



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Agrégation interne et CAERPA

Section : langues vivantes étrangères - anglais

Session 2024

Rapport de jury présenté par : Thierry Goater, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

SOMMAIRE

1. Le mot du président	2
2. Statistiques	3
3. Épreuves écrites d'admissibilité	4
3.1. Épreuve de Composition.....	4
3.2. Épreuve de Traduction	18
3.2.1. <i>Thème</i>	18
3.2.2. <i>Version</i>	35
3.2.3. <i>Explication de choix de traduction</i>	45
4. Épreuves orales d'admission.....	54
4.1. Exposé de la Préparation d'un cours (EPC).....	54
4.2. Explication en langue étrangère (épreuve sur programme, ESP).....	79
4.2.1. <i>Thème oral</i>	79
4.2.2. <i>Explication de faits de Langue</i>	89
3.2.3. <i>Commentaire d'un texte de littérature ou de civilisation</i>	95
3.2.4. <i>Compréhension / Restitution.....</i>	123
4.3. Langue orale.....	128

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

1. Le mot du président

La session 2024 de l'agrégation interne d'anglais s'est déroulée dans d'excellentes conditions. Après une légère augmentation l'an passé, on observe à cette session une baisse sensible du nombre des candidats inscrits au concours, - 113 candidats au total (- 72 pour le concours public et - 41 pour le concours privé). Mais, cette année encore, le nombre des présents aux épreuves traduit la détermination des candidats. Ainsi une seule absence (pour raison de santé) et un seul abandon en cours d'épreuve sont à signaler aux épreuves orales.

Le jury tient à souligner la bonne préparation de la plupart des candidats et la qualité des prestations des candidats admis. Car, en dépit d'une baisse de la barre d'admission notamment pour le concours privé, l'agrégation interne d'anglais demeure un concours très exigeant et très sélectif avec un « taux de pression » d'environ 10,7 candidats pour un poste à la session 2024. Tous les postes et contrats ont pu être pourvus à l'issue des épreuves orales : 80 pour l'enseignement public et 17 pour l'enseignement privé. 10 postes supplémentaires étaient offerts au concours pour l'enseignement public. Le jury a, en outre, établi une liste complémentaire avec trois inscrits pour l'enseignement public à cette session. Si les moyennes des admis sont, cette année encore, très proches pour les deux concours, la barre d'admission est en revanche sensiblement inférieure pour l'enseignement privé (cf. statistiques présentées à la page suivante).

J'adresse aux lauréates et lauréats toutes les félicitations du jury pour leur réussite malgré les charges de leur vie professionnelle et je ne peux qu'inviter les candidats malheureux de la session à ne pas se décourager et à tenter à nouveau leur chance tout en reconnaissant l'investissement que cela suppose.

Le jury espère que le présent rapport apportera aux candidats des conseils utiles pour la préparation des épreuves, afin qu'ils voient leurs efforts couronnés de succès.

Ce propos introductif est aussi l'occasion de saluer l'action efficace et dévouée des membres du directoire, l'engagement de tous les membres du jury, l'accueil du lycée Montaigne à Paris pour les réunions du jury à l'issue des épreuves écrites, l'accueil du lycée Pasteur à Lille, où se déroulent les épreuves orales depuis la session 2023, l'implication des appariteurs, le soutien sans faille du département des examens et concours de l'académie de Lille pour le bon déroulement des oraux et la contribution de la DGRH du ministère tout au long de la session.

Le président du jury

Thierry GOATER

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

2. Éléments statistiques

	PUBLIC	PRIVÉ
Nombre de postes et contrats	80	17
Nombres de candidats inscrits	1322	242
Nombre de candidats non éliminés	895 (67,7 %)	157 (64,9 %)
Barre d'admissibilité	9,73 / 20	8,33 / 20
Nombre d'admissibles	190	40
Moyenne des admissibles	10,97 / 20	10,38 / 20
Moyenne des admissibles en composition	11,75 / 20	9,92 / 20
Moyenne des admissibles en traduction	10,39 / 20	10,11 / 20
Barre d'admission		
Liste principale	10,18 / 20	9,47 / 20
Liste complémentaire	10,13	
Nombre d'admis		
Liste principale	80	17
Inscrits sur liste complémentaire	3	
Moyenne des admis	11,24 / 20	10,60 / 20
Moyenne des admis aux épreuves d'admission	11,07 / 20	10,50 / 20
Moyenne des notes pour l'exposé de préparation d'un cours (EPC)	10,99	10,94/20
Moyenne des notes pour l'explication en langue étrangère (ESP)	11,15	10,06 / 20

3. Épreuves écrites d'admissibilité

3.1. Épreuve de composition

Sujet de la composition 2024 : *Hierarchy and the English Puritan Movement (1559-1642)*

A. Exploitation du sujet

La première partie de ce rapport revient sur des pistes possibles d'exploitation du sujet. Elle n'est en aucun cas un plan de dissertation.

Définition des termes du sujet

Hierarchy

L'étymologie de hiérarchie étant le « gouvernement des choses sacrées », du grec ancien *hieros* (sacré) et *arkhe* (commandement), la question religieuse se trouvait nécessairement au cœur du sujet. Il ne s'agissait cependant pas, bien entendu, de se limiter à l'étude de la seule hiérarchie religieuse (notamment épiscopale), mais bien d'aborder la question des hiérarchies politique, sociale, au sein des communautés puritaines, et au niveau local aussi bien que national. Par ailleurs, la société, pendant toute la période à l'étude, est définie par le rang et les privilèges, et les représentations et pratiques sociales sont structurées par les notions d'ordre, de hiérarchie et de parfaite unité (de la « chaîne des êtres » [*Great Chain of Being*] jusqu'à la déférence « naturelle » attendue par les « social betters »).

And

La conjonction « and » devait amener les candidats à étudier la question sous plusieurs angles :

- les revendications des puritains : que fait le mouvement puritain à/de la hiérarchie (religieuse, politique, sociale) ? À noter que la très grande majorité des puritains étudiés dans le cadre de la question au programme sont résolument attachés à l'idée d'une Église nationale unie, et par conséquent leur action se borne souvent à une *critique interne* de l'Église (« *reformation from within* ») ;
- la hiérarchie au sein du mouvement puritain – tendance horizontale de l'organisation de leurs communautés, pratiques dévotionnelles collectives (*observance of the sabbath, sermon-gadding, family prayers, spiritual diaries, fasting*) ou au contraire, scripturalisme qui les conduit à envisager les relations sociales et familiales, notamment de genre, de manière très hiérarchisée ;
- la hiérarchie établie entre les « *godly* » et le reste de la société.

