



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

AGRÉGATION

INTERNE ET CAERPA

ANGLAIS

**Rapport de jury présenté par : Annie LHERETE
Président de jury**

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

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2013

RAPPORT DU JURY

AVANT-PROPOS

La session 2013 de l'agrégation interne d'anglais a connu une sensible augmentation des postes mis au concours (+ 12 postes pour le concours public, + 6 contrats pour le concours privé).

En dépit de cette ouverture, ce concours reste très sélectif puisque seuls 6,6% des classés à l'issue des épreuves d'admissibilité parviennent à obtenir le titre d'agrégés de l'université au terme des épreuves orales.

Notons aussi que l'augmentation de postes n'a pas eu d'incidence sur les barres qui sont restées au même niveau que l'an passé aussi bien pour l'admissibilité que pour l'admission.

La preuve est faite qu'il existe bien un vivier d'agrégés potentiels parmi les professeurs certifiés. Il faut se réjouir que l'agrégation interne leur offre une seconde chance de faire reconnaître leurs compétences et donne ainsi accès à une promotion de carrière.

Il faut saluer les efforts de tous les candidats certifiés qui, le plus souvent dans des conditions difficiles, s'astreignent à préparer des épreuves de très haut niveau universitaire tout en assurant leur service d'enseignement dans des classes de collège ou de lycée. Si nombre de candidats expliquent avec enthousiasme que la préparation de l'agrégation participe de leur développement personnel tout en enrichissant leur enseignement, on comprend aussi qu'ils fassent l'expérience du doute à la lecture de leurs notes. **Rappelons que ces notes n'ont pas de valeur absolue, qu'elles ne doivent pas être interprétées comme des notes d'examen mais comme le moyen de permettre le classement le plus fiable possible de tous les candidats dans le cadre d'un concours de très haut niveau.** Que les candidats malheureux cette année trouvent dans ce rapport tous les encouragements du jury à persévérer dans leur détermination.

Si l'admissibilité marque une étape importante sur la voie du succès, étape reconnue par l'institution, l'oral est déterminant dans la mesure où il est affecté d'un coefficient double.

Les épreuves d'admissibilité restent proches de celles de l'agrégation externe que nombre de candidats ont tentée précédemment. Les épreuves d'admission du concours interne présentent, elles, des spécificités qui ne sont pas toujours bien perçues par les candidats et elles doivent faire l'objet d'une préparation très rigoureuse en amont.

Ainsi, pour l'épreuve : *Exposé de la préparation d'un cours*, si l'on attend bien du candidat qu'il puise dans son expérience de praticien dans la classe de langue, on attend aussi de lui qu'il montre comment sa lecture informée des documents lui permet de satisfaire à l'exigence républicaine qu'est le respect des programmes nationaux actuels, lesquels requièrent l'intégration des objectifs culturels et linguistiques dans la construction de toutes les compétences langagières. On attend en effet du professeur de langue qu'il enseigne la communication tout en participant à la construction d'un nouvel humanisme, lequel fait une place à la reconnaissance de la singularité des diverses cultures.

En d'autres termes, le jury attend du futur agrégé qu'il montre une double compétence :

- une compétence à proposer une analyse universitaire des divers documents, à définir les enjeux qu'ils soulèvent dans l'aire culturelle anglo-saxonne, à percevoir la manière dont ils problématisent les notions ou les thématiques des programmes actuels pour l'enseignement des langues vivantes (voir les programmes et les documents ressources sur le portail EDUSCOL →: Lycée et formation professionnelle→Langues vivantes dans le bandeau de gauche).
- une compétence à concevoir diverses activités coordonnées à partir de ces documents afin d'amener les élèves à *apprendre* la langue anglaise tout en *comprenant* mieux la spécificité de la culture anglo-saxonne.

Le jury a eu cette année le plaisir de constater que cette double exigence est bien comprise de certains candidats et il a pu attribuer à plusieurs reprises la note maximale soit 20/20.

Les candidats des prochaines sessions trouveront des exemples de prestations orales très réussies dans ce rapport.

Ils trouveront aussi des exemples de parcours d'enseignement ainsi que des ressources pour l'enseignement des langues vivantes en seconde ou dans le cycle terminal sur le site EDUSCOL :

<https://eduscol.education.fr/cid46518/langues-vivantes-au-nouveau-lycee.html>

Une lecture attentive de ces pages rcours leur permettra de s'approprier les objectifs des nouveaux programmes de langue vivante dans leurs trois composantes actuelles : enseignement obligatoire, enseignement approfondi, enseignement de la littérature étrangère en langue étrangère.

L'épreuve *Explication de texte sur programme* nécessite une connaissance approfondie des œuvres ou des questions de civilisation au programme, mais elle est aussi affectée d'épreuves satellites qui supposent un solide bagage en linguistique et de très bonnes compétences en compréhension orale. En l'absence d'un entraînement très régulier en amont, elle est souvent vécue comme un marathon dont les candidats ressortent fatigués et parfois déstabilisés.

L'attention des futurs candidats et préparateurs est attirée sur les allègements suivants à compter de la session 2014 :

A l'écrit

L'EXPLICATION EN FRANÇAIS DE CHOIX DE TRADUCTION PORTERA SUR DEUX SEGMENTS PREALABLEMENT IDENTIFIES DANS L'UN OU L'AUTRE DES TEXTES, OU DANS LES DEUX TEXTES.

A l'oral

A PARTIR DE LA SESSION 2014, LES MODALITES DE LA SECONDE EPREUVE D'ADMISSION : EXPLICATION EN LANGUE ETRANGERE D'UN TEXTE EXTRAIT DU PROGRAMME, ASSORTIE D'UN COURT THEME ORAL IMPROVISE ET POUVANT COMPORTER L'EXPLICATION DE FAITS DE LANGUE SERONT MODIFIEES DANS LE BUT DE PERMETTRE AUX CANDIDATS DE CONSACRER LORS DE PREPARATION LE TEMPS NECESSAIRE A L'EXPLICATION EN LANGUE ETRANGERE D'UN TEXTE EXTRAIT DU PROGRAMME.

L'explication de faits de langue ne consistera plus en l'établissement d'une typologie mais en l'analyse de deux ou trois segments préalablement repérés par le jury. La durée envisagée pour cette partie de l'épreuve (une dizaine de minutes) et le niveau d'exigence resteront les mêmes que dans le format précédent. La consigne se présentera sous la forme : "*Le candidat proposera une analyse linguistique des segments soulignés dans le texte*".

Que soient ici remercié l'ensemble des membres de jury et tout particulièrement ceux qui ont rédigé ce rapport dans le souci constant de fournir aux futurs candidats, non seulement des corrigés détaillés et commentés pour chaque épreuve, mais aussi des précisions sur les attendus, des conseils méthodologiques et des exemples de prestations réussies. Souhaitons que ces éclairages constituent aussi un encouragement à préparer ces épreuves avec soin et à se présenter avec confiance à l'une des prochaines sessions de l'agrégation interne d'anglais.

Annie LHERETE
Inspecteur général d'anglais
Présidente du jury

Avant-propos	2
Composition du jury	8
Bilan de l'admissibilité	11
Bilan de l'admission	12
Epreuve d'admissibilité n°1 : Composition	14
Caractéristiques de l'épreuve	14
Remarques méthodologiques	14
Analyse du sujet	14
Qualités démonstratives et formulation d'une problématique	14
Développement et mobilisation des connaissances	15
Présentation et qualité de l'expression en anglais	16
Les écueils les plus fréquents	16
Proposition de corrigé	17
Introduction	17
The monstrosity of excess	17
Generic issues	18
Contrasting portraits	19
Issues of interpretation	20
Epreuve d'admissibilité n° 2 : Traduction	22
Caractéristiques de l'épreuve	22
Thème	22
Présentation du texte	22
Enjeux stylistiques	22
Remarques générales sur le passage en anglais	24
Examen détaillé des segments et propositions de traduction	27
Proposition de traduction suivie	36
Version	37
Presentation/analyse de l'extrait proposé	37
Examen détaillé des segments et propositions de traduction	38
Suggestion de traduction pour le texte	47
Explication en français de choix de traduction	49
Nature de l'épreuve	49
Proposition de démarche	50
Description des différents segments	50
Thème – segment 1	50
Thème – segment 2	52
Segment de la version	54
Epreuve d'admission n°1 : Exposé de la préparation d'un cours	57
Caractéristiques de l'épreuve	57
Bilan de la session	57
Rappel sur les attendus	57
Cadre institutionnel	58
Présentation des notions et thématiques des programmes de langue vivante en vigueur sous forme de tableau synoptique	59
Connaissances culturelles	60
Parcours d'apprentissage et développement de l'autonomie de l'élève	60
Communication et entretien	61
Exemples d'exploitation de dossier : dossier n°1 – A Room with a View	62
Caractéristiques du dossier et possibilités d'exploitation qu'il offre	62

Inscription dans les programmes et formulation d'une problématique _____	64
Objectifs _____	65
Mise en œuvre _____	65
Exemple de bonne prestation et remarques du jury _____	67
Exemples d'exploitation de dossier : dossier n°2 - Irishness _____	69
Caractéristiques du dossier et possibilités d'exploitation qu'il offre _____	69
Inscription dans les programmes et formulation d'une problématique _____	71
Objectifs _____	71
Mise en œuvre _____	72
Exemple de bonne prestation et remarques du jury _____	75
Exemples d'exploitation de dossier : dossier n°3 – American universities _____	76
Caractéristiques du dossier et possibilités d'exploitation qu'il offre _____	76
Inscription dans les programmes et formulation d'une problématique _____	77
Objectifs _____	77
Mise en œuvre _____	78
Exemple de bonne prestation et remarques du jury _____	79
<i>Epreuve d'admission n°2 : Explication de texte sur programme _____</i>	82
Caractéristiques de l'épreuve _____	82
Explication d'un texte extrait d'une œuvre littéraire au programme _____	82
Bilan de la session 2013 _____	82
Textes proposés _____	84
Exemple n°1 : <i>American Pastoral</i> , chapitre 3, pp.104-105 _____	84
Exemple n°2 : <i>Measure for Measure</i> , II-4, ll. 30-104 _____	87
Explication de document sur les questions de civilisation du programme _____	91
Bilan de la session 2013 _____	91
Exemple n°1 : sujet de civilisation américaine – Carol Hanish _____	92
Exemple n°2 : sujet de civilisation britannique – John Ngara _____	94
Thème oral _____	97
Les conditions de l'épreuve _____	97
Les attentes du jury _____	97
Conseils _____	97
Textes commentés _____	98
Texte 1. _____	98
Texte 2. _____	99
Echantillon de textes proposés aux candidats _____	100
Explication de faits de langue _____	103
Bilan de cette partie de l'épreuve à la session 2013 _____	103
Liste des faits de langue donnés lors de la session 2013 _____	103
Méthodologie _____	104
Définition du sujet/Problématisation _____	104
Typologie _____	105
Analyse _____	105
Évaluation _____	106
Conseils pratiques _____	106
Présentation d'un sujet : Les formes en WH- (P. Roth, <i>American Pastoral</i> , pp.104-105) _____	107
Typologie/classification _____	107
Analyse _____	108
Conclusion _____	108
Nouvelles modalités à partir de la session 2014 _____	110
Précisions et recommandations _____	110
Démarche suggérée _____	110
Exemples de traitement attendu à partir de la session 2014 _____	112
Restitution _____	115
Rappel sur la nature de cette sous-épreuve _____	115
Les critères à respecter _____	115
Le format de la restitution _____	115
L'entretien _____	116

Conseils _____	116
Qualité de la langue orale _____	117
Réalisation des phonèmes vocaliques _____	118
Réalisation des phonèmes consonantiques _____	118
Accentuation _____	119
Rythme et intonation _____	122

COMPOSITION DU JURY

Président

Mme Annie LHERETE
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Président

M. Jean-Michel ABOLIVIER
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de NICE

Mme Claire OMHOVERE
Professeur des universités

Académie de MONTPELLIER

Secrétaire Général

M. Sylvestre VANUXEM
Professeur agrégé

Académie de LILLE

Membres du jury

M. Ludovic AUVRAY
Professeur agrégé

Académie de ROUEN

M. Louis BALLARIN
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

Mme Véronique BEGHAIN
Professeur des universités

Académie de BORDEAUX

M. Luc BENOIT A LA GUILLAUM
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

M. François BERCKER
Maître de conférences des universités

Académie de LILLE

M. Cyril BESSON
Professeur des universités

Académie de GRENOBLE

M. Anthony BLACHON
Professeur agrégé

Académie de LYON

Mme Annabelle BOUCHIT
Professeur agrégé

Académie de CLERMONT-FERRAND

Mme Delphine BOUSSEAU
Professeur agrégé

Académie de DIJON

Mme Françoise BUISSON
Maître de conférences des universités

Académie de BORDEAUX

M. Jean-Marc CHADELAT Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Gilles CHAMEROIS Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Catherine CHAUVIN Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Nelly CHOCHILLON Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Georges CLIFF Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Pascal CLOTTES Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Sylvie COTEN WATKINS Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marie-Céline DANIEL Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Anne DAUVERGNE Inspecteur d'académie	Académie de DIJON
Mme Yasmina DENIS Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. André DODEMAN Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
Mme Marylène DURUPT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
Mme Lucy EDWARDS Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
Mme Anne FUSELIER Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Cédric GAUTHIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Fabien GRENECHE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Jacqueline HAMRIT Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Emmanuelle HARDY Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. John HOLSTEAD Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Sylvain JACQUELIN Professeur agrégé	Académie de DIJON
M. Jeremy JAMES Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
Mme Claire LARSONNEUR Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Jean-Luc LAVEDAN Professeur de chaire supérieure	Académie de BORDEAUX
Mme Agnès LEROUX Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
M. Maxime LEROY Maître de conférences des universités	Académie de STRASBOURG
Mme Martine LINOL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LIMOGES
M. Laurent MAESTRACCI Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Thierry MAILLAN Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
M. Eric MAILLOT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES

M. David MARTIN Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Christelle MAURY Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
M. Gérard MELIS Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Anthony OKE EC.R professeur agrégé	Académie de LYON
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 PEHAUT Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Hélène PERRIN Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Kevin PINAULT Professeur agrégé	Académie de LYON
M. Bruno PONCHARAL Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Joyce READ Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Eric TABUTEAU Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
Mme Katy TESTEMALE Professeur agrégé	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Shannon WELLS-LASSAGNE Maître de conférences des universités	Académie de RENNES
Mme Brigitte ZAUGG Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ

BILAN DE L'ADMISSIBILITE

1. Concours : Agrégation interne

Nombre de candidats inscrits : 1639

Nombre de candidats non éliminés : 984 (*soit : 60,04 % des inscrits*).

Nombre de candidats admissibles : 142 (*soit : 14,43% des non éliminés*).

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 12,66 (*soit une moyenne de : 06,33/20*).

Moyenne des candidats admissibles : 20,71 (*soit une moyenne de : 10,36/20*).

Rappel

Nombre de postes : 65

Barre d'admissibilité : 18,1 (*soit un total de : 09,10/20*).

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

2. Concours : Accès échelle de rémunération – Agrégation - Privé

Nombre de candidats inscrits : 167

Nombre de candidats non éliminés : 105 (*soit : 62,87 % des inscrits*).

Nombre de candidats admissibles : 30 (*soit : 28,57 % des non éliminés*).

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 12,15 (*soit une moyenne de : 06,08/20*).

Moyenne des candidats admissibles : 18,33 (*soit une moyenne de : 09,17/20*).

Rappel

Nombre de postes : 15

Barre d'admissibilité : 14,97 (*soit un total de : 07,49/20*).

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

BILAN DE L'ADMISSION

1. Concours : Agrégation interne

Nombre de candidats admissibles : 142

Nombre de candidats admis sur liste principale : 65 (Soit : 45,77% des non éliminés).

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 52,88 (soit une moyenne de : 08,81/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 61,46 (soit une moyenne de : **10,24/20**)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 32,17 (soit une moyenne de : 08,04/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 39,96 (soit une moyenne de : **09,99/20**)

Rappel

Nombre de postes : 65

Barre de la liste principale : 0052,77 (soit un total de : **08,80/20**)

(Total des coefficients : 6 dont admissibilité : 2 admission : 4)

2. Concours : Accès échelle de rémunération Agrégation - Privé

Nombre de candidats admissibles : 30

Nombre de candidats non éliminés : 30 Soit : 100% des admissibles.

Nombre de candidats admis sur liste principale : 15 (soit : 50% des non éliminés).

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 48,66 (soit une moyenne de : 08,11/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 57,64 (soit une moyenne de : 09,61/20)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 30,33 (soit une moyenne de : 07,58/20)

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 38,33 (soit une moyenne de : 09,58/20)

Rappel

Nombre de postes : 15

Barre de la liste principale : 48,05 (soit un total de : 08,01/20)

(Total des coefficients : 6 dont admissibilité : 2 admission : 4)

Répartition des admissibles et des admis à l'agrégation interne par académie

ADMISSION			
Répartition par académies après barre			
Concours EAI AGREGATION INTERNE			
Section / option 0422A ANGLAIS			
Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02 D' AIX-MARSEILLE	1	1	0
A03 DE BESANCON	1	1	1
A04 DE BORDEAUX	7	7	4
A05 DE CAEN	3	3	2
A06 DE CLERMONT-FERRAND	2	2	0
A07 DE DIJON	3	3	0
A08 DE GRENOBLE	8	8	4
A09 DE LILLE	11	11	5
A10 DE LYON	8	8	7
A11 DE MONTPELLIER	6	6	2
A12 DE NANCY-METZ	7	7	1
A13 DE POITIERS	4	4	1
A14 DE RENNES	2	2	1
A15 DE STRASBOURG	4	4	2
A16 DE TOULOUSE	10	10	3
A17 DE NANTES	6	6	2
A18 D' ORLEANS-TOURS	5	5	4
A19 DE REIMS	3	3	1
A20 D' AMIENS	2	2	1
A21 DE ROUEN	5	5	2
A23 DE NICE	7	7	1
A27 DE CORSE	1	1	0
A32 DE LA GUADELOUPE	1	1	1
A90 PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	35	35	20

EPREUVE D'ADMISSIBILITE N°1 : COMPOSITION

CARACTERISTIQUES DE L'EPREUVE

Nature de l'épreuve	Durée	Coeff.
Composition en langue étrangère portant sur le programme de civilisation ou de littérature du concours	7 h	1

REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Analyse du sujet

Le jury souhaite rappeler qu'il est essentiel que les candidats consacrent du temps et de la réflexion à l'examen du sujet, qu'il s'agisse d'une citation, d'une formule ou d'une notion, comme c'était le cas cette année. L'excès, notion choisie expressément parce qu'elle permettait d'aborder de multiples dimensions du roman, a trop souvent été rabattue sur des définitions partielles ou simplistes, comme la quantité (il y a beaucoup de personnages, et l'action se passe dans plus d'une ville) ou bien la violence, ce qui a occasionné des contresens et du hors sujet. Le jury note également que les questions de style, d'écriture et de genre littéraire, où jouait également une forme d'excès, sont trop peu abordées par les candidats alors même qu'il s'agissait d'une composition de littérature et non de civilisation.

Qualités démonstratives et formulation d'une problématique

Le jury invite les candidats, lors de leur préparation, à mieux cerner les enjeux de l'épreuve de dissertation, qui résident moins dans un catalogue de connaissances que dans l'exposition d'une vision synthétique et argumentée de l'œuvre au programme, vue à travers le prisme d'une question. Il prête particulièrement attention aux qualités démonstratives du candidat, essentielles à la fois en termes de rigueur de la pensée et d'exercice pédagogique.

Traditionnellement formulée à partir d'un paradoxe, la problématique sert de fil rouge au développement et doit idéalement permettre progressivement de complexifier et nuancer le traitement du sujet, de favoriser une distance critique vis-à-vis des connaissances, de les trier et de les orienter en fonction du questionnement qui a été retenu. Cette année, plusieurs approches étaient possibles comme celle de la tension entre récit mélodramatique et véracité historique, ou encore l'appréciation de la valeur de l'excès sur les plans descriptif, narratif, moral, politique. Trop souvent les candidats se contentent de reformuler le sujet sans y ajouter un nouvel élément qui viendrait la remettre en question.

L'exposition du plan, que les candidats ne doivent pas hésiter à formuler explicitement, permet précisément de tester la solidité de la problématique. Le jury attire l'attention des candidats sur le risque que comportent l'emploi de plans préétablis, comme le catalogue des formes de l'excès dans l'œuvre, ou une approche réductrice de la trilogie thèse/antithèse/synthèse (oui, il y a de l'excès, non, il n'y en a pas, en fait il y en a un peu). De nombreuses compositions ont développé seulement deux champs, l'analyse des personnages et la référence aux événements historiques, un choix nécessairement réducteur par rapport à la pluralité des dimensions convoquées par la notion d'excès. Enfin le jury souligne l'importance des transitions entre les parties, qui doivent guider le lecteur et mettre en valeur la progression de l'argumentation.

Développement et mobilisation des connaissances

Les candidats ont dans l'ensemble peu travaillé la matière même de l'œuvre littéraire : notamment ils se sont souvent contentés de mentionner des exemples tirés du texte ou les citations, sans développer de réflexion approfondie et en ne proposant quasiment jamais de micro-lectures. Ce déficit d'attention à la lettre du texte trouve son corollaire dans un phénomène massif de plaquage des connaissances accumulées lors de lectures préparatoires. Il en ressort des compositions formatées dont on peut supposer qu'elles conviendraient à tous les sujets, ce qui n'est précisément pas l'objet de la composition d'agrégation.

Trop de compositions se cantonnent à la diégèse (intrigue et personnages) et aux références historiques. Les moins bonnes copies donnent ainsi une trop grande part au traitement psychologique des personnages, sans voir qu'il s'agit d'objets fictifs insérés dans un système de relations : cette approche permet rarement de dépasser le stade de la description et/ou du simple repérage. Elle aboutit souvent à une simple paraphrase dont le jury rappelle qu'elle est réhivitoire dans un exercice qui valorise la prise de recul et l'analyse. Même les candidats qui abordent la dimension littéraire proprement dite tendent à séparer le fond de la forme, qui réduit la finesse du propos et conduit souvent à des plans mécaniques. Certains candidats, qui avaient visiblement compris les différents enjeux soulevés par la question, ont eu tendance à aller à l'essentiel sans prendre le soin d'étoffer les idées intéressantes qu'ils avançaient pourtant, d'où une impression d'inachevé. S'il convient de ne pas s'enliser dans les détails lorsqu'on se situe en phase d'argumentation, il ne faut toutefois pas négliger les passages obligés que sont l'analyse, la démonstration et l'illustration.

Les meilleures copies sont celles qui ont su développer une vision personnelle nourrie par une lecture précise du texte et une connaissance de son contexte. Malheureusement peu de candidats ont fait référence à l'adaptation cinématographique de 1958, facilement accessible en DVD ou sur Internet, qui pouvait ouvrir des perspectives intéressantes. Le jury valorise bien évidemment l'étendue des connaissances autour de l'œuvre (par exemple l'allusion à la lithographie de Hogarth *Gin Lane*, ou bien au corpus des caricatures de la révolution française publiées en Angleterre à l'époque) mais souligne que les références historiques, esthétiques ou critiques doivent être utilisées en appui de la démonstration et sans en déformer le propos (il est ainsi excessif de lire chacun des personnages comme type du conte pour enfants, la princesse, le prince charmant, la sorcière, la bonne fée, etc.).

Présentation et qualité de l'expression en anglais

Si dans l'ensemble, la qualité de l'anglais écrit reste correcte, le jury déplore une certaine pauvreté lexicale et de très nombreuses fautes de grammaire ou d'orthographe, préoccupantes dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants.

Cette absence de rigueur se retrouve dans les nombreuses déformations des noms des personnages (Sydney devenu Seymour, Darnays, Miss Pross devenue Miss Pratt) ou bien des erreurs d'orthographe classiques: citons les flottements dans le maniement des consonnes doubles et les nombreux gallicismes (« *developped* », « *horroure* », « *occurr* », « *posessing* », « *wether* », « *exemples* », « *a mean* », « *beguining* », « *involvement* », « *indictement* », « *vengeance* ».)

Sur le plan grammatical, on observe beaucoup trop d'erreurs sur les accords, le passif (base verbale à la place de l'infinitif), les quantifieurs, les déterminants, la traduction de « permettre », les aspects et temps, les relatifs : par exemple « *both does* », « *he have* », « *to described* », « *has the reader have to* », « *there seems not to be* ».

Le jury souligne la différence entre la pratique de la langue anglaise dans sa dimension quotidienne et le niveau de langue attendu lors de l'exercice de la composition : les imprécisions lexicales, comme l'emploi erroné de « *qualify* » à de très nombreuses reprises, l'absence de maîtrise du vocabulaire critique et le recours à des registres souvent trop informels (*anyway*, *by the way*, les formes verbales contractées) desservent les candidats.

Les écueils les plus fréquents

Le jury a noté un nombre plus important que les années précédentes de copies blanches ou presque blanches, symptômes de très nombreuses impasses dont il rappelle qu'elles sont éminemment risquées dans le cadre d'un concours. La gestion du temps a manifestement aussi représenté un point délicat, certaines troisièmes parties ayant été manifestement tronquées et rédigées à toute hâte. Il est vivement conseillé de consacrer le temps nécessaire à une rédaction équilibrée et de prévoir un moment pour la relecture de la copie, notamment afin de corriger les fautes d'anglais.

Parmi les écueils inhérents au sujet choisi cette année, citons la tentation de jugements de valeur, soit sur les choix opérés par les personnages, soit sur la qualité du roman, soit sur l'évaluation du bien-fondé de la Révolution française. Il convient aussi d'éviter les anachronismes comme de faire de Dickens un contemporain de la Terreur ou d'employer des concepts inopérants à l'époque (*split personality*, *humanitarian ideal*).

PROPOSITION DE CORRIGÉ***Introduction***

From its very first, *A Tale of Two Cities* presents itself as a novel "in the superlative degree": "It was the best of times, it was the worst of times"... In choosing to focus on the spectacular, extreme period of the French Revolution, in a manner reminiscent of his other historical novel *Barnaby Rudge* which dealt with riots, Dickens placed excess at the core of his narrative. The political and personal upheavals of the novel also echoed the general mood in England at the time, fraught with fears of social unrest, fuelled by the example of the European revolutions of 1848 and the phantom of the great Indian Mutiny of 1857.

Writing a historical novel will always imply a tension between an appetite for realism and the need to provide a qualified, nuanced version of events (if one is to be true to what happened) on the one hand, and on the other hand the literary and economic constraints of fiction, keen on dramatising history to offer a better read. Writing it with moral, political and social intent introduces another dimension to the enterprise, that of a prophetic and didactic text which will use excess as a foil and as a caution.

Excess appears to be both the focus of description, a transposition of contemporary issues and a tool to warn and educate. The etymology of the term foreshadows the notion of departure from a norm, the trespassing of limits. If there is no question that the French revolution, especially during its darker hours, was an exceptional event, out of bounds and redefining limits, one may still ask if it is justifiable to rely on excessive means to end excessive evil. Is there no other way but to plunge into the abyss to foster democracy, economic well-being and progress? What of the delusional, possibly sterile and self-engendering quality of excessive thoughts and actions? Can excess be an admissible line of conduct and a sustainable narrative line?

Dickens' position on these topics is far from being simplistic and one-sided : though he condemned the violence and unfairness of oppression, he did not approve of drastic upheavals and radical eradication of tradition. Showcasing how excess on excess can lead only to more excesses, he suggests from the beginning that we, as readers, should move from the maelstrom of the superlative to the much calmer shores of comparison.

The monstrosity of excess

"All the devouring and insatiate Monsters imagined since imagination could record itself, are fused in the one realisation, Guillotine."(p 356)

A Tale of Two Cities depicts extreme events and extreme violence such as rape, random killings, lynching, starvation, abduction and abuse of all sorts. Some of these events will be shown in their full horror, some will be shown obliquely, others just hinted at. The subject matter of the novel itself therefore raises issues of representation, leading Dickens to tread a wavy line between catering to the appetite of the public in general for sensation and gore and maintaining a sense of decency.

The very nature of the events depicted thus triggers voyeurism (encapsulated in the scene where Defarge displays Manette to visitors), sadism (the execution of the murderer of the Marquis) and *Shadenfreude* (the distress of imprisoned aristocrats). The novel in many instances takes on a theatrical dimension, stages the show. Of course one is reminded here of Dickens' interest in the theatre and the circus, his intimate knowledge of the power of drama as a "popular and picturesque means of understanding". The monstrosity (ref to the etymology *mostrare*) of excess calls for the dynamics of a show, and leads Dickens to multiply vignettes and tableaux.

However these excesses are not random and could not be reduced to freak manifestations. One of the main tenets of the novel is that those crimes pertain to a much wider disruption, a political and social crisis of a great magnitude. These are events out of the ordinary, to be lived with a greater intensity, and out of which a new order may emerge.

There is much energy in purple patches and scenes of excess which the novel clearly taps and feeds on. From a rhetorical point of view, the many repetitions saturating the description of the assault on the Bastille (pp 206-212) progressively build up the rhythm, almost to the point where the narrative turns into a chant: a hypnotic, delirious, Dionysian text.

And so the novel shifts from excessive violence to another conception of excess, namely what is off limits and out of bounds: here the sublime crops up in the form of Carton's sacrifice or Pross's dedication to her mistress. Carton's final speech could also be seen as the example of an excessive text, a narratorial breach of the expected limits of the willing suspension of disbelief, in which Dickens sublimates the inner thoughts of a dying man as a prophetic public utterance.

Generic issues

Though Dickens labelled it as a chronicle, *A Tale of Two Cities* partakes of a medley of literary genres, thereby driving it beyond its original limits. As serialised fiction, it was published in instalments in Dickens' latest newspaper. Excess in the narrative or the characterisation, sometimes verging on the rocambolesque or the unashamedly sentimental (as when the sweet seamstress is sent to death), was an effective means to hook the reader into buying or subscribing to the newspaper, which was essential at this time in Dickens' career.

The very title of the book hints at another genre, that of a cautionary tale. Animal imagery abounds, usually focusing on very striking figures such as the lion, the tigress, the jackal or monkeys, conjuring the semantic fields of animal fury (frenzy, craving, rage, roar...). This technique enabled Dickens to underline the vagaries of characters and actions, serving the moral purpose of the book. Echoed in the natural imagery of tempestuous seas and strong gales (p 225), it also showcases the mirror effect between disruption at the microcosmic level and upheavals at the macrocosmic level. And as in most tales, the reader may expect events and characters out of the ordinary, twists and turns of the plot, simplifications, ellipses and a moral closure.

Stark contrasts such as the image of a delicate shoe stepped in mud and blood, pp 267-268, reinforce the general drift of the novel. Contrast, simplification and animal imagery pave the way for another literary and visual genre, the art of caricature and satire. Though the edition chosen does not feature Phiz's illustrations, they were an integral part of the editorial project and echoed a long tradition in caricatures of the French revolution. Many secondary characters are reduced to a single feature, such as greed or meek and pious suffering (Jerry's wife). The reader will find allegories such as the Vengeance and a number of explicitly stereotyped characters (Jacques 1, 2, 3) or a collective portrayal of the penned up aristocrats as types.

The melodramatic feel of the novel is fuelled by the converging effects of such devices to which one should add the remarkable proliferation of coincidence that may seem unrealistic today and was admissible then. Why make Barsad the brother of Pross? How convenient that Carton should time and again find himself in the right places at the right moment... Surely someone could have noticed that Darnay, the revolutionaries' trophy prize on whom all eyes feasted, wasn't quite himself on his last journey.

Contrasting portraits

A close examination of characterisation may help us understand further the dynamics of excess. At first reading, France appears as the locus of excess standing opposed to England embodying common sense and decency. France is consistently depicted through figures of excess, some Dionysian as in the wine-lapping scene, some Apollonian as in the refinement and cruelty of the Evremond brothers. Lorry's common sense, the pastoral and quiet quality of Lucy's domestic life testify to a more reassuring society, though one may find cracks in that facade.

At a second reading it appears that Dickens is working on a system of characters where extreme characters such as Mme Defarge and Lucy (evil vs good, harpy vs angel, blood vs tears) stand at the opposite ends of a whole gamut of rather more complex characters. Miss Pross for example is both virtuous and excessive in her devotion. Within this very system, excess propagates from one rung of the ladder to another and contaminates the whole stage: Monseigneur being humiliated, humiliates; the cruelties inflicted to Mme Defarge's family nourish her own ruthlessness. And the very structure of *A Tale of Two Cities* features an outstanding, almost insane number of couplings and mirrorings, such as the twin Evremond, Carton and Stryver, Carton and Darnay obviously but then Darnay and Manette, Lucy and little Lucie Lucy and Pross, Lucy and Mme Defarge, Mme Defarge and Pross, etc.

At a third reading it appears that Dickens crafted this system of characters in contrast with the figure of the crowd. The optimistic aspiration to justice and democracy soon gives way to the brutal energy of the mob, unleashing a dehumanized force, apparently ungovernable, self-referential and unpredictable. This "heaving mass", be it the English crowd carrying the spy's coffin or the French crowd dancing the carnagole (p. 267), always stands in excess of ideals, rules or even expectations: "'There is a great crowd bearing down upon us, Miss Manette, and I see them! – by the Lightning.'" (Carton) added the last words, after there had been a vivid flash which had shown him lounging in the window. 'And I hear them!'

he added again, after a peal of thunder. "Here they come, fast, fierce and furious! ' It was the rush and roar of rain that he typified, and it stopped him, for no voice could be heard in it."(p. 98)

Issues of interpretation

Now obviously the emphasis laid on excesses gives more impetus to the edifying drive of the novel, which extols common sense, decency and fortitude as the archetypal English virtues embodied by Mr Lorry, Darnay and Lucy. The key to a better life lies rather in the sensible balance of the "via media", exemplified by educated well-off middle-class doctors, teachers and translators. One of the issues of the novel is therefore how to control excesses, how to quench the raging fire and restore order.

This is coherent with a moral discourse that repeatedly opposes passion to virtues (see for instance p. 318) and its judiciary corollary, a constant preoccupation with the issue of retribution. For, beyond the historical narrative, this novel presents us with a meditation on justice, the principles it is based on, the means through which it is meted out. The plot is punctuated by three trials and a series of executions. How could one define what makes a crime? How could one define how to deal with it, how to balance punishment and mercy? French justice is indeed excessively violent, before and during the Revolution, but the English trial also elicits its modicum of ferocity under a veil of legalities. The principle of retaliation, tit for tat soon escalates in a frenzy and steers away from fair, decent, proportionate and justified rule of law.

The hindsight and distance provided by the narrative voice provides us with the only sustainable option in this world of excessive behaviour and delusional options. It hints at a superiority of reform over revolution, condemns the fiercest flights of fury and suggests a possibly felicitous and shared outcome in the only passage to be written in the first person collective "we"(pp. 342-343). Recurrent irony is its privileged mode of intervention, when Stryver is heralded as "the fellow of delicacy" and Carton "the fellow of no delicacy" for instance. Through prolepsis, prophecy and assessment, Dickens qualifies and nuances his representation of the horrors of revolution.

In so doing he played to his audience and to their response to such a tale. The biblical intertext of psalms and prophets, strewn with vivid images of violence and harsh denunciations of iniquity and injustice, would have been very much in the mind of the reader. But these biblical texts almost never fail to mention that God's justice is also God's love and that trials and tribulations will end in joy and peace. The ambivalence of this discourse (evil and good) would have found an echo in the debate in England as to the meaning of the French Revolution, mixing enthusiasm, dismay, horror, fascination, embodied in the sensational caricatures of blood-thirsty cannibalistic revolutionaries and discussed at length by intellectuals such as Coleridge or Carlyle.

To conclude, excess functions in the novel as a paradox since Dickens used it to build a potent narrative that would both appeal to the baser instincts AND educate the reader towards a more nuanced and qualified judgement. One of the issues raised by the novel is this move from mimesis to judgment, from realism to symbolism, from fact to fate. The Bastille scene for example, far from being one-sided,

presents us with a mix of heroism and horror, of great endeavours and petty interests, of individual choices and collective action. In short the novel draws much of its strength from the turmoils, choices and failings of human beings in exceptional moments, as expressed in the following: "Of all these cries and ten thousand incoherencies, "the Prisoners!" was the cry most taken up by the sea that rushed in, as if there were an eternity of people, as well as of time and space."

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITE N° 2 : TRADUCTION

CARACTERISTIQUES DE L'ÉPREUVE

Nature de l'épreuve	Durée	Coeff.
Traduction : thème et version assortis de l'explication en français de choix de traduction portant sur des segments préalablement identifiés par le jury dans l'un ou l'autre des textes ou dans les deux textes	5h	1

THEME

Présentation du texte

Le texte d'Irène Némirovsky est extrait de son roman *Suite française*, publié en 2004 et écrit en 1942. On rappellera brièvement l'histoire de cet ouvrage et de son auteur, même s'il n'était pas besoin de les connaître pour la traduction : l'ouvrage date de 1942, mais n'a été publié qu'en 2004 par la famille de l'auteur, car celle-ci a été déportée en 1942 et a péri dans les camps. Le roman a donc été écrit au moment même des événements évoqués : la Seconde Guerre Mondiale en France – l'invasion des Allemands, la capitulation, et l'exode des Parisiens vers les campagnes, qui a aussi été l'expérience directe de l'auteur et qui constitue une partie de la diégèse du roman. L'ouvrage a eu beaucoup de succès lors de son édition, et a obtenu le Prix Renaudot en 2004. L'extrait se situe vers le début du roman, et décrit une scène de soirée donnée par les Allemands dans une belle demeure de la campagne, alors que les Français les observent de loin. Il s'agit donc bien d'une scène de guerre, mais aussi, et peut-être avant tout, d'une scène de vie quotidienne sous l'Occupation, où l'on se focalise sur un soir de réjouissance pour les Occupants.