Il ne fallait donc pas que les candidats se lancent dans un « plan à tiroirs » (I. Les puritains remettent en cause un certain type de hiérarchie, II. Un deuxième type de hiérarchie, et III. Un troisième type) et qu'ils n'envisagent le « and » que comme un rapport de force, faisant ainsi des puritains des révolutionnaires. En effet, voir les puritains comme une force révolutionnaire et fondamentalement anti-hiérarchique dont les revendications auraient inévitablement conduit à la Guerre civile (1642-1651) revient à adopter une vision whig de l'histoire qui s'oppose à celle d'historiens comme Patrick Collinson, pour qui les puritains étaient « *about as revolutionary as the homily of obedience* ». Cela étant, une recherche plus récente (David Como, Anthony Milton) a mis en évidence le potentiel hautement subversif du puritanisme sur l'ensemble de la période étudiée, et cherché à comprendre comment cette force culturelle aux tendances répressives a pu dans les années 1640 (juste après la période à l'étude) donner naissance à des mouvements connexes bien plus hétérodoxes et émancipateurs, comme par exemple les Niveleurs (*Levellers*) ou les Bêcheux (*Diggers*), sans toutefois tomber dans le mythe whig d'une vision téléologique de l'histoire et sans minimiser les contradictions internes. Ainsi, la relation entre puritanisme et hiérarchie est bel et bien complexe – Peter Lake parle d'ailleurs de « *[the] janus-faced nature* » des puritains.

English Puritan movement

Trop souvent, les candidats n'ont pas pris le temps de définir ce que l'on entend par « mouvement » puritain, qu'ils ont simplement traité comme un équivalent de « *the Puritans* » ou « *Puritanism* ». Selon l'OED, un mouvement est « a group of people working towards a shared goal, an organization, coalition or alliance of people working to advance a shared political, social, or artistic objective ». Le terme « *movement* » laisse entendre qu'il y a, dans une certaine mesure, une homogénéité, une cohésion, une unité, ou du moins la nécessité de fédérer les forces, de *hiérarchiser* le mouvement pour le rendre plus puissant, de construire une force centripète. Peut-on cependant réellement parler de « mouvement » puritain ? Les puritains ne se sont pas constitués eux-mêmes en « mouvement », ou encore moins en « parti » politique au sens actuel du terme. Par ailleurs, l'historien Patrick Collinson et d'autres après lui, comme Alexandra Walsham, refusent la catégorisation et l'essentialisation, et voient plutôt un *continuum* qu'un mouvement identifiable sur le long terme : il y a chez les puritains des colorations extrêmement diverses et il existe, davantage qu'une unité, des « passages » entre les différents types d'aspirations et de comportements (cela renverrait davantage au sens étymologique de « mouvement » = du latin *movere*) et une tendance centrifuge plutôt que centripète. Enfin, et il est là encore regrettable que les candidats aient trop souvent manqué de recul à ce sujet, le terme « mouvement » n'est pas à comprendre de la même façon selon que l'on s'intéresse aux règnes d'Elisabeth, de Jacques ou de Charles.

Sous la période élisabéthaine (1559-1603), on parle effectivement de *mouvement* puritain, au sens d'effort concerté et plus ou moins continu de la part de groupes de personnes identifiables et plus ou moins stables pour « achever » la réforme de la liturgie puis du gouvernement de l'Église d'Angleterre qu'ils considèrent encore trop proches de la forme catholique (*half-reformed*). Lorsque les premières demandes de réforme du culte (années 1560) n'aboutissent pas, certains puritains prônent la transformation de l'Église épiscopale en Église presbytérienne dans les années 1570-80 et parviennent dans une certaine mesure à fédérer leurs efforts. C'est ce que Collinson a étudié dans son célèbre ouvrage de 1967 *The Elizabethan Puritan Movement*, dans lequel il parle d'un « *militant movement* ». Ce mouvement se dissout néanmoins au début des années 1590 du fait de la répression étatique et de dissensions internes.

Sous la période jacobéenne (1603-1625), il n'y a pas de *mouvement* puritain à proprement parler, si ce n'est au moment de la conférence de Hampton Court (1604), qui se solde par un nouvel échec pour les puritains. On passe alors d'un mouvement *politique* à un mouvement *culturel* : le mouvement politique ayant échoué, le puritanisme parvient à se diffuser par d'autres moyens, ou « *nexus of concerns* » (Lake), à savoir la diffusion de leurs pratiques et de toute une littérature pastorale qui a pour but d'accompagner les croyants dans leurs dévotions et de les aider à trouver l'assurance du salut. Les historiens parlent d'un « *practical turn* » au début « du XVII^e siècle. Christopher Hill décrit un « nouveau puritanisme » : « *a Puritanism not committed to a presbyterian system or organization but emphasizing ever more strongly preaching, household discussion and education, the sanctity of the Sabbath* ». De même, John Coffey parle d'un passage « *from the reformation of the church to the reformation of the self and the reformation of society* ». Cette période s'accompagne de tentatives puritaines de moraliser leurs propres paroisses ou communautés (« *reformation of manners* »).

Enfin, sous la période caroléenne (1625-1642), il n'existe toujours pas de mouvement politique, jusqu'à la guerre avec l'Écosse en 1637-39, elle-même provoquée par la tentative de Charles I^{er} d'imposer à l'Écosse le livre de prières et par là-même le culte et le rituel de l'Église d'Angleterre, qui aboutit à la *Root and Branch Petition* (1640), demandant l'abolition pure et simple de la hiérarchie épiscopale. Les réformes laudiennes cristallisent les crispations des puritains, et marquent le retour à un mouvement politique.

Nous avons organisé ce qui suit en fonction de quatre niveaux de lecture possibles du sujet.