Enjeux stylistiques

L'une des difficultés, ou du moins l'un des aspects auxquels il fallait faire particulièrement attention dans ce texte, était la question du **point de vue** : en effet, la scène est vue par un regard extérieur, qui semble observer la scène de loin, mais ne s'identifie ni aux Français ni aux Allemands. Les deux groupes sont en effet sont désignés comme tels : *les Français* (l. 12, l. 15), *les Allemands* (l. 2, l. 14) ; la division ne se fait pas entre *nous* et *eux*, le point de vue reste continuellement externe à ces deux groupes. Il faut donc bien faire attention à quel groupe il est fait référence afin de traduire en conséquence. *Nous* n'apparaît jamais dans la narration : une traduction par *we* semble donc exclue dans toutes ces parties ; *nous* apparaît bien une fois dans l'extrait, mais dans le discours direct, c'est-à-dire au moment où des paroles sont rapportées (*c'est notre vin qu'ils boivent*). Le narrateur ne se place pas dans l'un des deux groupes mais construit la scène comme si elle était observée de l'extérieur. On note, par ailleurs, la présence marquée de constructions indéfinies dans ce texte : *on* revient à plusieurs reprises (*on entendait*, *on voyait*

briller...). Le fonctionnement de *ils*, également, est intéressant : il s'agit d'un défini, dont le référent est supposé connu, mais la référence n'est pas toujours explicite, et est même parfois flottante, et potentiellement modifiée d'une occurrence à l'autre (cf. *ils en verront encore...* suivi de *Ils disent que ce sera fini cette année*¹). Le fait d'avoir *ils* confirme le point de vue extérieur adopté dans le texte : il s'agit d'un témoignage extérieur, sans identification à l'un ou à l'autre groupe ; le fait que sa référence ne soit pas toujours claire appuie la dimension indéfinie, impersonnelle de l'extrait.

Il s'agit cependant bien d'une scène où il y a un témoignage ancré dans la situation décrite : d'où l'importance fondamentale de la **perception** dans ce texte. L'extrait regorge de références à la perception, visuelle, auditive, olfactive, que cela soit explicitement (par des verbes de perception : *on voyait*, *on entendait...*) ou implicitement, par la description d'effets de lumière, de sons, d'odeurs. L'ensemble du texte peut en fait être considéré comme étant constitué d'une série de perceptions rapportées : description de la lumière du soir, de la pelouse qui s'assombrit ; description de l'éclat amorti des médailles, des cuivres, des cheveux ; passage aux odeurs, puis aux perceptions auditives (musique) ; retour vers la lumière. La scène de réjouissances est rendue par les sons qu'elle produit (*on entendait le bruit des bouchons de champagne... vive et gaie*), et les paroles sont aussi plus ou moins rapportées comme des bruits, puisque les locuteurs ne sont pas explicitement nommés. Ce sont *les Français* qui parlent d'abord, il y a, d'une certaine manière, une rumeur qui provient de ce groupe, le (ou les) locuteurs exact(s) ne sont pas mentionnés, et la dernière tirade regroupe aussi des éléments qui peuvent ou bien tous provenir d'un même locuteur, ou provenir de façon polyphonique du groupe des Français. Les propos sont rapportés en une seule tirade, mais la source des paroles reste indéfinie. La *perception de cette scène* et les *impressions créées* sont centrales dans cet extrait ; il y est question de l'impact de la scène sur les sens et les sensations. Cet impact ne dépend pas directement, du moins dans un premier temps, du contexte guerrier dans lequel la scène s'insère : il s'agit d'une vision impressionniste où les perceptions sont rapportées, sans qu'il y ait jugement de valeur ou analyse. C'est la vie qui continue, dans un contexte particulier ; c'est un épisode de « paix » au milieu de la guerre, et non une scène de bataille. L'exclusion des Français qui regardent ceci de loin est cependant liée au contexte dans lequel se situe la scène, qui ne peut être ignoré dans un second temps.

En effet, le **contexte de la guerre** n'est pas absent : elle est présente ici à la fois dans le contenu de ce qui est rapporté (il y a bien des militaires, et il est question explicitement de *guerre*, l. 16 ; le champagne a clairement été réquisitionné, cf. *dire que c'est notre vin qu'ils boivent...*), mais aussi dans un sous-texte présent tout du long de cet extrait, donnant une tonalité plus sombre à l'aide d'une suite de touches successives rappelant la menace et la violence. La formulation est en effet parfois troublante : même s'il s'agit d'une scène où *heureusement [...], ce n'est pas toujours la guerre* (l. 16), le contexte historique est bien présent. On notera l'utilisation de vocabulaire guerrier pour décrire des aspects de la scène qui pourraient ne pas avoir ces connotations belliqueuses : *l'ombre envahissait la pelouse, toute la clarté du jour [...] sembla un court instant se réfugier dans le ciel*, la table est *défaite* (jeu de mots sur l'adjectif et le nom ?), et les bouchons de champagne sautent gaiement, certes, mais *avec une détonation vive et gaie*. Les connotations et doubles sens de ces mots fonctionnent en réseau et suggèrent une note sombre

¹ Voir le rapport sur l'explication des choix de traduction, car certains de ces points se retrouvent dans les segments soulignés.

derrière les descriptions plus légères de couleurs pastel et de lumière. Ce sous-texte conduit à une perception contrastée, entre moment de paix aux « jolies » couleurs et épisode appartenant à une période dramatique. Il est toujours difficile de traduire les jeux sémantiques pouvant être faits par le choix de tel terme par rapport à tel autre, puisque la polysémie ne se règle pas de la même façon d'une langue à l'autre ; par exemple, recréer le jeu de mots sur *défaite* semble difficile, mais il semble important aussi de garder en tête cette dimension lors de la traduction, au moment d'opérer certains choix lexicaux, sans exagérer cette dimension, ni l'ignorer.

On terminera sur ce qui est peut-être une dernière particularité de l'extrait donné lors de cette session : les **variations de registre** entre les différents segments. Le texte contenait à la fois des passages narratifs dont la langue était littéraire, et le registre soutenu (*des nuages roses en coquille entourèrent la pleine lune qui avait une couleur étrange, d'un vert très pâle comme un sorbet à la pistache et d'une transparence dure de glace*) et des passages en style direct au registre informel (*Ah, les salauds [...] dire que c'est notre vin qu'ils boivent ; T'en fais pas*). C'est aussi une des particularités de l'extrait donné cette session : les registres varient assez clairement d'un segment à l'autre, et il faut le prendre en compte dans la traduction.

Remarques générales sur le passage en anglais

Les problèmes de passage d'une langue à l'autre pour ce texte sont pour partie les problèmes habituels (lexique, constructions, choix de détermination, temps, aspects, etc. Nous nous focaliserons ici d'abord sur quelques aspects récurrents, avant de reprendre le texte ligne à ligne.

TRADUCTION ET PRISE EN COMPTE DES ENJEUX STYLISTIQUES : VARIATIONS DE REGISTRE, POINT DE VUE.

On vient de souligner que le texte contenait à la fois des passages narratifs dont la langue était plus littéraire et le registre plus soutenu et des passages en style direct dont le registre était plus informel (*Ah, les salauds ; T'en fais pas*) : Avant de traduire, il convient de repérer ces différences et de les prendre en compte le mieux possible dans la traduction. Il ne faut ni trop en faire (*the f** bastards*, qui a été trouvé dans certaines copies, est peut-être au-dessous du registre du texte...), ni l'ignorer (cf. détails à suivre). Il vient par ailleurs d'être question des points de vue dans le texte et de leur gestion ; il s'agit donc de s'imprégner du texte, en ne se focalisant pas uniquement sur les structures ou le vocabulaire. Ainsi traduire *on* ou des structures impersonnelles par *we*, ou choisir « au hasard » entre *we*, *they*, le passif, *one*... peut conduire à déformer le sens du texte. Pour donner un autre exemple, traduire *Oh, les salauds*, par *You(,) bastards* est une erreur : les personnes qui prononcent cette phrase ne s'adressent pas aux Allemands, c'est donc une erreur, non pas de vocabulaire, mais d'absence de prise en compte du point de vue.

Lexique

S'il y a des bonnes copies, on a pu constater que le lexique était parfois encore insuffisant. Si l'on peut tout à fait s'attendre à des hésitations sur des mots difficiles, on constate qu'il y a des lacunes pour des mots assez courants, dont on peut s'attendre à ce qu'ils soient connus. Le travail d'enrichissement du vocabulaire peut faire partie du travail effectué pendant l'année, et il s'agit d'une connaissance qui se construit au fil des années. Ainsi :

- **foin** : *hay*, et non *straw*, *weeds*, **hatch* (?); attention aussi à l'orthographe, *hey* est une interjection ;
- **fraise des bois** : il y a eu des erreurs dans un certain nombre de copies, qui restent minoritaires, mais on aurait pu s'attendre à ce qu'il n'y ait pas ou très peu d'erreurs sur ce terme, en dehors d'éventuelles étourderies. *Strawberries* est aussi parfois devenu simplement *berries*, peut-être en raison d'un doute sur la traduction de *des bois*. Pour *des bois*, si une grande majorité des copies a bien trouvé la solution (*wild strawberries*), les évitements effectués ont parfois conduit à des associations peu probables : **wooden strawberries*, **savage berries*...
- **Sorbet** (en anglais, *sorbet*) a également parfois posé problème : **water ice*, **water ice-cream* (?)...
- **Cuivres** (*brass instruments*) a également parfois posé problème,
- Ainsi que **pistache** (*pistacchio*, et non **pistache*, ou **pistaccio*...),
- Ou **bouchons** (de bouteille de champagne) (*corks*, et non *caps*, *stoppers*, **but(t)s*...)

Ignorance, ou complication, de structures simples (constructions, expressions...)

Bien entendu, il est toujours difficile de dire ce que l'on entend par « structure simple », mais on peut souligner le fait que certaines structures sont très courantes, sans difficulté majeure d'interprétation, et ne posent pas de problème réel de traduction. C'était le cas, peut-être, au moins de quelques constructions dans le texte : *Ils disent que ce sera fini cette année*, et *ils le payaient si cher* ! ; éventuellement on pourra aussi citer le cas de (*avaient l'air de*) *trouver le champagne si bon* (en dehors de la dislocation). Si pour la dernière phrase du texte, quelques candidats sont allés chercher des solutions très compliquées alors qu'il y avait ici des solutions très simples (comme : *They say it'll be over this year*), on note qu'un certain nombre de candidats se sont sentis obligés d'ajouter, par exemple, *by the end of (the year)*, qui ne s'imposait pas ici ; il n'y a pas de réelle « erreur », car le sens est globalement respecté, mais il y a un ajout inutile, puisqu'on traduit alors quelque chose qui serait également en français : *Ils disent que ce sera fini d'ici la fin de l'année*. Certains ajouts sont obligatoires, et c'est au traducteur de le savoir et de prendre la décision qui lui semble la meilleure ; si la traduction ne nécessite pas de tels ajouts, il n'est pas nécessaire, voire, il convient de ne pas les faire. Il ne faut pas, par ailleurs, relâcher son attention pour ces passages plus faciles, où les erreurs sont paradoxalement tout aussi possibles que sur les passages plus difficiles.

GRAMMAIRE

Le texte de cette année ne posait globalement pas de problèmes particulièrement marqués dans un domaine *spécifique*, mais le problème, par exemple, du choix des temps et aspects est récurrent, et le choix, notamment, entre formes simples et formes en *BE + Ving* s'est posé encore une fois. Il faut bien penser à travailler cette dimension de la traduction. Les prépositions et particules sont un pan de la langue dont on connaît la difficulté – dans le texte, quelques passages supposaient de s'interroger sur leur choix : *envahissaient la pelouse*: *V + over* ? *across* ? *Se réfugier dans le ciel* : *In* ? *Into* ? *S'allumer* : *Lit/lit up* ? *Emplissaient* : *Filled/filled up* ? Enfin, on rappellera que la conjugaison des verbes irréguliers est supposée être **connue** (**hold* ne peut **pas** être un prétérit, ni un participe passé). Il faut également prêter attention à la détermination : *les soldats* n'est pas la même chose que *des soldats* ; pour les indéfinis, en anglais, on pourra aussi rappeler les différences entre \emptyset vs *some*. On rappellera aussi

l'importance de la construction des verbes (*pay*, par exemple), et celle de ne pas calquer systématiquement les constructions réfléchies (*se refléter*/**reflect oneself*).

PONCTUATION

Les candidats ne soignent pas toujours suffisamment la ponctuation. Les erreurs constatées sont principalement de trois types :

- **Différences dans les règles de ponctuation des dialogues en français et en anglais.** On rappellera que dans ce domaine, les règles de ponctuation diffèrent dans la tradition française et dans la tradition anglaise et américaine, et il faut modifier la traduction en conséquence. Les dialogues étaient dans ce texte introduits par des tirets, sans guillemets, et les passages en discours direct n'étaient pas signalés par une ponctuation spécifique, et étaient donc immédiatement suivis de parties de texte faisant partie de la narration (*disaient les Français, mais sans trop de rancune... haine*, par exemple). Ceci correspond à une tradition française, mais en anglais, les dialogues sont normalement introduits par des guillemets (simples ou doubles, selon les traditions, mais pas de doubles chevrons, qui sont les signes français), et les passages du discours direct à la narration et inversement sont signalés par des guillemets.

‘Oh,’ she said. ‘I didn’t know.’

(vs - Oh, dit-elle. Je ne savais pas.)

- **Redécoupage des phrases de façon arbitraire**, en mettant notamment des points finaux là où le texte français n'en a pas, et spécialement, pour ce texte, là où le français a deux points ou des points virgules. De nouveau, il ne s'agit absolument pas de conserver la ponctuation française à tout prix ; d'ailleurs, à plusieurs reprises (voir corrigé), des différences ont été envisagées, et peuvent même être conseillées. Mais dans certaines copies (assez rares, mais non isolées), les changements consistent à systématiquement couper les phrases en mettant des points, peut-être pour se simplifier la tâche en ayant des parties plus courtes et donc moins complexes. Mais si ceci est fait plusieurs fois, le texte final n'a plus suffisamment à voir avec le texte de départ sur un plan stylistique : un texte découpé en petites phrases courtes n'est pas équivalent à un texte employant régulièrement des structures complexes ou des phrases plus longues. Dans l'extrait à traduire, l'auteur a souvent recours à « ou » qui relie des phrases ou parties de phrases dont le lien n'est pas forcément clair ou explicite ; certaines liaisons entre parties de phrase peuvent par ailleurs être discutées. C'est ceci qu'il faut prendre en compte dans l'élaboration de la traduction, afin d'arriver à un texte qui corresponde au texte de départ, tout en répondant aux exigences et aux conventions de la langue et de la culture d'arrivée.
- **Ponctuation oubliée ou négligée.** Un des endroits où elle a souvent été oubliée est entre les adverbes détachés en tête de phrase et la suite de celle-ci : *Fortunately, it is not always wartime ; In fact,/Actually,/the Germans...* La ponctuation a un rôle de séquençage, qui oriente et parfois même conditionne la lecture d'un texte ; il convient donc de ne pas l'oublier.

A EVITER : LES OMISSIONS

On terminera sur les omissions ; on rappellera qu'il faut faire très attention à ne pas oublier des éléments du texte, même s'il s'agit apparemment de « petits mots » : par exemple, *si*, dans *ils le payaient si cher*,

ou *pleine*, dans *pleine lune*, ou *trop*, dans *sans trop de rancune*... Ne pas oublier non plus *ce... que* dans *C'est notre vin qu'ils boivent* (structure clivée). Une réelle attention aux détails du texte lors de la traduction, et une relecture très attentive en fin de travail, peuvent assez facilement supprimer ce type d'écueil.

Examen détaillé des segments et propositions de traduction

Nous allons maintenant procéder à un commentaire linéaire de la traduction, en revenant sur certains problèmes, et en proposant des pistes de traduction. Une possible version complète du texte sera proposée en fin de rapport. Il va de soi qu'il s'agit ici de pistes non limitatives, visant notamment à aider les futurs candidats dans leur préparation. Certaines solutions non envisagées ici ont également pu être acceptées, dans la mesure où elles proposaient des traductions justes et élégantes du passage.

Segment 1

L'ombre, peu à peu, envahissait la pelouse ;

- **peu à peu** : on pourra penser à plusieurs solutions : *little by little*, ou *gradually* ; en revanche, *slowly* ne veut pas tout à fait dire la même chose (doucement, vs graduellement). Attention aussi à la position dans la phrase : la position en tête ou finale est souhaitable pour *little by little*, alors que *gradually* peut être inséré en milieu de proposition : dans **The shadows/darkness was, little by little, invading the lawn*, la position choisie n'est pas une bonne place pour le groupe adverbial. On n'oubliera pas la ponctuation si le groupe adverbial est détaché en tête.
- **ombre**. Il s'agit de l'ombre que l'on voit dans cette situation; une détermination définie peut être attendue. Il s'agit par ailleurs a priori de la diminution de la lumière, la lumière du soir descend : il s'agit donc de *darkness*, donc, pas de *shade*, *shadow*. On peut éventuellement accepter (avec une moindre probabilité) *the shadows*, si l'on pense que le fait que la lumière descend conduit à avoir des ombres portées sur le sol ; nous sommes dans un jardin où il y a probablement des arbres, mais peut-être aurait-on plutôt *les ombres* en français. Il s'agit probablement davantage d'obscurité.
- **envahissait (1)** Lexique. Il s'agit ici d'une des occurrences de vocabulaire ayant une acception guerrière pour une situation qui ne l'est pas littéralement ; on peut donc décider de garder cet effet et employer *invade*, *take over*. Pour une acception plus littérale sans le double sens, *spread across* + GN, éventuellement *creep across* + GN, etc. Sinon, *invade*, plutôt moins acceptable dans un autre contexte que celui-ci, devient ici une possibilité de traduction. Attention à la préposition.
- **envahissait (2)**. Temps/aspect. Un temps simple est possible (prétérit simple), puisqu'il s'agit d'un événement, ou un prétérit + *BE* + *Ving*, plus descriptif. Tous les choix ne sont pas forcément disponibles pour tous les verbes ; il faut veiller à la compatibilité entre le verbe et l'aspect verbal choisi.

- **la pelouse.** *The lawn*, éventuellement *the lawns* ; nous sommes dans une demeure bourgeoise ou un château, comme le laisse entendre *la terrasse*. *Grass* ne traduit pas exactement *la pelouse*, et il faudra utiliser *grass* plus loin par ailleurs.

Proposition(s) de traduction: Little by little, darkness was spreading across/invading the lawn.

Segment 2

on voyait briller encore, mais d'un éclat amorti, les décorations d'or des uniformes, les cheveux blonds des Allemands, les cuivres des musiciens sur la terrasse.

Une des difficultés principales de ce segment est l'ordre des mots, puisqu'en anglais, avec les verbes de perception, on va plutôt avoir l'ordre : V1 + GN + V2 (*see someone do something*), or ici, puisque le GN est très long, le V2 risque de se trouver déplacé vers la toute fin de la phrase, ce qui peut rendre la compréhension difficile. Autre difficulté : la proximité lexicale entre *éclat* et *briller*, qui suppose que l'on trouve deux lexèmes également en anglais. Dernière difficulté (peut-être la plus grande) : si l'on regarde ce qui brille, on note que l'on a des décorations et des instruments de musique, qui sont tous en métal, mais aussi des cheveux ; certains verbes/noms décrivant une brillance en anglais semblent compatibles avec les décorations et les cuivres, mais moins facilement avec les cheveux. On tentera de trouver au moins une solution qui ne soit pas franchement incompatible avec des cheveux (*sheen*, par exemple). C'est la lumière dorée qui semble dominer ici ; tout ceci est blond, cuivré ou doré.

- **on** : voir ce qui a été signalé plus haut ; dimension indéfinie du texte ; pas *we*, ni *they* (*you*, passif... selon la construction de l'ensemble)
- **décorations d'or** : le terme employé est bien *décorations*, pas *médailles* ; *d'or* : on peut éventuellement l'interpréter comme « en or » (*gold*), ou « couleur d'or » (*golden*), mais pas **gilded*.
- **des uniformes.** *Of/on the uniforms*, mais surtout pas **the uniform gold decorations*, qui fait de *uniform* un adjectif. La structure « les N des N » est reprise plusieurs fois ; garder un certain parallélisme en anglais peut éviter d'avoir un style trop heurté.
- **les cheveux blonds des Allemands.** *The Germans' blond hair/fair hair*, ou *the blond hair of the Germans*, dans une série de constructions en N of N ; on peut éventuellement privilégier, pour des raisons stylistiques, le parallélisme des constructions (*N on/of N*). Il s'agit par ailleurs de ne pas oublier le pluriel (**the German*), ou de confondre *the German's hair* et *the Germans' hair* (manque d'attention à la structure et à l'orthographe).
- **les cuivres des musiciens.** Il est difficile de calquer la structure française en disant simplement, notamment alors qu'il n'a pas été question d'instruments juste avant : **The brass of the musicians* ; il faut ajouter *instruments*. Une traduction exacte de *cuivre* est attendue. Le texte dit *musiciens* et on peut le garder en anglais ; dans la mesure où la distinction existe aussi en anglais, il semble inutile de procéder ici à des changements (*band, etc.*)
- **sur la terrasse.** Il n'est pas nécessaire d'étoffer (*the brass instruments of the musicians on the terrace*), un simple groupe prépositionnel suffit. Attention à l'orthographe de *terrace*.

Proposition(s) de traduction: You could still see the shine of the gold/golden decorations of/on the uniforms, the blond hair of the Germans (,)/the Germans' blond hair, and the brass instruments of the musicians/the musician's brass instruments on the terrace, though their sheen was dulled./You could see, shining still, the gold/golden decorations...

Segment 3

Toute la clarté du jour, fuyant la terre, sembla un court instant se réfugier dans le ciel ;

- **Toute la clarté du jour** : il est difficile de dire **j'?* *the whole/entire light/daylight ; all the day's light* pose un problème de portée (*all the day ? all the light ?*). On peut suggérer *all the light of (the) day, all of the day's light, brightness...* Attention à ne pas confondre *lightness* et *light* (N), *lightness* renvoyant à la légèreté et non à la lumière.
- **fuyant la terre**: *flee* s'emploie transitivement (*fleeing the earth*). Eviter autant que possible *running away, flying away...*, personnifiant trop directement la lumière.
- **sembla un court instant** : *un court instant* porte sur *sembler*, un déplacement vers la fin le fait porter sur *se réfugier* ; en français également, on peut opposer : *sembla un court instant se réfugier* et *sembla se réfugier un court instant*. Même s'il y a fugacité dans les deux cas, ce n'est pas la même chose qui est dite être fugace. *Seemed for a short while, for one/a brief moment*, etc.
- **se réfugier dans le ciel**: se pose une question de choix lexical, *se réfugier*, ce terme rappelant le contexte de la guerre, et entrant en résonance avec les autres choix lexicaux notés en introduction (*envahir*, etc.). On peut donc suggérer *take refuge/shelter (N) in/shelter (V) in*, peut-être plutôt que d'autres verbes comme *hiding*. *Dans* : *in the sky*, et non *into*, avec les verbes évoqués juste avant. Une construction en *be + Ving* peut sembler souhaitable ici ; c'est d'une action ponctuelle et en cours d'accomplissement dont il est question.

Proposition(s) de traduction : All the light of (the) day/all of the day's light/brightness, fleeing the earth, seemed for a short while to be taking refuge/taking shelter/be sheltering in the sky;

Segment 4

des nuages roses en coquille entourèrent la pleine lune qui avait une couleur étrange, d'un vert très pâle comme un sorbet à la pistache et d'une transparence dure de glace : elle se reflétait dans le lac.

Il s'agit d'une des phrases les plus longues du texte, où le style est littéraire et empreint d'une certaine poésie, qui entre en contraste avec les passages au discours direct. Il est nécessaire également de faire attention aux choix lexicaux. Il faut aussi veiller à la construction de l'ensemble : les constructions des groupes prépositionnels en *de* ne doivent pas forcément être calqués, mais il faut maintenir un parallélisme. De trop grands réagencements pouvaient conduire à des modifications non négligeables du sens de la phrase : ainsi mettre *transparence* directement en relation avec *couleur étrange*, par exemple, qui modifie le lien avec *vert très pâle*.

- **des nuages roses en coquille**. *Pink*, ainsi que *clouds*, ne posent pas question. *En coquille* pose un problème d'interprétation ; à quoi fait référence cette image ? On peut imaginer que les nuages entourent la lune et forment une coquille, soit, peut-être, une coque, autour d'elle, ou

éventuellement dire plus explicitement que les nuages ressemblent à des coquilles. *Shell-like*, *shell-shaped*, sont des solutions simples qui peuvent convenir (éventuellement l'assonance *shell-shaped* peut conduire à une solution un peu plus lourde stylistiquement, sans que ce choix soit exclu). Plusieurs ordres des mots sont envisageables: *pink shell-like/-shaped clouds*, ou *shell-like/-shaped pink clouds*.

- **entourèrent**. *Surrounded, gathered (a)round...* Une remarque importante : attention au temps en français: la forme verbale utilisée est **entourèrent**, et non *entouraient*: il ne s'agit pas d'une description statique, mais d'un mouvement, d'une action. Ceci n'a pas forcément été suffisamment pris en compte.
- **la pleine lune**. L'expression ne présente aucune difficulté, mais il faut veiller à ne pas oublier *full* (comme cela a parfois été le cas).
- **qui avait une couleur étrange** : Il y a un aspect auquel il faut faire attention ici, et beaucoup de candidats ne l'ont pas vu. En anglais, *something IS a certain colour*, plutôt que *has*. Par ailleurs, *étrange* ne semble pas dire qu'elle est *bizarre* au sens de *suspecte* (*weird, odd*), plutôt qu'elle est inhabituelle : *strange*, tout simplement, éventuellement *unusual*. Il ne semble pas qu'il y ait ici de connotation trop fortement négative ; on essaiera donc de ne pas en introduire.
- **d'un vert très pâle comme un sorbet à la pistache** : le problème principal est le rattachement avec ce qui précède par *de*, qui d'ailleurs est potentiellement discutable en français (sans la virgule, on aura plus difficilement : *une couleur étrange d'un vert...*). C'est l'apposition qui permet cette structure : les deux groupes prépositionnels sont apposés à *couleur* et permettent de venir la qualifier. Le rattachement n'est pas aisé ici non plus en anglais. Attention au lexique : *pistache* (**pistache, *pistacio*, etc.), ainsi que *sorbet*. *Sherbet* (selon les zones géographiques) n'évoque pas forcément un sorbet, mais une boisson, une confiserie ; *ice cream* n'est pas la même chose.
- **et d'une transparence dure de glace** : l'image choisie est très compacte et inhabituelle ; on peut penser que c'est la transparence de la glace qui est visée et par ailleurs, la dureté est évoquée (synesthésie). On peut viser une même image compacte en anglais : *ice-hard transparency*, ou *hard, ice-like transparency*.
- **elle se reflétait dans le lac** : le choix des deux points est également un peu surprenant en français, car le lien entre les deux propositions n'est pas évident. On peut éventuellement les garder en anglais, mais un remplacement par un tiret peut permettre d'aller vers une solution plus habituelle. Par ailleurs, la construction réfléchie du français ne **peut pas** être calquée : **it reflected itself in the lake* ne fonctionne pas (pas plus avec *be + Ving* : **was reflecting itself...*). Par ailleurs, elle se reflète dans le lac, et non sur (la surface du) lac ; on peut garder *in* en anglais.

Proposition(s) de traduction: *pink shell-like clouds surrounded/gathered (a)round the full moon which had turned/which was a strange colour, [of] a very pale green like a pistachio sorbet, [and] of ice-hard transparency/hard, ice-like transparency – it was reflected in the lake.*

Segment 5

D'exquis parfums d'herbe, de foin frais et de fraises des bois emplissaient l'air. La musique jouait toujours.

- **D'exquis parfums d'herbe, de foin frais et de fraises des bois** : On peut s'attendre à ce que le mot *fraise* soit bien traduit, voir *supra*, *fraise des bois*, ainsi que *foin* : *hay* ; *straw*, *wheat*, etc. ne renvoient pas à la même chose. *Frais* ici signifie *fraîchement coupé* : *fresh*, *freshly-cut*, *freshly-mown*. *Some* est inutile; il s'agit d'une détermination générique. Pour *parfums*: on pourra penser à *smells*, *scents*, *fragrances*..., mais on peut éviter *perfumes* (non naturel), ou *odo(u)r*, évoquant plutôt de mauvaises odeurs que des parfums explicitement qualifiés d'*exquis*. Une construction en N of N convient tout à fait.
- **emplissaient l'air** : il n'y a pas de réelle difficulté, *filled the air* fonctionne ; mais il n'y a pas besoin de particule (**filled up the air* ici). Il n'y a pas non plus besoin d'une forme en *BE + Ving* : il s'agit d'une description d'un état stable dans la situation ; il n'y a pas de focalisation sur un caractère transitoire ou inchoatif.
- **La musique jouait toujours**. *La musique* a un déterminant défini : il s'agit de celle qui est jouée par les musiciens évoqués plus haut, et une détermination par *the*, introduisant ici le même fléchage, semble aller dans le sens du texte. Toujours insiste sur le caractère actuel, et/ou sur la continuité : *played on/was still playing*... En revanche, *...kept on playing* ne fonctionne pas : cela supposerait plutôt qu'on aurait essayé de l'arrêter. Ne pas oublier qu'il s'agit d'un orchestre en plein air et pas d'une chaîne hi-fi (* *The music was still on*). Le passif ne convient pas non plus (**was still played*).

Proposition(s) de traduction : Exquisite smells/scents/fragrances of grass, fresh/freshly-cut/freshly-mown hay and wild strawberries filled the air. The music was still playing/played on.

Segment 6

Tout à coup, les flambeaux s'allumèrent ; ils étaient tenus par des soldats et éclairaient la table défaite, les verres vides, car les officiers se pressaient autour du lac, chantaient et riaient.

- **Tout à coup** : *all of a sudden*, *suddenly* ; ne pas oublier la virgule, la ponctuation étant parfois négligée dans certaines copies.
- **les flambeaux s'allumèrent** : flambeaux : *torches*, quelques problèmes de lexique ont été constatés dans certaines copies. Les flambeaux sont de nouveau déterminés par *les* (on aurait pu aussi avoir des flambeaux) ; ils sont présents dans le contexte. *The* s'impose donc. *S'allumèrent* : attention de nouveau aux structures réfléchies du français qui n'ont pas à être systématiquement calquées en anglais. On peut aller éventuellement vers un passif en français : *were lit*, ou vers une structure active, mais *light* est normalement transitif, **The torches lit* pose problème. On peut envisager le verbe avec une particule : *they lit up*. Attention également à *éclairaient*, qui est employé juste après ; il faut autant que possible éviter d'utiliser deux fois le même verbe.

- **ils étaient tenus par des soldats** : il y a continuité thématique avec ce qui précède, d'où le passif, qui semble la meilleure solution en anglais aussi ; mettre *Ø soldiers*, qui plus est sans détermination, en position sujet, modifie brutalement le point de vue. *Tenir* : *hold*, **à conjuguer correctement (held)**. *Des soldats* a une détermination indéfinie, sans insistance sur un groupe donné : *Ø*, plutôt que (ici) **some*.

- **et éclairaient la table défaite** : Veiller à choisir un autre terme que pour *s'allumèrent*. La lumière est projetée ; on peut penser à *cast/shed light on/over the table*. Le choix du terme pour *défaite* dans *table défaite* n'est pas facile, car ce n'est pas vraiment une expression figée en français (on peut hésiter sur son interprétation) et il n'y a pas d'unique équivalent en anglais ; l'auteur semble bien vouloir dire que la table n'a pas été nettoyée, que tout est resté en désordre, et non qu'elle a été desservie, justement ; la formulation évoque par ailleurs potentiellement *défaite* (N) dans le contexte guerrier dans lequel on se situe. On évitera des formulations qui ne conviennent pas ou évoquent autre chose, comme *dirty* qui n'est pas forcément lié au fait d'avoir mis ou ôté le couvert, ou au désordre : on peut penser à *messy*, *untidy*, ou, selon les constructions, *in disarray*, *in a mess...*

- **car les officiers...** : le lien logique construit ici n'est de nouveau pas évident, mais on peut éventuellement proposer de le reconstruire : les verres sont vides et la table est défaite *car c'est la fin du repas*, les officiers viennent de quitter la table et ils sont maintenant autour du lac. On pourra donc garder un lien de cause en anglais : *as* (selon les constructions, en évitant l'ambiguïté autant que possible avec l'interprétation temporelle), *since*, *because...* Les officiers a un article défini, car ce sont ceux qui sont présents dans le contexte : *the officers*.

- **se pressaient autour du lac** : *se presser* est employé au sens de *se masser*, éventuellement d'aller en masse, voire peut-être d'aller rapidement, mais il faut éviter des formulations qui donnent l'impression qu'ils tournent tous en rond autour du lac. Ils ne se pressent pas non plus au sens de *hurry up*. *Gathered (a)round* peut être employé, si la formulation n'a pas déjà été employée pour les nuages plus haut, ou encore *assemble*, *crowd* (V)... Plusieurs aspects sont possibles, selon qu'on se focalise sur une formation en cours de constitution ou un état final où ils sont tous autour du lac : selon les interprétations, on pourra évoquer *had gathered*, *were gathered* ou *were gathering around the lake*.

- **chantaient et riaient**. En français, les trois verbes sont au même niveau : *were gathered...*, *were singing and laughing*. On peut aussi faire de ces verbes des participes en anglais, ce qui est plus satisfaisant stylistiquement: *were gathered/gathering around the lake, singing and laughing*.

Proposition(s) de traduction: All of a sudden, the torches lit up/were lit; they were held by soldiers and cast/shed (their) light over/on the messy table (/and) the empty glasses, since the officers had gathered/were gathered/were gathering around the lake and were singing and laughing/... around the lake, singing and laughing.

Segment 7

On entendait le bruit des bouchons de champagne qui sautaient avec une détonation vive et gaie.

On se reportera au rapport sur l'explication des choix de traduction pour ce segment.

Proposition(s) de traduction: You/(one) could hear (the) champagne bottles being opened in lively and cheerful/joyful bangs./[There was the sound of]/(the) champagne corks going off/popping in lively cheerful bangs.

Segment 8

- *Ah ! les salauds, disaient les Français, mais sans trop de rancune, parce que toute gaieté est contagieuse et désarme l'esprit de haine, dire que c'est notre vin qu'ils boivent...*

- On n'oubliera pas la **punctuation** : en anglais les dialogues ne peuvent pas normalement être introduits par un tiret, et les parties narratives doivent être séparées des parties dialoguées.
- **Ah ! les salauds** : *Ah !* ne doit pas être oublié, sauf à traduire globalement, mais ici on peut garder une exclamation du même type ; on pourra évoquer ou bien *ah !*, ou bien *oh !*, au choix, *Oh !* étant éventuellement plus idiomatique ici. *Les salauds* : la détermination peut être maintenue (*the bastards*), on peut éventuellement aussi employer *those*. **You bastards** ne convient pas (cf. *supra*) car les personnes qui parlent ne s'adressent pas aux Allemands. *Salauds* est en effet familier et vulgaire, mais il est inutile d'en faire trop en allant tout à fait dans le registre trop marqué ; les *F*** words* ne s'imposent pas ici.
- **disaient les Français** : *said the French/the French said* ; pas de forme en *BE + Ving*, et pas non plus de forme en *would* fréquentatif ; il ne s'agit pas d'une habitude ou d'une situation répétée et prévisible, mais de ce que les Français disent dans cette situation-ci.
- **mais sans trop de rancune** : *trop* a régulièrement été oublié, ou parfois, il a été mal traduit. *But without too much bitterness/not too bitterly*, éventuellement *without too much rancour/resentment, not too grudgingly...* sont des solutions possibles ; diverses traductions étaient envisageables, à condition de bien traduire *rancune*, et de ne pas oublier *trop*.
- **parce que toute gaieté est contagieuse** : il est important de bien analyser le texte avant de le traduire, et on note que *gai* est employé juste au-dessus, et que ce *gaieté* le reprend ou en est un écho ; il peut donc sembler judicieux de garder le même terme (adjectif, puis nom) en anglais également, car l'anglais le permet tout à fait. *Merry/merriment*, ne conviennent pas, en revanche, car *merriment*, notamment, n'est pas un sentiment/un état. *Toute* : *all, any* peuvent être envisagés (selon les constructions) ; ajouter *kind of/sort of* n'est pas totalement erroné, mais constitue un ajout inutile et crée en outre une lourdeur sur l'ensemble de la phrase dont la syntaxe est resserrée ; on a deux portions de phrase courtes, et mises en parallèle l'une avec l'autre. *Contagieuse* : *contagious* fonctionne ; on peut tenter d'éviter les connotations trop franchement médicales.

- **et désarme l'esprit de haine** : *désarmer* : *disarm* ; *unarm* existe, mais est plus littéralement associé aux armes. *L'esprit de haine* a souvent posé problème, il s'agit d'une quasi-collocation en français et il ne s'agit pas d'un *esprit* au sens strict, ni des *esprits* au sens de *minds* ; par ailleurs, *the spirit of hatred* n'est pas une bonne formulation, encore moins **moods of hatred*, etc. *Feelings of hatred*, par exemple, fonctionnait, éventuellement *sense of...* *Can* n'a pas à être employé ici : le français dit *désarme*, en général, et non *peut désarmer*.
- **dire que c'est notre vin qu'ils boivent**. *Dire que...* a également assez souvent été mal traduit. C'est une construction figée avec une valeur pragmatique qui y est systématiquement associée : on ne veut pas, on refuse de le croire, par désapprobation. *To think (that)/to say (that)...* a les mêmes types d'emploi en anglais ; on peut donc les employer. *That* peut être présent, ou éventuellement, voire plutôt, omis, en raison du caractère plus relâché du style de ce segment. D'autres formulations n'ont pas forcément les mêmes sous-entendus : *We can't believe...* signifie plus littéralement qu'ils n'arrivent pas à y croire, et a en outre le désavantage d'employer un *we* maladroit, car la source est plus générale. *Can you believe...* n'a pas non plus tout à fait les mêmes implications. « C'est notre vin qu'ils boivent » ne pas oublier l'emphase ; une clivée peut être employée également en anglais : *it's our wine they're drinking*, et non simplement : *they're drinking our wine*.

Proposition(s) de traduction: "Oh ! The bastards", the French said, but not too bitterly/grudgingly/not without real bitterness/not with too much bitterness/rancour/ill-feeling, since all cheer/cheerfulness (cf. *cheerful*, *segment précédent*)/all joy (cf. *joyful*) is contagious and disarms feelings of hatred, "to think/say (that) it's our wine they're drinking."

Segment 9

D'ailleurs, les Allemands avaient l'air de le trouver si bon ce champagne (et ils le payaient si cher !) que les Français étaient obscurément flattés de leur bon goût.

- **D'ailleurs** : on ajoute une information supplémentaire, qui dans le même sens que ce qui précède. On peut penser à : *In fact, actually...* Quand à *besides, by the way...*, ils n'évoquent pas tout à fait le même type de lien.
- **les Allemands avaient l'air de le trouver si bon ce champagne** : on a en français une construction typique d'une langue plus parlée, où *le* renvoie à *ce champagne* : *Les Allemands avaient l'air de le trouver si bon ce champagne*, alors qu'un seul GN pourrait être employé (*Les Allemands avaient l'air de trouver ce champagne si bon*) ; on pourrait par ailleurs introduire une virgule avant le dernier GN (*Les Allemands avaient l'air de le trouver si bon, ce champagne*). Il semble inutile, et même incorrect, de vouloir à tout prix la calquer dans ce contexte. *Avaient l'air* ne permet pas de dire quelle est la source de cette impression : la façon dont ils boivent, leur attitude..., un terme général comme *seem* peut donc sembler le plus judicieux, plutôt que *looked as if...*, ou, moins probable encore, car il n'est pas fait allusion à des paroles entendues, *sounded as if...* Dans l'expression *trouver le champagne bon*, les termes sont extrêmement simples (*trouver, bon : find [it] so good*), il est donc inutile d'aller chercher des formulations recherchées et pas toujours adaptées : **so delicious, *so exquisite*, etc. Attention à *champagne* (la

prononciation est différente, mais pas l'orthographe). Ne pas oublier *si* (cf. *si bon... si cher... que*).

- **(et ils le payaient si cher !)**. Pour la ponctuation : on peut garder les parenthèses ou les remplacer par des tirets ; avec des tirets, notamment, le point d'exclamation n'est plus forcément nécessaire. *Payer cher* : il y a eu de nombreuses fautes sur la construction du verbe *pay*, ce qui semble peu acceptable, en raison du caractère extrêmement courant du verbe et de son utilisation (*paid so much for it*). De nouveau, ne pas oublier *si*. Il est de nouveau inutile de compliquer inutilement ce qui est une formulation très simple. Le temps choisi peut éventuellement être un pluperfect, puisqu'ils ont déjà les bouteilles, ou bien sera un prétérite simple (c'est le cas, en général).
- **que les Français étaient obscurément flattés de leur bon goût**. Le sens de *obscurément* n'est pas évident et peu être interrogé ; il semble que ce sentiment ne soit qu'à moitié conscient, ou pas tout à fait conscient, chez eux. Cela ne signifie pas : bizarrement/inexplicablement, ils étaient flattés... On peut donc penser à : *unconsciously, vaguely, somehow flattered... Flattés de... : attention à la préposition (by)*.

Proposition(s) de traduction : In fact/Actually, the Germans seemed to find this/the champagne so good (and they had paid/paid so much for it!) that the French were unconsciously vaguely/somehow flattered by their good taste.

Segment 10

- *Ils s'amuse, heureusement que c'est pas toujours la guerre.*
- Attention de nouveau à la **ponctuation des dialogues** (voir ci-dessus)
- **Ils s'amuse** : pas de difficulté particulière : *They're having fun, they're enjoying themselves...*
- **heureusement que...** : *heureusement que...* a parfois posé problème ; les solutions sont cependant multiples : *(it's a) good thing that/fortunately, .../thank God.../thank goodness...* pouvaient tous éventuellement être employés. *Hopefully*, par exemple, ne convient pas : le sens serait tout à fait différent.
- **...ce n'est pas toujours la guerre** : *Ce n'est pas toujours la guerre* a également posé des problèmes d'interprétation : il s'agit ici d'une scène de réjouissances dans un contexte de guerre ; ce qui est dit être heureux n'est pas le fait qu'il y a des périodes de paix en général, mais qu'il y a des périodes de répit dans la guerre, entre les batailles. La traduction en *it's not always the war* ne convient pas : il s'agit plutôt de *we're not always at war, we're not warring all the time*, éventuellement, dans un registre plus familier, *it's not always war, war, war*. Il fallait tenter de trouver une traduction allant dans ce sens.

Proposition(s) de traduction : "They're having fun, (it's a) good thing/thank God/thank goodness/fortunately,/we're not always at war/we're not warring all the time/it's not always war, war, war."

Segment 11

T'en fais pas, ils en verront encore... Ils disent que ce sera fini cette année.

On se reportera au rapport sur l'explication des choix de traduction pour ce segment.

Proposition(s) de traduction: "Don't (you) worry/Don't you fret, they're in for some more/they'll see some more/they'll see more of it/they haven't seen the end of it/it's not the end of their trouble(s). They say/(I'm told) it'll be over this year."

Proposition de traduction suivie

Little by little, darkness was spreading across the lawn. You could still see the shine of the golden decorations on the uniforms, the blond hair of the Germans, and the brass instruments of the musicians on the terrace, though their sheen was dulled. All the light of day, fleeing the earth, seemed for a short while to be taking refuge in the sky; pink shell-like clouds surrounded the full moon which was a strange colour, a very pale green like a pistachio sorbet, and of ice-hard transparency – it was reflected in the lake. Exquisite smells of grass, fresh hay and wild strawberries filled the air. The music was still playing. All of a sudden, the torches were lit; they were held by soldiers and cast light over the messy table, the empty glasses, since the officers were gathering around the lake, singing and laughing. You could hear champagne corks popping in lively cheerful bangs.

"Oh! The bastards", the French said, but not too grudgingly, since all cheer is contagious and disarms feelings of hatred, "to think it's our wine they're drinking."

In fact, the Germans seemed to find this champagne so good (and they paid so much for it!) that the French were vaguely flattered by their good taste.

"They're having fun, thank God we're not always at war. Don't worry, they're in for some more. They say it'll be over this year."

VERSION

Presentation/analyse de l'extrait proposé

Le texte proposé à l'épreuve de version cette année était extrait d'une nouvelle écrite par le romancier britannique Julian Barnes. La nouvelle intitulée "Tunnel" est la dernière d'un recueil, *Cross Channel* paru en 1995 et décrit sur la page internet personnelle de l'auteur comme un « examen des relations entre l'Angleterre et la France, leurs ressemblances et leurs différences ». Le sujet focalisateur du passage est présenté dès le début de la nouvelle comme un *elderly Englishman travelling on business* et le lecteur apprend à la dernière ligne de la nouvelle et du recueil qu'il n'est autre que l'auteur lui-même sur le point d'écrire ce même recueil : de manière vertigineuse et par la magie de l'écriture le recueil se referme et s'ouvre en même temps, le voyage ferroviaire se termine et le voyage littéraire peut recommencer. En faisant le trajet Londres-Paris en Eurostar l'auteur devient personnage lui-même et se mêle aux personnages qu'il vient de décrire dans les nouvelles précédentes.

A la sortie de Londres il voit défiler devant ses yeux la grande banlieue à une vitesse assez modérée (pas encore de ligne à grande vitesse de ce côté-ci de la Manche!) pour lui permettre d'identifier des saynètes typiquement britanniques et de les réinterpréter à l'aune de ses sensations : des personnes (*mistakenly*) en manches courtes dès le premier rayon de soleil, des jeunes gens en voiture décapotable (*young men would get earache*), un terrain de cricket et des maisons mitoyennes toutes identiques. Puis s'ensuit une courte réflexion – où se mêlent différents types de discours et de registres de langue – non dénuée d'humour très britannique sur sa propre vieillesse.

Dans la première partie du texte, la description si authentique mais très personnelle de la grande banlieue de Londres par ce sujet focalisateur a posé des problèmes de compréhension : les *Xeroxed semis*, pourtant partie intégrante du paysage urbain britannique ont laissé pantois bon nombre de candidats qui ont dû, dans le meilleur des cas, avoir recours à une réécriture bien plate des différentes scènes. Le segment synesthésique proposé au commentaire d'explication de choix de traduction a tout particulièrement posé problème en raison de sa structure nominale complexe et certains candidats ont eu des difficultés à repérer la nature des différents éléments, ainsi que leur fonction les uns par rapport aux autres.

Ces deux exemples doivent attirer l'attention des candidats sur la nécessité de passer par l'étape de compréhension et d'analyse avant de se lancer dans la rédaction. On ne pouvait ici traduire correctement sans se poser des questions et « décortiquer » cette vision originale du *Greater London*. Il convient à ce titre de renvoyer les candidats vers les grands principes inhérents à tout exercice de traduction et décrits en détail dans le rapport du concours de 2011 : fidélité au texte, rigueur, justesse et mesure dans les choix lexicaux, ainsi que correction de la langue française. On se permettra également de rappeler que toute version est autant un exercice de compréhension de la langue-source qu'un exercice d'expression dans la langue d'arrivée, et que la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe françaises est un pré-requis pour tout candidat, qu'il soit francophone ou anglophone.

Le jury a cependant pris plaisir à lire de bonnes traductions dans lesquelles il apparaissait clairement que leur auteur avait notamment pris en compte les recommandations glanées au fil des rapports des années précédentes.

Examen détaillé des segments et propositions de traduction

Segment 1

The Eurostar broke from the last London tunnel into the April sunlight.

- Comme souvent pour un texte au style aussi travaillé, le temps attendu des verbes de la trame narrative était le passé simple. Le passé composé choisi par certains n'a donc pas été accepté et un mélange des deux temps de la narration a bien sûr été pénalisé.
- Il faut se méfier de certains réflexes d'étoffement lorsqu'il s'agit de traduire des prépositions qui introduisent des locutions adverbiales : ici la surtraduction de *from* par « sortit en trombe » ou « sortit à toute allure » était maladroite et inutile, puisque « surgir » convenait parfaitement. Par contre, l'étoffement de *into* était obligatoire, mais ne devait pas donner lieu à un « sur-étoffement » avec par exemple, « pour aller s'engouffrer ».
- *London* était utilisé ici comme adjectif caractérisant *tunnel* et à ce titre ne devait pas être déplacé, au risque de générer des changements de point de vue inutiles, voire des contresens dommageables.
- La rigueur s'imposait dans la traduction de *April sunlight* où l'on ne pouvait faire l'économie de *sun* : une traduction par « lumière d'avril » était d'autant plus incomplète que la présence du soleil était justement ce qui expliquait les tenues vestimentaires légères décrites par la suite.
- Il faut traduire avec justesse : *broke from* n'est pas neutre et il était nécessaire de trouver un verbe conférant au train le désir d'échapper à la grisaille londonienne, *broke from* étant sémantiquement très proche de *broke free from*.
- Il paraît malheureusement nécessaire de rappeler que le nom des mois en français s'orthographe avec une minuscule, tout comme les adjectifs se référant à des lieux géographiques, comme ici « londonien ».

Suggestion de traduction

L'Eurostar s'échappa/surgit/jaillit du dernier tunnel de Londres/tunnel londonien pour pénétrer/et pénétra dans la lumière du soleil d'avril.

Segment 2

Embankment walls of bistre brick noisy with graffiti slowly yielded to mute suburbia.

- Il fallait ici bien repérer les éléments de base constitutifs de cette phrase comportant un sujet sous la forme d'un groupe nominal complexe (*Embankment walls of bistre brick noisy with graffiti*), un adverbe nuanciant le verbe (*yielded to*) suivi lui-même d'un complément.
- Un problème de compréhension majeur se posait dès le début de la phrase avec la référence de *Embankment* confondu soit avec un quai de la Tamise (pourquoi parler d'un embarcadère alors que le dernier tunnel de Londres vient d'être franchi ?), soit avec la station de métro (qui se trouve au cœur de Londres, et non en grande banlieue). Il s'agissait du nom commun désignant *a wall of earth to support a railway* selon une définition courante, ce qui correspondrait à « remblai » en français, c'est-à-dire la partie surélevée sur laquelle roule un train. Or ici il s'agit des deux côtés de la voie ferrée puisqu'on parle de *walls*. Il paraît donc plus logique de parler de

« talus » ici pour désigner cette réalité. On pourrait ainsi comprendre la relation entre *embankment* et *walls* dans *embankment walls* comme étant *walls of the embankments* – le pluriel disparaissant dans le schéma N+N, étant donné que *embankment* est en position adjectivale. Ont été acceptées des explicitations un peu longues mais pertinentes, comme « des murs ... qui longeaient la voie ».

- La deuxième partie de l'expression nominale (*of bistre brick*) fait référence au matériau (d'où le singulier utilisé en anglais) des murs et à sa couleur. Il est à noter que dans le cas d'une expression moins complexe, on pourrait envisager un schéma N+N pour relier le mur et le matériau : *brick walls*. Ici le choix de l'auteur de donner une description aussi précise de la réalité rend impossible ou tout du moins très peu harmonieux un tel schéma (*??bistre brick embankment walls noisy with graffiti*).
- La dernière caractéristique des murs prend la forme d'un groupe adjectival complexe (Adj+Prep+N). L'utilisation métaphorique de *noisy walls* en anglais n'est pas consacrée car l'adjectif ne se réfère qu'au bruit. Or l'auteur a détourné la métaphore en introduisant la dimension des couleurs (les couleurs voyantes des graffiti qui viennent s'opposer à *mute* à la fin de la phrase – *mute suburbia* donnant l'image d'une banlieue plus sage que les abords immédiats de Londres), ce qu'il fallait essayer de conserver dans la langue d'arrivée. S'il y a eu erreur sur cette partie de la phrase, c'est souvent parce que *noisy* a été compris comme indépendant de la préposition qui le suivait.
- Le verbe *yielded* a malencontreusement été souvent confondu avec *yelled*, erreur vraisemblablement encouragée par la présence de l'adjectif *noisy*.
- La fin de la phrase a donné lieu à une erreur encore trop courante d'ordre des mots. Il convient donc de rappeler que l'antéposition de l'adjectif (« la calme banlieue ») est stylistiquement très marquée en français, tandis qu'en anglais elle est quasi systématique. Même si le terme *suburbia* est souvent utilisé dans un sens péjoratif son équivalent français ne devait pas s'employer au pluriel pour éviter une connotation faussée.
- Un dernier point sur la ponctuation : il apparaît utile de rappeler qu'elle est différente dans les deux langues et qu'en français, il convient par exemple d'utiliser deux virgules de part et d'autre d'une expression mise en apposition au sujet d'un verbe.

On se reportera aussi au rapport sur l'explication des choix de traduction pour ce segment.

Suggestion de traduction

Sur les talus, les murs de brique de couleur bistre, hurlant leurs graffiti(s)//couverts de graffiti(s) criards/tapageurs, laissèrent progressivement place/cédèrent peu à peu la place à la banlieue silencieuse/discrète//à la quiétude de la banlieue.

Segment 3

It was one of those brittle-bright mornings intended to deceive :

- De nombreuses erreurs ont été constatées sur l'orthographe grammaticale des adjectifs qui accompagnaient « un de ces matins »: ils doivent être mis au pluriel en français car ils s'accordent avec « matins ».
- Une des difficultés de ce segment résidait dans l'adjectif *brittle* qui fait généralement référence à quelque chose de cassant, de fragile. Or ici il était en rapport avec le temps lui-même, un froid sec, qualifié de « trompeur » en fin de segment. Si le choix de traduction portait sur deux adjectifs comme dans la langue-source, l'interversion des deux mots équivalant à *brittle* et *bright* ne se justifiait en aucun cas.
- La nature de *intended* a souvent été mal comprise : on a ici une proposition relative elliptique, le segment « complet » étant *which were intended to deceive*. Il a souvent été confondu par exemple avec le verbe *to tend to* ou même avec *intending to*. Une analyse, ne serait-ce que rapide de la structure du segment suffisait pour éliminer cette interprétation grammaticale.
- Les erreurs furent également nombreuses sur *deceive*. Outre le fait que le mot est un faux-ami classique, les détails qui suivaient devaient rectifier l'erreur.

Suggestion de traduction

C'était un de ces matins secs et lumineux/d'une clarté cristalline(,) délibérément trompeurs :

Segment 4

housewives pegging out their laundry were mistakenly in short sleeves, and young men would get earache from lowering their car-roofs prematurely.

- Ce segment a donné lieu à des erreurs fréquentes de détermination, la détermination zéro de *housewives* et de *young men* ayant été comprise comme une référence générique, traduite par l'article défini en français, alors qu'il s'agissait de visions fugaces glanées au passage du train. Ce point de grammaire non maîtrisé revient si souvent dans les exercices de traduction que nous ne pouvons que recommander de le retravailler de manière assidue, ne serait-ce qu'en relevant des exemples au fil des lectures et en faisant du thème grammatical.
- Ce segment qui explicitait le *deceive* du segment précédent était marqué par une focalisation interne subtilement présente dans l'emploi par exemple des deux adverbes, *mistakenly* et *prematurely*. Or c'est justement la référence du premier de ces adverbes qui a donné lieu à un contresens majeur car malgré sa place dans le segment, bon nombre de candidats l'ont compris comme se rapportant à *pegging out their laundry* et ont pensé que les ménagères avaient fait l'erreur de sortir accrocher leur linge, et non de porter des manches courtes.
- On ne peut qu'encourager les candidats à traduire les mots de manière exhaustive, mais l'exhaustivité a ses limites et la traduction de *pegging out* par l'expression verbale, « accrocher avec des pinces à linge » était pour le moins maladroite.
- Quelques erreurs ont été remarquées sur *in short sleeves*, traduit par « en bras de chemise », traduction qui appliquée à des ménagères est en décalage avec la réalité. Même si la constatation peut paraître curieuse en ces temps d'égalité hommes-femmes, l'expression française n'est véritablement utilisée que pour les hommes.
- Le sens de l'auxiliaire modal *WOULD* a souvent été confondu et interprété comme étant un *WOULD* fréquentatif. Encore une fois une prise en compte du contexte (un voyage ferroviaire) confirmait clairement que ce ne pouvait être le cas. *WOULD* était une nouvelle marque de focalisation

interne, le sujet-passager s'imaginant les risques qu'allaient prendre les jeunes conducteurs de décapotable, trompés par le temps ensoleillé. Ces risques n'étaient cependant pas liés à la manipulation elle-même, ce que certains candidats ont pensé en confondant sûrement *ache* et *wound*, l'otite se transformant alors en blessure à l'oreille.

- Le sens de la préposition *from* a été mal compris dans de nombreuses copies et confondu avec l'expression de la simultanéité ou du moyen. Elle était de nature causale et était synonyme de *as a result of*.
- De nombreuses erreurs de grammaire française ont été relevées en rapport avec la traduction par un pluriel calqué de *their car roofs* et un petit rappel s'impose. La logique du français est différente de celle de l'anglais : là où l'anglais prend en compte le pluriel des références aux personnes (*young men*) et l'applique aux objets possédés (*car-roofs*), le français considère que chaque personne n'a qu'une seule voiture. L'erreur se retrouvait dans la référence aux otites.

Suggestion de traduction

des ménagères étendant leur linge avaient fait/commis l'erreur de s'habiller en manches courtes/étaient, à tort, en manches courtes et des jeunes gens se retrouveraient avec/attraperaient une otite parce qu'ils avaient baissé la capote de leur voiture avant la saison/l'heure//des jeunes gens trop impatientes de décapoter leur cabriolet allaient sûrement attraper une otite.

Segment 5

Xeroxed semis fled past his eye; prunus blossom hung as heavy as fruit.

- La majorité des candidats n'ont pas reconnu un des traits caractéristiques du paysage urbain britannique, les *semi-detached houses* abrégées en *semis*, ce qui a d'autant plus donné lieu à des non-sens que l'antonomase *Xeroxed* n'a pas été comprise comme un participe passé, mais parfois comme un nom propre du fait de sa position en début de phrase et malgré la terminaison *ed*) caractérisant des « semis », voire des « semi-remorques ». La méconnaissance du vocabulaire ne peut malheureusement justifier les non-sens trouvés sur cette expression. Cependant le jury sait bonifier les bonnes trouvailles, comme par exemple dans ce segment, la traduction par « copies conformes »
- Trop souvent *fled* qui était le verbe de la première proposition n'a pas été traduit ou a été mal compris. Il se référait bien sûr à l'impression de défilement du paysage pour le passager du train, confirmé par *past his eye*, expression simple qui sans poser de problème de compréhension exigeait cependant un peu de recul de la part des candidats pour ne pas transformer ce personnage en borgne. Il ne fallait pas pour autant renverser le point de vue et transformer bien platement la proposition en faisant du personnage le sujet de la phrase.
- Le sujet de la proposition suivante, composé de deux noms, a donné lieu à un contresens grammatical classique par manque d'analyse. Comme dans tout groupe nominal comportant au moins deux termes, le noyau est le dernier mot du groupe, ici *blossom* (parfois confondu, d'ailleurs, avec *bud*, le bourgeon) et non *prunus* (qui ne devait pas être confondu avec des pruniers ou des prunes).

- Une lecture peu attentive a également été source d'erreurs pour la comparaison d'égalité, faisant abstraction du premier *as*. Il faut distinguer l'emploi isolé de *as* qui renvoie à l'identité (comme dans *He used to work as a waiter during his holidays*) et *as ...as* qui établit une comparaison comme dans le texte.
- Curieusement même le mot *fruit* a été à l'origine de problèmes lorsque les candidats oubliaient qu'il est indénombrable en anglais et doit donc être traduit par un pluriel en français.

Suggestion de traduction

Des maisons mitoyennes, copies conformes les unes des autres,/reproduites à l'identique/produites en série défilaient devant ses yeux/passaient à toute vitesse devant ses yeux ;/, des fleurs de prunus/de cerisier du Japon retombaient,/pendaient, aussi lourdes que des fruits.

Segment 6

There was a blur of allotments, then a sportsground with a row of cricket sightscreens parked for the winter.

- Dernières impressions du train, de nouveau typiques du paysage britannique : les petits jardins ouvriers (les *allotments* qui n'étaient ni des terrains à bâtir, ni des lotissements) et le sacro-saint terrain de cricket. La présence du sujet-focalisateur se retrouvait dans *a blur of* qui se référait à l'impression visuelle floue provoquée par la vitesse du train et faisait écho à *fled past* du segment précédent. Une fois l'impression visuelle comprise, il fallait faire l'effort de se détacher de la tentation du calque grossier (?? « un flou de »).
- Comme dans le segment précédent la présence de l'observateur devait rester discrète et il convenait de conserver une traduction littérale de *There was*, plutôt que de procéder à une réécriture avec 'Il vit'. Le temps à utiliser pour *was* devait être le passé simple en raison de la succession rapide des différentes impressions visuelles (*There was ... then*).
- Le principe de rigueur mentionné dans l'introduction de ce rapport devait se voir appliqué tout particulièrement ici, avec la traduction de *row* et *parked*. S'il était possible de traduire le premier par « une rangée », il fallait dans ce cas veiller à trouver un autre mot que « rangés » pour traduire *parked*. (Inversement dans toute traduction où un même mot est répété dans la langue-source, il est souvent nécessaire de faire de même dans la langue d'arrivée.)
- Même si les *cricket sightscreens* faisaient appel à une réalité mal connue des non-anglophones, on ne pouvait faire l'économie de leur traduction (ont même été acceptées des traductions se référant à des tableaux d'affichage de scores). Une définition du dictionnaire (*Collins Dictionary online*) indique qu'il s'agit de "*a large white screen placed near the boundary behind the bowler to help the batsman see the ball*". Il n'existe aucune traduction officielle et dans ce cas-là, on se contentera d'une périphrase appropriée.

Suggestion de traduction

Apparurent une masse confuse de jardins ouvriers,/Il y eut une masse confuse/indistincte//étendue confuse de jardins ouvriers, puis un terrain de sport avec une rangée d'écrans blancs de cricket mis de côté pour l'hiver/un alignement d'écrans blancs de cricket rangés pour l'hiver.

Segment 7

He shifted his gaze from the window and picked at the Times crossword. A few years previously, he had announced his plan to ward off senility:

- Ce segment marque une rupture dans le texte, et stylistique et narrative. Le personnage se désintéresse du paysage et se plonge dans une réflexion sur la vieillesse, non sans être passé auparavant par l'étape obligée des mots croisés du journal (dont le titre bien sûr non traduit doit être souligné dans la langue d'arrivée), accessoire indispensable à tout voyageur, britannique en particulier. Rappelons au passage qu'il s'agit du quotidien britannique et non de l'hebdomadaire américain.
- Certains candidats ont parfois donné l'impression de compliquer les choses inutilement en matière de points de vue. Alors qu'il a été dit précédemment que la tentation était grande pour certains de donner à l'observateur du train un statut grammaticalement actif, ce qui était une erreur stylistique, ici, alors que le début de la phrase était d'une simplicité extrême (*he shifted his gaze* : une proposition avec sujet, verbe et complément d'objet direct), de nouveau chez certains candidats, il y a eu changement de point de vue inutile, et la référence directe au personnage a disparu pour être remplacée par « son regard ». Ce groupe verbal a de plus donné lieu à un calque malheureusement classique sur la traduction du déterminant possessif anglais dont l'équivalent français est un article défini.
- La compréhension du verbe métaphorique *picked at (the Times crossword)* a laissé bon nombre de candidats perplexes et a donné lieu à de nombreuses confusions entre *pick at* et *pick up*, certains candidats pensant que le personnage devait ramasser son journal tombé à terre. Ici le verbe *pick* est suivi de la préposition *at* : ce n'est pas un verbe à particule comme *pick up* puisque si l'on peut reformuler *he picked up the book* par *he picked the book up*, on ne peut faire de même avec *pick at* (**he picked the Times crossword at*). *Pick at sth* s'emploie généralement en rapport avec la nourriture et peut se traduire dans le cas de *pick at one's food* par « manger sans grand appétit » « manger du bout des dents » ; il s'applique également aux oiseaux comme dans *The sparrows picked at the breadcrumbs*. L'idée sous-jacente est celle d'un choix qu'on opère, que l'on retrouve dans le sens du nom *pick*, comme dans l'expression *to take one's pick* (faire son choix). Conserver l'image du volatile était essentiel et facile avec l'équivalent français, « picorer ».
- Attention aux calques : même pris par le temps et traduisant au fil de la plume, un candidat ne peut se permettre de laisser passer l'utilisation de « mots croisés » au singulier en français.
- De même, il faut prêter attention aux quantifieurs : *a few years* n'est pas la même chose que *few years*.

Suggestion de traduction

Il détacha le regard/détourna son attention de la vitre et se mit à picorer/, puis picora (dans) les mots croisés du Times. Quelques années auparavant il avait annoncé (à tous) son projet/sa stratégie afin de/pour déjouer/se prémunir de/éviter la sénilité :

Segment 8

do the crossword every day and call yourself an old fart if you catch yourself behaving like one.

- Ce segment (qui marque un véritable tournant lexical avec le reste du texte, on est loin, avec *old fart*, des descriptions tout en finesse du début!) détaille le projet (mentionné dans le segment précédent) pour rester alerte mentalement malgré les années.
- Il est difficile d'envisager les formes verbales *do* et *call* comme étant des formes impératives strictes, ou du moins des injonctions que le personnage se donnerait uniquement à lui-même. A la lumière de la fin de la proposition précédente, nous pouvons déduire que l'on a affaire ici à des formes infinitives incomplètes qui précisent le contenu de son *plan*, une reformulation pouvant être : *he had announced his plan to ward off senility : he had decided to do the crossword, etc.* L'absence de *to* (non essentiel cependant) pourrait être interprétée comme une prise de recul par rapport aux projets, rendant alors sa décision moins sérieuse.
- Si le segment a posé problème, c'est souvent en raison d'un manque d'analyse du référent de *you* qui devait être compris comme étant une référence générale (l'équivalent du pronom plus formel *one*). En aucun cas il ne pouvait être question de traduction renvoyant au personnage lui-même.
- Même si dans le texte, le système des temps n'était pas source de problèmes majeurs, il faut cependant toujours être vigilant : traduire *you catch yourself* par un imparfait relevait d'une erreur sanctionnée comme il se doit.
- De nouveau attention aux calques liés vraisemblablement à l'inattention : on ne peut admettre « se prendre à » pour *catch yourself*. Rappelons ici la nécessité de consacrer assez de temps à la relecture pour éliminer ces erreurs que le jury espère involontaires.

Suggestion de traduction

faire les/ses mots croisés tous les jours et se traiter de vieux chnoque/schnock/con si l'on se surprend à se comporter ainsi.

Segment 9

Though wasn't there something senile, or pre-senile, in these very precautions?

- La difficulté majeure de ce segment où le personnage-auteur prend la parole résidait dans la traduction de l'adjectif *very*. (*“used to emphasize that you are talking exactly about one particular thing or person”* selon le dictionnaire Longman). Le traduire ici par « mêmes » s'avérait bien sûr possible, mais uniquement si le mot était placé correctement : « ces mêmes précautions » n'est pas équivalent à « ces précautions mêmes » en français. La traduction par un adjectif n'était d'ailleurs pas la seule possible : utiliser un adverbe comme « précisément » correspondait au même type d'insistance.

- Les candidats – certains peut-être anglophones – doivent faire attention à l'orthographe de mots de base, tels que « quelque chose » qui trop souvent a été orthographié comme étant un seul mot, peut-être en raison de l'influence de *something* (?).
- La relecture attentive de chaque segment uniquement pour le français s'impose pour éviter des erreurs de calque structurel, comme l'omission de la préposition DE entre « sénilité » et « pré-sénilité ».

Suggestion de traduction

Quoique/Ceci étant, n'y avait-il pas, dans le fait même de prendre ces précautions/n'y avait-il justement pas dans le fait de prendre ces précautions, quelque chose de l'ordre/qui relevait de la sénilité, ou de la pré-sénilité/ou de ses signes avant-coureurs?

Segment 10

He turned away from himself and began to speculate about his immediate neighbours. To his right were three fellows in suits plus a chap in a striped blazer; opposite him an elderly woman.

- Quelques problèmes de temps ont été relevés sur ce segment : le passé simple était essentiel pour marquer la rupture narrative par rapport à l'activité précédente des mots croisés, mais ensuite l'imparfait était de mise pour la description des autres passagers du compartiment – qui chez certains candidats ont été confondus avec des voisins au sens premier du terme, à savoir habitant les maisons voisines de la sienne.
- De nouveau comme dans le segment 6, où il y avait risque de répétition avec la traduction de *row* et *parked*, il était indispensable de traduire ici *turned away* par un verbe différent de celui utilisé pour *shifted his gaze*. La même rigueur s'imposait dans la traduction de *fellows* et *chap*. Si dans un premier temps la répétition a été faite, c'est lors de l'étape de la relecture que la correction doit s'effectuer en confrontant texte source et traduction.
- Le même problème de grammaire française que dans le segment 4 avec les *car-roofs* se retrouvait ici dans la traduction de *suits* dont l'équivalent français devait s'employer au singulier.

Suggestion de traduction

Il détourna son attention de lui-même/Il arrêta là son introspection et se mit à s'interroger/faire des conjectures/émettre des hypothèses sur ses voisins immédiats/les plus proches. A sa droite se trouvaient trois types/hommes en costume ainsi qu'un gars portant une veste/un blazer à rayures; en face de lui une femme d'un certain âge.

Segment 11

Elderly : that's to say, about the same age as himself. He said the word again, slid it around his mouth.

- Ce segment était un nouveau test de rigueur pour les candidats puisqu'il comportait en premier la répétition d'un mot du segment précédent. En quelques lignes l'adjectif était utilisé trois fois, ce qui imposait la même répétition pour son équivalent français.

- Des ruptures de structure ont été constatées pour *about the same age* qui devait se comprendre comme faisant grammaticalement écho à la traduction de *elderly* : si ce dernier était traduit par « d'un certain âge », alors l'équivalent français du premier devait également être précédé d'une préposition.
- Un exercice de traduction même fait dans des conditions de concours doit donner lieu à une certaine cohérence dans les choix lexicaux : on ne pouvait ici traduire aveuglément le mot *word* par son équivalent français strict, si la traduction de *elderly* avait été une expression nominale composée de plusieurs mots. Encore une fois c'est une relecture méthodique qui doit éliminer ce genre d'erreur.
- L'expression *slid it around his mouth* a souvent été traduit de manière incomplète : si l'on pouvait éventuellement accepter que l'idée exprimée par *slide* ne soit pas traduite, il en était autrement de *around* dont l'effet de mouvement répétitif était essentiel pour exprimer l'auto-persuasion du personnage quant à sa vieillesse.

Suggestion de traduction

D'un certain âge, c'est-à-dire/autrement dit/en d'autres termes, à peu près du même âge que lui.//D'un certain âge : quelqu'un à peu près du même âge que lui, autrement dit. Il (se) répéta l'expression, la fit glisser et rouler/tourner dans sa bouche.

Segment 12

He'd never much cared for it – there was something slimy and ingratiating about its use – and now that he was himself what the word denoted, he liked it even less.

- Le verbe *care for* a trop souvent été confondu avec *care about* : dans le premier cas, il s'agit d'un synonyme de *be fond of*, ou de *be keen on*, alors que le second signifie *be concerned about/worry about*. Les deux sont des verbes courants qui devraient être connus de tout candidat.
- A noter l'omission trop fréquente du modulateur *much*. Ces « petits mots » ont beau être discrets, ils jouent leur rôle dans les phrases, ici d'autant plus qu'ils accentuent la focalisation interne déjà mentionnée à plusieurs reprises. S'assurer que tout a été traduit, y compris ces « détails », doit faire partie du travail de relecture.
- En liaison directe avec la remarque du segment précédent sur la traduction de *word*, il fallait être cohérent ici du point de vue de l'accord du participe passé.
- *Slimy* a, quant à lui, été à de nombreuses reprises confondu avec *slim*. Même avec un peu d'imagination, il est difficile de voir en quoi l'expression renvoyant à la vieillesse peut être qualifiée de « mince » ou « maigre ». L'adjectif, dont le sens littéral est « visqueux » (*a slimy surface*), caractérise les sentiments du personnage-auteur pour l'appellation *elderly* que la société politiquement correcte préfère à *old*.
- *Ingratiating* a posé de nombreux problèmes de compréhension : l'adjectif a la même racine que *grace* (comme dans l'expression « s'insinuer dans les bonnes grâces de quelqu'un ») et un sens

aussi péjoratif que l'adjectif qui le précède (*deliberately meant to get favour*), ce qui explique le rejet du mot par le personnage.

- Certains candidats ont fait preuve d'une cohérence intéressante dans la traduction de *what the word denoted* rapprochant cette expression des mots croisés mentionnés plus haut et suggérant que le personnage « répondait lui-même à la définition de l'expression ».

Suggestion de traduction

Il ne l'avait jamais beaucoup/vraiment aimée/appréciée//Il ne l'avait jamais vraiment trouvée bien à son goût//Elle ne lui avait jamais vraiment plu. –/(il y avait quelque chose de mielleux et de patelin dans le fait de l'utiliser//son emploi avait quelque chose de d'obséquieux et de doucereux –/) et maintenant qu'il était lui-même ce que l'expression désignait, il l'aimait/l'appréciait encore moins.

Segment 13

Young, middle-aged, elderly, old, dead : this was how life was conjugated.

- Cette fin de texte a souvent donné lieu à des rajouts inutiles et maladroits. Il faut sans doute rappeler que le traducteur même académique se doit de respecter les choix stylistiques de l'auteur dans la mesure où sa traduction reste idiomatique. Ici rajouter le mot « temps » pour faire écho au verbe « se conjuguer » ou « se décliner » relevait de l'explication, et non de la traduction.
- La dernière forme verbale a souvent été calquée et traduite par un passif, ce qui aboutissait à un changement de point de vue : « était conjugué », par qui, pourrait-on se demander. Il suffit de se rappeler la manière de traduire une phrase aussi simple que *French is spoken here* pour se remettre en tête le fait que le passif anglais ne se traduit pas toujours par son équivalent littéral, mais il est souvent fait appel aux verbes pronominaux. Concernant le verbe « conjuguer » qui devait donc s'employer de manière pronominale, trop d'erreurs d'orthographe ont été constatées (se *conjuguait).

Suggestion de traduction

Jeune, d'âge moyen/d'âge mûr, d'un certain âge, vieux, mort : c'est/c'était ainsi que la vie se conjugait/que la vie se déclinait.

Suggestion de traduction pour le texte

L'Eurostar surgit du dernier tunnel de Londres pour pénétrer dans la lumière du soleil d'avril. Sur les talus, les murs de brique de couleur bistre, hurlant leurs graffiti cédèrent peu à peu la place à la banlieue silencieuse. C'était un de ces matins secs et lumineux délibérément trompeurs : des ménagères étendant leur linge avaient commis l'erreur de s'habiller en manches courtes et des jeunes gens allaient sûrement attraper une otite parce qu'ils avaient baissé la capote de leur voiture avant la saison. Des

maisons mitoyennes, copies conformes les unes des autres, défilaient devant ses yeux; des fleurs de cerisier du Japon pendaient aussi lourdement que des fruits. Apparurent une masse confuse de jardins ouvriers, puis un terrain de sport avec un alignement d'écrans blancs de cricket rangés pour l'hiver. Il détacha le regard de la vitre et se mit à picorer les mots croisés du Times. Quelques années auparavant il avait annoncé à tous son projet pour déjouer la sénilité : faire les mots croisés tous les jours et se traiter de vieux schnock si l'on se surprend à se comporter comme tel. Quoique, n'y avait-il justement pas dans le fait de prendre ces précautions, quelque chose qui relevait de la sénilité, ou de la pré-sénilité?

Il détourna son attention de lui-même et se mit à faire des conjectures sur ses voisins les plus proches. A sa droite se trouvaient trois types en costume ainsi qu'un gars portant un blazer à rayures; en face de lui une femme d'un certain âge. D'un certain âge, autrement dit, à peu près du même âge que lui. Il se répéta l'expression, la fit glisser et rouler dans sa bouche. Elle ne lui avait jamais vraiment plu. – il y avait quelque chose de melleux et de patelin dans le fait de l'utiliser – et maintenant qu'il était lui-même ce que l'expression désignait, il l'aimait encore moins. Jeune, d'âge mûr, d'un certain âge, vieux, mort : c'était ainsi que la vie se déclinait.