I. Remise en cause des hiérarchies (religieuse, politique)

1) Opposition à la hiérarchie épiscopale

❖ Non-conformisme et rôle des laïcs

Le non-conformisme, compris comme une défiance vis-à-vis de la hiérarchie, voire comme une attaque, est une constante sur l'ensemble de la période. Il se manifeste néanmoins de manière plus exacerbée dans les moments de « crise » avec les rangs supérieurs de l'Église et avec la Couronne. Cela fut le cas, par exemple, suite au refus de la part de la reine Élisabeth et de Matthew Parker (archevêque de Cantorbéry de 1559 à 1575) d'accéder à la demande puritaine de suppression des vêtements sacerdotaux comme le surplis pendant le culte, qu'ils associent au catholicisme. À partir de 1565, la décision de la part de certains pasteurs de ne plus porter ces vêtements entraîne leur censure, voire leur suspension pure et simple du corps clérical (c'est ce que l'on appelle la « *vestiarian controversy* »). Dans les années 1630, l'archevêque de Cantorbéry William Laud impose que la table utilisée pour la communion, jusque-là uniquement sortie pour l'occasion et placée au centre de la nef, soit placée contre le mur Est de l'Église, rehaussée et entourée d'une grille. Elle se transforme donc en véritable « autel ». L'intention est de redonner un rôle pleinement sacerdotal à l'officiant et de réaffirmer par la démarcation spatiale l'existence d'une hiérarchie ecclésiastique et sociale. Nombreux sont les pasteurs qui, plus attachés au sermon qu'au cérémoniel, à la parole qu'à l'image, et qui craignent surtout un retour du catholicisme, s'y opposent (c'est la « *altar controversy* » à partir de 1633) et qui sont sanctionnés par les hautes cours de justice (la High Commission, de l'Église, ou la Star Chamber, de prérogative royale).

L'implication accrue des laïcs dans les affaires de l'Église est tout autant soumise à un contrôle, voire à une jugulation. L'impulsion de la réforme protestante, qui avait été de porter la Parole de Dieu à tous les fidèles, qui selon les termes de Luther sont « tous prêtres » (« *the priesthood of all believers* »), est très présente chez les puritains, les pasteurs ayant souvent associé les laïcs à leurs efforts. Par exemple, lorsque la frustration monte sous Élisabeth face à un clergé souvent trop peu éduqué et aux compétences limitées, préférant « ânonner » les prières déjà établies que de faire comprendre aux fidèles le sens de l'Écriture (un « *reading ministry* » qui serait opposé à un « *preaching ministry* »), les pasteurs puritains s'éduquent les uns les autres grâce aux « *prophesyings* », auxquels assistent de plus en plus les assemblées de laïcs et qui les nourrissent spirituellement (« *edification* »).

Le mouvement de *classes* mis en place dans certaines communautés témoigne de cette prise en main de la gestion et l'administration de l'Église par les laïcs. Chaque *classis* comprend un groupe de paroisses gouvernées par des ecclésiastiques et des Anciens (*Elders*) laïcs. L'exemple le plus célèbre est la *classis* ou Covenant de Dedham, dans l'Essex, active entre 1582 et 1587, où sont organisées des réunions clandestines et des groupes de prière, publiés et distribués des textes calvinistes, et où se manifeste clairement l'activisme religieux des émules laïques des pasteurs puritains. Ces *classes* se fédèrent toutes seules car le pouvoir ne les soutient pas (c'est ce qu'entend Collinson dans son ouvrage *The Elizabethan Puritan Movement*).

Pour Élisabeth, ces pratiques sont trop « horizontales » et se fondent sur l'idée de « *popularity* » (à comprendre comme « *popular rule* ») : elles sont donc des antithèses du pouvoir épiscopal et royal. Plus précisément, Élisabeth craint qu'elles ne soient « *a danger to kingly rule* », percevant un lien entre la remise en cause de la hiérarchie ecclésiastique et la remise en cause du monarque qui, après tout, est le plus « grand » des évêques. Par conséquent, Élisabeth censure les *prophesyings* et suspend en 1577 son archevêque de Cantorbéry Edmund Grindal, qui au contraire les défendait, car il voyait là un moyen supplémentaire d'éduquer le clergé. Son successeur Whitgift prend ensuite des mesures sévères à l'encontre des *classes* et autres *covenanted communities* dans les années 1580 (le *covenant* ou alliance est double : de la communauté avec Dieu et des membres de la communauté entre eux).

❖ Presbytérianisme

Cette organisation horizontale des *classes* est en fait une des applications concrètes et locales de la forme d'église idéalisée qu'est le presbytérianisme. Celui-ci désigne les partisans de l'application d'une forme d'Église hiérarchisée en consistoires et en synodes dont un des modèles explicites est la Genève de Calvin de même que l'Écosse de John Knox. Les presbytériens le présentent comme la constitution (« *church government* ») originelle et scripturaire de l'Église chrétienne (décrit dans les *Actes des apôtres* notamment). Le rôle disciplinaire des Anciens, qu'ils soient clercs ou laïcs, au sein du consistoire (*Consistory* ou *Presbytery*) est notamment mis en avant, dans le gouvernement de l'Église ou dans les procédures (admonition ou excommunication).

Les principes structurants du presbytérianisme sont : 1) « *equality of ministers* » : le rejet de la hiérarchie épiscopale et archiépiscopale, et de toute forme de « supériorité » et de hiérarchie au sein du clergé, qui s'oppose à la hiérarchie épiscopale (archevêques en haut de la pyramide, suivis des évêques, des prêtres puis des diacres) ; 2) la parité totale entre les *Elders* laïques et les ministres de la foi (ou « *Presbyters* ») ; 3) l'exigence du consentement de l'assemblée au moment de désigner *Elders* et *Presbyters* dans chaque paroisse. On comprend alors pourquoi on parle d'un « *popular Presbyterianism* » qui puisse entrer en conflit avec la hiérarchie et qui déplaît fortement à la Couronne, et en particulier à Jacques, élevé par des Presbytériens en Écosse, qui considère qu'ils l'ont brimé dans l'affirmation de son autorité royale. À noter cependant que tous les puritains ne sont pas presbytériens. Il existe par exemple des « *conformable puritans* » très modérés, plus souvent enclins à se conformer qu'à désobéir, et qui sont disposés à accepter la forme épiscopale voire archiépiscopale moyennant quelques aménagements concernant le culte (refus du signe de croix sur le front de l'enfant lors du baptême, révision du *Book of Common Prayer*, rejet de l'utilisation de vêtements non séculiers pendant le culte, refus de la genuflexion pour recevoir la sainte communion, etc.).

Les moments forts du presbytérianisme sont ceux où le pouvoir frustre les efforts de réforme émanant de la base : 1) les années 1570 et 1580 : c'est là que le presbytérianisme se fait le plus fort et qu'il est soutenu par une partie des parlementaires. Lors des Parlements de 1584 et 1586, les puritains tentent de faire adopter une législation instituant un régime presbytérien et de remplacer le *Book of Common Prayer* par le livre de service utilisé à Genève. Ces deux tentatives échouent, principalement en raison de l'opposition d'Élisabeth ; 2) les années 1630 en réaction aux réformes de Laud. Inversement, entre 1590 et 1640, aucune campagne publique ne s'organise en faveur du presbytérianisme. Sous Jacques I^{er}, la Couronne s'accommode des efforts de moralisation des communautés par les puritains (ces derniers venant remplir une fonction de contrôle social). Toutefois, les aspirations presbytériennes et les rêves de réforme de la constitution de l'Église subsistent de manière plus ou moins clandestine. Pour l'historienne Polly Ha, ces aspirations restent visibles dans leur présence constante dans les écrits pastoraux, et pour Jackie Eales, cette tendance est très affirmée dans certains milieux, notamment dans la petite *Gentry*.

Lors de ces deux périodes, on peut bel et bien parler d'un mouvement politique puritain qui intègre la sphère publique pour remettre en cause les hiérarchies. Les presbytériens sont en effet les premiers à faire sortir le débat des universités (où il avait commencé) et de la Convocation (haute assemblée de l'Église). Ils passent par la forme pamphlétaire et le genre polémique, le but étant de fédérer de manière horizontale les forces puritaines dans le pays et de faire pression sur les gouvernants, au Parlement comme à la Cour. Les candidats ont très souvent mentionné *l'Admonition to Parliament* (que l'on peut considérer comme le point de départ du mouvement presbytérien), publié anonymement en 1572 mais rédigé par deux pasteurs, John Field et Thomas Wilcox. Dans ce texte, ils expriment leur souhait de revenir à un modèle ecclésial et à des traditions plus « pures », proches de l'Église chrétienne primitive au lieu de pratiques et d'un modèle qu'ils jugent dangereusement proches de l'Église catholique. L'opposition systématique de la hiérarchie et de la Couronne à ces revendications mène à la publication collective des *Marprelate tracts* (1588-1589) qui, outre la remise en cause absolue de la hiérarchie épiscopale, marque un jalon dans l'émergence du genre satirique en Angleterre (en amont de Milton et de Swift), la corruption des évêques étant tournée en dérision (« *mar-prelate* » = « *spoil bishop* »). On

retrouve ces attaques par le biais de pamphlets à la fin des années 1630 et au début des années 1640 (ceux de William Prynne, par exemple).

2) « *no bishop, no king* » ?

Les *Acts of Supremacy* (1534 sous Henry VIII puis 1559 sous Élisabeth) renforcent l'union des pouvoirs temporel et spirituel mais instituent la supériorité de l'État sur l'Église. Contrairement à ce qu'ont pu écrire de nombreux candidats, la remise en cause de la hiérarchie ecclésiastique par les puritains, si elle est une défense de l'autonomie de l'Église, n'est pas une remise en cause de l'autorité monarchique. Les puritains souhaitent simplement limiter la « royal supremacy » et, pour certains, l'État doit être subordonné à l'Église. Selon le théologien presbytérien Thomas Cartwright par exemple, l'État n'existe que pour servir les intérêts de l'Église et pour « *lick the dust off the feet of the Church* ».

Jacques VI^{er} (notamment dans ses ouvrages *The True Law of Free Monarchies* [1598] et *Basilikon Doron* [1599]) et Charles défendent une monarchie de droit divin, à laquelle s'opposent les presbytériens qui, à l'inverse, remettent en question un pouvoir monarchique absolu. Les presbytériens sont notamment influencés par les écrits de George Buchanan, précepteur presbytérien de Jacques, selon lequel le monarque détient son pouvoir (limité) du peuple, qui a le droit de réaffirmer sa souveraineté et de résister au monarque, voire de le punir, dès lors qu'il deviendrait un tyran. Entre 1629 et 1640, Charles règne sans parlement (c'est ce que l'on appelle la « *Personal Rule* » / « *Eleven Years' Tyranny* »), ce qui lui permet d'imposer les réformes culturelles formalisées par Laud. Ce retour à un cérémonialisme et un sacerdotalisme très « vertical », allié à un style de gouvernement autoritaire, a de forts relents de « papisme » (*popery*). Les puritains (mais aussi de nombreux non puritains) craignent un retour vers le catholicisme, à la fois gage de trahison politique (obéir au pape plutôt qu'à la Couronne anglaise, tomber sous la coupe de puissances étrangères) et d'esclavage de l'âme (les catholiques seraient les esclaves de leurs propres idoles). Dans cette logique, on s'inquiète de la survie des « libertés » et de la « vraie religion ». La Chambre des Communes à majorité puritaine se dresse contre la suprématie royale lorsque le Parlement est à nouveau convoqué à partir de 1640 (*1640 Root and Branch Petition* ; *1641 Grand Remonstrance*).

Les candidats ont très souvent fait référence à la célèbre phrase de Jacques, prononcée lors de la Hampton Court Conference de 1604, « *no bishop, no king* ». Cette conférence fait suite à la « *Millenary Petition* » envoyée par mille puritains, qui estimaient que la Réforme anglaise n'était pas allée assez loin dans la purge des vestiges du catholicisme dans l'Église d'Angleterre. À cette occasion, Jacques maintient certaines traditions avec lesquelles les puritains sont en désaccord et réaffirme son soutien à ses évêques et à l'épiscopat. « *No bishop, no king* » signifie que le pouvoir royal dépend de celui des évêques : si l'on nie l'existence des évêques, on nie la hiérarchie, et on remet donc en question le pouvoir du monarque.

II. Intégration des puritains au pouvoir politique et nécessité d'une organisation verticale des rapports pour voir se diffuser le mouvement

La grande majorité des candidats a développé de manière détaillée les points abordés dans la première partie, sans s'interroger sur l'*utilisation* par les puritains – et non plus la *contestation* – de la hiérarchie, en particulier politique, pour voir se diffuser le mouvement.