EXPLICATION EN FRANÇAIS DE CHOIX DE TRADUCTION

Nature de l'épreuve

L'épreuve d'explication des choix de traduction a deux objectifs :

- que le candidat montre qu'il a une connaissance précise du fonctionnement des deux langues en contexte;
- qu'il utilise cette connaissance pour prendre, en contexte, de la distance par rapport à la traduction, grâce à une démarche réflexive.

C'est en effet grâce à cette réflexion qu'il pourra déjouer les pièges qui mènent au contresens.

Il est de plus intéressant pour un enseignant de savoir expliciter, objectiver, une démarche qui pour beaucoup reste de l'ordre de l'intuition.

Les segments soulignés peuvent poser des problèmes de tout ordre : lexicaux, syntaxiques, grammaticaux, culturels et sont choisis parce qu'ils présentent, en contexte, un problème de traduction intéressant. Une bonne copie est une copie qui identifie les enjeux des différents choix qui s'offrent au traducteur, et dans laquelle le candidat justifie ses choix à travers une argumentation assortie de manipulations qui permettent de contraster les différentes solutions. Même si le nombre de candidats qui présentent une argumentation étayée de manipulations est en augmentation constante, il reste encore trop de copies dans lesquelles l'explication des choix de traduction se limite à une énumération de différentes possibilités sans aucun questionnement, ou même à une simple description du segment et de sa traduction. Resituer le segment dans l'ensemble du texte et au-delà dans une aire culturelle est intéressant, en particulier s'il y a dans ce segment des éléments qui font écho à d'autres passages ou à un implicite. Cette démarche est alors très appréciée du jury. En revanche, reprendre tout le propos du texte et paraphraser le segment ne constituent pas une explication recevable.

L'explication des choix de traduction doit être entièrement rédigée et ne peut en aucun cas être faite en style télégraphique. Le jury valorise toute copie rédigée dans un français sans fautes, clair et précis.

L'argumentation s'appuie sur des connaissances linguistiques, mais aussi stylistiques et culturelles, et doit s'exprimer dans une métalangue homogène et cohérente. Il ne sert à rien d'utiliser un langage savant, particulier à la stylistique ou à la linguistique, si les termes ne sont pas maîtrisés. Mieux vaut alors une description grammaticale traditionnelle et une explication dans une langue simple et claire. Lorsque le candidat emploie une terminologie spécifique à l'analyse littéraire, linguistique ou stylistique, celle-ci doit toujours s'accompagner d'une explication qui montre en quoi le terme choisi est pertinent dans le contexte. Il est ensuite indispensable que ce terme constitue un élément de sa problématique.

Le jury valorise les copies qui s'appuient sur une description grammaticale précise de la langue-source en correspondance avec les structures acceptées dans la langue-cible. Il est préférable d'éviter les généralisations abusives sur les caractéristiques habituellement constatées dans l'une ou l'autre langue (utilisation du sujet animé/inanimé, le plus grande fréquence du verbal ou du nominal, etc.).

Proposition de démarche

Nous conseillons la démarche suivante, démarche qui répond à un souci d'ancrage du sens du segment dans la forme de celui-ci :

Méthodologie :

- 1) description (en relation avec le contexte et l'écriture de l'extrait) pertinente du segment en parties du discours pour une traduction : si le problème porte, selon le candidat, sur la structure syntaxique d'un énoncé complexe, il ne sera pas forcément utile de re-décomposer chaque proposition en termes de sujet-verbe-complément, et inversement, un problème d'aspect ou de modalité n'invite pas à une description syntaxique complète
- 2) élaboration d'une problématique en relation avec cette description, qui prendra en compte la relation entre les différents éléments
- 3) analyse des phénomènes linguistiques, stylistiques et culturels en jeu en relation et discussion sur les différentes solutions qui pourraient permettre de résoudre cette problématique
- 4) manipulations grammaticales ou stylistiques (contraste des différentes solutions) pour mettre en évidence les raisons du choix final en relation avec le contexte d'apparition du segment ; ces manipulations doivent être écrites afin d'en définir les enjeux
- 5) rédaction de la solution choisie.

Il arrive fréquemment qu'un seul segment puisse se décomposer en plusieurs sous-parties. Le candidat choisit alors l'ordre dans lequel il préfère traiter ces sous-parties, en fonction de la problématique qu'il a élaborée. L'ordre d'apparition dans la chaîne écrite ne saurait constituer un critère toujours pertinent.

Le rapport qui suit n'a pas la prétention d'être un modèle. Il doit plutôt être considéré comme un recueil de suggestions pour la mise en œuvre de l'explication des choix de traduction.

Description des différents segments

Thème – segment 1

On entendait le bruit des bouchons de champagne qui sautaient avec une détonation vive et gaie

PISTES POUR UNE PROBLÉMATIQUE

Cet énoncé clôt un paragraphe consacré à des perceptions visuelles, auditives et olfactives dont la source paraît, du moins pour ce passage, indéterminée. Nous avons d'ailleurs ligne 1 *on voyait briller*, auquel *on entendait* fait écho. Les références à la perception auditive sont, dans le segment qui nous intéresse, multiples et parfois redondantes : *on entendait, le bruit, détonation*. Tous les éléments qui constituent ce segment sont liés et tout choix de traduction concernant un seul élément entraînera des contraintes sur tout le segment.

--> Proposition de formulation d'une problématique :

Comment conserver l'indétermination de la source de la perception tout en ne dénaturant pas les références aux bruits ainsi que leur qualification ?

ANALYSE DETAILLEE ET EXPLICATION DES CHOIX DE TRADUCTION**On entendait :**

L'anglais offre plusieurs choix pour traduire le *on* français : la voix passive, la prédication d'existence, *You* dit générique, *we*, *one*, *they*. Lequel conserve le mieux l'indétermination en ne compromettant pas la construction de la phrase ?

Il était alors important de contraster au moins deux solutions en fonction du degré d'indétermination du texte français.

Deux solutions qui lèvent trop d'indétermination :

We n'est pas approprié ici, dans la mesure où il marquerait la prise en compte dans le texte d'un point de vue interne au récit, ce qui n'est pas le cas. *One* marquerait quant à lui une inclusion possible de l'énonciateur, en l'occurrence du narrateur ici, ou d'une autre instance interne au récit. Nous perdriions de l'indétermination.

Deux solutions qui impliquent une levée partielle de l'indétermination :

They permet de reprendre un référent déjà mentionné tout en lui conservant une part d'indétermination : *They could hear*. Cette solution entraîne tout de même la perte d'un peu de l'indétermination qui entoure l'instance de perception, *they* renvoyant alors aux *Français* mentionnés dans la partie de discours direct qui suit.

En revanche *you* générique permet de conserver l'indétermination tout en incluant éventuellement le co-énonciateur dans les référents possibles. On conserve la même structure de phrase, et la traduction de la suite, rendue difficile par l'accumulation des éléments qui caractérisent le son, s'en trouve facilitée. *One* incluant l'énonciateur, de façon implicite, peut éventuellement être utilisé, même si son emploi entraîne la perte d'une partie de l'indétermination.

Deux solutions qui permettent la conservation de l'indétermination :

La voix passive conserve également toute l'indétermination, puisqu'elle permet de ne mentionner aucune source de perception. Nous obtenons une thématization intéressante du segment sur le son. Cela étant, cette solution rend la traduction de la suite difficile puisqu'elle impose de mettre en position de sujet une suite très longue d'éléments, et de perdre la position d'information nouvelle, toujours en fin de phrase. Ce qui serait simplifié par l'utilisation d'une prédication d'existence, conservant la thématization sur le son et l'indétermination de la source de la perception : *there was the sound*.

La traduction de l'imparfait :

1) Il ne s'agit pas d'un événement envisagé de façon ponctuelle, puisque conjugué à l'imparfait en français : *could* est donc essentiel au verbe de perception ici. Il ne s'agit pas d'une occurrence de perception mais d'une attestation que quelque chose est perçu.

2) L'obligation d'utiliser *could* implique de compléter le verbe *hear* avec une forme *Ving* — *could be heard popping* — forme qui de toute façon atteste de l'itération des occurrences de *pop*. Il n'y a pas eu qu'un seul bouchon de champagne.

Le choix d'une relative est également possible : *You could hear the noise of champagne corks that were popping*.

le bruit des bouchons de champagne qui sautaient avec une détonation vive et gaie :

L'enchaînement des références au son pose un problème lexical lors du passage à l'anglais dans la mesure où le verbe *pop* traduit le mouvement contenu dans *sauter* et le son contenu dans *bruit* et

entendre, et peut également évoquer la *détonation* du bouchon de champagne, même si ce mot renvoie également aux bruits de la guerre, comme à la l.1 avec *envahir*.

Il est important que le candidat argumente, quels que soient ses choix, afin de montrer qu'il prend bien en compte la relation entre les différents éléments et qu'il essaie de ne pas produire de redondance inacceptable en anglais. Attention, en anglais il y a un son par bouchon, donc *bangs* au pluriel.

Dans la veine de l'argumentation sur le caractère indéterminé de ce segment, on pourra se poser la question de la détermination de ...*des bouchons de champagne* : en français, cette expression peut renvoyer à un élément déterminé du contexte ou de la situation. L'indétermination stricte correspondrait à la séquence : le bruit de bouchons de champagne. Cependant, ici, l'indétermination reste acceptable en anglais dans la mesure où *sound*, terme principal de la structure en N of N en anglais est déterminé. On peut choisir entre l'utilisation du marqueur de fléchage *the* ou du marqueur \emptyset . Dans le premier cas, *the* renvoie à un élément déterminé, repris dans la situation d'énoncé, et repéré à l'intérieur de celle-ci, le repère point de vue pouvant alors être les français, dans le deuxième cas, \emptyset renvoie à la notion de champagne, à ses propriétés et au caractère festif qu'il évoque.

The sound of champagne corks popping with lively cheerful bangs could be heard.

You (one) could hear the sound of champagne corks popping with lively cheerful bangs.

There was the sound of champagne corks popping with lively cheerful bangs

TRADUCTION RETENUE DANS LE CORRIGÉ

You could hear champagne corks popping in lively cheerful bangs.

Thème – segment 2

T'en fais pas, ils en verront encore...

DESCRIPTION ET ELEMENTS POUR CONSTRUIRE UNE PROBLEMATIQUE

Ce segment est extrait d'un passage de discours direct introduit par un tiret et composé de deux parties séparées par une virgule :

- la première partie est à la deuxième personne du singulier,
- la deuxième partie est à la troisième personne du pluriel, avec le pronom *its*, qui renvoie aux Allemands

L'absence de négation dans l'expression figée de la première partie atteste d'un registre familier.

Le locuteur n'est pas identifié précisément, à part qu'il ou elle fait partie du groupe des Français (cf. *disaient les Français*). Cette séquence de discours direct pourrait même émaner de plusieurs sources différentes et présenter un cas de polyphonie. L'indétermination est renforcée par l'utilisation du pronom *en* deux fois de suite, source d'ambiguïté dans ce texte. Les points de suspension ajoutent encore à l'indétermination.

-> Proposition de formulation pour une problématique :

Comment traiter le problème de l'indétermination afin de conserver à ce passage son ambiguïté ainsi que son style familier ?

ANALYSE DETAILLÉE ET EXPLICATION DES CHOIX DE TRADUCTION

T'en fais pas :

C'est une expression figée ou lexicalisée, dans laquelle *en* a pratiquement perdu toute valeur de pronom. La forme impérative est obligatoire, et c'est la collocation de *en* et de *faire* qui donne le sens à cette proposition.

L'absence de négation correspond à un registre familier.

Il conviendra donc de la traduire avec une locution lexicalisée qui permette de conserver ce registre.

Never mind par son caractère soutenu et l'impossibilité de manipuler la forme pour la faire correspondre à un discours particulier ne peut convenir. En revanche *don't worry* accepte une réduction qui lui permet de s'insérer dans un discours familier : *Don't you worry*, ajoute encore à la familiarité de l'énoncé, *worry* pouvant être éventuellement remplacé par *fret* : *don't you fret*.

En (ils en verront encore)

Nous avons d'une part un pronom intégré à une expression lexicalisée, qui a donc perdu tout contenu et d'autre part un pronom qui pourrait renvoyer à un nom. Le problème est que le lecteur ne sait pas ce qu'ils verront encore puisqu'il n'y a dans le texte aucune trace de ce à quoi réfère le pronom. Ceci étant, *Ils en verront encore* rappelle l'expression elle-même lexicalisée *t'en verras d'autres/en voir des vertes et des pas mûres*.

Si le premier *en* est impossible à conserver, il faut trouver au second un équivalent anglais qui ne renvoie à rien de précis dans le texte : *it* ou *some* ?

They 'll see more of it/They'll see some more, où la forme reste tout de même un peu au-dessus du registre, malgré la forme réduite de *will*, mais où *it* conserve le degré d'indétermination alors que *some* semble renvoyer à quelque chose qui a déjà été mentionné.

Verront

Dans la deuxième partie de ce segment, le verbe *voir* est au futur à la troisième personne du pluriel. Le futur n'a pas d'équivalent unique en anglais. Les solutions sont multiples : de la modalisation à l'utilisation de différentes formes du présent accompagnées d'un marqueur qui atteste d'une validation envisagée comme future.

Le plus couramment utilisé est cependant *will* : *They 'll see more of it* dans lequel *will* marque une prise en charge par la personne qui envisage la validation de la relation prédicative. Il s'agit d'une prévision. *Shall* ne peut être envisagé ici dans la mesure où il marque une forte relation intersubjective et exprime une contrainte forte de type oracle.

En évitant l'emploi d'un modal, *they're in for some more* permet d'envisager l'événement comme un fait, et de conserver le côté familier de l'énoncé français tout en ne s'éloignant pas d'une expression presque figée. La préposition *for* conserve la notion de prévision.

Don't worry/Don't you worry/Don't you fret, they'll see more of it/they're in for some more.

TRADUCTION RETENUE DANS LE CORRIGÉ

Don't worry, they're in for some more.

Segment de la version

Embankment walls of bistre brick noisy with graffiti

DESCRIPTION ET PISTES POUR L'ELABORATION D'UNE PROBLEMATIQUE

Il faut expliquer la traduction d'un groupe nominal, en position de sujet, dont la structure globale est N1 of N2 suivi d'un groupe adjectival, donc postposé. Le N1 de cette structure (*embankment walls*) est lui-même un nom composé selon la structure N2 N1, et le N2 (*bistre brick*) est composé d'un adjectif et d'un nom. Ce groupe nominal, au singulier, n'est précédé d'aucun déterminant.

Le groupe adjectival *noisy with graffiti* introduit une synesthésie ou association de deux perceptions : visuelle et auditive, dont la traduction en français demande réflexion.

L'ensemble de ce groupe va poser des problèmes de portée et de rapport des noms et adjectifs entre eux. Notamment, la portée du groupe adjectival imposera de réfléchir à sa place et à son accord en français.

Il était également possible de poser le problème de la traduction de *embankment*, qui ne correspond pas à une unité lexicale unique en français. Pour cet élément de la problématique, nous renvoyons au corrigé de la version.

- **Suggestion de formulation pour une problématique :**

Comment traduire ce segment dont la structure très synthétique et compacte permet de créer une image très précise ?

ANALYSE DETAILLEE ET EXPLICATION DES CHOIX DE TRADUCTION***embankment walls of bistre brick***

Nous avons un nom composé complexe qui pose des problèmes à la fois lexicaux et structuraux : l'aspect compact et synthétique ne pourra être conservé en français, mais il faudra tout de même rendre la description représentative d'une qualification référant à un élément typique du paysage dont il est question.

La suite des noms composés liée par *of* peut être traduite en reliant les différents éléments à l'aide des prépositions *en* et *de* alternativement :

manipulation : *murs de talus/remblai de brique bistre* questionne sur la portée de *brique*, qui semble s'appliquer à *talus*. Il faut donc utiliser la préposition *en* : *murs de talus en brique bistre*. *En* permet de reprendre l'ensemble du nom composé en français. On évite ainsi la succession de *de*. La position en

tête de phrase de *talus* permet de résoudre une partie de ce problème : *sur les talus, les murs en/de brique bistre...*

Walls of brick : le français offre le choix de la détermination de *brique* au singulier ou pluriel qu'il soit précédé de *en* ou de *de*.

∅: l'absence de détermination, ou marqueur zéro, permet un renvoi à la notion, ou, en d'autres termes, de référer aux propriétés de l'élément concerné, sans pour autant désigner une ou des unités précises. Cela ne correspond pas toujours à une absence de détermination en français.

Il est possible de voir ici deux solutions :

- soit on décide qu'il s'agit d'une énumération d'éléments quelconques dans le paysage, auquel cas nous utiliserons l'indéfini *des*
- soit on décide qu'il s'agit d'éléments typiques de ce paysage, connus de l'énonciateur et du co-énonciateur auquel cas on utilise le déterminant défini *les*.

Ces deux possibilités conduisent aux manipulations suivantes : *aux murs succédèrent...* (défini), à *des murs de remblai succédaient...* (indéfini). La première solution s'intègre mieux au texte dans la mesure où il y a, dans la phrase suivante, une détermination qui engage un repérage déictique avec *those* : celui-ci situe la description à la fois dans le domaine de l'énonciateur et du co-énonciateur. Comme une complicité qui s'établit entre narrateur et lecteur. La deuxième solution, avec *des*, référerait au défilement d'éléments indifférenciés du paysage à cause du mouvement du train.

***noisy with graffiti* :**

Nous avons là un exemple de synesthésie, associant ouïe et vue, avec un groupe adjectival qui porte sur *walls* en anglais : ADJ+Prep+N.

noisy with ≠ covered with: le procédé, productif en anglais, permet de faire l'économie d'un qualifiant. En français, nous avons le choix de faire porter l'adjectif sur *mur* ou sur *graffiti*, conservant dans le premier cas la structure économe de l'anglais, ajoutant un adjectif dans le deuxième cas. Il faut faire attention à l'accord de l'adjectif, qui pourrait faire porter la qualification sur *briques*.

Ce constat conduit aux manipulations suivantes : *Murs couverts de graffitis braillards/murs hurlant leurs graffitis*. Quelle est la source du « bruit visuel » ? La première solution permet d'associer son et vue en français, rappelant au passage *couleurs braillardes*, la deuxième permet une création fidèle à l'anglais, et de conserver la source du bruit, mais le procédé est moins courant en français. Cependant, le caractère verbal, puisqu'il s'agit d'un participe présent, de *hurlant* impose d'utiliser un déterminant devant *graffiti*.

Sur les talus, les murs de brique de couleur bistre, hurlant leurs graffiti(s)//couverts de graffitis criards/tapageurs, laissèrent progressivement la place à la banlieue silencieuse/discrète//à la quiétude de la banlieue.

TRADUCTION RETENUE DANS LE CORRIGE

Sur les talus, les murs de brique de couleur bistre, hurlant leurs graffiti.

NB : A compter de la session 2014, l'explication en français de choix de traduction portera sur deux segments préalablement identifiés dans l'un ou l'autre des textes, ou dans les deux textes.

François Bercker, Catherine Chauvin, Agnès Leroux, Bruno Poncharal, Gérard Mélis

EPREUVE D'ADMISSION N°1 : EXPOSE DE LA PREPARATION D'UN COURS

CARACTERISTIQUES DE L'EPREUVE

Nature de l'épreuve	Préparation	Epreuve	Coeff.
1. 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 mn max entretien 20 mn max)	2

BILAN DE LA SESSION

Ce rapport sur l'exposé de la préparation d'un cours, session 2013, s'inscrit dans la continuité du rapport des sessions 2012 et 2011, dont les préconisations sont toujours actuelles et dont la lecture s'impose. Les candidats sont invités à en prendre connaissance, ainsi que des rapports des années antérieures, qui offrent une variété de traitements de dossiers divers.

Le jury a pu constater cette année que les recommandations prodiguées dans les rapports précédents ont été le plus souvent suivies par les candidats. Il a apprécié le fait qu'un nombre croissant de candidats évite à présent l'écueil de la « fiction de cours » (cf. rapport 2011), avec accumulation d'exemples de production d'élèves. Il souligne également le sérieux de la préparation d'une large majorité de candidats.

A la session 2013, les candidats ont traité les sujets à partir de la consigne suivante :

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.

RAPPEL SUR LES ATTENDUS

Le jury souhaite cette année souligner que les attendus sont désormais liés à l'entrée en vigueur des programmes du cycle terminal (BO spécial du 30 septembre 2010) sur l'ensemble des niveaux du lycée.

Rappel : *Chacune des quatre 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)

Nombreux encore sont les candidats qui se limitent, à l'issue de leur analyse, à l'exposition de quelques liens thématiques (vision documentaire des documents) au lieu de mettre ces documents en résonance pour déboucher sur une problématique.

Le dossier doit poser une situation-problème que l'élève, guidé par l'enseignant sera invité à résoudre en mobilisant et en développant ses compétences langagières .

Le candidat doit bien distinguer thème fédérateur et problématique. De l'analyse du ou des thème(s) fédérateur(s) naît la construction de la problématique. Les candidats ne doivent pas oublier de l'énoncer clairement, car elle sous-tend l'ensemble du projet : la problématique met en tension les documents, permet une approche dynamique du dossier, charpente le parcours d'apprentissage, apporte une cohérence d'ensemble et évite une analyse linéaire des documents. Elle oriente la tâche finale d'où découlent les activités intermédiaires. La problématique est à rattacher à la notion au programme et doit amener les élèves à structurer la présentation de leur dossier dans le cadre des nouvelles épreuves orales du baccalauréat. Elle prend la forme d'un questionnement qui doit susciter la réflexion des élèves.

Cadre institutionnel

Le jury a constaté une méconnaissance des programmes chez un certain nombre de candidats et les invite à se reporter aux instructions officielles en vigueur, publiées notamment sur le site Eduscol. Rappelons également que le lycée ne se limite pas aux filières générales. Le jury invite les candidats à ne négliger aucune série. Ainsi, si le candidat choisit d'inscrire son projet dans le cadre d'une section européenne, il convient d'articuler ce projet avec le programme de la matière enseignée en tant que discipline non linguistique (DNL). S'il choisit d'inscrire son projet dans le cadre de l'enseignement approfondi ou de l'enseignement de littérature en langue étrangère, il doit le préciser et formuler des objectifs spécifiques.

Par ailleurs, le format des diverses épreuves, écrites comme orales, du baccalauréat doit être connu de tous les candidats.

Présentation des notions et thématiques des programmes de langue vivante en vigueur sous forme de tableau synoptique

Programme commun aux langues vivantes			
Classes	Niveau cible	Entrée culturelle	Notions
Palier 1 6 ^e et 5 ^e	de A1 à A2	Traditions et modernités	<ul style="list-style-type: none"> la vie quotidienne et le cadre de vie le patrimoine culturel et historique repères et réalités géographiques le patrimoine littéraire et artistique
Palier 2 4 ^e et 3 ^e	de A2 à B1	L'ici et l'ailleurs	<ul style="list-style-type: none"> voyages école et société science et science fiction langages découverte de l'autre
2 ^{nde}	B1/B1+	L'art du vivre ensemble dans l'aire linguistique concernée	<ul style="list-style-type: none"> mémoire : héritages et ruptures sentiment d'appartenance : singularités et solidarités visions d'avenir : créations et adaptations
Cycle terminal 1 ^{er} et terminale	de B1+ à B2	Gestes fondateurs et mondes en mouvement	<ul style="list-style-type: none"> mythes et héros espaces et échange lieux et formes du pouvoir l'idée de progrès.

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.

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

Connaissances culturelles

Le jury attend d'un futur professeur agrégé une culture générale solide, diversifiée et régulièrement mise à jour, notamment dans les domaines littéraire, économique, artistique, géopolitique et sociétal. Cette liste n'est bien entendu pas exhaustive. Le jury a les mêmes attentes en ce qui concerne la connaissance de la langue et de ses évolutions dans les pays anglophones.

Parcours d'apprentissage et développement de l'autonomie de l'élève

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur un certain nombre d'ajustements à effectuer afin de rendre leur projet plus cohérent et plus opérationnel.

- Les objectifs proposés doivent être exploités dans la mise en œuvre. Le jury n'attend pas une liste exhaustive d'objectifs, mais bien une sélection pertinente au regard de la spécificité des documents du dossier et de l'ensemble du projet. Par exemple, le jury a constaté cette année lors de certaines prestations une tendance à plaquer des objectifs, notamment citoyens et phonologiques, sur des projets qui ne s'y prêtaient pas.
- La question de l'entraînement à une tâche finale est fondamentale. Les candidats doivent se poser la question de savoir si leurs élèves sont préparés à cette tâche finale. Elle doit être préparée par des tâches intermédiaires cohérentes, concrètes et guidées par des consignes précises.
- Certaines tâches proposées par les candidats étaient peu réalistes ou inutiles, trop simples voire simplistes car elles ne permettaient pas d'accéder au sens des documents. Par exemple, des activités trop guidées, susceptibles de fragmenter les textes de manière excessive, ne lèvent pas les difficultés mais créent des obstacles supplémentaires pour les élèves.
- Les travaux de recherche doivent être intégrés de manière raisonnée et pertinente dans le projet et être guidés avec des consignes précises.
- Le candidat ne doit pas esquiver la difficulté d'un document en externalisant le processus de découverte et de repérage à la maison, laissant l'élève seul face à cette difficulté.
- La progressivité des apprentissages est essentielle. Les parcours vont des repérages les plus factuels aux activités les plus complexes et se diversifient au fur et à mesure du projet, tant sur le plan linguistique que conceptuel. Il faut absolument que le candidat se demande ce qu'auront appris ses élèves au cours de la séquence et ce qu'ils seront en mesure de transférer. Somme toute, en quoi seront-ils devenus plus autonomes ?
- L'utilisation pédagogique des outils numériques n'a de sens que si elle est raisonnée et pertinente, et si elle sert le projet.
- Le jury invite les candidats à faire preuve d'originalité et de créativité dans le choix des tâches finales.. Le candidat doit en préciser la mise en place concrète et les critères d'évaluation.

- Le candidat doit se méfier des automatismes et des modes (tables rondes, débats, mots porteurs de sens, groupes de souffle, rôle de l'assistant) et ne peut pas faire l'économie d'une réflexion personnelle. Le jury invite tous les candidats à prendre du recul sur les dossiers, afin d'entamer une démarche consciente et raisonnée, dans laquelle le bon sens doit d'abord et avant tout primer. Les corrigés présents dans les rapports de jury sont des propositions et ne constituent en aucun cas un modèle attendu par le jury à transférer systématiquement sur tous les dossiers. Ils ne sont là que pour guider le candidat dans sa réflexion personnelle et dans sa préparation.

Dans le rapport de cette année figurent des tableaux synthétiques après l'exploitation de chaque dossier. Ils sont le témoignage de bonnes prestations, avec en regard les réactions à chaud du jury.

Communication et entretien

Le candidat ne doit pas perdre de vue l'aspect formel de l'épreuve et adopter un ton et un registre de langue appropriés. Désinvolture, familiarité, voire (rarement, heureusement) agressivité sont à proscrire. La majorité des candidats sait se montrer réceptive aux remarques et questions du jury.

- Le candidat doit s'efforcer de parler de manière audible. Un débit trop rapide ne peut que nuire à la communication avec le jury et donc à la juste évaluation de la prestation du candidat.
- Un discours jargonnant qui ne repose pas sur une connaissance solide des concepts ne leurre pas le jury et s'avère contre-productif.
- Trop de candidats manquent de dynamisme et de conviction dans leur présentation. Il faut savoir susciter l'intérêt du jury et capter l'attention de son auditoire en fournissant un réel effort de communication, ce dont ne peut se dispenser un enseignant.
- Certains candidats ont du mal à faire preuve de réactivité face aux questions du jury et à approfondir leur réflexion lors de l'entretien, par crainte peut-être que le jury leur tende des pièges. Les candidats doivent garder à l'esprit le fait que le jury reste bienveillant ; l'entretien les invite à suivre des pistes de réflexion, à approfondir ou clarifier certains points qui mériteraient de l'être.

Cette année encore, le jury a pris plaisir à écouter des prestations d'un grand intérêt et a apprécié celles au cours desquelles les candidats ont su mettre à profit l'entretien avec le jury pour proposer des solutions alternatives à leur projet initial, lorsque celui-ci n'était pas tout à fait convaincant.

Les rédacteurs de cette partie du rapport remercient l'ensemble du jury de l'exposé de la préparation d'un cours (EPC) pour leurs précieuses contributions.

Jean-Michel ABOLIVIER, Annabelle BOUCHIT, Anne DAUVERGNE, Laurent MAESTRACCI, Anthony OKE, Kevin PINAULT.

EXEMPLES D'EXPLOITATION DE DOSSIER : DOSSIER N°1 – A ROOM WITH A VIEW

Ce sujet comprend 2 documents.

- *Document 1 : Extrait de A Room with a View, E.M. Forster, 1908, pages 88 et 89*
- *Document 2 : Document vidéo extrait de A Room with a View, James Ivory, 1986*

Caractéristiques du dossier et possibilités d'exploitation qu'il offre

Description : Deux documents : une scène du film *A Room With A View*, adaptation faite par le cinéaste James Ivory du roman de E. M. Forster, et la même scène, extraite du roman.

Le premier est un extrait du roman de E. M. Forster, *A Room With A View* (1908). Lucy Honeychurch, en voyage culturel à Florence avec son chaperon, Charlotte Bartlett, a fait connaissance d'un jeune homme un peu étrange, George Emerson, à la pension de famille où réside un petit groupe de Britanniques. Une attirance mutuelle naît entre les deux jeunes gens. Lors d'un pique-nique à Montalcino, au-dessus de Florence, Lucy échappe à la surveillance de Charlotte, son chaperon, et va rejoindre George dans une prairie en fleurs.

Le second est un extrait du film de James Ivory, *A Room With A View*. (1986)

ANALYSE DES DOCUMENTS :

Document 1 : extrait du roman correspondant à la scène filmée (document 2), pages 88 et 89.

Les mêmes caractéristiques que dans l'extrait du film, avec des codes différents :

- le ravissement de découvrir un nouveau monde, un nouvel horizon : « *real pleasure* », « *The world was beautiful and direct* », « *the influence of spring* », « *gracefully* », « *escape from dullness* »...
- l'idée d'un apprentissage (que le cocher va accompagner), la maîtrise des corps qui régit la société victorienne et à laquelle Elena échappe : « *Italians are born knowing the way* », « *the finding of people is a gift from God* », « *He bowed. Certainly* », « *an Italian's ignorance is sometimes more remarkable than his knowledge* », « *courage* »... « *courage and love.* »
- une initiation au plaisir des sens dans un sous bois sombre, l'interaction entre nature et culture: « *The undergrowth, thicker and thicker* », « *the brown network of bushes shattered it into countless pieces.* »
- la lumière, la couleur: « *light and beauty* », « *the golden plain* », « *covered with violets* ».
- l'expérience de l'extase (« *with a cry* »), avec les références à l'élément liquide, et au précipice : « *streams and cataracts* », « *irrigating* », « *eddying* », « *the primal source whence beauty gushed out to water the earth* », « *standing at its brink.* »

Document 2 : extrait du film *A Room with a View*, de James Ivory, (1986) la scène du premier baiser entre Lucy (Helena Bonham Carter) et George (Julian Sands).

4 moments :

- 1) Mise en place de la scène, le cadre charmeur et bucolique de la campagne florentine, 3 personnages : Charlotte, le chaperon, personnage typiquement victorien, rigide et guindée, obéissant aux conventions sociales de l'époque, son amie Eleonora Lavish, une romancière

beaucoup plus libre et provocatrice tant dans son attitude que dans ses propos. Lucy, la jeune fille, va vite quitter les deux femmes, s'affranchir de la morale qui gouverne sa vie et repousser la contrainte en se dirigeant vers ce qui va être son histoire d'amour à elle. Quelque chose est en germe dans la nature exubérante, les hautes herbes, la profusion du printemps, la promesse de fertilité.

- 2) Lucy demande au cocher de l'accompagner jusqu'à l'endroit où pique-nique la gent masculine. A noter : la décontraction du cocher qui, les yeux fermés, savoure ce moment en fumant un cigare. Tout ici n'est qu'abandon et plaisir. On est passé de la mi-ombre dans laquelle se trouve Charlotte au plein soleil. Lucy n'aura pas besoin de son ombrelle (référence à la morale victorienne qui cache).

On remarquera le sourire ironique et entendu du cocher lorsque Lucy formule sa demande : a-t-il anticipé la suite des événements ? Lucy est certes un peu timide, mais résolue.

La scène se déroule accompagnée de la musique de l'aria de Doretta, *Chi il bel sogno di Doretta*, chanté par Kiri Te Kanawa dans l'opéra de Puccini, *La Rondine* (la musique du film obtiendra une nomination au British Academy Film Award). Quelques extraits du livret : « One fine day, a student kissed her on her lips. And that kiss revealed what passion is, love as madness, such sweet madness. »... « what words could capture the magic of this kiss? Ah, I dreamed it, Ah, I lived it! What does wealth matter if one can find such happiness again. Oh, the dream of love, to be in love like that ».

Le cadre, la conversation et la musique contribuent à donner une tonalité très sensuelle (voire érotique) à cette courte séquence.

- 3) Le pique-nique des deux dames : Charlotte le chaperon, et son amie, la romancière Eleonore.

Contraste entre leurs deux attitudes : Charlotte, en digne représentante de la société victorienne est raide, son amie est plus décontractée si l'on en juge par leur façon de manger, l'une respectant les règles de la politesse, comme si elle était à table, l'autre croquant une pomme à belles dents. Elle plaisante, mentionne une aventure sentimentale que son amie Charlotte aurait pu avoir lors de ses vacances, qu'elle a racontée dans un de ses romans (thème de la mise en abyme en littérature). Celle-ci est gênée par cette allusion.

La phrase clé de cet échange anticipe la suite de la scène: « *The Italian landscape entices even the most stolid nature to romance* ».

- 4) Le chemin jusqu'à la prairie.

D'abord une montée dans le sous-bois, longue et difficile ; démarche hésitante de Lucy. On la sent prête à défaillir, c'est l'homme qui la guide, lui montre la voie. Il s'agit d'un parcours initiatique, d'un rite de passage. C'est maintenant le cocher qui prend le relais de Charlotte pour la guider vers autre chose et le crescendo de la musique le souligne sans ambiguïté.

La musique enfle, et plus particulièrement la voix. Tout ceci a une valeur métaphorique suggérant un apprentissage de la sensualité. Ne peut-on aller jusqu'à penser que la scène dans son ensemble est une métaphore de l'abandon, de l'orgasme ?

Arrivée en haut du promontoire, elle descend dans la prairie, autre jardin d'Eden. Lucy est saisie de vertige, elle chancelle et vacille, comme enivrée par le paysage et la sensualité de la nature.

On approche du moment où la musique culmine. George vient à sa rencontre et elle ne se dérobe pas. C'est au moment du baiser que la voix dans l'aria atteint son apogée. On notera la grâce avec laquelle son corps accueille cette avance.

C'est aussi celui où Charlotte apparaît, après avoir couru à sa poursuite, suscitant un autre sourire entendu du cocher. Son cri d'effroi interrompt l'étreinte... et rappelle à Lucy à la morale victorienne.

THÈMES FÉDÉRATEURS POSSIBLES:

- Modes d'expression artistique et codes sémiotiques propres à chaque forme artistique (littérature et cinéma)
- Le statut de la femme dans la société victorienne
- Le thème du parcours initiatique
- Le symbolisme
- Ecriture et références culturelles : la Bible, Dante et la Divine Comédie, l'œuvre picturale de Botticelli
- La narration : l'écriture de Forster, qui s'apparente au *stream of consciousness*, l'art de l'*understatement*. On étudiera le passage de la forme au sens.
- La rencontre avec l'autre : les jeux de l'amour, le couple.

Inscription dans les programmes et formulation d'une problématique

La thématique de **La rencontre avec l'autre** dans le programme spécifique de littérature étrangère en langue étrangère OU la notion : **Idée de progrès** dans le programme commun des classes du cycle terminal de lycée (la modernité, l'avant-garde de la condition féminine, le progrès dans l'art?)

Ce dossier pose la question de l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire, celle des modes d'expression et des choix esthétiques de ces deux formes d'art.

Niveaux concernés : Cycle terminal, le dossier est à traiter de préférence en L, soit dans le cadre de la Littérature Etrangère en Langue Etrangère (LELE), niveau B2, pour le décodage de l'implicite et la lecture interprétative, soit même en langue vivante approfondie (LVA) en visant C1.

-> en LELE :

Les thématiques suivantes sont concernées : **La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié, le Je de l'écrivain et le Jeu de l'écriture**, ou encore **le parcours initiatique** dans le cadre d'un roman d'apprentissage qui rejoint la mise en abyme (initiation à l'amour de Lucy et à l'écriture de E. M. Forster). On pourra aussi exploiter relation avec les mouvements artistiques de l'époque, John Ruskin, Turner et les impressionnistes français

-> en LVA :

Le dossier se rattacherait à la notion **d'idée de progrès**, vue dans le domaine littéraire : comment l'artiste (l'écrivain ou le réalisateur) communique-t-il sa vision de l'amour, la modernité, l'avant-garde de la condition féminine, le progrès dans l'art?

Objectifs

- Culturels : la place de la femme et le rôle de la morale dans la société victorienne.

Paysage et esthétique: le paysage n'est plus un cadre, c'est un objet d'étude et d'expression à part entière (Constable, Turner, Whistler). C'est la nature qui prime, dans laquelle on laisse aller ses sentiments.

- Méthodologiques : effectuer un travail interprétatif qui, à partir de repérages en compréhension écrite et en analyse filmique, mène au-delà de l'explicite à la recherche du sens et vise la compréhension de l'implicite, la capacité à interpréter à partir d'indices symboliques.

- Linguistiques : lexique du commentaire et de la critique artistique (procédés cinématographiques, lecture de l'image, métaphores et symboles, visée...), de l'appréciation, du point de vue. Structures de la comparaison, de l'argumentation.

Grammaticaux : aspect imperfectif : *she is walking, they were nearing the edge...*

Marqueurs de lieu et localisation.

Passage de la voix active à la voix passive en *ing* en adéquation avec la description des plans du films (*she is walking*), mais surtout avec la notion de contrainte extérieure (par contraste avec la voix active utilisée pour l'homme) et avec celle d'initiation (*she was being shown the way*).

Les objectifs grammaticaux sont en relation directe avec les notions retenues.

Mise en œuvre

Une entrée par une approche interprétative (du texte/de l'image) en commençant par le film pour aborder et approfondir l'analyse de la page de roman.

- commencer par le ressenti, l'approche par les sens (la musique, la lumière, les couleurs), pour ensuite aller vers le sens : du sensoriel au sens. Possibilité de faire écouter la musique sans montrer les images, pour imaginer ce qui peut l'accompagner, ce qu'elle évoque.

- travail sur l'image : les différents moments de cette scène, la description des personnages, leurs visages, leurs mouvements, les déplacements, les plans ; opposer le côté guindé de Charlotte et celui plus libre du cocher italien, avec Lucy au centre qui va passer d'un univers à l'autre. Comment le paysage participe de ce passage initiatique.

Mais il est aussi envisageable d'inverser l'ordre : faire lire le texte pour se représenter la scène (la dessiner, la mettre en scène, écrire le *story-board*, les mouvements de caméra, prévoir la musique...)

Dans tous les cas, la comparaison entre le texte de Forster et le film de J. Ivory doit être envisagée avec un travail sur **le décodage de l'implicite et l'interprétation**. Ce travail

d'interprétation ne saurait négliger l'aspect sociétal et culturel du dossier, ce qui peut aider à percevoir sa dimension artistique dans un deuxième temps.

Le nombre de séances à envisager dans la séquence doit tenir compte du niveau des élèves et non pas d'un arbitrage magistral.

Tâches finales (Evaluation)

- Rédiger l'article d'un critique de cinéma à la sortie du film, qui commente la manière dont l'œuvre littéraire a été adaptée à l'écran (Expression écrite).
- Raconter la scène du point de vue de Lucy, avec en voix off le commentaire de Charlotte (Prise de parole en continu).
- Des amis discutent à la sortie du film : certains sont enthousiasmés par l'adaptation, d'autres jugent le roman dénaturé ou trahi (production orale en interaction)
- Interview du réalisateur qui explique ses choix (production orale en interaction)
- Choisir une scène d'un autre roman, faire le *story-board* et expliquer ses choix (Expression écrite et production orale en continu).

Dérives possibles

- Travailler chaque document séparément, ne pas mettre en relation doc 2 et doc 3.
- Faire abstraction de la charge culturelle.
- Juxtaposer l'étude du passage du roman et de l'extrait du film sans traiter la question de l'inter-sémiotique (traduction/adaptation d'une forme artistique en une autre).

Exemple de bonne prestation et remarques du jury

PROPOSITIONS DU CANDIDAT	REMARQUES DU JURY
<p>La rencontre avec l'autre, le sentiment amoureux.</p> <p>Analyse universitaire :</p> <p>Document 1 : passage littéraire, rencontre de deux cultures, quatre personnages, champ lexical nature très présent = violets, luxuriance de la nature. Ligne 1 à 43, style indirect libre/épiphanie.</p> <p>Document 2 : <i>dullness</i> = dialogue des trois femmes Musique qui s'amplifie, plan serré sur le cocher, intensité, ascension, Lucy et le cocher, contact physique.</p> <p>Retour vers George.</p> <p>Texte littéraire adapté au cinéma = intensité.</p> <p>Éléments facilitateurs : lexique, faible charge implicite, musique et visuel.</p> <p>Obstacles : champ lexical de l'eau, commentaires du narrateur, dialogues.</p> <p>Pré-requis : les différents styles, prétérite et présent simple, analyse d'image et de la vidéo.</p> <p>Compétences méthodologiques :</p> <p>CE : champs lexicaux pour arriver au sens. CO : compréhension éléments-clés du dialogue. EO : tout au long de la séance, inférer le sens à partir de l'analyse filmique.</p> <p>Objectif lexical : émotion, amour, sentiments.</p> <p>Grammaire : prétérit, présent simple, souhait, contraste, comparatifs.</p> <p>Objectifs culturels : roman victorien, E. M. Forster, familiarisation avec ses romans.</p> <p>Niveau proposé : LELE = exil, voyage, amitié, amour. Classe de première L.</p> <p>Document 1 : B1+/B2.</p> <p>Tâche finale : compétition sur le site de BBC learning English : <i>write an ending to the scene</i></p>	<p>Introduction trop rapide, voire superficielle.</p> <p>Prend bien en compte tout le dossier.</p> <p>Quels processus cinématographiques ? Spécificité de ce passage dans le film ? Statique/dynamique ? jeu de la caméra ? couleurs ? Quelle conclusion en tirez-vous ?</p> <p>?? à préciser.</p> <p>Quel sens ? les activités proposées ne débouchent pas sur l'appréhension d'un sens (sensualité, nuance d'érotisme)</p> <p>Les compétences envisagées sont pertinentes. Avec quelles activités ? pour obtenir quoi ? Dickens ? ou G. Eliot ? de toute façon, E. M. Forster n'est pas victorien, mais moderniste.</p>

<p><i>studied in class, choose a music that goes with it.</i></p> <p>Parties écrite et orale évaluées, corrigé correction écrite, puis passage oral.</p> <p>Mise en œuvre : 4 séances, plus une d'évaluation.</p> <p>Séance 1 : film sans son, formuler des hypothèses pour attiser la curiosité : <i>React and check</i>, puis émission de nouvelles hypothèses, sur nom des personnages, époque et nationalité. Nouveau visionnage, deux groupes toujours sans le son, pour avoir le sujet de la conversation et les pensées de la jeune fille, pour mobiliser le lexique de l'ennui.</p> <p>On regarde et on écoute pour trouver le sujet de la conversation, le filmage avec les mouvements de caméra et l'endroit mentionné.</p> <p>Deuxième extrait, jusqu'à la toux de la jeune fille : accès au langage du corps.</p> <p>2^{ème} écoute pour repérer les mots que les élèves comprennent et les changements dans la bande son.</p> <p>Travail à la maison : <i>What happens next ?</i></p> <p>Séance 2 : mise en commun du travail à la maison, lecture par certains, proposition de s'enregistrer, le but étant d'enrichir le lexique de l'amour, de la séduction, de la romance.</p> <p>Document 1 : lecture globale de la ligne 1 à ligne 20.</p> <p>Deux groupes, l'un d'entre eux se préoccupera du lexique (<i>identify some lexical fields</i>), le deuxième s'intéressera aux verbes d'action conjugués et aux pronoms, pour faire émerger le point de vue.</p> <p>Suite du texte : Groupe 1 s'intéresse à ce qui concerne la jeune fille, le groupe 2 à ce qui se rapporte au cocher. Commentaires sur les Italiens comparés avec les Britanniques.</p> <p>Ligne 44 à 46 : lecture commentaire pour faire émerger le souhait. Souligner les formes verbales, puis mise en commun.</p>	<p>La consigne est trop vague, les élèves n'ont pas les stratégies pour accomplir la tâche. N'hésitez pas à être ambitieux pour échapper à la répétition</p> <p>Quel est l'intérêt de ce passage à l'oral ?</p> <p>Pourquoi sans le son ? sans la musique ?</p> <p>Pourquoi la répétition d'une même activité ? avec quel guidage ?</p> <p>Bonne intuition, et le cocher ? conclusions</p> <p>Précisez ce qui permet de faire ce travail à la maison</p> <p>Précisez les stratégies d'apprentissage</p> <p>Comment les élèves peuvent-ils faire cela à partir d'une image furtive ?</p>
---	---

<p>Travail à la maison : <i>Draw a portrait of George.</i> Nouvelle lecture : décrire l'apparence physique de la jeune femme.</p> <p>Séance 3 : on repasse au film, importance de la musique, du lexique des fleurs, du paysage, du langage du corps des femmes, de leur comportement. Faire comprendre bienséance/provocation.</p> <p>Travail à la maison : <i>1890: Write a letter after an affair with a young man.</i></p> <p>Séance 4: on compare les productions écrites et on donne son opinion.</p>	<p>Est ce que cela est bien rendu ?</p> <p>Dossier convenablement envisagé mais il manque des stratégies transférables, et il faudrait s'interroger pour savoir comment les consolider pour un prochain projet.</p>
---	--

EXEMPLES D'EXPLOITATION DE DOSSIER : DOSSIER N°2 - IRISHNESS

Ce sujet comprend 4 documents.

- *Document 1 :* Thousands are Sailing, *The Pogues, 1988*
- *Document 2 :* Extrait de *A Week in Winter, Maeve Binchy, 2012*
- *Document 3 :* Document vidéo extrait de www.thegatheringireland.com
- *Document 4 :* Extrait de www.thegatheringireland.com

(Voir documents VII B en annexe)

Caractéristiques du dossier et possibilités d'exploitation qu'il offre

Description : un ensemble de documents de nature variée pour aller au-delà de l'image stéréotypée de l'Irlande et tenter de définir la notion d'identité irlandaise.

- **Document 1 :** Cette ballade Irlandaise écrite par Philip Chevron (un des membres du groupe des Pogues) est constituée de huit couplets de quatre vers (ou de deux longs couplets de seize vers) dont le refrain varie néanmoins sur certaines vers Cette chanson retrace l'immigration d'Irlandais vers les Etats-Unis dans un mouvement à la fois spatial et temporel, fait d'allers et retours chronologiques. Au départ de la chanson, on suit l'histoire d'un candidat à l'immigration de première génération (« *famished man* ») qui n'a pas survécu à la traversée, ce que l'on apprend dans le quatrième couplet (l.14-16) ; on apprend aussi à la toute fin de cette chanson d'autres raisons qui ont poussé les Irlandais à l'exil (l.59-60). Le premier refrain nous ramène aux temps modernes et se poursuit dans le reste de la chanson. Si la chance a souri à certains, il n'en demeure pas moins que la nostalgie du pays leur pèse ; par ailleurs, leurs conditions de vie aux

Etats-Unis ne sont pas toujours aussi prometteuses qu'escompté (l. 41-42 & 49-50). Si les allusions sont symboliques au départ de la chanson (« *the island* », « *torch* »), elles deviennent très vite plus concrètes (*Manhattan*, *Broadway*, *Brendan Behan*, *Mister Cohan*, *JFK*). Malgré l'emploi de certains clichés (« *the land of opportunity* », « *like the first man on the moon* »), la situation est présentée d'une manière plutôt objective : les difficultés ne sont pas dissimulées. Notons par ailleurs une alternance très intéressante dans l'emploi des pronoms (« *you – he – they – we – I – we* ») : il n'y a pas dans ce choix de différenciation entre les individus. On remarque le caractère inclusif de ces choix qui mettent en avant le peuple irlandais en exil comme une communauté solidaire et résiliente, ce qui est confirmé par la reprise systématique en fin de refrain du verbe « *dance* ».

→ **Obstacles prévisibles pour la mise en œuvre** : décryptage nécessaire du message peu explicite ; références culturelles à l'histoire de l'immigration irlandaise des Etats-Unis nombreuses

- **Document 2** : Cet extrait du dernier livre écrit par Maeve Binchy juste avant sa mort et publié *post mortem* correspond au début du roman. Chicky part pour les Etats-Unis avec Walter, au grand désespoir de sa famille qui voyait pour elle un autre destin et se sent trahie. On retrouve ici, par l'exemple de Chicky, l'attrance vers une vie nouvelle et meilleure, pour éviter un destin prédéterminé par la tradition familiale. La construction de cette scène et le contenu sont clairement évocateurs de la nouvelle "Eveline" (*Dubliners*) de Joyce. Par ailleurs, l'écriture de Maeve Binchy est ici typique de ce qu'elle visait : une forme de conte oral (« *Irish tale* »), elle qui se décrivait non pas comme un « *writer* » mais comme un « *story teller* ». Ce passage abonde de phrases courtes, juxtaposées, certaines sans verbe : on est typiquement ici dans le registre de langue orale, ce qui est corroboré par les fréquentes répétitions de structures ou de mots (l.9/l.9-10/l.24 ou encore l.35-36). L'utilisation du style indirect libre (l.9-12/l.16-17) donne une certaine immédiateté aux idées présentées.

→ **Éléments facilitateurs pour la mise en œuvre** histoire facile à comprendre (pas de charge lexicale insurmontable ; texte court, personnages facilement identifiables) ; caractère oral de l'écriture

- **Document 3** : Ce document vidéo à visée promotionnelle intitulé « *The Gathering* » est disponible sur le site du même nom. Il s'agit d'organiser un grand rassemblement de tous les Irlandais en 2013 afin d'inciter le plus grand nombre à revenir en Irlande. L'impact touristique et économique de cet événement est bien sûr évident. Le document est constitué d'images variées qui s'enchaînent avec un commentaire/bandeau en surimpression tandis qu'une musique typiquement irlandaise sert de bande-son au document vidéo, laquelle pourrait presque accompagner les paroles du document 1. Le texte et les images sont étroitement liés : il s'agit très clairement d'illustrations visuelles du message écrit. L'atmosphère est festive et joyeuse (scènes de rue, cracheurs de feu, jongleurs) dans un mouvement crescendo jusqu'au bouquet final (feu d'artifice). Les images alternent noir et blanc et couleur : dans les premières, on revient sur les moments marquants de l'histoire irlandaise (scènes de départ, arrivée des émigrés aux Etats-Unis, retour de JFK sur la terre de ses ancêtres) tandis que les secondes correspondent à

une vision plus actuelle. Certaines font référence à l'ailleurs (« *diaspora* ») tandis que les autres montrent les attraits de l'Irlande (paysages, activités, loisirs, culture). L'alternance de couleurs est complétée par le rythme tantôt rapide tantôt lent des scènes choisies ; elles oscillent entre intensité de l'activité (ville) et moments plus paisibles (décor naturel. La notion de « *global family* » est à la fois déclinée sous ses aspects intergénérationnels (une personne âgée puis une petite fille), temporels (statue de la liberté en noir et blanc puis en couleur) et spatiaux (« *a global family of 70 million people... scattered far from Ireland* »). Le message fait appel à la fibre sensible (« *[they] never have Ireland far from their hearts* », scènes de départ).

- **Eléments facilitateurs pour la mise en œuvre** : le texte aide au décryptage des images ; pas d'implicite en dehors du caractère promotionnel du document à faire repérer
 - **Obstacles pour la mise en œuvre** : quelques références culturelles
- **Document 4** : Il s'agit d'une capture d'écran du site dédié à l'événement « *The Gathering* » ; la page présentée concerne la rubrique « *What it means to be Irish* » tout en laissant apparaître les autres onglets (en haut et à gauche). Cet onglet propose trois pavés permettant de définir la notion de « *Irishness* ». Si la photographie est anecdotique (pratique du *hurling*, typiquement irlandais), les parties textuelles sont plus intéressantes car elles proposent une définition jouant sur l'auto-dérision. On note un décalage caustique entre le rang de classement (120th) et le superlatif (*largest*), ou dans la liste mettant sur le même plan les prix Nobel et le dernier groupe de chanteurs en vogue en Irlande (*Jedward*), ainsi que les inventions du sous-marin et du chocolat au lait ! Le commentaire en bas de page n'est pas en reste assimilant de manière assumée et drôle l'été irlandais à deux jours de chaleur.

Inscription dans les programmes et formulation d'une problématique

Le peu d'implicite du dossier et les nombreux échos entre les documents permettent d'envisager de le traiter en classe de seconde (niveau B1 visé) dont l'entrée culturelle **l'art de vivre ensemble** pourra se décliner autour des notions de mémoire et de sentiment d'appartenance pour dégager la problématique suivante : Comment définir la notion de *Irishness* à travers ces documents au-delà des stéréotypes ?

Objectifs

- Culturel : l'Irlande et ses représentations ; l'Irlande et son héritage
- Linguistique : les temps (présent/passé) – lexique des sentiments (« *mixed feelings* »)
- Méthodologique : stratégies de compréhension écrite sur des textes à forte oralité (rimes, rythme, langage oral, répétitions) ; stratégies d'expression écrite (écrire une histoire, un témoignage)

Eléments facilitateurs pour la mise en œuvre : le type de support clair dans sa présentation et familier des élèves.

Obstacles pour la mise en œuvre : le second degré dans les commentaires et leur caractère inattendu.

Mise en œuvre

NB. Le jury insiste sur le caractère non modélisant de la mise en œuvre proposée. Toute alternative cohérente serait recevable dès lors que le projet est justifié.

- Il conviendra de veiller à ne pas présenter une vision stéréotypée de l'Irlande.
- Il semble plus cohérent de traiter le dossier en dominante écrite dans la mesure où les documents correspondent à un message écrit (*script* de la chanson, une vidéo uniquement visuelle composée d'images et de texte).
- La mise en œuvre choisie s'adressant à une classe de seconde, elle devra être *progressive* et proposer les documents du plus simple au plus complexe.
 - La chanson semble être le document le plus difficile en raison des connaissances culturelles qu'elle exige pour en percevoir le sens (aide à prévoir) – il semble difficile de commencer par elle.
 - L'étude du texte facile de Maeve Binchy pourrait être une entrée en l'inscrivant dans un cadre géographique et culturel.
 - La vidéo allant de pair avec le document 4, il serait important de les étudier ensemble.
 - La vidéo et la capture d'écran présentant tous deux des éléments implicites, il ne paraît pas envisageable de démarrer le dossier par eux.
 - La capture d'écran du site laissant penser que des recherches sont possibles, il serait bon de garder ce document pour la fin et sans doute dommage de le proposer avant la vidéo.
 - Pour garder la logique du parcours contenue dans ce dossier (Départ/Arrivée/Retour), l'ordre des documents sera : **doc 2 – doc 1 – doc 3 – doc 4**

Evaluation finale : You are an Irish American who has fulfilled the American dream and you contribute to the website 'Thegathering.com' by sharing your story.

➔ **Critères de réussite :**

- Raconte son voyage (ou celui de ses ancêtres)
- Raconte son parcours
- Parle de ses émotions
- Justifie son sentiment d'appartenance à l'Irlande
- Bonus : Utilise l'autodérision pour dresser son portrait

NB. En raison du caractère nécessairement fictif de la **tâche d'écriture** choisie pour ce dossier, il ne semble pas pertinent d'en faire une tâche finale au sens strict du terme (tâche *la plus authentique possible* avec un enjeu de communication, orale ou écrite, vers un destinataire clairement identifié)

Activités possibles à partir du document 2

- Anticipation à partir de la première phrase (*The night before she left, Chicky tried to make her parents understand this.*) et non du titre qui ne permet aucune émission d'hypothèses pertinentes pour la suite du travail.

- Vérification des hypothèses après distribution du texte dans son intégralité pour parvenir à un repérage factuel (*who ? where ? when ? what ?*) et être capable de raconter l'histoire.
- Travail sur le lexique des sentiments (accès au sens implicite du document – utile aussi pour le document 1 ensuite) :
 - ✓ les adjectifs présents dans le texte
 - ✓ les adjectifs à faire émerger par/pour le commentaire (ex : *You could cut the atmosphere in the Ryan household with a knife. Imagine how Chicky felt when she left home*)
- Repérage et analyse des thématiques liées à l'histoire (accès au sens et à la dimension culturelle du dossier) pour parvenir à la notion de vie meilleure (« American Dream »)
- Repérage et analyse des procédés d'écriture pour parvenir à faire percevoir qu'il s'agit d'une histoire oralisée comme un Irish tale (prise en compte de la dimension stylistique du document).
 - ➔ **Tâche intermédiaire** : Chicky écrit une carte postale à sa famille à son arrivée aux Etats-Unis (60 mots environ – la carte postale, d'un registre de langue familier, permet bien le transfert des procédés d'écriture du texte étudié dans un contexte différent)

Activités possibles à partir du document 1

- Prévoir un travail de recherches en amont (*Homework*) de cette séance sur quelques mots-clés. Définition en une phrase de ces termes : *Irish diaspora – potato famine – Ellis Island – Green Card – Lottery system* (lien internet choisi et donné aux élèves par le professeur).
- Distribuer les paroles dans leur intégralité (respecter la spécificité du support en essayant d'éviter l'atomisation des documents) pour repérer la structure de la chanson et la répétition du refrain.
- Travail à partir du refrain pour faciliter l'accès au sens : reformuler les idées à partir des vers communs dans les trois strophes (échos avec le doc 2 et le travail de recherches) et se concentrer ensuite sur les différences afin de faire analyser/reformuler les raisons de leur départ (1^{ère} occurrence du refrain) et les sentiments mitigés (2^{ème} & 3^{ème} occurrences).
- A partir des couplets : travail de groupes
 - ✓ identifier les pronoms pour retrouver leur référent et en dresser le portrait (*The famished man/the Irish community in New York*).
 - ✓ dégager les idées-clés : Histoire – Nostalgie – Optimisme – conditions de vie difficiles – peuple écartelé entre deux cultures.
- On peut bien entendu envisager ensuite de faire écouter la chanson après avoir émis des hypothèses sur les émotions ressenties à travers la musique et les confronter alors à l'écoute (effet produit : approche sensible du document).
 - ➔ **Tâche intermédiaire** : Ecrire une entrée du journal intime de Chicky quelques mois après son arrivée (en tenant compte des sentiments plus ambivalents contenus dans la chanson).

Activités possibles à partir du document 3

- Travail d'anticipation à partir du mot *Ireland* : images associées dans l'esprit des élèves.
- Confrontation des images envisagées à celles choisies dans la vidéo : réfléchir sur le décalage ou l'adéquation.
- Deuxième visionnage avec répartition des tâches (pour éviter de multiplier les passages du document) :

- ✓ une partie de la classe se concentre sur le texte du bandeau pour parvenir à la définition de l'événement et être capable de répondre à ces questions : *The Gathering: what? Who for?*
- ✓ l'autre partie de la classe se focalise sur les associations possibles entre les images : pour repérer le mouvement de retour vers la terre chère à leur cœur.
- A partir de ces conclusions, s'interroger sur la dimension promotionnelle du document : *The video : "Who for? What for?"*
 - ➔ **Tâche de synthèse sur le document** : Elaboration d'une trace écrite pour affiner la notion *Irishness* et gommer les clichés présents dans l'esprit des élèves.

Activités possibles à partir du document 4

- Présentation au vidéoprojecteur du document pour repérer la composition de la page (nature du document).
- Faire émettre des hypothèses sur le contenu de certains onglets (*create a gathering/tracing your roots/global community*).
- Réactivation des connaissances sur l'identité irlandaise à partir de *What it means to be Irish*.
- Analyser la définition dans le document de *What it means to be Irish*: relever les éléments factuels et faire effectuer un classement des informations selon des critères définis par les élèves (partir de la forme pour aller vers le sens) ; s'interroger sur la pertinence des regroupements faits au sein de chacune des catégories pour permettre de faire comprendre aux élèves le ton du message (autodérision).
 - ➔ **Travail en aval** : en salle informatique ou sur tablettes numériques, se connecter au site 'Thegathering.com' pour explorer et analyser ses ressources et vérifier les hypothèses émises sur les onglets (travail rapide qui permettra une contextualisation de l'évaluation finale)

Exemple de bonne prestation et remarques du jury

ELEMENTS PROPOSES PAR LE CANDIDAT LORS DE SA PRESTATION	REACTIONS DU JURY
<p>Dans la phase d'analyse universitaire, le candidat met en avant les échos entre le roman et la chanson.</p> <p>Problématique : pourquoi les Irlandais se sont-ils exilés ? (vision passé/présent/ici/ailleurs).</p> <p>Tâche finale : write a sequel to the passage by Maeve Binchy. Chicky is in the US (feelings) but she rejoices at coming home for the gathering. (EE).</p> <p>Exemples d'objectif linguistique : expression du regret et du souhait.</p> <p>Activité sur le document 2 : who speaks? Whose point of view is given? Narrative technique?</p> <p>Homework à l'issue de l'étude du document 2 : Write a paragraph in the style of Maeve Binchy expressing her sisters' reactions.</p> <p>A l'issue de l'étude des documents 1 & 4 : bilan sur les contenus culturels des documents, le but est de créer une banque d'idées pour alimenter le contenu de la tâche finale.</p> <p>Prolongement envisagé avant la tâche : comparaison avec « Eveline » de Joyce.</p>	<p>Vision dynamique des documents du dossier</p> <p>Problématique pertinente qui met en synergie les documents</p> <p>Tâche qui semble difficile/ambitieuse pour le niveau B1 envisagé. Le candidat propose de traiter cette séquence en classe de 1^{ère} à visée B2 (possible car la notion Espaces et échanges répond aussi à la problématique choisie)</p> <p>Objectif approprié car il est en adéquation avec la tâche envisagée</p> <p>Repérages indispensables à la réalisation de la tâche finale</p> <p>Tâche intermédiaire qui prépare à la tâche finale (sur la forme)</p> <p>Tâche intermédiaire qui prépare à la tâche finale (sur le fond)</p> <p>Intéressant mais à proposer uniquement en prolongement (document supplémentaire au dossier)</p>

Pour le jury de l'exposé de la préparation d'un cours
Anthony BLACHON, Marylène DURUPT, Anne FUSELIER

EXEMPLES D'EXPLOITATION DE DOSSIER : DOSSIER N°3 – AMERICAN UNIVERSITIES

Ce sujet comprend 4 documents

Document 1 :

Document 1 : extrait de Florida Today 2006, Jeff Parker.

Document 2 : Document extrait de The Washington Post, October 7, 2004.

Document 3 : Extrait de Arrowsmith, Sinclair Lewis, 1925.

Document 4 : Extrait de The Economist, December 10th, 2011.

(voir documents en annexe IVA)

Caractéristiques du dossier et possibilités d'exploitation qu'il offre

Document 1 : illustration de Jeff Parker de 2006, auteur de bandes dessinées dont les travaux apparaissent dans le *Florida Today*. Ce dessin humoristique montre bien la dette colossale contractée par une grande partie des étudiants américains pour pouvoir aller à l'université. Un étudiant d'une trentaine d'années est contraint de revenir chez ses parents dans la mesure où il ne peut plus faire face à cette dette. La figure d'Atlas portant le monde sur ses épaules vient immédiatement à l'esprit; le jeune ironise en expliquant qu'il aurait souhaité être aussi pauvre que ses parents lorsqu'ils avaient son âge.

Document 2 : illustration de Nick Galifiannakis de 2004, auteur de bandes dessinées, éditorialiste de la rubrique Carolyn Hax dans le *Washington Post*. Ce dessin humoristique dénonce le mythe qui entoure les universités prestigieuses de la Ivy League. Le jeune homme, fort de son diplôme et du statut social auquel il a accédé, s'étonne que la femme à qui il parle ne soit pas encore nue (« Why aren't you naked yet? »). Dans le cadre d'un dossier qui vise à décrypter, démythifier les clichés et les idées reçues, il serait envisageable d'imaginer que ces paroles sont prononcées non pas par le jeune homme (comme on pourrait s'y attendre) mais bel et bien par la jeune femme. Cela serait corroboré par le fait qu'Ivy est un prénom de femme en anglais.

Document 3 : deuxième chapitre du roman *Arrowsmith* (1925), écrit par Sinclair Lewis trois ans après la parution de *Babbitt*. Lewis propose une vision utopique et ironique de l'université américaine. Celle qui est décrite ici dépasse les plus prestigieuses de la Ivy League. Les locaux sont extrêmement luxueux et les matières qui y sont enseignées sont pléthoriques. La standardisation, poussée à l'extrême, mène à une déshumanisation de l'université. Il conviendra de percevoir qu'il s'agit ici d'une université et d'un état fictifs. La tonalité ironique du passage doit absolument être perçue: la phrase « it is not a snobbish rich man's college, devoted to leisurely nonsense » (l.24/25) est démentie par la liste interminable de disciplines farfelues proposée quelques lignes plus haut. Le procédé de l'exagération est évident dans le deuxième paragraphe et cristallisé par la discipline *myohypertrophica kymoparalytica* (forme hyperbolique). Le procédé de déshumanisation est accentué par l'assimilation de l'université de Winnemac à une usine Ford qui produit des voitures standardisées.

Document 4 : article tiré de *The Economist* intitulé « Slim down, focus and embrace technology. American universities need to be more businesslike » et publié en février 2012. Cet article dense du célèbre hebdomadaire britannique brosse un portrait des universités américaines mettant en exergue ses failles et proposant des pistes de réflexion pour les corriger. Comme souvent dans *The Economist*, le titre comporte une référence culturelle: ici, « University challenge » renvoie à la célèbre émission diffusée à la télévision anglaise pendant plusieurs décennies qui oppose deux équipes d'étudiants. Selon le journaliste, les universités américaines sont obsédées par le modèle des Ivy League Universities (I.23) et allouent leurs ressources à la recherche et au luxe de leurs infrastructures, souvent au détriment de ce qui est l'essentiel à l'université, à savoir la qualité de l'enseignement. Les solutions apportées tournent autour d'une modernisation et d'une optimisation de l'enseignement, grâce notamment à l'outil internet. Ce que le journaliste propose est, en soi, réducteur. En effet, l'université est davantage assimilée à une entreprise (« businesslike ») qu'à un lieu d'échange et de transmission du savoir – ce qui n'est pas sans évoquer l'aspect déshumanisé de l'université de Sinclair Lewis (document 3).

Thèmes fédérateurs possibles : le système universitaire américain, sa perception et ses clichés.

Éléments facilitateurs : la thématique en elle-même/les documents iconographiques déclencheurs de parole/multiplicité des points de vue sur la thématique.

Obstacles : dossier relativement long/implicite dans l'extrait du roman de Lewis/densité lexicale et informationnelle dans le texte de *The Economist*.

Inscription dans les programmes et formulation d'une problématique

Eclairage possible sur deux notions *Lieux et formes du pouvoir* OU *Idée de progrès*

Niveau(x) concerné(s) : Terminale LV1 série L – niveau cible B2. On peut également proposer ce dossier en enseignement approfondi (LVA) – niveau cible B2+/C1.

Ce dossier permet de faire réfléchir les élèves sur les idéaux et les limites du système universitaire américain.

Objectifs

Culturels : approche comparative de deux visions du savoir et de la compétence.

Linguistiques :

Lexical: le monde de l'enseignement et de l'université.

Grammatical: structures pour argumenter, comparer, prendre position, communiquer efficacement.

Phonologique: apprendre à varier l'intonation et à placer correctement l'accent de phrase pour convaincre efficacement.

Méthodologiques :

Savoir extraire le message d'une illustration/savoir déceler la tonalité ironique/sarcastique d'un texte/être capable de sélectionner puis hiérarchiser des informations pertinentes dans un texte/être capable de

synthétiser des données/apprendre à adopter un esprit critique par rapport à certaines idées/parler et rédiger à partir de mots-clés.

Mise en œuvre

Les documents sont traités dans l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le dossier, en 5 ou 6 séances.

Aperçu des étapes d'une démarche possible :

Introduction au thème principal grâce aux illustrations des documents 1 et 2. L'image étant presque toujours un support propice à l'expression spontanée. Les élèves seront conduits à préparer une prise de parole en continu à partir de notes sous forme de mots-clés avec des rubriques très sommaires : type of document/where?/who?/what?/message of the cartoonist.

Pour le document 3, faire relever les idées principales de l'article sous forme de mots clés avec comme consigne possible : « List the characteristics of the University of Winnemac ». Faire relever les procédés stylistiques saillants de l'extrait de Lewis: listes interminables, exagérations, pour accéder à la dimension ironique du texte; aboutir à un compte rendu du texte tant sur la forme que sur le fond, en prise de parole en continu.

Pour le document 4, demander aux élèves de synthétiser sous forme de notes les problèmes qui handicapent les universités américaines et les solutions proposées. Lors de la production orale, enrichir l'expression avec des tours du type « is plagued with/is bogged down by/... as long as.../the only way to ...is to.../stop/start giving priority to... ». Organiser un mini-débat (maximum 20 minutes) reproduisant une conférence américaine sur l'avenir de ces universités (« What future US universities should look like. ») avec d'un côté les fervents défenseurs de la Ivy League et d'un autre ses détracteurs.

Évaluation finale : communication via webcam – imaginez la conversation entre un jeune étudiant français et son correspondant américain suite à un séjour de trois mois à l'université de Yale. Il lui fait part de ses impressions puis ils échangent leurs points de vue sur le système américain et le système français.

Dérives possibles : le candidat ne devra pas essayer de traiter de manière exhaustive tous les problèmes abordés dans les deux textes mais bel et bien en extraire les éléments pertinents afin d'élaborer une problématique autour du thème principal.

Ludovic AUVRAY/George CLIFF/Thierry MAILLAN/Éric MAILLOT

Exemple de bonne prestation et remarques du jury

PROPOSITION D'UN CANDIDAT	REMARQUES DU JURY
<p><u>Description et analyse des documents:</u> Problèmes auxquels les universités sont confrontées et solutions. objectif initial de l'enseignement détourné : doutes du locuteur (doc 3 - dernier §) Ecueils : étudiants = rouages dans une machine Doc 4 en lien avec Doc 1 pour les problèmes de la dette des étudiants – Nouvel argument : obsession – recherches/enseignement → Analyse qui fait apparaître trois visions négatives de la gestion comme une entreprise</p> <p><u>Problématique et parcours proposé :</u> « Should universities be run like businesses ? » Tâche finale : Write a letter to the Editor of the Economist to react to the article (précédé d'un concours de la meilleure lettre) Objectifs : compréhension écrite : repérer les points essentiels dans un texte long et complexe et reconstruire/production écrite : écrire un texte long et cohérent/expression orale : donner son avis et justifier/lexique : de l'université – expression de l'accord & désaccord/culturel : le système universitaire américain et une formation sur Lewis/citoyen : difficultés financières des étudiants et prendre du recul par rapport à un article 4 séances avec la tâche finale pour une TES rattachée à la notion Idée de progrès B2 du CECRL → Ordre des docs : Docs 1 & 2 – Doc 4 – Doc 3</p> <p><u>Mise en œuvre</u> Travail par binôme sur les docs 1 & 2 3 mn de préparation – chacun avec un document</p>	<p>Analyse universitaire dynamique qui met en résonance les documents dans le but d'énoncer la problématique : analyse incisive</p> <p>Synthèse/conclusion appréciée</p> <p>La tâche finale permet aux élèves de véritablement apporter une réponse à la problématique choisie par le candidat Tâche réellement actionnelle : destinataire clairement identifié – communication authentique</p> <p>Aucun objectif plaqué : tous sont en adéquation avec le projet – ne ressemble pas à un catalogue.</p> <p>OK pour 4 séances mais ce n'est pas un format imposé/exigé/attendu.</p>

<p>différent par binôme : description pour que le binôme fasse le dessin</p> <p>Distribution du doc 4 : souligner les éléments en relation avec le doc 1 – reprise des éléments au tableau</p> <p>Travail à la maison : apprendre les informations pour être prêt à les expliquer</p> <p>Ecriture d'un message aux parents du doc 1 (tâche intermédiaire)</p> <p>Remédiation rapide à partir de productions d'élèves (vidéoprojecteur)</p> <p>Le document 4 n'est pas travaillé de manière exhaustive (2 groupes : CE puis mise en commun – Gr 1 : problèmes/Gr 2 : solutions)</p> <p>Rapporteur : passage des repérages à la construction du sens – expliquer les informations à l'autre groupe (prise de notes)</p> <p>Tâche intermédiaire : Write a brief report to explain the findings of the other group (link words)</p> <p>Reprise au tableau : faire ressortir l'idée que l'université est gérée comme une entreprise (préparation de la tâche finale).</p> <p>Tâche finale donnée, critères établis avec la classe (appropriation par les élèves).</p> <p>Evaluation formative : une lettre à Barack Obama (you are a teacher – explain the problems of your university and give the possible solutions).</p> <p>Travail oral : phase de remédiation avec quelques copies anonymées</p> <p>Distribution du document 3 : travail en groupes – Gr 1 : cherche les éléments de réussite – Gr 2 : les différentes formations proposées et la réaction</p> <p>Débat sous forme de jeu de rôle : accord/désaccord (fin du doc 3)</p> <p>Préparation de la tâche finale pour enrichir l'expression et fixer les idées</p> <p>Lecture silencieuse de journaux anglais en soulignant les aspects formels des lettres</p> <p>Tâche Finale : par groupes de 4 élèves – lire</p>	<p>Le candidat justifie l'ordre (pbs universitaires et des étudiants donc doc 1 & 2 – les solutions : doc 4 – les problèmes et les solutions : doc 3)</p> <p>C'est le lien à la problématique qui justifie la présentation de l'ordre des documents (bonne démarche).</p> <p>Le candidat prend la peine de systématiquement justifier les étapes et les activités proposées : enchaînement clair, fluide qui souligne la logique de la démarche (= véritable démonstration).</p> <p>Bonne progressivité</p> <p>Souci de la clarté des consignes</p> <p>Réelle prise en compte de l'adaptation du projet à chaque élève (consignes différenciées en fonction du niveau des élèves)</p> <p>Les tâches intermédiaires montrent que l'élève est réellement entraîné à la réalisation de la tâche finale.</p> <p>Dimension formative dans l'élaboration collective des critères.</p> <p>La prise en compte de la remédiation participe à la construction d'un véritable parcours d'apprentissage.</p>
---	--

<p>plusieurs productions et choisir la meilleure – justifier devant la classe – amélioration collective et envoi de la lettre par le professeur</p>	<p>Demande de précision sur l'évaluation ou non de la tâche finale durant l'entretien.</p> <p>Le travail de chacun est mis au service de tous.</p>
---	--

ÉPREUVE D'ADMISSION N°2 : EXPLICATION DE TEXTE SUR PROGRAMME

CARACTERISTIQUES DE L'ÉPREUVE

Nature de l'épreuve	Préparation	Epreuve	Coeff.
<p>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.</p> <p>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.</p>	3h	1h maximum (exposé 30 mn max entretien 30 mn max)	2

EXPLICATION D'UN TEXTE EXTRAIT D'UNE ŒUVRE LITTÉRAIRE AU PROGRAMME

Bilan de la session 2013

Le jury souhaite tout d'abord rappeler que les rapports des années précédentes sont des outils précieux vers lesquels tout candidat souhaitant se préparer sérieusement au concours devrait se tourner. Le jury renvoie donc aux rapports des deux années précédentes, qui présentent de façon claire et exhaustive les divers aspects méthodologiques en ce qui concerne le commentaire littéraire. Ainsi nous incluons ici uniquement quelques remarques concernant les prestations des candidats de la session 2013.