1) *Une démocratie puritaine ?*

Le paradigme de l'histoire whig a été remis en question depuis les années 1970 par le courant « révisionniste » : dans leur très vaste majorité, les puritains ne sont pas des révolutionnaires. Le non-conformisme des pasteurs ne peut être compris comme un phénomène de dissidence fondamentale : il est dans de nombreux cas momentané et stratégique, la majorité des puritains étant en réalité attachée à une église nationale et uniforme. Le presbytérianisme s'oppose à d'autres postures dites séparatistes,

semi-séparatistes et plus tard congrégationalistes (notamment en Nouvelle-Angleterre), qui envisagent la possibilité d'exister en dehors de l'Église établie. Pour les presbytériens, le séparatisme met en danger la cohésion sociale et remet en question les « hiérarchies naturelles », surtout lorsqu'il mène, comme dans les années 1640 et 1650, à la prédication libre des laïcs, voire des femmes, et à la suppression pure et simple de tout clergé (exemple des Quakers). Cette opposition se manifeste dans les rivalités profondes entre les puritains *mainstream* et les sectes puritaines antinomiennes dans les années 1620 et 1630 à Londres.

La notion même de « hiérarchie » reste intouchable, ce qui se manifeste par une forte tendance à l'auto-censure des discours et des pratiques. La personne du monarque (même Charles), créature sacrée, n'est jamais attaquée directement ; ce sont les conseillers et ministres qui subissent les foudres des critiques (Whitgift sous Élisabeth, le duc de Buckingham sous Jacques, Laud, le « ministre » Strafford, l'épouse française et catholique du roi, Henriette Marie, qui sont les « *evil counsellors* » de Charles). Ainsi, de nombreux puritains se dissocient des presbytériens suite à la publication des pamphlets *Marprelate*, qu'ils jugent trop irrespectueux des rangs supérieurs de la société. L'exploitation de ces nuances a donné lieu, dans les meilleures copies, à des développements fort pertinents.

De même, on ne peut parler de « démocratie puritaine ». Pour Cyril Selzner, le système de conseils et de synodes que les presbytériens appellent de leurs vœux est en fait un « *mixed government* » mis non pas au service du peuple, mais au service de Dieu, à savoir un mélange de monarchie (Jésus comme monarque), d'aristocratie (les Anciens) et de démocratie (les assemblées), dans lequel, en attendant le retour du Christ, le siège du pouvoir doit rester vide. On ne peut parler d'attachement des Presbytériens à la démocratie, mais plutôt de ressentiment contre « *the power of one* » (car celui-ci rappellerait le pape, qui voudrait remplacer Dieu). S'il existe une tendance démocratique ou anti-hiérarchique, ce n'est donc pas parce que les presbytériens pensent qu'il existe une égalité « naturelle » de tous les hommes mais pour ne pas usurper le pouvoir de Dieu.

Il est nécessaire de ne pas idéaliser le modèle presbytérien *très théorique* : si l'on imagine donner aux *Elders* une place importante, la vérité sort bien de la bouche des pasteurs (*Presbyters*) à qui l'on a enseigné et qui ont médité la bonne doctrine. Au niveau de la paroisse existe en fait un autre type de hiérarchie : la parité (ou « démocratie » des assemblées presbytériennes) permettrait une « auto-surveillance » et un contrôle certes horizontal, mais qui pourrait se comprendre comme une intériorisation de la discipline et de la hiérarchie, une forme de panoptique. On comprend toutefois que c'est un idéal lointain : entre temps, les *Elders* devront exercer une discipline forte (et donc affirmer une supériorité hiérarchique) sur les assemblées de fidèles. C'est d'ailleurs ainsi que s'est construit le modèle hautement disciplinaire de Calvin à Genève, porté aux nues par les puritains, dont les rapports avec le républicanisme et plus encore avec la démocratie, sont extrêmement ténus.

2) La hiérarchie est une ressource précieuse pour les puritains

Sur de longues sous-périodes de la question au programme, les puritains se sont en réalité très bien intégrés à la hiérarchie. Comme l'a démontré Collinson, loin d'être des marginaux, les puritains ont en réalité souvent eu leurs entrées à la Cour grâce au système de clientélisme (« *patronage* »), par lequel le « patron » cherche à accroître sa sphère d'influence mais qui doit pour ce faire répondre aux attentes du « client » qui va l'aider dans son entreprise. C'est clairement le cas pendant la période élisabéthaine : la Cour comprend de nombreux « patrons » des puritains, jusqu'à Robert Dudley, Earl of Leicester, favori de la reine, Francis Walsingham, son secrétaire et « *spremaster* », ou Anne Bacon, l'une de ses suivantes. Par la suite, Jacques I^{er} tente d'instaurer un équilibre entre les forces divergentes dans le royaume, et confie des postes de pouvoir à des personnalités aux sympathies modérément puritaines (y compris l'archevêque de Cantorbéry George Abbot, nommé en 1611). Le *patronage* se situe à toutes les échelles de la société, des familles de la *Gentry* protégeant des pasteurs puritains dans les provinces, comme par exemple les Harley, étudiés par Jackie Eales, jusqu'à certains marchands londoniens faisant l'acquisition de postes ecclésiastiques pour en confier ensuite la charge aux puritains

(« *Feoffees for Improvements* »). Ces élites locales font la jonction entre le « haut » et le « bas » et mettent en réseau les clientèles.

Dans ce cas, la « verticalité » des rapports clientélistes fonctionne (John Morrill parle d'une « *vertically-integrated society* »). Les puritains ont de bons relais à la Cour, au Parlement (surtout à la Chambre des Communes), au sein de la *Gentry* locale et dans les milieux marchands, qui peuvent se faire l'écho de leurs revendications. Elles aboutissent rarement, mais les « courroies de transmission » continuent de fonctionner, favorisant une relation de confiance relativement stable entre le « haut » et le « bas ». Le raisonnement et le comportement des puritains sont parfois pratiques : certains presbytériens tels que Thomas Cartwright s'accrochent aux évêques car ils les voient comme autant d'instruments permettant d'évangéliser les masses (surtout s'ils ont une oreille favorable, comme les archevêques Edmund Grindal [1576-1583] ou George Abbot [1611-1633]). On rejoint ici l'interprétation de Collinson : les puritains seraient une force plutôt consensuelle, participant d'un consensus lui-même plus large, en particulier sous Élisabeth et Jacques (« *the Jacobethan consensus* ») ; le puritanisme serait alors une coloration du protestantisme anglais plutôt qu'une identité à part entière.