Cette année encore le jury a eu le plaisir d'entendre un certain nombre de prestations convaincantes témoignant d'un enthousiasme pour l'objet littéraire et de compétences et connaissances (narratologie, mythologie, culture biblique, histoire littéraire, stylistique, intertextualité...) mises au service d'une analyse fine et informée.

De nombreuses prestations montrent cependant clairement que certains candidats sont insuffisamment préparés à l'exercice de l'explication de texte. L'extrait proposé ne doit pas être abordé comme le prétexte à un exposé sur l'œuvre au programme, mais bien comme un texte à part entière dont les mécanismes internes et enjeux propres doivent être mis au jour. A titre d'exemple, la longue évocation du motif pastoral à propos d'un extrait de *American Pastoral* constitué de la seule description d'un paysage urbain relève du hors-sujet.

Le jury est ouvert à tout type de plan, pourvu qu'il soit dynamique, et se montre également attentif à l'équilibre entre les différentes parties. Bien sûr, le plan ne doit pas séparer le fond et la forme. Se contenter de simples repérages sur le champ lexical du regard dans un extrait de *A Tale of Two Cities* ou de la mort dans un extrait de *American Pastoral* ou encore d'un simple relevé des figures de style dans *Measure for Measure* ne peut constituer l'argument central d'une des parties de la démonstration.

Les candidats gagneront à commenter les extraits proposés en tenant compte de leur inscription dans un genre littéraire défini (roman, théâtre, poésie). Commenter un extrait de *Measure for Measure* sans jamais mettre en lumière les ressorts de sa théâtralité n'est guère recommandé. Expliquer un passage de *American Pastoral* ou de *Tale of Two Cities* sans s'interroger sur les stratégies narratives de l'auteur (focalisation, auteur/narrateur) n'est pas moins risqué. La métathéâtralité ou la métafiction ne doivent pas être plaqués de façon mécanique mais s'intégrer dans une démonstration authentique et cohérente. Aborder une pièce de théâtre en s'interrogeant sur la mise en scène possible d'un passage proposé à l'étude peut s'avérer fructueux et indique chez les candidats une attention louable aux spécificités du genre théâtral.

On attend, par ailleurs, des candidats à l'agrégation interne qu'ils maîtrisent certains concepts-clés de l'histoire littéraire et culturelle (réalisme, naturalisme, symbolisme, postmodernisme, etc.), ainsi que certaines notions plus particulièrement associées au champ des études anglophones (ex. le sublime, la pastorale, le gothique,...) dès lors que ceux-ci sont exploités finement et en contexte. Le candidat doit naviguer entre deux écueils : d'une part, l'imprécision dans le maniement de la terminologie propre à l'analyse littéraire, d'autre part, le catalogue de termes techniques destinés à éblouir le jury parfois au détriment du sens et de l'analyse.

L'explication d'un texte littéraire requiert une attention particulière au détail du texte. Les meilleures prestations sont celles qui, à la mise en évidence des motifs, du ton ou encore de la fonction du texte dans l'économie de l'œuvre, ont **articulé** des repérages d'ordre stylistique (figures de style, jeux sur les sonorités, schémas rythmiques, etc.).

Le jury a noté qu'un certain nombre de candidats se contentaient d'identifier les isotopies du texte, ce qui ne peut en aucun cas tenir lieu de commentaire. De même, repérer les métaphores ou les allitérations présentes dans un extrait sans mettre ces repérages au service d'une lecture se révèle inutile. Par ailleurs, confondre l'exercice d'explication de texte littéraire avec un simple résumé ou la seule paraphrase de la diégèse s'avère stérile, au même titre qu'embrasser la cause de tel ou tel personnage qui, rappelons-le, n'est qu'un être de papier...

L'entretien est destiné à permettre aux candidats de faire émerger des éléments essentiels passés sous silence, de corriger certaines interprétations erronées, ou encore d'approfondir des pistes prometteuses simplement ébauchées. Le jury a apprécié l'ouverture d'esprit des candidats capables de rebondir lors de cette phase essentielle de la prestation ou d'entrer dans un véritable dialogue constructif avec ses interlocuteurs. A l'inverse, adopter une attitude désinvolte, résignée ou manquant de combativité ne pourra emporter l'adhésion du jury. De fait l'entretien a permis à certains candidats de faire progresser de

manière significative la qualité de leur prestation. Le jury ne s'interdit pas de poser des questions destinées à permettre aux candidats de jeter des passerelles entre le texte soumis à leur étude et d'autres passages de l'œuvre, tant il est vrai que la connaissance du corpus est cruciale pour la compréhension d'un extrait saisi dans sa singularité.

Textes proposés

William Shakespeare, *Measure for Measure*, The Arden Shakespeare.

- Act II Scene 4 l.30-104 (pages 56-60)
- Act III Scene 1 l.80-174 (pages 71-77)
- Act IV Scene 1 l.1-76 (pages 96-100)

Charles Dickens, *A Tale of Two Cities* (1859), Oxford University Press, 1988.

- pages 61-62
- pages 301-302

Philip Roth, *American Pastoral*, Vintage, 1997.

- Chapter 3 pp. 104-105
- Chapter 5 pp. 219-220

Exemple n°1 : *American Pastoral*, chapitre 3, pp.104-105

Being situated in the ultimate pages of Part I, this excerpt is a passage on which Philip Roth's novel hinges and can certainly be considered as a moment of transition in the articulation of the events from "Paradise Remembered" (Part I) to "The Fall" (Part II). It should be perceived as part of the process of reconstruction and explanation that the narrator, Nathan Zuckerman, has undertaken.

This particular extract is the very beginning of a series of "conversations about New York" between the Swede and his daughter, Merry (16 years old at the time of the narration), in the few weeks before she planted a bomb in Rimrock's General Store. The scene is actually imagined, recreated and fantasized by the narrator who gives one interpretation of what might have happened to push Merry to commit such an act. The narrator operates a selection of the "best moments", not to say the worst, and pieces them together so as to provide one version of the chain of events that irremediably led to Merry's terrible act. These are conversations 1 and 12 out of a total of 67 as the narrator clearly indicates a few pages later (page 112).

The narrator is thus trying to explain how these confrontations eventually pushed Merry to plant the bomb in 1968 and to literally take her father's advice. Using famous anti-war slogans of the late 1960s, the Swede advised her to "bring the War Home" (page 112) and this is actually what she did. To use the text page 113, it could be said that "after turning their living room into a battlefield" (and this is what is

represented here) “she went out one day and blew up the post office”. The historical context of the novel is definitely obvious here as the personal and fictitious dimension will be inscribed in the protest movements that tended to radicalize by the end of the 1960s in reaction to the Vietnam War (clearly evoked line 8 in the text) as well as the Cold War (with the multiple references to Communism).

Consequently the “conversations about New York” sound more like verbal sparring matches with systematic questioning and blurry and provoking answers. All in all, the quarrels create a spinning or even sickening effect for the reader who becomes the witness of the blatant generation gap between a father and his teenage daughter. The political background as much as a close study of the style, the rhythm, the narrative voice and the staging of the scene should be taken into account.

Hence the analysis could be organized along the following dialectics: location vs dislocation, but also the issues of reconstructions, creation or re-creation as opposed to a process of fragmentation, explosion and destruction. Notions such as preservation and loss could also be tackled at some point.

First **the generation gap** is undeniable and the text illustrates the fact that “the times are a-changin” (to quote Bob Dylan), that American society is changing.

The father-daughter crisis is central as the paternal figure of authority is here challenged as much as traditional Puritan American values, ideals, beliefs and institutions. Let's take the example of the contrasting way the Establishment and especially higher education are considered by the two characters by the end of the passage, line.51. The scene seems rather ordinary as a teenager is opposing her father and, in a way, coming of age, when the father shows a sense of responsibility and duty as well as concern for his daughter. In the first part of the text, the questions are about the people she sees, about what she does in New York, about who she meets, the places she goes to and the food she eats.

The face to face between the Swede and Merry creates a physical but also a linguistic mirror effect and **tension** can be felt through Merry's reactions and repetitive answers (l.1-3). She shows exasperation (l.16-17), remains vague and seems to be making things up (l.33-35), clearly defying her father (l.19-20), denying what he asserts and lying to him (l.6-7).

All this is part of a **demythologizing process of the hero** (the father as the child's hero, the Swede as the hero of the novel but also the Swede as Nathan Zuckerman's hero) as the confrontations show **his inner contradictions and limits**. This can be seen as a way to try and define Merry's identity as **limits** need exploding (l.41-44). Consequently the conflict can be read as a personal, universal and social war of attrition that has just started but the dramatization of the passage may also have **humorous** undertones through a certain form of ridicule.

This is particularly true when paying attention **to the alteration of language**. Language seems to lose its meaning (l.2-4) when the dialogue is on the verge of absurdity and meaninglessness – the reader thus becomes the witness of a parody of a “conversation” (there is no communication or exchange as such but deep misunderstanding). Words tend to mean the opposite (for instance, “higher” means “lower” for Merry l.51-52) and dislocate when Merry stammers.

Here **the narrator is reproducing a dissenting voice that claims that "Everything is political" (I.6 and I.36) and with a slight variation on the same theme that "Brushing your teeth is political" (I.6.7).** This quotation sounds like a parody of "The personal is political" (cf. Carol Hamisch) or other anti-war slogans such as "The Revolution is in your head" with "How can she not be involved if she has a b-b-brain?" (I.37-38). Hence the passage clearly recreates the political atmosphere of the late 1960s, evoking political commitment, anti-war positions and (civil) disobedience but with a certain distance, which could even lead to consider caricature. Roth writes about America and rewrites America as the text leaves several layers of interpretations to the reader. The style, the rhythm and a certain form of musicality of the text can create several echoes.

Systematic questioning can echo major moments of investigation in political events and rebuild history. The obsession with Communism (I.17+26) can evoke the HUAC hearings of the 1950s (House Un-American Activities Committee) relentlessly questioning alleged dissenters to force them to blurt out the truth. In this case Merry could be the embodiment of a communist dissenting voice. In the context of the Vietnam War, Merry can also be seen as a victim in the hands of her American torturer as this becomes obvious in the sequel to the text.

The endless flow of words is excruciating and seems sterile as the rhythm leaves no pause, no break in the narration and produces a hammering effect with a sense of vertigo in the confusion of the two voices. These "conversations" seem never to end and there seems to be no way out. On a personal level, Merry and her father are entangled in their quarrel just like America was caught in the Vietnam quagmire at the time. The passage could also evoke police methods (and that would be consistent considering the riots in Newark in 1967) and indeed page 109, Merry concludes "I'm under house arrest". Of course, this particular scene could also be read as an anticipation of the questioning Lou submitted Dawn to at the end of the novel.

Eventually **intertextuality** can certainly permit other historical echoes: in the same way Roth focused on specific periods of time in the "American Trilogy" *American Pastoral* is part of (for instance, *I married a Communist* focuses on Maccartyism and *The Human Stain* on the Lewinsky Gate), the passage allows several readings of post-WWII American history. The style could give the impression of tape-recorded conversations with the voice of the narrator successively announcing "Conversation #1" and "Conversation #12"; not to mention the mechanical questioning it represents. This could be reminiscent of the Watergate scandal and the hearings that followed, the Watergate also being one of the political events tackled in the novel. Considering the time of publication of the novel itself an echo to the questions undergone by President Clinton and the succession of hearings that were part of the Lewinsky Gate might not be irrelevant either.

NB : Utilisation d'*anyway* identifié comme une dérive dans le rapport, intertextuality or intratextuality may also be used to find clues to the interpretation of the passage and **the creative process** – this would be a reflection on the issue of **metafiction**. A reference to Orcutt's "blank" painting (pages 323-325) may prove useful, especially when paying attention to the way both the "conversations" and Orcutt's work are presented in term of terminology (see *Meditation #27*). Lou Levov's reaction when observing the work of

art is also telling. After criticizing the painting for being incomplete and empty, he eventually admits – “look how the guy didn’t finish it. See that? Where it’s blurry. He did that on purpose. That’s art.” This is what is happening here in the passage. It gives the impression the pieces of conversations will never be finished, that the passage is blurry, this is made on purpose and hence it must be art according to the previous definition.

The passage could even nearly acquire a **visual or graphic dimension**, going beyond the words, which would make it even closer to Orcutt’s abstract painting when the accumulation of question marks, the dots, the multiplication of inverted commas and dislocated letters, not to mention the dash in the middle of the passage are taken into account. Paradoxically, all of this creates an effect of accumulation but leaves an impression of emptiness.

Both the oral and visual dimensions of the text are emphasized through the dramatization of the passage that the narrator has staged. There is a sort of game and it is the reader’s role to participate to the reconstruction and **remembering process**.

Exemple n°2 : *Measure for Measure*, II-4, ll. 30-104

Shakespeare chooses to develop two scenes where Angelo and Isabella meet (II.2, II.4). In the former she appeals to his mercy for her brother, and he feels the first stirrings of lust. In the latter he blackmails her into exchanging her virginity for Claudio’s life, and she refuses. Through these scenes and the plot of the corrupt magistrate, the playwright makes a study of the conflicting persons and principles embodied by Angelo and Isabella. Characters are marked (as sinner, corrupt, virtuous), but also revealed in a scene of displaying, but also of ambiguation.

The crucial confrontation, midfield between tragedy and comedy

A brief moment just before the infamous bargain, this scene is the falling of the “mask” (l. 79), when Angelo reveals his devilish intentions. These are relatively stock characters. Crime and justice appear clearly distinct, with the unbending law against purity and resolve (she answers his assertions curtly: “your brother is to die.”/“So.”).

On the face of it, it is **firmly anchored in the tragic genre** of the first half of the play. It abounds with declarations of absolutes (the “all-binding law”, l. 94) and doctrines (l. 56), ricocheting off each other in mid-line, and partakes in a series of tense antagonisms, through systematic opposites (“live/die”, “true/false”, “heaven/earth”, “body/soul”). Both characters lack measure, Isabella does not limit her indignation, nor does Angelo curb his lust. Worse still, a dramatic crescendo occurs, worsened both by the tragic irony that the audience is well aware of his intentions and of her effect on his passion. In a close sequence of events (with repetitions and tautologies), this scene achieves a literal interpretation of “measure for measure”, pitting weights against each other.

The manifold questions (be they rhetorical, direct, or exclamatory) exemplify the lack of communication, and constant misunderstandings pepper the text, actually lending it **a peculiar comic effect**. Angelo has to explain himself three times (ll. 51, 61, 73), each time with a growing lack of confidence. From the start he has to evoke the potential salvation of Claudio (see Isabella's initial reaction l. 35). The justice is unable to speak plainly about his appetites, and the would-be nun is unable to imagine that such a reputedly godly man could be physically attracted to her. The scene brings together two equally naive characters, unversed in matters of the flesh, and Angelo is compelled to fall back on the legal and moral language, the only one he can master, to attempt a twisted sort of wooing.

A stock scene (that of the meeting of two potential lovers) is here turned inside out on most levels. This contorted nature is apparent in oxymorons such as "sweet uncleanness" l. 34. After the passage, he finishes with "plainly conceive I love you", which is ironical to the extreme, as the whole scene has been anything but plain.

Angelo appears ill-at-ease in his role as villain. His speech falls over itself: the two lines 35-36 are apparently regular iambs with an added rhyme in mid-verse on "I/die" ([stressed syllables underlined] "Yet may he live a while ; and, it may be,/As long as you or I ; yet he must die), but the sentences are broken up confusedly, both by punctuation and the syntax: under a guise of self-control, he is crossing unknown territory. When he does wax eloquent, it is mostly with long-winded clichés and similes (as on lines 43-49, where he ends haltingly in mid-line).

Double-entendre and relativity leading to confusion and a blurring of categories

On closer inspection, nothing is actually so clear-cut. The law, epitomizing clarity of thought, here becomes "the most just law", the superlative paradoxically introducing degrees of justice. The epanalepsis ll. 47-49 hinges on the adjective "false", highlighting notions of duality, confusion, and relativity. Lines 79-81 boil down to equating hiding with emphasizing, dissimulating with displaying. Relevant remarks can lead to the question of casuistry. Shakespeare here offers a position of moral relativism. Globally, all these issues remain open.

The comparison with the parallel scene II.2 is also telling. In that mirror scene, Isabella launches her "assay" (attempt or assault) on Angelo, whereas II.4 sees the reverse occur, with Angelo's bungled yet determined "assay" on her. **The theme of money** adds to the confusion ("coin, tax, credit, treasures, number, accout"). The fiduciary metaphor implies the sex bargain and involves the seal on an agreement ("stamp" l. 46). "Coin" carries with it the notion of marking indelibly, while it also implies counterfeiting and forgery (an image Angelo uses to describe Claudio's bastard child while the whole time he does not intend to keep his own promise); so the "coin", far from being a proof of reliability, takes on a sense of superficiality and duplicity, akin to his "masks" (ll. 79-80). He is, after all, taking over and perverting the power of the Duke, from inside the state, not from without.

The themes of creation and death are interlocked throughout the play. These opposed concepts are here fused in the imagery and the word-play: ll. 42-46 show him comparing sinful procreation and murder, by which murder is the theft of a "man already made". Besides, Angelo's use of the expression to make his point against fornication is paralleled by her allusion to the biblical "man newly made" in reference to Angelo's possible mercy in II.2. Meaning is relative and transient, the word evades its purpose, far beyond the comical effect this conveys.

Here again, tragic irony appears in complex forms, as on l. 50. An obvious double meaning (moral relativity v. clear-cut opposition) is complicated by her not grasping her own meaning: when she refuses, he could very well give her the same answer. Finally, she is blind to the carnal interpretation of “earth” (cf. “earthly” l. 95).

Relativity of principles: in the first interview (II.2), Isabella argues against absolute standards while Angelo insists on them. In the second meeting the tables are turned, he argues against absolutes and she reacts in absolutes.

Angelo's first argument is on ethical grounds (“might there not be a charity in sin to save this brother's life?” II.63-64). Actually, the question of Christian charity is the approach Isabella used previously, and the exact same one Claudio puts forward in III.1, thus enhancing the porosity of principles. So the tables are doubly turned, and the nature of the dialogue serves a special dramatic irony: Angelo, in a state of sin, is required to defend the idea of charity, so he has the moral upper hand (compelled sins were indeed not real sins). The irony is that, following this train of thought, Isabella would lose, as true Grace appears in a sacrifice made in self-effacing charity. Being young and ignorant, Isabella (who is about to enter the convent) confuses principle and impulse. Thus chastity could be considered a condition of the mind, whereas she reduces it to a mere physical scruple. Here she is lowering her standards from virtue to nobility, from purity to self-regard.

Punishment and mercy are quite relative also. Mercy to the one is punishing another; Angelo's mercy for Claudio's sins involves Isabella's “compell'd sin” and his wanton vice, thus turning his values of justice into a farce, whatever the supposed validity of his ethical argument above... It is no surprise repetitions of “sin” and “charity” keep bumping into each other throughout the passage (II. 63-71).

Relativity of speech and meaning. Interpretations are warped, meaning is transferred. When Angelo claims her brother could be saved by her agreeing to a sin, she thinks he is associating mercy with sin. She willingly offers to assume the guilt herself and relieve him of it, proposing to take his place and then contemplating, through substitution, the role of sacrificial victim or martyr (II. 70-74). She thus puts herself in Angelo's and in Claudio's shoes simultaneously.

The text is rife with innuendos of sex and sensuality, double meanings on love v. lust, vice v. virtue. There is much (un-)conscious word-play, as in, to quote but one, the double meaning of “sense” l. 34. Here both characters use the same expressions at cross-purposes. So it is that ethical arguments carry strong sexual overtones: her “morn prayer” from l. 71, when realization hits her, II. 102-103, turns into “trip myself to death as to a bed that longing have been sick for”! Lines are saturated with pronominal proximity and dangerous promiscuity (again, II. 70-74).

Mutability is also carried within the individual. In “I, now the voice of the recorded law...”, l. 61, Angelo uses the authority that the law imparts to him, and concomitantly shows the temporary, fleeting nature of this stance. His depiction of himself allows indirectness, as on l. 91. A measure of metatheatricality is involved here, as he plays his own role, and requires her to play another (though metatheatricality is a lot less present here than in other extracts).

As for Isabella, she coins a paradoxically erotic speech of refusal: sibilants twinned with plosives (“strip, self, death, as, sick, shame”) materialize the sounds of the whipping in her four lines, amounting to a

death wish through a fantasy of eroticised martyrdom. Small wonder, then, Angelo confuses her hot-headed indignation with “crafty” manipulation.

Véronique BEGHAIN, Gilles CHAMEROIS, Fabien GRENECHE, Sylvain JACQUELIN et Jeremy JAMES,
pour la commission de littérature.

EXPLICATION DE DOCUMENT SUR LES QUESTIONS DE CIVILISATION DU PROGRAMME**Bilan de la session 2013**

L'épreuve de commentaire de texte de civilisation est exigeante et discriminante. Exigeante en raison de l'ampleur des programmes qu'il convient de maîtriser, discriminante en raison de la nécessaire maîtrise de la culture générale civilisationniste et des outils méthodologiques indispensables à la réalisation d'une bonne explication. Cette année, le jury a constaté qu'un trop grand nombre de candidats n'avait pas suffisamment travaillé les deux questions au programme. Il faut donc le rappeler d'emblée : sans une étude approfondie des programmes et un entraînement à l'épreuve, les candidats ne sauraient réussir. Les quelques lignes qui suivent visent à préciser les attentes du jury et à aider les candidats à mieux réussir cette épreuve.

Sur le plan des connaissances, les candidats doivent d'abord consolider leur culture générale civilisationniste et combler leurs lacunes. Il faut notamment réviser le fonctionnement des institutions et être capable de situer un texte idéologiquement, ce qui implique d'avoir un minimum de culture historique et politique. Ces connaissances indispensables doivent absolument être complétées par une étude précise des deux questions au programme. Pour ce faire, les candidats doivent savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire et éviter les pièges symétriques d'une impossible érudition et d'un survol impressionniste du programme. Il n'est pas nécessaire de tout savoir sur toutes les colonies britanniques entre 1919 et 1984 ou de connaître dans le moindre détail toutes les organisations et tous les leaders des mouvements contreculturels. Il est toutefois essentiel de connaître les éléments principaux des programmes, les crises, les tournants chronologiques, les textes fondateurs, les acteurs les plus célèbres. Il est également souhaitable d'avoir réfléchi sur les enjeux historiographiques afin de dépasser la simple accumulation de faits et de dates et de mettre en perspective les connaissances acquises. Pour aborder correctement le texte féministe de Carol Hanisch (voir corrigé), il fallait avoir compris la différence entre féminisme libéral et féminisme radical et il était souhaitable de relier le débat sur les *consciousness-raising groups* à la controverse historiographique sur le lien entre pratiques contreculturelles et militantisme politique. Mais il n'était pas indispensable de connaître le détail de l'histoire des organisations féministes radicales. De la même manière, un commentaire sur le texte de John Ngara supposait que l'on connaisse la phase de la décolonisation en Afrique, que l'on sache distinguer entre les différents modes de colonisation, pour faire apparaître la spécificité du cas de la Rhodésie du Sud, mais aussi le contexte politique britannique. Le candidat qui avait oublié la date précise de la conférence de Lancaster House, ou les circonstances du Bingham report pouvait très bien aborder le texte de manière satisfaisante.

Sur le plan de la méthode, nous renvoyons les candidats aux rapports des deux années précédentes. Il faut néanmoins rappeler que le commentaire de civilisation fait appel à une méthodologie spécifique qui n'est ni celle du commentaire littéraire, ni celle de l'épreuve des faits de langue. Ainsi les deux écueils fréquemment rencontrés par le jury sont d'une part, une analyse pseudo littéraire du document où le candidat cherche à montrer la colère de l'auteur par le relevé des mots courts et des exclamations contenus dans un discours. D'autre part, certains candidats se livrent à un patient relevé d'occurrences de termes évoquant le féminisme pour prouver enfin que le texte est un texte féministe, ce qui est connu

depuis le départ. Il ne faut pas oublier que la particularité de cette épreuve est qu'elle se déroule sur un temps assez court, une quinzaine de minutes, et que l'on ne peut, dès lors, perdre du temps à démontrer l'évidence. Au contraire le jury a bonifié les exposés qui allaient à l'essentiel, repéraient les grandes articulations du texte pour proposer un plan dynamique, même si certains éléments secondaires étaient laissés de côté ou sous-développés.

Plus précisément, on ne peut pas se contenter d'un saupoudrage contextuel dans l'introduction, pour passer à la paraphrase du texte dans le développement. Un texte de civilisation prend son sens lorsque l'on établit des liens pertinents avec son contexte. Il faut non seulement repérer le point de vue de l'auteur, en s'aidant de ses connaissances et des indications fournies avec le sujet (source du document, nom de l'auteur) et si on le désire l'annoncer dans l'introduction, mais il faut également tirer toutes les conséquences de ce point de vue dans le développement. Ainsi les candidats qui ont su, dans le texte de John Ngara, repérer la source et la mettre en lien avec la condamnation du nouvel impérialisme post-colonial ont apporté un éclairage essentiel sur ce texte.

Exemple n°1 : sujet de civilisation américaine – Carol Hanish

Source: Carol Hanisch, Memo written in February 1969 in reply to a memo written by Dottie Zellner, published in 1970 under the title "The Personal is Political" in *Notes From the Second Year*, edited by Shulamith Firestone and Anne Koedt.

In 1968, in a context marked by mass protests against the Vietnam war, political assassinations and riots in the black ghettos of major cities, the student, black and feminist movements all became more radical both in their use of direct, sometimes violent, methods of action and in their adoption of revolutionary objectives. Feminism experienced its own radical turn, notably with the spectacular Miss America protest in September 1968, which brought the nation's attention to the Women's Liberation Movement. Within the radical feminist movement, a debate arose over the use of consciousness-raising groups as a method of action. Carol Hanisch wrote a memo defending these groups against accusations of apolitical escapism. This memo is therefore a political defense of consciousness raising (1) which presents a pro-woman line which defends the specificity of women's struggle in the struggle against capitalism (2). It is in this radical context that "The personal is political" must be understood, as the harnessing of countercultural techniques for collective political purposes (3).

1. A political defense of consciousness raising

- This memo is a polemical defense of consciousness raising groups against left-wing accusations of not being political enough. As the beginning of the memo clearly indicates, this debate was raging from within the radical Left.

Contrary to those who argued against consciousness-raising groups on the ground that they distracted women from the more urgent, collective, political tasks of overthrowing the capitalist system, Hanisch defends these groups as essential tools in the political struggle for emancipation.

- Against personal therapy

Personal therapy is condemned for two reasons. First, therapy shifts the blame on women instead of blaming male domination and the capitalist system: “Women are messed over, not messed up “ (l. 8) as Hanisch says. This condemnation of personal therapy implicitly rejects psychoanalysis by opposing political therapy to personal therapy (l. 44). Second, personal therapy is implicitly reformist and as such illusory, since “there are no personal solutions at this time “ (l. 33).

- The futility of liberal, reformist feminism

Therefore, any exploration of women's personal problems should not lead them to seek solutions. The text's overall tone is pessimistic (“face the awful truth about how grim my life is as a woman”) (l. 38). Liberal reformist feminism is an illusion.

- Against alternative lifestyles

As a consequence, the search for alternative lifestyles, which cultural feminists will later engage in, is also an illusion, since “all alternatives are bad under present conditions “ (l. 59). Moreover, these debates about the right lifestyle run the risk of dividing women instead of uniting them, which is the first objective of the pro-woman line Hanisch advocates.

2. The pro-woman line: the specificity of women's struggle in the struggle against capitalism

- If “women are really neat people” (l. 67), the aim of feminism should be to unite them, not to divide or blame them. Consciousness raising is a tool which will enable women, like blacks and workers (l. 46) to become aware of the oppression they live under. They can then begin to organize, each in their own way, to overthrow capitalism.

- Consciousness raising is a purely political method which helps women get rid of their guilt and fosters unity by bringing them together (l. 18: to generalize and make connections).

- Liberation will be achieved if each oppressed community organizes its members: “That is what the black movement is doing in its own way. We shall do it in ours.”(l. 51). This particular brand of radical feminism, later taken up by the Redstockings, seeks a middle way between those, like Dottie Zellner, who ignore the specificity of women's issues (“Those who believe that Marx, Lenin, Engels...” l. 54) and those who insist on this very specificity to the point that they forget about capitalist oppression and lapse into cultural feminism (the search for alternative lifestyles, l. 57).

3. The personal is political

It is in this context that “the personal is political” is to be understood. Political liberation must take personal issues into account, provided personal issues are harnessed for collective, political purposes. The memo was written against those who denied women's issues had a role to play in the struggle for liberation.

Consciousness Raising (CR) is therapeutic in three ways, two of which are openly acknowledged in the memo.

CR helps women get rid of self-blame by blaming the capitalist system and male domination.

CR helps women think for themselves (l. 52). They help women articulate radical feminist theories (l. 65) which are meant to contribute to the general emancipation of all oppressed groups, along with other theories.

Interestingly, CR also helps women from within the movement to free themselves from the alienation which does not come only from the capitalist system but also from the pressure to conform that originates

from within the movement: the male-chauvinist practices of some movement leaders and the elitist demands and required sacrifices of political activism (l. 40).

Hanisch defends the countercultural practices associated to consciousness raising against dogmatic, sectarian accusations. In that sense, the text deconstructs the opposition between countercultural practices and political activism. But it gives a narrow definition of countercultural activity, which must be used in the struggle for political liberation, not as an end in itself.

Hanisch's memo is a classic statement of the radical feminist movement, which sought to give practical and theoretical recognition to women's issues as part of the wider struggle against capitalism. Its narrow defense of the emblematic practice of consciousness raising leads to the articulation of the “pro-woman line” highlighting the specificity of women's issues in the struggle against oppression. However, Hanisch's defense of CR as purely political, her rejection of cultural feminism sometimes sounds like a denegation. A few years later, radical feminism did fail to unite women, partly because of its divisions over the right lifestyle and “what it means to be a liberated woman” (l. 58).

Exemple n°2 : sujet de civilisation britannique – John Ngara

Source : John Ngara, “Zimbabwe, the Process of Liberation”, published in *Marxism Today*, May 1980, pp. 5-9.

Introduction

Broad context of the crisis: the end of the decolonization of Africa which began with Ghana in 1957. Western Africa was easier to decolonize than Eastern Africa because there were no white settlement colonies in Western Africa)

Context of the Rhodesian crisis

1923: Rhodesias refuse to join Union of SA in 1923. Southern Rhodesia tried to be granted dominion status afterwards but failed to: a self-governing colony (somewhere between dominion, protectorate and colony).

1953: Central African Federation with Nyasaland, Northern & Southern Rhodesia – Federation broke up in 1963. General strategy of British government to create federations that gathered neighbouring territories so as to make them viable.

1964: Nyasaland independent as Malawi, Northern Rhodesia as Zambia.

Ian Smith became PM of Southern Rhodesia and started negotiating with Wilson over conditions of independence off the coast of Gibraltar. The British wanted power to be effectively transferred to Black majority (250,000 Whites/3m Blacks). Yet Southern Rhodesia had the largest white community and was therefore supported by South Africa. This was a problem for Britain, the race issue made it difficult for government to act strongly and Wilson made it clear that no sanction would be enforced (“kith and kin argument”).

-11 November 1965: Unilateral Declaration of Independence of Rhodesia. Resolution 216 by UN Security Council, condemning “illegal racist minority regime” (one vote against – France)

The British failed to bring down Smith's regime but sent troops and equipment in order to protect neighbouring states that might have suffered retaliation from Rhodesia. Yet some Commonwealth African countries broke diplomatic relations with Britain (Tanzania)

There were economic sanctions but they remained too limited: for instance the British never cut oil-supply from Mozambique (l. 26-27).

1965-79: Smith's resistance to the British authorities.

1979: Thatcher initiated the Lancaster House Agreement after a Commonwealth conference in the summer of 1979, attended by Smith, Murozewa and Mugabe. The conference was able to produce an outline of constitution, arrangements for pre-independence period and ceasefire. Mugabe had to accept to wait ten years before enforcement of land reform (much disagreement about this: US and GB funds to buy lands from white farmers "Willing buyer, willing seller principle) There were clearly problems ahead.

Feb. 1980: elections see victory of Mugabe's ZANU.

1980: Zimbabwe achieves full independence. This success enhances Commonwealth's role in securing peaceful agreements.

1. The question of white settlements: a specific situation in the Empire

"Britain's decolonization role took a slightly different form in Rhodesia" (l.5): persuading white settlers to associate Black majority to government (l. 7-8)

- Specificity of Eastern/Southern Africa (settlement colonies): the biggest problem in the decolonization of Africa.

- There is a link between the Rhodesian situation and the South African precedent (common border) – both had a white minority and a black majority. Historically South Africa and Southern Rhodesia had a lot in common since Cecil Rhodes had come from SA and left to explore the North.

- White supremacist regimes such as SA's Apartheid were becoming a problem because the rest of the world (especially the Commonwealth countries) were not ready to tolerate them – South Africa thus left the Commonwealth in 1961.

- Ambiguity of British position: "kith and kin argument" (l. 17) a recurrent view in the 20th century, for instance Churchill appealed to it when he asked the Americans to take part in WW2. One precedent would be the Boer war (1899-1902), but Afrikaners were not of British origin.

2. The inefficient British way of handling things

"a discernible difference of approach between Labour and the Tories" (l. 11-12).

Labour's ambiguous stance, described as: "more sympathetic to the aspirations of the African majority" (l. 13) yet "lack of action to unseat the regime..." (l. 25-26)

The Conservatives are said to have been more straightforward in their "willingness to try to end the impasse but in ways that benefited imperialism in general and the white regime in particular" (l. 33)

At first sight this would be in keeping with the parties' traditional roles, the Left being theoretically against the exploitation of men by men, while the right-wing ideology favoured the "greatness" of Britain.

Nevertheless there was always a cross-party dimension of colonization, there are counter-examples to this basic polarization, for instance Conservative PM Macmillan's Wind of Change Speech in Pretoria 1960 (yet another link with South Africa) as opposed to the weakness of Labour response to 1965 UDI

(no military intervention after all, for many reasons including the fact that Smith was an ex-RAF pilot and there was fear of Rhodesian resistance).

More generally Britain's poor handling of the Rhodesian crisis can be seen as typical of Britain's mismanagement of crises it had contributed to create during decolonization; see for instance Palestine, the partition of India. In such cases, as in the South Rhodesian example, they supported, albeit inefficiently, the moderates or parties that would prove respectful of British economic interests and they resorted to the "divide and rule" policy (for instance they played the Muslim league against the party of Congress in India), sometimes changing sides in the process. This was again the case in the Rhodesian crisis, when Bishop Muzorewa was "tried to unilaterally recognize" (l. 37) or (l.34) Douglas-Home wanted a separate agreement with Smith. So peaceful decolonization was not always a smooth process.

This can be linked to other examples such as Uganda with Obote and UPC in 1962; Kenya with Kenyatta and KANU in 1963-64.

3. A symptom of Britain's decline on the international stage/an indictment of its duplicitous decolonization policy (an attempt at keeping control of economic resources from a Marxist point of view?)

All Western countries are seen as accomplices of white supremacist regimes: post-colonialism Imperialism. (l. 45)

Labour "took the matter to the UN where it was debated right up to 1979" (l. 19-20); in 1976, "the Anglo-American initiative on Rhodesia" (l. 21-22); end of the text about Carter & Thatcher. Britain had lost control over the Empire; had to rely on Special Relationship & UN. Was this the end of the "empire of the mind"? Was Britain able to deal with decolonization on its own? This points to the role of the Commonwealth and other African countries mentioned in the text. Does the appeal to the US and UN show that Britain wanted to get rid of the problem by handing its responsibility over to other agencies?

Had Britain decided to put decolonization behind her? These questions should be linked to the period and to the domestic issues (late seventies).

But it must also be admitted that Rhodesia had become a problem that went beyond Britain and its colony. The international context points to the picture of a post-colonial world in the seventies, including the question of new forms of imperialism. Especially some neighbouring countries had turned to socialism in the early seventies. British and American policy was therefore dictated by the context of the Cold War, during which anything was better than having a former colony switch to the other side.

In conclusion, the text indirectly evokes the evolution of the Commonwealth as well as British decline in terms of international influence. It also puts decolonization in perspective. Indeed what is its real meaning? Merely severing the bond between mother country and colony, self-government of the people, national ownership of the country's resources?

THEME 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 2013 sont extraits d'articles de journaux ou de magazines parus au cours de l'année 2012, entre juin et décembre. Les textes de la session 2013 provenaient de : *Libération*, *Le Monde*, *Les Echos*, *La Tribune*, *Le Figaro Magazine*, *Le Nouvel Observateur* et *Ouest France*. Les textes, d'une centaine de mots, relèvent d'un style journalistique sans technicité particulière, et de thématiques contemporaines : politique, économie, religion, environnement, dopage, médias, culture.

Les candidats disposent d'environ 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 la proposition faite (attention aux finales en/s/, notamment). Le jury est souvent obligé de demander aux candidats de dicter moins vite. Il est inutile de dicter la ponctuation ou les majuscules, à moins que cela ne diffère du texte de départ. Le jury peut demander au candidat de répéter un mot ou un segment de sa traduction.

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. Le jury peut également proposer au candidat de porter son attention sur un segment particulier.

Il est conseillé de consacrer entre cinq à sept minutes maximum 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). Si le texte est précédé d'un titre, il est impératif de ne pas en omettre la traduction. La source du texte, en revanche, n'est pas à traduire.

Conseils

Les remarques du rapport 2012 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. Comme pour tout exercice d'interprétariat, une bonne culture générale est souvent d'un grand secours. Il existe, par ailleurs, de nombreux ouvrages de lexique thématique qui permettront aux candidats d'enrichir leur vocabulaire actif, et d'éviter les lourdeurs de style et les traductions réductrices.

Il est conseillé au candidat de profiter des deux minutes de préparation dont il dispose pour bien comprendre le sens global du texte au lieu de dicter sa traduction après seulement quelques secondes de réflexion. Le candidat aura tout intérêt à noter les idées de traduction qui lui viennent à l'esprit pendant ses deux minutes de préparation. De même, lorsqu'il dicte sa traduction au jury, le candidat pourra repérer le ou les segments sur lesquels il souhaiterait revenir. De nombreux candidats ne profitent pas de la possibilité de demander au jury de relire un court extrait de leur traduction. Cela peut pourtant être l'occasion d'apporter quelques améliorations. Lorsque le jury demande au candidat s'il souhaite reprendre un segment, il ne s'agit 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.

Textes commentés

Texte 1.

Climat : la crise a bon dos.

Engagements flous, refus de toute contrainte : une fois encore, le message paradoxal adressé à la planète est que la négociation sur le changement climatique n'est pas dictée par les évolutions du climat, mais par les fluctuations de l'économie.

Faute de volonté politique, le processus de négociation est imperméable à l'urgence. Ni la pression de la science, qui ne cesse de préciser l'ampleur des menaces, ni la multiplication des sécheresses, des canicules et des inondations, ni les appels pressants des pays les plus vulnérables n'auront suffi à sortir la conférence sur le climat de l'immobilisme qui est devenu sa marque de fabrique.

Le Monde, 10 décembre 2012

Climate : it is easy to blame the crisis.

A lack of clear commitments, a refusal to be constrained: once again, the paradoxical message addressed to the world is that the negotiations on climate change are not dictated by the evolution of the climate, but by the ups and downs of the economy.

Due to a lack of political will, the negotiation process is impervious to the urgency of the situation. Neither the pressure of science, which keeps underlining the magnitude of the threats, nor the proliferation of droughts, heatwaves and floods, nor the pressing calls from the most vulnerable countries will have succeeded in dragging the climate conference out of the immobilism that has become its trademark.

Easy to blame : à défaut de trouver l'équivalent de l'expression idiomatique, il faut recourir à une reformulation explicite.

A lack/a refusal : l'absence de détermination en français force l'utilisation d'un article indéfini à valeur générique en anglais.

Be constrained : noter l'emploi fréquent de structures verbales en anglais, alors que le français journalistique favorise l'emploi de groupes nominaux.

The world : mieux que 'the earth' ou 'the planet', du fait qu'il permet de référer à l'entité géographique et humaine.

The negotiations on climate change : bien qu'il soit tentant de recourir à une structure adjectivale, elle impliquait un glissement de sens entraînant un non-sens (négociations sur le changement en soi).

Due to a lack of : « faute de » signifie à la fois un manque et un lien de causalité, d'où le choix de distinguer les deux sens.

The urgency of the situation : ou éventuellement « any sense of urgency » (légère sur-translation)

Underlining : « préciser » ne signifiant pas ici une réelle précision apportée mais plutôt une insistance accrue, il valait mieux éviter le calque.

Will have succeeded : attention à bien rendre un futur antérieur.

To drag out : la formulation en « sortir quelque chose de quelque part » était difficile à traduire ; les bons candidats pouvaient songer à une explicitation de l'image.

Has become : obligation d'utiliser le present perfect pour traduire le passé composé.

Texte 2.

Les pratiques dopantes se généralisent dans les entreprises.

Il n'y a pas que les Tom Simpson ou Lance Armstrong pour repousser les limites de leurs performances à l'aide de substances diverses et variées. Il y a aussi les innombrables « dopés du quotidien » : ouvriers, employés, cadres, soit... autant de collègues potentiels. Si les premiers défrayent la chronique à coups de piqûres d'EPO ou de stéroïdes, les seconds sont largement passés sous silence lorsqu'ils composent avec l'alcool, la caféine, les amphétamines, les antidépresseurs, ou même la cocaïne, pour faire face aux exigences de leurs fonctions. « Ce qui est demandé à l'homme est tout bonnement surhumain » explique Michel Hautefeuille.

Les Echos, 12 décembre 2012

The spread of doping practices in companies.

It is not only the likes of Tom Simpson or Lance Armstrong who push back the limits of their performances thanks to many various substances. There are also the innumerable "every day dopers", such as workers, employees, executives... so many potential colleagues, in other words. Where the former cause a media uproar with their EPO or steroid jabs, the latter are widely overlooked when they dabble in alcohol, caffeine, amphetamines, antidepressants, or even cocaine, to face their demanding jobs. "What is required of humans is quite simply superhuman", Michel Hautefeuille explains.

The spread of : transposition d'un syntagme verbal en un syntagme nominal pour adopter un style journalistique.

Companies, firms : attention au calque.

Many various : l'expression idiomatique redondante en français n'est pas à calquer, mais à expliciter.

Every day : et non pas daily, puisqu'il s'agit d'établir un contraste avec les sportifs « exceptionnels ».

In other words : déplacement idiomatique.

Cause a media uproar : attention à rendre l'intensité de l'expression française (« make the headlines » serait sous-traduit).

Dabble in : plutôt qu'une approximation telle que « take, consume »

Antidepressants : autant employer le terme technique plutôt que le plus familier « uppers »

Demanding : structure adjectivale pour traduire le complément du nom à sens générique.

Humans : plutôt que « man », pour permettre le jeu de mots avec « superhuman ».

Explains : bien songer à maintenir l'ordre canonique de la syntaxe anglaise.

Echantillon de textes proposés aux candidats

Nota bene : Certains textes comportent un titre, d'autres sont sans titre.

Quoi de plus innocent que les pratiques sportives, recommandées à tous et mises en scène pour le plus grand bien de l'humanité ? Au contraire, juge Robert Redeker, il n'y a rien de plus pernicieux. Dans un essai iconoclaste, le philosophe montre que ce que nous appelons le sport n'a plus rien à voir avec les jeux d'Olympie, au cours desquels les athlètes avaient pour mission « d'accomplir l'humanité dans sa perfection ». Les sportifs, aujourd'hui, sont devenus des « mutants » plus ou moins dopés, et le si populaire Tour de France lui-même s'est transformé en « modèle réduit de capitalisme ».

Le Figaro Magazine, 22/06/12, p. 106

Le lobby des armes dans le viseur

Ce nouveau massacre pourrait obliger Obama à légiférer, après des années d'atermoiements.

Cette fois-ci, c'est différent, veulent croire les partisans d'un contrôle des armes aux Etats-Unis. Le fait que des enfants ont été tués à Newtown et que Barack Obama, tout frais réélu, promette une « action significative » va permettre enfin de légiférer pour limiter l'accès aux armes les plus meurtrières, comme le fusil semi-automatique utilisé vendredi, espèrent les militants du contrôle des armes à feu, tels ceux de la Campagne Brady.

Plus de 270 millions d'armes à feu sont détenues par les citoyens américains, soit un record mondial absolu de près de 9 armes pour 10 habitants (en France, le ratio est de 3 pour 10 habitants).

Libération, 16 décembre 2012

Afrique du Sud. Des bonnes actions pour l'anniversaire de Mandela.

A l'initiative de la fondation de l'ancien dirigeant, le 18 juillet est devenu le « Mandela Day ». La journée, désormais reconnue par l'ONU, est un appel mondial à consacrer 67 minutes de son temps à aider ses semblables, conformément aux valeurs défendues par le premier président noir de l'Afrique du Sud. Ces 67 minutes représentent les années qu'il a consacrées à son combat politique.

Plus de 12 millions d'écoliers lui ont chanté « joyeux anniversaire » à 8h, retransmis par les radios. Nelson Mandela devait fêter son anniversaire en famille à Qunu, le village de son enfance.

Ouest France, publié en ligne le 18 juillet 2012

Ecrire dans nos pensées

Qui n'a pas rêvé d'écrire textos et pense-bêtes sans avoir à taper sur un clavier ? Grâce aux objets connectés, ce sera bientôt possible. L'entreprise canadienne Interaxon développe le prototype d'un serre-tête liseur de pensées, baptisé « Muse ». Ce capteur d'ondes cérébrales peut d'ores et déjà retranscrire des émotions contextuelles.

Il faut se concentrer très fort pour que le message s'affiche sur l'écran avec l'application « Emotype ». Un peu plus fort pour qu'un mot paraisse en gras. La démonstration réalisée par Ariel Garten, la PDG d'Interaxon, lors de la conférence LeWeb (*lire aussi ci-contre*) a bluffé la salle. Pas sûr que ce joujou reste l'apanage des geeks.

Libération, 9 décembre 2012

Avant même la conférence pour discuter du changement climatique, les alertes sur la situation se multipliaient. La Banque Mondiale d'une part et le Programme des Nations Unies pour l'environnement et l'association européenne de l'environnement d'autre part ont fait état de prévisions inquiétantes. Pour la première, par exemple, la hausse des températures atteindrait non pas les 2 degrés Celsius attendus mais plutôt 4 degrés au cours du siècle.

« Les températures qui se profilent sont bien au-delà de ce que l'Homo sapiens a connu », a rappelé, lors de la conférence de Doha, l'économiste britannique Nicholas Stern, auteur d'un rapport sur le coût économique du réchauffement climatique.

La Tribune, 9 décembre 2012.

Victime collatérale de la crise grecque, Chypre est parvenue jeudi 22 novembre à un accord sur une aide financière avec la troïka (UE, BCE, FMI) a annoncé l'agence d'information nationale chypriote CNA.

« Une conclusion positive aux négociations entre la troïka et le gouvernement a été trouvée vers 20 heures » a précisé l'agence, quelques heures après l'annonce par le président chypriote, Demetris Christofias, d'un accord « très proche ».

Pour la première fois jeudi, le ministre chypriote des finances, Vassos Chiarly, a fait état du montant des besoins financiers du pays, en récession depuis six trimestres, « quelque 17 milliards d'euros », soit un montant quasi équivalent à son produit intérieur brut (PIB).

Le Monde, 22 novembre 2012.

Dans la tourmente, l'Europe reçoit le prix Nobel de la paix

L'Union européenne, représentée par une vingtaine de chefs d'Etat et de gouvernement, dont François Hollande et Angela Merkel assis côte à côte, a formellement reçu, lundi 10 décembre, le prix Nobel de la paix qui lui a été décerné, le 12 octobre, pour son rôle dans la transformation « d'un continent de guerre en continent de paix ». Paradoxalement, relève la presse internationale, cette récompense intervient alors que l'UE affiche un état d'effritement évident. Ainsi le Britannique David Cameron, soucieux d'apaiser les conservateurs eurosceptiques favorables à une sortie de l'Union, a-t-il laissé le soin à son vice-premier ministre, Nick Clegg, de représenter la Grande-Bretagne à Oslo.

Le Monde, 10 décembre 2012.

Le marathon de New York n'aura pas lieu. Le maire de la ville, Michael Bloomberg, qui avait confirmé, plus tôt vendredi, la tenue de la 43^{ème} édition de la course la plus célèbre au monde, a fini par céder. Nombreuses étaient les critiques qui jugeaient indécente la tenue d'un tel événement après le passage de la tempête Sandy, qui a fait quarante morts dans une ville où des centaines de milliers de personnes restent privées d'électricité, de chauffage ou d'eau.

« Nous ne pouvons pas tomber dans la controverse à propos d'un événement sportif aussi emblématique que celui-ci ».

Le Monde.fr, 02 novembre 2012.

EXPLICATION DE FAITS DE LANGUE**IMPORTANT**

A partir de la session 2014 les modalités de la seconde épreuve d'admission sont modifiées.

Les candidats trouveront ci-dessous un rapport sur la session 2013 ainsi qu'une description détaillée des nouvelles modalités qui s'appliqueront à partir de la session 2014 .

Les futurs candidats trouveront :

- le bilan de cette partie de l'épreuve pour la session 2013
- le détail des nouvelles modalités qui s'appliqueront à partir de la session 2014 (allègement de cette partie de l'épreuve) accompagné de suggestion de démarche à adopter
- des exemples de traitement attendu sur des segments choisis dans les textes proposés à la session 2013

Bilan de cette partie de l'épreuve à la session 2013

L'épreuve d'ESP commence par le thème oral, puis vient la présentation des faits de langue qui se fait en français. Il est attendu des candidats qu'ils consacrent une dizaine de minutes à cette présentation. Le texte qui sert de support est toujours le texte proposé pour l'épreuve d'explication en langue étrangère (littérature ou civilisation).

L'exposé des faits de langue n'est pas suivi d'un entretien avec le jury et le candidat enchaîne immédiatement avec le commentaire en langue anglaise du document de littérature ou de civilisation.

La consigne cette année était celle des sessions précédentes: « À partir d'éléments choisis dans l'ensemble du texte, le candidat proposera une typologie et une analyse détaillée de .../de l'expression de...», par exemple : *À partir d'éléments choisis dans l'ensemble du texte, le candidat proposera une typologie et une analyse détaillée de « l'expression du degré ».*

Liste des faits de langue donnés lors de la session 2013

- TO + V/V-ING
- LES RELATIVES
- L'INVERSION
- LE PASSIF
- LE DETERMINANT Ø
- PRETERIT SIMPLE/HAD + V-EN
- LES FORMES EN WH-
- THAT
- LES AUXILIAIRES MODAUX
- LES MARQUEURS ASPECTUELS BE+ -ING ET HAVE + V-EN
- L'OPPOSITION WH-/TH-

- LES FORMES EN V-EN
- L'INTERROGATION
- L'EXPRESSION DU DEGRE

Le but de l'épreuve est – dans le format de cette session – de présenter une typologie des occurrences du phénomène signalé (temps et aspect, V-ING, IT...) se trouvant dans le texte proposé, en s'appuyant sur un raisonnement et une problématique.

Si le fait de langue est représenté dans le texte par quelques occurrences, on s'attendra à ce que les candidats en fassent un traitement exhaustif. En revanche, si les occurrences sont nombreuses, les candidats auront intérêt à opérer des choix en mettant en avant les exemples qu'ils estiment les plus représentatifs ainsi que des exemples plus problématiques. Si les occurrences sont très nombreuses, il est inutile de citer le nombre des exemples et d'en donner un décompte fastidieux.

L'épreuve de faits de langue fait partie des épreuves universitaires. Ce n'est pas une fiction de cours. Le jury évalue l'aptitude du candidat à respecter les deux parties de la consigne : constitution d'une typologie raisonnée, et analyse détaillée d'exemples choisis dans le texte.

Méthodologie

Définition du sujet/Problématisation

Le candidat doit définir le sujet avant de procéder au relevé de formes et à leur analyse. Il doit rendre compte des enjeux le plus clairement possible. Un sujet sur les modaux, par exemple, n'est pas un sujet sur « l'expression de la modalité », et inversement : si dans un cas la diversité des modes d'expression de la modalité est possible, et même attendue (« l'expression de la modalité »), un sujet sur « les modaux » invite à se concentrer explicitement sur les éléments qui appartiennent à cette catégorie grammaticale. Un sujet sur « les propositions en TO » peut inclure des cas que n'inclut pas un autre sur « les propositions nominales en TO »; si cela peut sembler aller de soi, il ne faut pas oublier d'en tenir compte dans l'analyse.

On rappellera également que par convention, la présence d'un signe «/» (ou « & ») entre plusieurs formes suppose que l'on procède à une comparaison entre ces formes (WH-/TH-, par exemple). Les ressemblances ou différences entre les deux formes doivent donc être traitées, et pas uniquement les emplois de l'une et de l'autre séparément. Le fait que les formes soient écrites en majuscules est une convention d'écriture qui indique que les variantes contextuelles sont également à prendre en compte. Par exemple, un sujet sur THIS/THAT inclut *these/those* : ce sont les « marqueurs » THIS et THAT qui sont en jeu, et toutes leurs variantes.

Typologie

Une typologie est un classement raisonné selon des critères qui devront être précisés. Le point de départ pourra être une ou plusieurs définition(s) des termes du sujet, une opposition entre deux ou plusieurs formes, la mise en évidence d'une distribution (contextes d'emploi comparables), le statut syntaxique des éléments à étudier, une distinction entre divers types de constructions, un problème de classification...

La typologie doit être sous-tendue par une problématique. Il s'agit de résoudre un problème linguistique, de faire une démonstration. La typologie doit être pertinente et adaptée au sujet traité. Par exemple, dans le sujet sur le passif, il était peu pertinent de classer les formes en fonction des autres déterminations du groupe verbal (temps, aspects, modalités) car ces variations ne permettraient pas de mettre en évidence les caractéristiques du passif.

Il est très fortement conseillé aux candidats d'annoncer en introduction la typologie retenue, et d'en faire apparaître clairement les articulations en cours de présentation, afin que le jury puisse se repérer tout au long de l'exposé. Le plan annoncé doit ensuite être respecté dans la présentation.

Analyse

L'analyse détaillée d'occurrences du texte est indispensable. Il peut s'agir d'occurrences représentatives d'une catégorie apparaissant dans la typologie. Les occurrences analysées peuvent aussi poser un problème, ou sembler être des contre-exemples. L'identification des problèmes, le classement des occurrences, la formulation d'hypothèses, la manipulation des énoncés constituent l'essentiel du travail. Les connaissances sont bien sûr indispensables, mais il faut éviter le placage de cours.

Ces manipulations viennent nourrir le commentaire, et permettent d'identifier les problèmes : les occurrences relevées dans le texte sont-elles des cas typiques ? Retrouve-t-on les catégories traditionnelles ? A-t-on éventuellement des contre-exemples ? Il s'agit de montrer, avec clarté et précision, comment les exemples du texte peuvent être organisés et analysés.

Il est donc totalement exclu de transformer la présentation en récitation du cours, ou de « fiches », hors de toute mention ou analyse des exemples. Si quelques rappels rapides sont faits en introduction, ils doivent ensuite laisser place à l'analyse détaillée et raisonnée des exemples du texte, en relation avec les connaissances sur la question. C'est dans le cadre des analyses que les candidats indiqueront les éléments de connaissance qui leur semblent pertinents, en liaison avec la présentation des cas présents dans le texte.

Ceci signifie donc qu'en fonction des occurrences, un même sujet peut amener les candidats à développer des typologies différentes, car les cas présents dans le texte pourront bien entendu varier.

Tous les exemples sont tirés du texte, sur lequel la démonstration doit s'appuyer. Il est donc inutile de proposer des exemples fabriqués et d'introduire au sein de la typologie des catégories qui ne sont représentées par aucune occurrence. On attend des candidats qu'ils identifient le point à étudier et qu'ils mènent leur étude en considérant les occurrences du texte comme corpus, qu'ils les rapprochent et les ordonnent en un classement cohérent, qu'ils les commentent et les justifient de façon argumentée et démonstrative. On ne peut pas se contenter d'un relevé linéaire d'occurrences sans proposer de

typologie ni de problématisation, car on ne peut aboutir dans le meilleur des cas qu'à de simples descriptions ponctuelles ou à des énumérations sommaires, ce qui n'est pas le but de l'exercice.

La description et l'explication doivent être étayées par des gloses, des comparaisons, des manipulations (substitutions, déplacements, le cas échéant effacements, avec un commentaire sur les répercussions sémantico-pragmatiques éventuelles). Ces manipulations ne doivent pas être faites de façon mécanique. Elles doivent être suivies d'analyses destinées à approfondir le commentaire. Il importe également de prendre en compte la valeur d'une forme donnée dans le système, et les effets de sens obtenus en fonction du contexte. Si le point proposé s'y prête, le candidat peut utilement emprunter ses arguments à diverses branches de la linguistique : diachronie, phonologie, lexicologie, syntaxe, morphologie, linguistique contrastive...

Les candidats ne chercheront pas à tout prix à relier le fait de langue proposé et le commentaire de texte. En effet, certains sujets ne s'y prêtent pas. Cependant, le rapprochement peut parfois apporter un éclairage utile. Lorsque c'est le cas, il peut être intéressant d'établir très brièvement un lien entre l'explication de texte de littérature ou de civilisation et l'étude du fait de langue, en montrant, par exemple, pourquoi telle forme est récurrente dans le texte, comment le choix de telle ou telle construction grammaticale peut servir les desseins d'un auteur, etc. Ainsi par exemple, dans le texte pour lequel nous proposons des pistes d'analyse ci-après, il pouvait être pertinent de faire le lien entre le questionnement incessant du père à sa fille et la profusion de formes en WH-. On notera cependant que ces remarques ne peuvent pas tenir lieu d'analyse, et qu'elles ne sont pas exigées.

Évaluation

Le jury évalue le niveau de connaissances des candidats, mais aussi, et surtout, leur capacité de réflexion, leur rigueur et leur clarté. Les candidats doivent avoir des bases grammaticales solides, et des outils d'analyse linguistique. Il faut souligner l'importance d'une maîtrise préalable des outils et des concepts de la grammaire, notamment de l'analyse syntaxique (catégories grammaticales, types de constituants, fonctions syntaxiques...) indispensables à toute description des faits de langue : savoir ce que sont entre autres un adjectif, un adverbe, une relative, une conjonctive, une participiale, une clivée, une extraposée, connaître la différence entre « nature » et « fonction », savoir distinguer *to* préposition de *to* particule de l'infinitif, *do* verbe lexical, auxiliaire, proforme, etc. Une connaissance bien maîtrisée de la terminologie est donc indispensable pour éviter les descriptions vagues et simplistes.

Conseils pratiques

Nous attirons l'attention des candidats sur plusieurs points :

– l'utilisation du tableau.

Elle n'est pas obligatoire, et même déconseillée, s'il ne s'agit que de recopier les exemples. Elle peut éventuellement être pertinente pour illustrer une manipulation syntaxique.

– la citation des exemples.

Le numéro de la ligne doit être donné pour que le jury puisse s'y reporter. Il est inutile de donner une série de numéros de ligne sans citer les exemples. Il ne faut pas oublier de laisser au jury le temps de s'y reporter et indiquer clairement de quel exemple il est question lorsqu'on en propose une analyse.

– la gestion du temps.

Les candidats ne doivent pas perdre de vue qu'ils ne devraient pas consacrer plus de dix minutes à cette sous-épreuve. Il faut à la fois prévoir de ne pas dépasser ce temps, mais également être conscient du fait que l'on peut parfaitement développer une argumentation dense et cohérente dans le cadre du temps imparti.

Les candidats trouveront de nombreux sujets dans les rapports des années précédentes, disponibles sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale.

Voici la liste mise à jour des sujets mentionnés dans ces rapports :

- 2012 : la négation ; les adverbes ; WILL/WOULD, SHALL/SHOULD, BE GOING TO
- 2011 : temps et aspects ; les formes nominalisées du V ; THIS/THAT
- 2010 : le génitif ; SHALL/WILL ; les formes en WH-
- 2009 : le passif ; N+N ; passé/présent
- 2008 : les infinitifs et propositions infinitives ; Les relatives/relatives nominales ; IT & THIS
- 2007 : SO/AS/SUCH ; l'extraposition
- 2006 : TO ; les adjectifs ; les mots en WH-
- 2005 : passé/présent ; BE ; la composition nominale et adjectivale

Présentation d'un sujet : Les formes en WH- (P. Roth, *American Pastoral*, pp.104-105)

Pistes d'analyse envisageables

Les termes en WH- sont d'origine interrogative et peuvent s'employer comme termes interrogatifs, comme relatifs ou comme subordonnants pour introduire les propositions circonstancielles.

En ce qui concerne la problématique, il convient de se poser les questions suivantes : comment peut-on distinguer ces différents cas ? Quels peuvent être les points communs entre l'interrogative et la relative pour qu'elles fonctionnent avec WH- ? WH- est-il de même nature dans le cas des circonstancielles ?

Typologie/classification

Le texte comporte des occurrences de ces catégories:

- Interrogatives directes : What ? (1, 2, 3, 12, 13, + 43; what do you think war is?) – what else (4) – who ? (2, 12, 30) – how? (how old : 12) – why? (13) – where? (27, 28,31, 32 – how (37, 50) – interrogative indirecte : 14 = I'd like to know what you're doing.
- Relatives : relative nominale (what: 4, 50, 51) – who you go to see: 8 (the kind of person who...) – where : 29 (= the place where..) – who (7, 30, 34, 40, 50) – pseudo clivée (what I do : 3).

- Subordonnant : when (1, 47): circonstancielle.

Note : dans la présentation, il est inutile de citer l'intégralité des lignes où apparaissent les exemples relevés.

Analyse

Reconnaissance de la relative : il y a un contenu manquant dans la relative représenté par WH-, et ce contenu s'identifie avec l'antécédent.

La circonstancielle est un adjectif mobile et effaçable dans une structure simple. WH- sert à introduire cette proposition en la reliant à la principale.

- les interrogatives en WH- : fonctionnement syntaxique/sémantique

Rappel de la syntaxe des questions en WH-WH + AUX + Sujet + GV ?, sauf quand la question porte sur le Sujet (pas d'inversion).

Notons la différence entre questions fermées et questions ouvertes :

- question fermée : "Is she involved in politics?" (36) porte sur la validité de la relation. Dans la question indirecte correspondante, on emploie IF (ou WHETHER) (I don't know if... : 48) qui marque une suspension de la validation de la relation.

- question ouverte = la relation est acquise, ce qui manque est un contenu particulier à définir.

Exemple: « Where do you eat your meals in NY? » (27) présuppose la relation « you eat your meal in NY » et que le lieu encore indéfini suggéré par WHERE existe. Le terme en WH- construit une classe de possibilités indéfinies à identifier dans la réponse. Cette information manquante est la portée de WH- .

Par exemple, dans « What do you think war is? » (43), la question porte sur la complétive de THINK et non sur la principale. C'est sur la donnée manquante que porte WH- (war is (?)) = la définition de war est manquante). L'identification de cette information est l'élément saillant de la question. WH- est maintenu quand la question est elliptique (Where? : 28, 32) : la relation prédicative complète est récupérable en contexte. WH- est en position initiale dans la question directe (le thème de la question directe).

- les relatives

Exemple : « people who are against » (7). La relation « x – be against war » est acquise, il reste à définir un contenu, à identifier avec l'antécédent.

Cet antécédent peut être laissé indéfini (relative nominale : antécédent amalgamé) même si son existence est présupposée.

- WH- = subordonnant (1, 47). Il y a deux analyses possibles. D'une part, WHEN ne réfère pas à un moment mais désigne le contenu de la subordonnée comme un moment qui repère la principale. D'autre part, il est aussi possible d'interpréter WHEN comme un relatif à antécédent amalgamé (WHEN = « the moment when » avec effacement de l'antécédent).

Conclusion

Syntaxiquement, le terme en WH- permet une mise en relation (entre la complétive et la proposition enchâssante, entre la relative et l'antécédent, entre la principale et la circonstancielle). Du point de vue sémantique, le terme en WH- est la trace d'un déficit informationnel. Les relatives en WH- et les interrogatives en WH- ont pour point commun d'établir une relation prédicative avec une zone d'indétermination (la réponse à la question ou l'identification de l'antécédent permet de combler ce déficit informationnel). Dans le cas de la circonstancielle, c'est la fonction de mise en relation qui prédomine.

Nouvelles modalités à partir de la session 2014

A PARTIR DE LA SESSION 2014, LES MODALITES DE LA SECONDE EPREUVE D'ADMISSION : EXPLICATION EN LANGUE ETRANGERE D'UN TEXTE EXTRAIT DU PROGRAMME, ASSORTIE D'UN COURT THEME ORAL IMPROVISE ET POUVANT COMPORTER L'EXPLICATION DE FAITS DE LANGUE SERONT MODIFIEES DANS LE BUT DE PERMETTRE AUX CANDIDATS DE CONSACRER LORS DE PREPARATION LE TEMPS NECESSAIRE A L'EXPLICATION EN LANGUE ETRANGEE D'UN TEXTE EXTRAIT DU PROGRAMME.

L'explication de faits de langue ne consistera plus en l'établissement d'une typologie mais en l'analyse de deux ou trois segments préalablement repérés par le jury. La durée envisagée pour cette partie de l'épreuve (une dizaine de minutes) et le niveau d'exigence resteront les mêmes que dans le format précédent. La consigne se présentera sous la forme : « *Le candidat proposera une analyse linguistique des segments soulignés dans le texte* ».

Précisions et recommandations

Les segments soulignés peuvent relever de différents domaines (le domaine nominal, le domaine verbal et la syntaxe). L'identification de ce qui constitue l'intérêt principal du fait souligné est un élément important. Le soulignement du fait de langue est une indication importante : il s'agit pour le candidat d'identifier ce qui constitue l'intérêt du fait de langue en fonction de ce qui est souligné (un groupe nominal isolé ou bien toute une structure syntaxique, par exemple). De plus, il est essentiel de bien structurer le commentaire grammatical, qui doit être ordonné et construit.

Il sera aussi possible de comparer deux points soulignés, comme dans l'exemple ci-dessous traitant de « be going to » et « will »

Démarche suggérée

Il est recommandé de suivre explicitement l'ordre :

- description
- problématique
- analyse.

La description permet d'identifier les éléments pertinents dans l'élaboration de la problématique, qui structure l'analyse. Il ne s'agit pas de décrire le segment souligné dans tous ces aspects mais de mettre en avant ce qui constitue le fait grammatical qui servira de base à la problématique construite par le candidat. Il est nécessaire ici de maîtriser le vocabulaire descriptif de la grammaire et de la syntaxe et de détecter ce qui constitue l'intérêt linguistique du fait de langue à étudier. Il est essentiel de tenir compte du soulignement du fait de langue : le soulignement attire l'attention du candidat sur ce qui constitue l'intérêt majeur du segment. Le candidat doit mobiliser ses connaissances de la langue anglaise et de la grammaire afin de proposer un commentaire explicatif du fait de langue. Ce niveau explicatif met en avant deux choses : la structure grammaticale en tant que telle, et son rapport avec le contexte.

Par exemple, il est possible de comparer (a) « it seems that John is happy » et (b) « John seems to be happy »: ce sont deux structures syntaxiques différentes qui ont des sens proches, mais elles se différencient en fonction du contexte, car (b) s'emploie plus facilement quand le contenu du sujet « John » est déjà identifié en contexte (thématisation). Il est donc nécessaire d'identifier une structure en langue (l'exemple (a) est un cas d'extraposition, alors que (b) est construite par déplacement (montée) du sujet de la subordonnée en position de sujet principal) et en discours (Dans le cas où plusieurs structures sont possibles, pourquoi une construction plutôt qu'une autre a été choisie ? Quels sont les éléments du contexte qui permettent de justifier ce choix ?).

Autre exemple : s'il s'agit d'analyser le déterminant THE, il est nécessaire de montrer qu'il indique un degré élevé de détermination (par rapport aux déterminants zéro ou A) et de justifier ce degré de détermination par rapport au contexte (THE marque-t-il un retour anaphorique sur un autre segment du texte ? La détermination provient-elle d'un complément qui permet d'identifier ce dont il s'agit ? THE indique-t-il que le contenu du groupe nominal est déjà identifié pour un personnage dans sa situation ?...).

Afin d'étayer sa démonstration, le candidat peut se livrer à des manipulations de la structure grammaticale à étudier. Par exemple, si l'on étudie le déterminant SOME, on peut se demander si le déterminant zéro aurait pu être acceptable dans le même contexte, et, si oui, en produisant quelle différence de sens. Autre exemple : si l'on étudie une forme en TO+verbe, on peut se demander si verbe+ING aurait été possible dans cette structure, ou si TO+verbe entre en compétition avec une forme conjuguée (par exemple, quelle différence peut-il y avoir entre « John believed Peter to be responsible » et « John believed (that) Peter was responsible »?). Dernier exemple : si l'on étudie une forme grammaticale telle que « He has been writing some letters » on peut se demander s'il est possible de produire « He has written some letters » sans BE+ING, ou si le prétérit « He wrote some letters » est possible ou non dans le même contexte.

Les manipulations proposées par le candidat doivent demeurer grammaticales. C'est la connaissance de l'anglais, et non la théorie linguistique, qui est centrale.

Le candidat peut aussi avoir recours à des paraphrases afin de préciser certaines nuances sémantiques. Par exemple, un énoncé avec un MAY de permission (« John may smoke ») peut se paraphraser sous une certaine forme (« John is allowed to smoke ») alors que le MAY de probabilité (« John might have missed his bus ») se reformule différemment (« There is a remote possibility that John missed his bus »). Il faut être conscient de deux choses importantes : d'une part, la paraphrase montre que le candidat a bien saisi le sens d'un énoncé dans son contexte, et c'est donc sa connaissance de l'anglais qui est mobilisée ici, et, d'autre part, la paraphrase est une indication mais elle ne peut pas suffire à expliquer un fait de langue : elle sert de base à une analyse mais ne peut pas en être la conclusion.

Exemples de traitement attendu à partir de la session 2014**EXEMPLE N° 1**

– *What do I do? I go see New York. That's what I do. (l.3)*

Le segment souligné est une pseudo-clivée inversée : cette structure syntaxique fait passer en position initiale de l'énoncé l'élément focalisé (accent focal sur THAT). Il serait syntaxiquement possible de produire l'ordre inverse :

1- What I do is that.

Il convient ici de savoir pourquoi il y a une inversion dans l'énoncé à étudier, et pourquoi un contenu déjà identifié (le pronom THAT est ici clairement anaphorique), et donc contenant des informations anciennes, se trouve en position d'être focalisé (comme une information nouvelle mise en relief).

Il faut tout d'abord bien identifier la structure pseudo-clivée en WHAT.

WHAT n'est pas dans une structure interrogative ici comme dans :

2- I don't know what you're talking about. (l. 5-6).

Dans (2), il est possible de reconstruire un contexte interrogatif. Avec « I don't know » l'énoncé signifie qu'il s'agit de trouver une réponse à la question directe « What are you talking about? », ce qui n'est pas le cas dans l'exemple à étudier.

Il est aussi nécessaire de distinguer la pseudo-clivée de la relative nominale. Il est possible de renverser l'ordre des éléments dans le cas de la pseudo-clivée (3/4), ce qui ne l'est pas avec la relative nominale (5, 6) :

3- What I do is to visit New York.

4- To visit New York is what I do.

5- What I do is normal. (= The thing I do is normal.)

6- ~~*Normal is what I do.~~

Dans le cas de la pseudo-clivée, il y a une véritable identification entre les deux contenus reliés par BE (alors que l'exemple (5) permet d'introduire un commentaire « be normal » à propos de l'antécédent implicite de la relative nominale). L'identification stricte permet l'inversion des contenus.

Ceci nous conduit à notre problématique centrale : pour quelle raison avons-nous affaire à une pseudo-clivée inversée avec un élément focal placé en position initiale ?

Le pronom THAT est anaphorique : il reprend ce qui vient d'être dit (« go see New York »). Cette fonction anaphorique explique pourquoi il occupe la position initiale de l'énoncé : la position initiale du sujet est fortement compatible avec de l'ancienne information (le contenu thématique est souvent placé en position sujet). C'est pour cette raison que l'énoncé (1), syntaxiquement possible, n'est tout de même pas vraiment bien formé : il s'achève sur une information ancienne, ce qui n'est pas justifié.

Pourquoi THAT reçoit-il un accent focal dans l'exemple à étudier, malgré son caractère thématique ?

La structure « what I do » présuppose « I do (something) ». Elle crée une classe de possibilités qui demeurent indéfinies : on tient pour acquis la relation « I do (something) » sans pour autant définir les éléments qui constituent cette classe de possibilités.

Or, la clivée inversée permet d'identifier un contenu particulier par rapport à cette classe : c'est justement ce qui vient d'être dit qui s'identifie à ce contenu. THAT, élément initial thématique, porte donc un accent focal, car sa référence se distingue de toutes les autres possibilités ouvertes par la présupposition construite par la structure en WHAT.

En conclusion, l'énoncé à étudier est une pseudo-clivée inversée qui marque une relation d'identification entre un contenu déjà mentionné et le présupposé de la structure en WH-. Ce contenu est un terme anaphorique placé en position initiale de sujet (thématisation), et il porte un accent focal car il fait référence à un contenu distingué par rapport à une classe de possibilités construites par WH-.

EXEMPLE N°2 : EXEMPLE DE TRAITEMENT D'UN FAIT DE LANGUE DOUBLE

–I don't know if I'm going to go to college (48-49)/Maybe I'll go to college, maybe I won't_(52)

Le fait de langue souligné est un double fait de langue, ce qui nous invite à une étude contrastive. Les segments soulignés sont deux groupes verbaux : le premier est composé de la forme périprastique BE GOING TO à la première personne du présent, venant s'insérer dans la relation prédicative < I/go to college > au sein d'une proposition hypothétique introduite par IF. Le second est l'auxiliaire modal WILL sous sa forme contractée 'LL, venant modifier une relation prédicative composée du même sujet et du même prédicat < I – go to college >

Il s'agira de s'interroger sur la manière dont les deux formes soulignées modifient les RP sur lesquelles elles portent et de justifier en contexte les choix respectifs de l'une et de l'autre. Sont-elles interchangeables ?

Avec BE GOING TO l'énonciateur envisage le sujet comme engagé dans un mouvement vers la validation du prédicat qui suit. Si on décompose pas à pas les différents constituants en les rapportant à l'analyse de notre fait de langue, on peut dire qu'au moyen de cette forme l'énonciateur identifie/représente/envisage (cf. BE) le sujet (I) comme engagé (cf. –ING valeur d'inaccompli/de borne de gauche franchie) dans un mouvement (cf. sémantisme de GO) vers (cf. TO opérateur dévirtualisant/de visée) la validation du prédicat qui suit (*go to college*). En outre, de par sa forme (contrainte) à l'aspect BE-ING, BE GOING TO permet à l'énonciateur de faire un commentaire sur ce qui précède. En l'occurrence, la fin du dialogue de l'extrait proposé concerne l'idée d'aller vivre à New York. Pour Swede, cette idée correspond à « go to college » et la fin des études secondaires qui se profile pour sa fille correspond à la possibilité de valider « go to college », qu'il ne sépare pas de « live in New York » (cf. la réplique précédant le segment souligné > *go to college in New York*). C'est cette interprétation que Merry met en doute (cf. *I don't know*) au moyen du segment souligné : pour elle, aller vivre à New York ne va pas forcément de pair avec un mouvement vers la validation de *go to college*.