C'est lorsque ces « courroies de transmission » dysfonctionnent ou disparaissent que les puritains doivent fédérer leurs efforts et se constituer en mouvement. C'est le cas, par exemple, dans les années 1620 où les crispations puritaines face à la montée en puissance à la Cour des « Arminiens » et l'incompréhension suite à la proposition de marier le prince de Galles, Charles, à l'Infante espagnole (« *Spanish Match* »), se traduisent par une montée en puissance du Parlement, qui s'affirme pour la première fois comme contre-pouvoir (*Petition of Right*, 1628). De manière plus marquée encore, au moment où, dans les années 1630, Charles ne s'entoure plus que d'un groupe très restreint de personnes qui sont les seules à bénéficier de son *patronage* (ou « *preferment* »), les courroies de transmission, de même que les liens et les réseaux des clientèles, sont rompus, ce qui mène au conflit très dur entre Couronne et Parlement dans les années 1640-42, puis à la guerre civile. La verticalité s'en retrouve brisée et la rébellion s'installe, sans que les principes de verticalité et de hiérarchie soient remis en question *pour eux-mêmes*. On pourrait même parler d'une alternance entre les moments où les puritains bénéficient du clientélisme et ceux où ils sont contraints de se constituer en « mouvement politique », deux méthodes pour atteindre le même but.

III. Hiérarchie sociale entre les « *godly* » et le reste de la société

N'envisager le sujet que sous l'angle des *relations hiérarchiques avec le pouvoir* était très réducteur. Il s'agissait pour les candidats de considérer la question de la hiérarchie également sous l'angle de la piété pratique (*practical piety*) et des effets de la religion vécue sur les relations sociales.

1) Émergence d'une nouvelle hiérarchie spirituelle

L'échec politique du mouvement puritain donne lieu à un *practical turn* : s'ils ne pouvaient pas réformer l'Église ou le pouvoir, ils pouvaient en revanche réformer leurs familles et leurs paroisses. Les puritains mettent en avant leur sainteté (*godliness*) comme modèle à suivre et établissent une nouvelle hiérarchie spirituelle (entre *godly* et *ungodly*). Cette attitude trouve son fondement dans le dogme calviniste de la prédestination, qui est au cœur-même de la piété puritaine et distingue de manière très hiérarchique les « élus » des « damnés » (« *the reprobate* »). Pasteurs et laïcs se lancent dans une entreprise de « moralisation » de leurs prochains (*godly reformation of manners*). Les *godly* agissent comme *true professors* évangélisant leurs voisins (« *correcting our brethren [...] enlightening them with our knowledge, imparting God's graces to them and working grace in them* » [cité par Peter Lake]), menant des campagnes contre l'adultère, l'alcoolisme, les comportements impies en général, et prêchant la tempérance et un parfait respect du Sabbat le dimanche (*Sabbatarianism*).

Ces entreprises sont parfois couronnées de succès, comme en témoigne l'instauration de « mini-Genève », en particulier dans l'East Anglia et dans l'Essex, et dans des villes isolées à travers

l'Angleterre (Stratford-upon-Avon, Northampton, etc.). Dans ces communautés, les puritains réussissent par divers moyens à convaincre leurs voisins d'adhérer à des codes de conduite moraux personnels stricts inspirés des lois vétéro-testamentaires et des précédents genevois et écossais et d'accéder à une meilleure compréhension de la Parole et de la doctrine de Dieu. La ville de Dorchester, après un incendie dévastateur en 1613, devint par exemple une « *city upon a hill* » exemplaire sous la houlette du pasteur John White, et ce jusqu'aux années 1630.

La piété pratique possède un aspect collectif et « horizontal » (*observance of the sabbath, sermon-gadding, family prayers, fasting*) mais cela ne signifie pas pour autant que ces pratiques se substituent au culte officiel de l'Église établie, qu'elles viennent simplement compléter (« *spiritual supplement* »). Il s'agit d'une « religion volontaire » (Collinson) dont le but est de seconder les efforts officiels de l'institution, non d'une force subversive (même si elle est considérée comme telle par Charles et Laud). Elle ne remet donc pas en question la hiérarchie ecclésiale. Par ailleurs, la « *reformation of manners* » sied bien au pouvoir en place (comme nous l'avons évoqué plus haut). À Dorchester, par exemple, le contrôle des consciences s'accompagne de l'ouverture d'hospices, d'écoles, etc.

2) **La nouvelle hiérarchie est-elle source de conflit ?**

La hiérarchie puritaine correspond-elle à l'affirmation d'un groupe social par rapport à d'autres ? Les historiens marxistes comme Christopher Hill voient le puritanisme comme une étape dans l'histoire européenne de la lutte des classes. Les puritains appartiennent pour la plupart aux « *middling sorts* » et possèdent donc un pouvoir économique légèrement supérieur à celui de la plupart de leurs voisins. Ainsi, les « laborieux » (*the industrious sort of people*) mènent une lutte contre tous les improductifs de la société, soit les très privilégiés, au sommet, ou les pauvres oisifs au bas de l'échelle. Pour les marxistes, les puritains exercent un « contrôle social » sur les masses de pauvres, dans un contexte de pression démographique et d'inflation des prix (c. 1500-1650), ce qui crée une nouvelle hiérarchisation dans un monde où le capitalisme marchand s'affirme. Cette vision s'oppose aux interprétations plus récentes d'historiens ayant montré que le mouvement a traversé les couches sociales. Comme l'écrit John Spurr, « *[o]ur present knowledge suggests that puritan beliefs cut vertically through the social hierarchy and bound together those who came from very different social and economic positions* ». Peter Lake et Ann Hughes parlent d'une diffusion du puritanisme jusque dans les couches les plus populaires (« *popular puritanism* »).