Avec WILL, il ne s'agit plus d'évoquer un processus engagé. WILL peut signifier la volonté du sujet de valider la relation prédicative dans laquelle il s'inscrit, et on parle alors de valeur radicale du

modal. Mais WILL peut également être utilisé pour prédire la validation de la relation prédicative en question, c'est-à-dire pour poser la validation comme certaine pour un repère temporel postérieur au moment de l'énonciation ; c'est la valeur épistémique du modal. Il paraît évident que c'est cette dernière valeur qu'il convient ici de retenir : en effet, il ne s'agit pas pour Merry de dire sa volonté d'aller à l'université alors qu'elle dénonce le traitement qu'y subissent les étudiants pacifistes. Il s'agit donc pour elle de se prononcer sur les chances de validation de < I/go to college > et de réduire ces chances à un minimum acceptable par son père : associé à WILL, l'emploi de l'adverbe MAYBE portant sur l'intégralité de la RP aboutit ainsi à une réduction à une alternative simple, l'autre branche de l'alternative, la non-validation, étant posée immédiatement après : *maybe I won't*. Un emploi radical de WILL impliquerait la disparition de MAYBE, la suppression de la seconde partie de la proposition et une forme pleine pour le modal, à la forme négative : *I will not go to college*, mais alors le conflit avec le père serait ouvert, ce qui n'est pas le cas dans notre passage.

Substituer WILL à BE GOING TO dans la première occurrence soulignée (*I dont know if I will go to college*) aurait permis d'évoquer la validation de < I/go to college > sans l'aspect de processus engagé ; or ce processus a clairement été posé par Swede dans l'hypothèse qu'il propose à sa fille, et l'énoncé comportant BE GOING TO est une réaction de Merry à cette hypothèse. Quant à 'LL, il n'est pas envisageable d'y substituer BE GOING TO puisqu'il s'agit précisément pour Merry de mettre autant en doute que possible la validation envisagée par son père sans entrer en conflit ouvert avec lui, et pas de poser qu'il y a une chance sur deux que le processus menant à la validation soit engagé.

AUTRES EXEMPLES

I.3 – That's what I do!

I.6 –I don't know what you're talking about.

II.9-10 –Some of them don't b-b-b-believe in the war//II.43-44 War is an extreme.

II.40-41 –“Do you know what the limits are?” “Limits. That's all you think about.

F. Bercker, C. Chauvin, A. Leroux , G. Mélis, B. Poncharal

RESTITUTION

Cette sous-épreuve n'ayant subi aucune modification, on reprendra ici l'essentiel de ce qui figure dans les précédents rapports.

C'est la dernière partie de l'épreuve.

Rappel sur la nature de cette sous-épreuve

Pour cette épreuve, le candidat doit imaginer qu'il est amené à rendre compte de manière fidèle et objective d'un message oral à un interlocuteur qui n'aurait pas eu accès à ce message.

Avant que ne commence l'épreuve, le candidat retourne une feuille sur laquelle est inscrit le titre du document sonore d'une longueur de 2 minutes environ. Ce titre est une aide qui lui permet immédiatement d'inscrire son écoute dans une thématique.

Il bénéficie ensuite de deux écoutes, suivies, pour chacune d'elles, d'une période d'une minute repérée par un signal sonore. Ces pauses donnent le temps au candidat de compléter, organiser et remanier ses notes en vue de la restitution proprement dite.

Les documents sont authentiques et proviennent le plus souvent des radios anglophones accessibles via le web (BBC, NPR News, ABC, Radio New Zealand, VOA...), ce qui implique une variété d'accents, de thématiques culturelles, que le candidat devra savoir reconnaître implicitement. Ils sont le plus souvent en rapport avec l'actualité et couvrent tous les domaines.

Les critères à respecter

- **Restitution exacte** des chiffres, dates, éléments de localisation, acronymes, sigles, noms propres qui appartiennent au bagage culturel de l'angliciste, mots-clés incontournables qui organisent le déchiffrement du document. Les articulations logiques et les repères temporels doivent également structurer le compte rendu.
- **Restitution sous forme de reformulation** du contenu global de l'enregistrement en respectant sa chronologie. Le jury constate, cette année encore, que peu de candidats se plient à cette contrainte et se contentent de reproduire à l'identique les segments perçus et pris en notes. Ceci a bien sûr une incidence sur la note finale.

Le format de la restitution

On attend du candidat qu'il structure son propos de la manière suivante :

- **Une introduction** précisant la source, le nombre d'intervenants, le thème général, la tonalité du document, est toujours la bienvenue et atteste de la prise de recul du candidat.
- **Le compte rendu** se fait dans une langue de bonne tenue dont la correction est évaluée au même titre que l'anglais produit lors de l'épreuve d'explication de texte.

L'expression se doit d'être aussi fluide que possible et d'éviter les temps morts qui nuisent à la qualité de la chaîne parlée.

Les commentaires personnels sont exclus. Aucun élément extérieur au document ne doit figurer dans la restitution.

Le jury attend des candidats qu'ils mettent en forme le contenu, en évitant à la fois les répétitions, les approximations, et les « blancs » qui donnent à penser que la construction du sens a posé problème.

L'entretien

L'entretien permet au jury de vérifier que les informations restituées ont été comprises mais aussi de susciter l'ajout d'informations complémentaires qui auraient été repérées mais non restituées.

Conseils

Il semble impératif que les candidats écoutent des émissions radiophoniques très régulièrement pour s'habituer à leur format, parvenir à dissocier rapidement les différents intervenants et leurs arguments, et se familiariser avec toutes les variétés possibles d'anglais.

L'entraînement seul peut conduire le candidat à maîtriser l'exercice ; à cet égard, il est souvent apparu évident que les restitutions de bonne qualité qu'a pu entendre le jury cette année étaient le fruit d'une pratique régulière. En effet, l'épreuve nécessite à la fois :

- une capacité à trier l'information sonore (écoute sélective) puis à la hiérarchiser en termes de pertinence,
- un entraînement systématique à la prise de notes et à l'organisation des éléments recueillis grâce à un système de codage personnel (éviter le superflu) qui permet de les structurer,
- une aptitude à la reformulation qui ne peut s'acquérir que par un travail systématique sur le lexique et les collocations.

QUALITE DE LA LANGUE ORALE

Si le jury a eu, comme tous les ans, le plaisir d'entendre un anglais authentique et élégant de la part de nombreux candidats, il a cette année encore constaté certains défauts récurrents. Le présent rapport s'inspire donc des remarques énumérées les années précédentes.

Il faut d'abord convenir que forme et fond ne sont pas toujours d'une qualité égale. Ainsi, plusieurs candidats démontrent une capacité d'analyse manifeste (par exemple, une sensibilité littéraire certaine) mais voient leur prestation entravée par un anglais qui manque d'authenticité.

Comme nous l'avons rappelé dans le rapport de l'an passé, la maîtrise de l'anglais parlé fait l'objet d'une évaluation spécifique au sein de l'épreuve sur programme. Les candidats interrogés étant des enseignants en exercice, le jury a des exigences fortes quant à l'authenticité de la langue orale. Celle-ci se doit d'être d'excellente tenue et d'une grande cohérence dans tous les domaines qui font l'objet d'une évaluation : rigueur de la grammaire et de la syntaxe, accents de mot, accents de phrase, débit, pertinence du lexique, qualité de la chaîne parlée, réalisation des phonèmes. Il est également tenu compte de la qualité de la communication, de la capacité à s'adresser au jury, c'est-à-dire, à ne pas lire ses notes de bout en bout.

À cet égard, les candidats doivent comprendre que les exigences du concours sont telles qu'un entraînement régulier à l'épreuve sur programme est nécessaire, quelle que soit par ailleurs la pratique de leur métier dans leurs établissements respectifs. En effet, la maîtrise d'un anglais dit « universitaire » et d'un registre de langue cohérent ne peut s'improviser. Il faut, dans l'esprit d'une « formation continue » personnelle, s'entraîner assidûment, et saisir toutes les occasions d'améliorer constamment la richesse de la langue, notamment par un contact régulier avec l'anglais authentique grâce aux multiples possibilités qu'offrent aujourd'hui Internet.

Comme le jury le rappelle tous les ans dans son rapport, la qualité globale de l'anglais est appréciée à travers des activités multiples qui correspondent aux différentes sous-épreuves : thème oral, commentaire, entretien, compréhension-restitution. Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur plusieurs points :

Il est naturel que les candidats soient amenés ponctuellement à se corriger ou à manifester une hésitation, lexicale ou phonologique, en particulier dans les tout premiers instants de l'épreuve, lorsqu'il s'agit de poser sa voix. Cependant, la multiplication de ces moments de « flottement » nuit inévitablement à la fluidité du discours et peut révéler un problème linguistique structurel.

Au cours de l'épreuve de compréhension-restitution, les candidats semblent parfois si concentrés sur le contenu de l'enregistrement que la qualité de leur anglais, tant sur le plan de la prononciation que de la rigueur grammaticale, décroît brutalement. Il convient de rappeler que les efforts d'authenticité linguistique doivent être soutenus tout au long de la prestation, y compris dans les réponses aux questions où certains semblent perdre brutalement pied. On constate parfois une grande différence entre la qualité d'un anglais adossé à une préparation et celle d'une langue improvisée.

Les candidats doivent maîtriser leur communication de bout en bout. Le jury est parfois surpris d'entendre des remarques supposées scander leur prise de parole (**As the text goes along, *We will now*

*pass on to, *I will pass to the commentary, *We shall now wonder about, *We shall now endeavour to demonstrate, *I must now take a pen, *I now need to turn to the literature, *I don't have that much time left* ou, dans un registre plus minimaliste le surprenant : **Now, commentary!*) qui manquent cruellement d'authenticité.

La capacité à communiquer constitue également un élément essentiel de l'évaluation. Elle se manifeste à travers la clarté dans la démonstration, la capacité à s'adresser à l'ensemble de son public sans se réfugier dans ses notes et sans privilégier le contact visuel avec un membre de la commission au détriment des autres. Le débit est un autre élément essentiel. Hormis quelques moments clés nécessitant un ralentissement du débit, comme la dictée de la traduction proposée pour le thème oral (le jury a assez fréquemment dû demander au candidat de ralentir sa dictée ou de répéter des passages de sa traduction en raison d'une diction peu claire) et, dans une moindre mesure, l'annonce du plan de l'explication, le candidat doit s'exprimer de manière fluide et à vitesse normale d'élocution. La communication s'est trouvée parfois gênée par de nombreuses hésitations (longs silences troublants, bourdonnement de *er ...* répétés...), ce qui a nécessairement des conséquences au moment de porter l'évaluation finale.

En somme, la prestation doit être suffisamment vivante pour capter l'attention de l'auditoire et ainsi emporter sa conviction.

Phonétique et prononciation

Réalisation des phonèmes vocaliques

On a encore pu observer cette année une tendance récurrente chez certains candidats à neutraliser l'opposition entre /i:/long et /i/bref. Cela risque de déboucher sur des homophonies pour le moins regrettables à ce niveau d'exigence : *leave/live, reach/rich, this/these, did/deed ...* En outre, lorsque les deux sons sont correctement différenciés, le /i/bref est trop souvent réalisé « à la française ».

De même, le piège classique des graphies en *-aw-*, *-au-* ou encore *-ought-* n'a pas toujours été évité. Rappelons que *author, draw, fraud, flaw, audience, cause, daughter, awful, law, thought, abroad, fought* doivent être réalisés avec le phonème vocalique de *sport*, c'est-à-dire sans diphtongue.

Diphtongues et triphthongues absentes ou très souvent *peu marquées* : *great, angel, idea, devoted, change, danger, chamber, social, focalisation, both, devour, sour, modal, over, range, quote, most, note, opponents*. On conviendra que la liste indiquée ici ne contient pas de mots rares et devrait être à la portée d'enseignants qui les prononcent sans doute très régulièrement.

Diphtongues indues : *electorate, monologue, glove, ironic ...*

Mauvaise réalisation de la graphie *-ou-* ou *-ow-* : *country* (dont la graphie est trompeuse, puisque réalisé avec le phonème vocalique de *cup*), *soul* (qui doit être réalisé avec le même phonème que pour *boat*), *vow* et *allow* (réalisé avec le son de *cow* et non pas celui de *boat*). Par ailleurs, des mots aussi courants que *Southern, says* et *said* [/sez/et/sed/], *journalist* ou encore *focus* ont été régulièrement prononcés de manière erronée.

Réalisation des phonèmes consonantiques

Quelques terminaisons en *-ing* ont été réalisées de façon trop marquée, avec une insistance trop nette sur la prononciation du son g.

Le *th-* réalisé sous la forme d'un s français (*think* devenant *sink* (!) *theme* devenant *seem*), d'un f ou d'un z.

Prononciation de consonnes muettes : le w dans *sword*, le b dans *debt* ou *doubt*, le l dans *would*, *should*, *could*, *calm*, *half*, ou *talk*.

Le h initial était souvent indu (*aim*, *edge*, *ever*, *effort*, *education*, *opponents*, mais aussi dans les exceptions *honour*, *honourable*, *honest*, pourtant supposées bien connues), ou omis, y compris sur les mots extrêmement courants (*have*, *hesitation*, *here*, *half*)

-s- intervocalique réalisé/z/(*comparison*, *episode*, *isolated*, *loose*) ; ou au contraire/s/(*possess*, *lose*, *compromise*). Attention notamment de bien veiller à distinguer *used to* et *the use* (son [s]) par rapport à *to use* (son [z]). Distinction entre *this* et *these* pas toujours marquée, de même qu'entre *price* et *prize*.

Accentuation

Le tableau ci-dessous récapitule quelques unes des erreurs les plus souvent entendues. Nous reproduisons ici l'essentiel du tableau réalisé l'an passé, que nous avons étoffé en fonction des erreurs récurrentes constatées cette année :

Erreur relevée	Réalisation correcte
Absentee	Absentee
Adjective	Adjective
Alcohol	Alcohol
Allegory	Allegory
Ambiguity	Ambiguity
Anaphoric	Anaphoric
Aristocracy	Aristocracy
Beginning	Beginning
Benevolent	Benevolent
Brutality	Brutality
Budget	Budget
Burlesque	Burlesque
Campaign	Campaign
Capitalism	Capitalism
Carnavalesque	Carnavalesque

Characters	Characters
Comforting	Comforting
Comment	Comment (n/v)
commentary	Commentary
Commit	Commit
Committee	Committee
Comparison	Comparison
Consequences	Consequences
Criticism	Criticism
Decipher	Decipher
Democratic	Democratic
Derelict	Derelict
Derogatory	Derogatory
Develop	Develop
Dominant	Dominant
Economics	Economics
Effect	Effect
Emphasis	Emphasis
Euphemism	Euphemism
Excerpt	Excerpt
Exclamatory	Exclamatory
Focaliser	Focaliser
Fundamental	Fundamental
Grotesque	Grotesque
Honorable	Honorable
Imagery	Imagery
Inadequacy	Inadequacy
Indeed	Indeed
Infamous	Infamous
Innocence	Innocence
Insurance	Insurance
Ironical	Ironical
Italics	Italics
Laudatory	Laudatory

Legislative	Legislative
Liberal	Liberal
Memoirs	Memoirs
Narrative	Narrative
Narrator	Narrator
Necessary	Necessary
Obstacle	Obstacle
Occasion	Occasion
Occurrence	Occurrence
Paradoxically	Paradoxically
Particular	Particular
Percent	Percent
Perpetual	Perpetual
Personification	Personification
Princess	Princess
Process	Process
Promising	Promising
Pronoun	Pronoun
Pursuit	Pursuit
Realism	Realism
Recognise	Recognise
Recurrent	Recurrent
Referring	Referring
Reforms	Reforms
Reminiscent	Reminiscent
Repetitions	Repetitions
Resorting	Resorting
Suspense	Suspense
Symbolic	Symbolic
Technique	Technique
Unfortunately	Unfortunately

L'accentuation des paires noms/verbes est souvent mal maîtrisée: *record* (v)/*record* (n) ; *rebel* (v), *rebel* (n), *contrast* (v)/*contrast* (n).

L'accentuation des trisyllabiques et au-delà, est souvent mal réalisée (cf. règles phonologiques) : *imperialism, colonialism, antagonism, discrepancy, etc.*

Il faut veiller à accentuer correctement les noms composés, structure *NN*, et s'entraîner en amont à l'aide des manuels de phonologie.

Les noms propres concernant le programme de civilisation comme de littérature devraient faire l'objet d'une attention particulière de la part des candidats qui ont tout loisir pour s'entraîner à leur prononciation dans le courant de l'année : *New York/Newark, Salisbury, Rhodesia, Africa, Argentina, Cameron, Isabella, Angelo, etc.* *Roth* a par ailleurs parfois été prononcé de façon surprenante avec la même voyelle que *roast* ...

Rythme et intonation

L'impression d'ensemble est conditionnée par le rythme et l'intonation. Certains candidats s'expriment dans un anglais correctement maîtrisé, mais peu authentique parce qu'il reproduit le rythme syllabique du français en conférant à toutes les syllabes un poids sensiblement égal. L'anglais est une langue à rythme accentuel, reposant sur l'alternance des syllabes faibles et des syllabes fortes qui reviennent à intervalle plus ou moins régulier. Le rythme de l'énoncé dépend donc du renforcement des syllabes accentuées, mais aussi, et de manière cruciale, de la *réduction* des syllabes non accentuées. Lorsque ces réductions ne sont effectuées qu'épisodiquement, l'anglais est automatiquement perçu comme francisé.

Mais, le défaut sans doute le plus régulièrement relevé par le jury concerne l'authenticité de l'intonation. La prononciation correcte des phonèmes et la connaissance de l'accentuation des mots ne peuvent faire oublier une intonation sans relief (absence d'accents de phrase, manque d'amplitude) ou dont le schéma est intégralement calqué sur le français (intonation le plus souvent montante à chaque fin de groupe de souffle). Ce dernier défaut peut, en outre, entraîner un déplacement généralisé de l'accent de mot vers la syllabe finale. Il est, d'autre part, difficile d'emporter la conviction en s'exprimant d'une voix monocorde et sans accentuer les syntagmes dont le sémantisme est essentiel à la diffusion du message. La fréquentation des médias modernes devrait, ici aussi, pouvoir aider les candidats en ce sens.

Saisissons cette occasion pour rappeler que le jury accepte toutes les variétés d'accents (RP, irlandais, américain, australien etc.) dès lors qu'elles s'appuient sur un modèle cohérent de bout en bout. Le jury a encore pu regretter cette année la présence foncièrement artificielle d'un *r/rétroflexe* marqué, parasitant un accent par ailleurs globalement britannique. Idéalement, sur le plan lexical également, la cohérence doit être de mise : il convient d'éviter l'intrusion d'un américanisme au sein d'un discours globalement identifiable comme britannique ou vice versa.

LEXIQUE

Rappelons que l'anglais proposé par le candidat doit être adapté au registre d'un oral de concours et ne saurait être trop relâché. Le jury s'est félicité de la prise en compte de remarques formulées à maintes reprises ces dernières années. Des expressions foncièrement maladroites comme *good cops and bad cops, all that stuff, what I did in the linguistic stuff, gonna/wanna* n'ont heureusement plus été entendues

cette année. Il est normal que l'entretien se déroule d'une manière plus spontanée que la prestation en autonomie du candidat, mais il ne faut pas pour autant verser dans la familiarité. Les questions posées sont en effet toujours destinées à permettre aux candidats d'infléchir ou d'enrichir leur démonstration.

Une mauvaise manipulation des chiffres a souvent été constatée, tant au niveau syntaxique (*an increase in sth/to increase by ...%*), qu'accentuel (*line forty-three* et non *forty-three*).

Comme l'an dernier, le jury a estimé que le bagage lexical des candidats manquait parfois de variété : le lexique de l'explication littéraire ou civilisationnelle fait souvent défaut, mais les candidats souffrent également d'un manque de vocabulaire économique, ou ayant trait aux thématiques les plus souvent traitées dans la presse, mis au jour cette année dans certains thèmes oraux : la traduction de termes courants comme « chiffre d'affaires », « rentabilité », « bénéfices », etc. fait partie des attentes minimales.

Les faux-amis, y compris parmi les plus courants, posent encore parfois des problèmes : *eventually* ≠ *finally*, *actual* ≠ *current*, *mundane* ≠ *sophisticated*, *pretend* ≠ *claim*, *benefits* ≠ *profits* ...

GRAMMAIRE ET SYNTAXE

Le jury a là aussi constaté un certain nombre d'erreurs récurrentes. L'oubli répété du –s de la troisième personne, une concordance des temps hasardeuse, la confusion systématique dans le choix des aspects, l'hésitation entre dénombrables et indénombrables sur des mots pourtant très courants (**researches*, **progresses*, **informations*) sont autant de défauts rédhibitoires pour des enseignants d'anglais. Bien évidemment, certaines de ces erreurs sont à mettre au compte de la nervosité, mais le fait qu'elles surviennent dans le discours révèle parfois une fragilité bien réelle sur laquelle le jury peut difficilement fermer les yeux. De la même façon, nous devons rappeler que le jury n'accordera pas le bénéfice du doute en cas de réalisation hésitante des désinences grammaticales. Un –*ed* insuffisamment prononcé à la fin d'un prétérit ne sera pas mis sur le compte d'une prononciation trop rapide, mais bien d'une erreur grammaticale grave, remettant en cause la recevabilité du modèle pour des élèves.

En dépit de ce catalogue d'erreurs, passage obligé à vocation pédagogique de tout rapport de jury, nous souhaitons souligner de nouveau le plaisir que nous avons eu à entendre de très nombreuses prestations de bonne, voire d'excellente qualité, qui témoignaient du plaisir des candidats à communiquer leurs connaissances en anglais et, parfois, à faire partager leur enthousiasme.

François Bercker, Catherine Chauvin, Agnès Leroux, Gérard Mélis, Bruno Poncharal

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2013

Epreuves orales

EXPOSE DE LA PREPARATION D'UN COURS

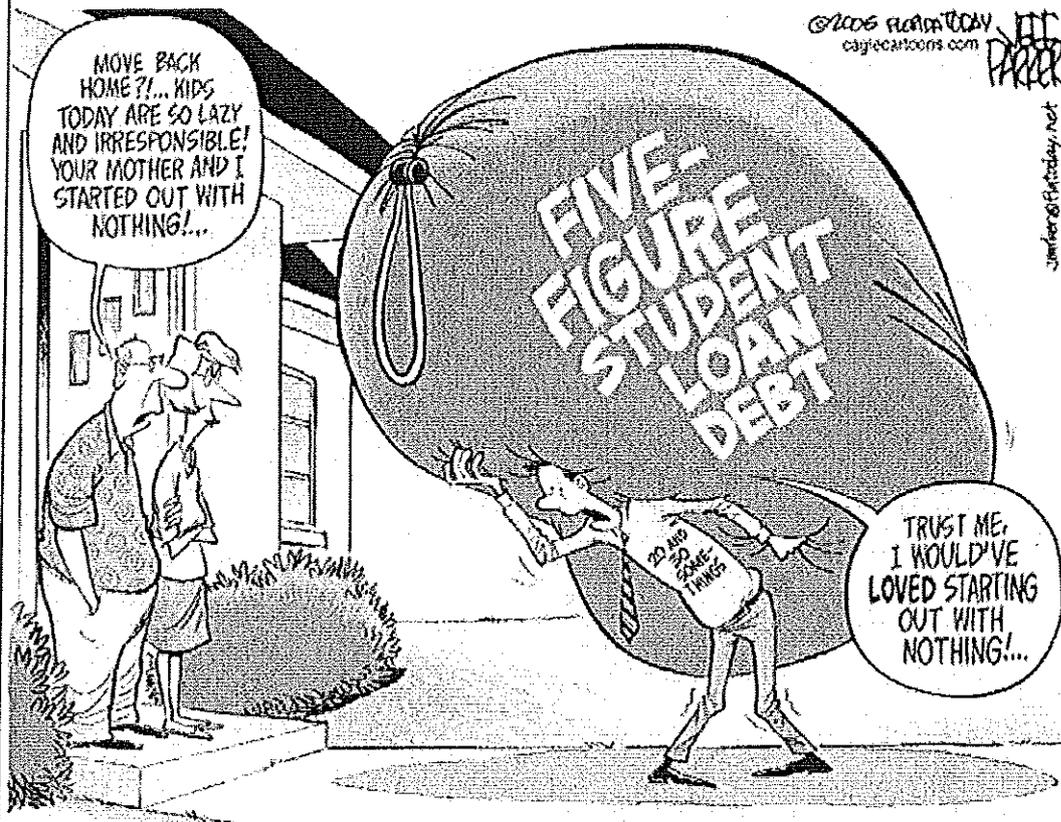


Ce sujet comprend 4 documents.

- Document 1 : Document extrait de Florida Today 2006, Jeff Parker.
- Document 2 : Document extrait de The Washington Post, October 7, 2004.
- Document 3 : Extrait de Arrowsmith, Sinclair Lewis, 1925.
- Document 4 : Extrait de The Economist, December 10th, 2011.

Compte tenu des caractéristiques de ce dossier et des différentes possibilités d'exploitation qu'il offre, vous indiquerez à quel niveau d'apprentissage vous pourriez le destiner et quels objectifs vous vous fixeriez. Vous présenterez et justifierez votre démarche pour atteindre ces objectifs.

1/5



Jeff Parker cartoon, published in the "Florida Today" newspaper in 2006.

2/5



I SAID, I'M IVP LEAGUE, A SURGEON, AND I DRIVE
A PORSCHE. WHY AREN'T YOU NAKED YET?

Nick Galifianakis cartoon, published on October 7, 2004 for the feature
Carolyn Hax: Tell Me About It in *The Washington Post*

3/5

CHAPTER 2

§ 1

THE state of Winnemac is bounded by Michigan, Ohio, Illinois, and Indiana, and like them it is half Eastern, half Mid-western. There is a feeling of New England in its brick and sycamore villages, its stable industries, and a tradition which goes back to the Revolutionary War. Zenith, the largest city in the state, was founded in 1792. But Winnemac is Mid-western in its fields of corn and wheat, its red barns and silos, and, despite the immense antiquity of Zenith, many counties were not settled till 1860.

The University of Winnemac is at Mohalis, fifteen miles from Zenith. There are twelve thousand students; beside this prodigy Oxford is a tiny theological school and Harvard a select college for young gentlemen. The University has a baseball field under glass; its buildings are measured by the mile; it hires hundreds of young Doctors of Philosophy to give rapid instruction in Sanskrit, navigation, accountancy, spectacle-fitting, sanitary engineering, Provençal poetry, tariff schedules, rutabaga-growing, motor-car designing, the history of Voronezh, the style of Matthew Arnold, the diagnosis of *myohypertrophía kymo-paralytica*, and department-store advertising. Its president is the best money-raiser and the best after-dinner speaker in the United States; and Winnemac was the first school in the world to conduct its extension courses by radio.

It is not a snobbish rich-man's college, devoted to leisurely nonsense. It is the property of the people of the state, and what they want – or what they are told they want – is a mill to turn out men and women who will lead moral lives, play bridge, drive good cars, be enterprising in business, and occasionally mention books, though they are not expected to have time to read them. It is a Ford Motor Factory, and if its products rattle a little, they are beautifully standardized, with perfectly interchangeable parts. Hourly the University of Winnemac grows in numbers and influence, and by 1950 one may expect it to have created an entirely new world-civilization, a civilization larger and brisker and purer.

13

Sinclair Lewis, *Arrowsmith*, published in 1925 by Harcourt and Brace Company, New York.

4/5 **Schumpeter**

University challenge

Slim down, focus and embrace technology: American universities need to be more businesslike

Dec 10th 2011 | from the print edition

5 BARACK OBAMA invited a puzzling group of people into the White House on December 5th: university presidents. What should one make of these strange creatures? Are they chief executives or labour leaders? Heads of pre-industrial guilds or champions of one of America's most successful industries? Defenders of civilisation or merciless rack-renters?

10 Whatever they might be, they are at the heart of a political firestorm. Anger about the cost of college extends from the preppiest of parents to the grungiest of Occupiers. Mr Obama is trying to channel the anger, to avoid being sideswiped by it. The White House invitation complained that costs have trebled in the past three decades. Arne Duncan, the secretary of education, has urged universities to address costs with "much greater urgency".

15 A sense of urgency is justified: ex-students have debts approaching \$1 trillion. But calm reflection is needed too. America's universities suffer from many maladies besides cost. And rising costs are often symptoms of much deeper problems: problems that were irritating during the years of affluence but which are cancerous in an age of austerity.

20 The first problem is the inability to say "no". For decades American universities have been offering more of everything—more courses for undergraduates, more research students for professors and more rock walls for everybody—on the merry assumption that there would always be more money to pay for it all. The second is Ivy League envy. The vast majority of American universities are obsessed by rising up the academic hierarchy, becoming a bit less like Yokel-U and a bit more like Yale.

25 Ivy League envy leads to an obsession with research. This can be a problem even in the best universities: students feel short-changed by professors fixated on crawling along the frontiers of knowledge with a magnifying glass. At lower-level universities it causes dysfunction. American professors of literature crank out 70,000 scholarly publications a year, compared with 13,757 in 1959. Most of these simply moulder: Mark Bauerlein of Emory University points out that, of the 16 research papers produced in 2004 by the University of Vermont's literature department, a fairly representative institution, 11 have since received between zero and two citations. The
30 time wasted writing articles that will never be read cannot be spent teaching. In "Academically Adrift" Richard Arum and Josipa Roksa argue that over a third of

5/5 America's students show no improvement in critical thinking or analytical reasoning after four years in college.

35 Popular anger about universities' costs is rising just as technology is shaking colleges to their foundations. The internet is changing the rules. Star academics can lecture to millions online rather than the chosen few in person. Testing and marking can be automated. And for-profit companies such as the University of Phoenix are stripping out costs by concentrating on a handful of popular courses as well as making full use of the internet. The Sloan Foundation reports that online enrolments grew by 10% in 40 2010, against 2% for the sector as a whole.

Many universities' first instinct will be to batten down the hatches and wait for this storm to pass. But the storm is not going to pass. The higher-education industry faces a stark choice: either adapt to a rapidly changing world or face a future of 45 cheeseparing. It is surely better to rethink the career structure of your employees than to see it wither (the proportion of professors at four-year universities who are on track to win tenure fell from 50% in 1997 to 39% ten years later). And it is surely better to reform yourself than to have hostile politicians take you into receivership.

A growing number of universities are beginning to recognise this. They understand 50 that the beginning of wisdom in academia, as in business in general, is choosing what not to do. They are in recovery from their Ivy League envy. They are also striking up relations with private-sector organisations. And a growing number of foundations, such as the Kauffman Foundation, are doing their best to spread the gospel of reform and renewal.

55 **Seats of learning**

Western Governors University (WGU) in Salt Lake City was founded in 1996 by 19 60 state governors who saw the crisis coming. To squeeze costs, it does all of its teaching online. It also separates lots of things that are bundled together in traditional universities. Professors decide what they want students to know and design tests to see whether they have learned it. But they buy teaching materials from independent publishers and employ "mentors" to guide students. It is notable that the head of WGU was one of the nine university bosses invited to the White House.

BYU-Idaho has decided that focusing on teaching undergraduates is the way forward. 65 It has got rid of expensive encrustations such as the athletics and PhD programmes and introduced year-round courses. Cornell teaches 10,000 students online every year, most of them working adults. Southern New Hampshire University has five satellite colleges that make it easier for students to live at home while studying. The University of Southern California's Rossier School of Education has formed a partnership with a private company, 2tor, to design courses for students in 45 states 70 and over 25 countries.

Nearly 100 years ago American universities faced similar worries about rising costs 75 and detachment from the rest of society. Lawrence Lowell, the president of Harvard, argued that "institutions are rarely murdered; they meet their end by suicide... They die because they have outlived their usefulness, or fail to do the work that the world wants done." America's universities quickly began "the work that the world wants done" and started a century of American dominance of higher education. They need to repeat the trick if that century is not to end in failure.

AGREGATION INTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2013

Epreuves orales

EXPOSE DE LA PREPARATION D'UN COURS

VIIB

Ce sujet comprend 4 documents.

- Document 1 : Thousands are Sailing, The Pogues, 1988
- Document 2 : Extrait de A Week in Winter, Maeve Binchy, 2012
- Document 3 : Document vidéo extrait de www.thegatheringireland.com
- Document 4 : Extrait de www.thegatheringireland.com

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.

DOCUMENT 1:

THOUSANDS ARE SAILING (*The Pogues*)

4 The island it is silent now
 But the ghosts still haunt the waves
 And the torch lights up a famished man
 Who fortune could not save

5 Did you work upon the railroad
 Did you rid the streets of crime
 Were your dollars from the white house
 Were they from the five and dime

10 Did the old songs taunt or cheer you
 And did they still make you cry
 Did you count the months and years
 Or did your teardrops quickly dry

15 Ah, no, says he, 'twas not to be
 On a coffin ship I came here
 And I never even got so far
 That they could change my name

20 Thousands are sailing
 Across the western ocean
 To a land of opportunity
 That some of them will never see
 Fortune prevailing
 Across the western ocean
 Their bellies full
 Their spirits free
 They'll break the chains of poverty
 And they'll dance

25 In Manhattan's desert twilight
 In the death of afternoon
 We stepped hand in hand on Broadway
 Like the first man on the moon

30 And "The Blackbird" broke the silence
 As you whistled it so sweet
 And in Brendan Behan's footsteps
 I danced up and down the street

35 Then we said goodnight to Broadway
 Giving it our best regards
 Tipped our hats to Mister Cohan
 Dear old Times Square's favorite bard

DOCUMENT 1 :

40 Then we raised a glass to JFK
 And a dozen more besides
 When I got back to my empty room
 I suppose I must have cried

45 Thousands are sailing
 Again across the ocean
 Where the hand of opportunity
 Draws tickets in a lottery
 Postcards we're mailing
 Of sky-blue skies and oceans
 From rooms the daylight never sees
50 Where lights don't glow on Christmas trees
 But we dance to the music
 And we dance

55 Thousands are sailing
 Across the western ocean
 Where the hand of opportunity
 Draws tickets in a lottery
 Where e'er we go, we celebrate
 The land that makes us refugees
60 From fear of Priests with empty plates
 From guilt and weeping effigies
 And we dance

released in 1988 – written by Philip Chevron

<http://www.pogues.com/Releases/Lyrics/LPs/IfIShould/Thousands.html>

DOCUMENT 2 :

4 The night before she left, Chicky tried to make her parents understand this. She was twenty, she had her whole life to live, she wanted to love her family and for them to love her in spite of their disappointment.

5 Her father's face was tight and hard. She would never be welcome in this house again, she had brought shame on them all.

10 Her mother was bitter. She said that Chicky was being very, very foolish. It wouldn't last, it couldn't last. It was not love, it was infatuation. If this Walter really loved her then he would wait for her and provide her with a home and his name and a future instead of all this nonsense.

You could cut the atmosphere in the Ryan household with a knife.

15 Chicky's sisters were no support. But she was adamant. *They* hadn't known real love. She was not going to change her plans. She had her passport. She was going to go to America.

'Wish me well,' she had begged them the night before she left, but they had turned their faces away.

20 'Don't let me go away with the memory of you being so cold.' Chicky had tears running down her face.

25 Her mother sighed a great sigh. 'It would be cold if we just said, "Go ahead, enjoy yourself". We are trying to do our best for you. To help you make the best of your life. This is not love, it's only some sort of infatuation. You can't have our blessing. It's just not there for you. There's no use pretending.'

So Chicky left without it.

30 At Shannon airport there were crowds waving goodbye to their children setting out for a new life in the United States. There was nobody to wave Chicky goodbye, but she and Walter didn't care. They had their whole life ahead of them.

No rules, no doing the right thing to please the neighbours and relations.

35 They would be free – free to work where they wanted and at what they wanted.

No trying to fulfil other people's hopes – marry a rich farmer in Chicky's case, or become a top lawyer, which was what Walter's family had in mind for him.

Maeve Binchy *A Week in Winter* (2012) p. 3/5

DOCUMENT 3: document video

The Gathering . Be part of it

site: www.thegatheringireland.com

ABOUT THE GATHERING | HOME | PARTNER ORGANISATIONS | ALL | ABOUT | CONTACT

THE GATHERING

CREATE A GATHERING | VIEW GATHERINGS | I LOVE IRELAND | SEARCH Q

Home > About > What it means to be Irish

What it means to be Irish

ABOUT

WHAT IT MEANS TO BE IRISH

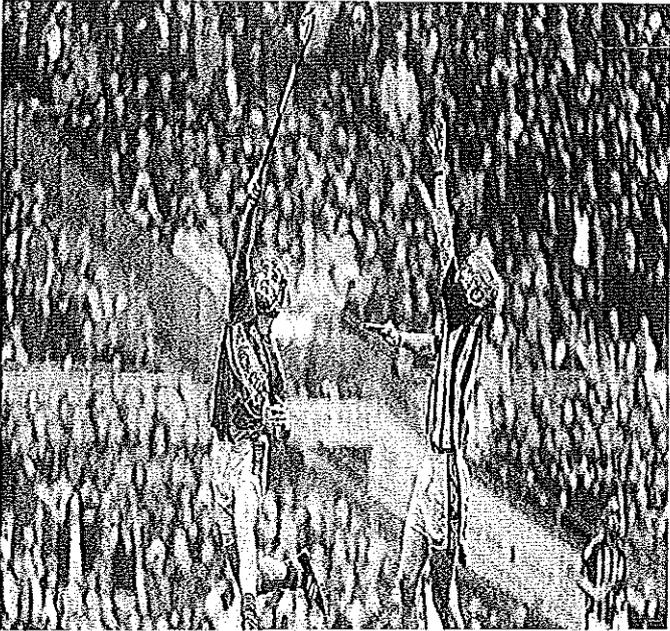
GLOBAL COMMUNITY

TRACING YOUR ROOTS

WHO'S INVOLVED

PRESS RELEASES

Somewhere between the United Kingdom and the United States lies the 120th largest country in the world. This small island of Ireland is home to just under five million of us and is the birthplace of 24 Olympic medalists, 12 Oscar winners, seven Nobel Laureates and Jedward. It has also bore such life-changing innovations as the aircraft ejector seat, colour photography, the submarine and, most importantly, chocolate milk.



Perhaps for good reason, there is no other nation on this planet like the Irish. In no other country is an insult a sign of affection or does one hot weekend constitute a summer.

Explore More



DOCUMENT 4 : www.thegatheringireland.com p. 5/5