À défaut de parler de lutte des classes, il y eut néanmoins des conflits allant jusqu'à des atteintes physiques. Keith Wrightson parle de « *street wars of religion* » et estime que la thèse d'un « *Jacobethan consensus* » avant Charles a été exagérée. Ces conflits trouvent leur origine dans le ressentiment de la part de certains des voisins des puritains vis-à-vis de ce qu'ils perçoivent comme un climat profondément autoritaire structuré autour de la discipline, et une attaque contre la culture traditionnelle de la « *merrie old England* », ponctuée par les festivals calendaires et les coutumes populaires (*Sunday sports, Maypoles, churchales*, etc.). Les puritains sont accusés d'être des « *busybodies* » moralisateurs, comme par cette jeune femme, fille d'un marguillier du Wiltshire, en 1624 : « *[t]hese proud puritans are up at the top now but I hope they will have a time to come as fast down as ever they come up* » (citée par Durston et Eales). La « hiérarchie morale » que les puritains veulent bâtir est spécieuse : eux seuls sont sûrs d'être les élus de Dieu, mais ce sont pour beaucoup des « hypocrites » (les objectifs de « sainteté » prônés par les *godly* étant tout simplement inatteignables, y compris par eux-mêmes).

Ces conflits contribuèrent à renforcer l'unité du mouvement puritain – non plus compris comme mouvement politique, mais culturel. En sus de la cohésion née de l'expérience commune de la piété pratique, les inimitiés renforcent le sentiment communautaire. Cette inimitié va dans les deux sens : le pasteur Joseph Bentham nomme dans les années 1620 « *charitable Christian hatred* » l'attitude que doit manifester le pasteur vis-à-vis des impies, afin de les corriger durement, mais dans le but de les faire revenir dans le droit chemin et finalement de les accueillir (l'historienne Alexandra Walsham parle de « *tough love* » pour caractériser ces rapports sociaux). C'est l'idée que défend également Patrick

Collinson lorsqu'il affirme « *puritanism [is] not a thing definable in itself but only one half of a stressful relationship, a dialectical process rather than a state* ». Peter Lake va même plus loin, arguant que « les puritains regardent les profanes les haïr » puis « se regardent haïr les profanes qui les haïssent ». La confrontation entre puritains et non-puritains est donc une « interaction dialectique », et la stigmatisation qu'ils subissent (le terme « puritain » est initialement un opprobre) leur permet paradoxalement de façonner leur propre identité. En somme, le puritanisme ne serait ni synonyme de révolution, ni partie prenante d'un consensus, mais il serait bel et bien une « sous-culture », comme l'affirme par exemple Jackie Eales.

IV. Hiérarchie au sein du mouvement puritain

Encore une fois, les candidats devaient dépasser l'idée selon laquelle les puritains étaient des progressistes en quête d'égalité, et adopter une posture nuancée pour étudier les relations entre puritains au sein de leurs communautés.

1) *Entre maintien et aplanissement des hiérarchies sociales traditionnelles*

Au sein des communautés puritaines, les hiérarchies traditionnelles sont renforcées. Le père de famille occupe une place centrale comme maître de la maisonnée, car il organise les exercices spirituels pour sa femme, ses enfants, ses domestiques et apprentis. En vertu du scripturalisme des puritains, les femmes étaient souvent reléguées à la sphère domestique et devaient obéir à leur mari. Comme l'écrit John Spurr (*English Puritanism*), « *The puritan world was one of spiritual equality within the existing social hierarchy* ». Paradoxalement, l'agentivité des femmes est parfois valorisée et les relations au sein du couple marié sont plus horizontales. Pour le pasteur puritain William Gouge par exemple, si les épouses doivent se soumettre, leurs époux doivent tout de même en faire des co-gouvernantes de la famille et leur déléguer de nombreux aspects de la vie familiale. En l'absence de leur mari, les épouses sont censées gouverner leur petite communauté à sa place, en gérant les affaires familiales, en instruisant les jeunes membres de la famille et en dirigeant la prière familiale. De nombreuses « patronnes » issues de la *Gentry* puritaine, telles Anne Bacon, Mary Vere ou Brilliana Harley, sont de véritables chefs de file de mouvements puritains au niveau local.

Par ailleurs, le dogme de l'élection et de la prédestination conduit à une abolition des hiérarchies sociales fondées sur les corps de métier, puisque le capital économique et les qualités humaines étaient attribués par Dieu dès la naissance et ne pouvaient faire l'objet d'admiration ou conférer un statut particulier.

2) *Un mouvement qui résiste à la hiérarchisation interne*

L'aspect protéiforme du puritanisme reflète un refus d'établir une hiérarchie interne. En témoigne la résistance à la tentative de hiérarchisation de certains, comme les antinomiens qui, dans les années 1620 et 1630, refusent de se plier à la piété pratique (qu'ils voient comme un retour vers les « œuvres » catholiques et la hiérarchie d'idoles), alors qu'ils sont issus eux-mêmes de la même culture puritaine. Comme l'affirme David Como, ceux-ci développent un sens aigu de la conscience libre face à Dieu et finiront par se muer, dans le contexte de la guerre civile, en proto-libéraux et proto-démocrates.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu, les puritains sont incapables de se hiérarchiser de manière durable autre que dans les moments de crise. Pour Alec Ryrie, cette plasticité permet au puritanisme de s'insinuer partout et de modifier durablement la culture religieuse du XVII^e siècle anglais : « *the puritans lost every battle; but they were quietly winning the war* » ; « *their reach into national religious life was pervasive* ».

Conclusion

Peter Lake parle de la nécessité d'accepter les contradictions du puritanisme et d'étudier sa « multivalence » idéologique et politique : le puritanisme anti-hiérarchique se distingue d'un puritanisme s'intégrant davantage à la verticalité et à un mouvement religieux consensuel. Comme l'affirment Christopher Durston et Jackie Eales, « *Puritans could be moderate, hierarchical, repressive and orthodox, [yet at the same time] divisive, extreme and heterodox* ». Contrairement à ce que laisserait entendre une vision whig de l'histoire, les puritains ne prônent pas une révolution ou une remise en cause totale de la hiérarchie, et c'est précisément parce qu'il s'agit d'un mouvement remettant en question les hiérarchies sans totalement les faire tomber qu'il a pu à un moment de l'histoire séduire une partie de la population, mais aussi une partie des élites sociales. Les candidats devaient donc veiller à souligner cet attachement puritain à une position médiane entre le rejet du « pouvoir d'un seul » (pape, évêque, prêtre, vêtements, idolâtrie), et la peur d'une anarchie sociale que l'on accusa les anabaptistes et autres mouvements protestants radicaux de prôner aux XVI^e et XVII^e siècles.

B. Conseils méthodologiques

La seconde partie de ce rapport revient sur les écueils – épistémiques, méthodologiques et linguistiques – rencontrés par les candidats et fournit des conseils pour les éviter.

Connaissances

Sans connaissances réelles, il est bien sûr difficile de construire un propos problématisé : le jury ne peut qu'encourager les candidats à commencer l'acquisition des connaissances très tôt, pour dans un second temps développer un regard analytique et synthétique afin de mettre les connaissances au service de la démonstration, plutôt que de la desservir par de la récitation de cours indiscriminée. La majorité des copies a présenté des connaissances très partielles. D'un point de vue chronologique tout d'abord, si de nombreuses copies témoignent de connaissances, parfois assez poussées, sur le début de la période au programme, ces connaissances deviennent très parcellaires pour la période qui suit le règne d'Élisabeth (1603-1642). Par ailleurs, le texte de cadrage de la question au programme présentait trois axes. Or, un seul de ces axes a été interrogé dans la plupart des copies. Ainsi, les candidats ayant fondé toute leur démonstration sur la dimension politique (très souvent en détaillant longuement en première partie le point de vue des monarques, en particulier celui d'Élisabeth, et la volonté royale de maintenir la hiérarchie) sont passés à côté d'autres dimensions du sujet : l'histoire sociale (réforme des mœurs s'accompagnant d'une tentative chez les puritains d'ériger une nouvelle hiérarchie spirituelle et morale) ; la religion vécue et ses conséquences sur les hiérarchies traditionnelles (familiales, par exemple).

Comme pour toute question au programme de civilisation, il est fondamental de connaître les grandes orientations historiographiques, ce qui permet aux candidats de maîtriser la complexité et l'aspect pluridimensionnel du sujet. Il s'agissait cependant de dépasser la simple référence à un historien (Collinson, le plus souvent), assortie d'une citation (« *the hotter sort of Protestants* ») et d'une étiquette (« historien révisionniste »), sans expliquer la citation ou définir le courant auquel il appartient. L'historiographie doit être intégrée à la réflexion et à la démonstration. Il est donc très maladroit de réserver la troisième partie du développement, comme on a pu le voir dans certaines copies, à une récitation mécanique des grandes orientations historiographiques sur la question au programme, mal rattachée au sujet. Ce choix de structuration entraîne des redites, puisque la copie repasse en revue des exemples et aspects déjà mentionnés plus haut, cette fois-ci interprétés par les historiens. C'est aussi s'amputer de ces interprétations plus en amont : l'historiographie doit permettre de nourrir la réflexion à toutes les étapes de la démonstration.

Une confusion récurrente quant à l'emploi de certains termes témoigne enfin d'une méconnaissance du socle commun de connaissances et de la culture générale nécessaires à tout candidat au concours. Il en va ainsi de la tendance à confondre protestantisme et puritanisme, de l'emploi du terme « États-Unis d'Amérique » pour évoquer la migration de certains puritains dans les années 1630, ou de l'idée selon

laquelle le pape aurait encore une quelconque juridiction sur l'Église d'Angleterre protestante. Des connaissances très approximatives, comme le fait que l'arminianisme est une « sous-branche » du puritanisme, desservent les candidats, car elles peuvent mener à des contresens majeurs.

Analyse des termes du sujet / problématisation / plan

En dépit des recommandations des rapports tous les ans, une grande quantité de copies n'analysent pas les termes du sujet en introduction. Certaines définissent « *hierarchy* » mais souvent de manière descriptive, n'explorant pas la polysémie du terme. La notion de « *movement* » n'a presque jamais été interrogée, et a ainsi été comprise de manière implicite comme synonyme de « *the puritans* » ou « *puritanism* ». Or, il fallait bien distinguer les deux notions (voir A. [Exploitation du sujet](#)). Il arrive, dans un nombre non-négligeable de copies, que les termes « puritain » et « hiérarchie » n'apparaissent à aucun moment dans certaines parties, ce qui trahit une tendance au placage de cours. Or, les termes du sujet doivent revenir à de nombreuses reprises tout au long de la démonstration si l'on veut éviter un dévoiement du sujet. Il est enfin regrettable qu'un nombre important de copies ne contiennent ni plan, ni problématique, ce qui conduit inévitablement à un hors-sujet et à de la récitation de cours.

Une bonne analyse des termes du sujet permet de construire un propos complexe et véritablement problématisé. Certaines copies ont, par exemple, remarqué que le mouvement puritain était « protéiforme ». Cela est juste, mais il ne faut pas s'arrêter à cette définition, qui doit être intégrée à une réflexion problématisée. Si le mouvement puritain est protéiforme, cela signifie alors que tous les puritains n'ont pas le même rapport à la hiérarchie, et que l'on peut considérer par exemple que certains sont au contraire très attachés à la hiérarchie, voire sont parfaitement intégrés à cette hiérarchie (religieuse ou sociale). Cela se manifeste aussi par leur attachement à l'idée d'une Église nationale, ce qui nécessite une structuration et une certaine hiérarchisation.

Les copies qui analysaient les termes du sujet ont pu développer des problématiques pertinentes, souvent fondées sur un paradoxe ou une tension : les puritains semblent s'attaquer à la ou à plusieurs hiérarchie(s), mais dans un même temps, beaucoup semblent attachés au principe de hiérarchie, voire développent de nouvelles normes religieuses et culturelles fondées sur la hiérarchie, et élaborent ainsi leurs propres hiérarchies.

D'excellentes copies ont réussi à tisser des liens entre *tous* les termes du sujet, et ont montré que ce sont les choix politiques de la hiérarchie religieuse et politique qui non seulement ont *contraint* les puritains à remettre en question cette même hiérarchie, mais ont aussi façonné le « mouvement puritain », l'opposition commune à ces choix politiques finissant par fédérer des individus et des aspirations pourtant très disparates : le « mouvement » *se construit*, en même temps que le rapport à la « hiérarchie » *évolue*. Parmi les bonnes problématiques, on pouvait trouver les suivantes : “how could a movement that, at its core, contains a rejection of traditional hierarchy, unfold and prosper within the framework of a highly vertical—hierarchical—system?”; “to what extent can the English puritan movement be understood as something constantly developing under, against and alongside hierarchy from 1559 to 1642?”; ou encore “how did the English puritans advance a non-hierarchical form of church government and practice while seeking to preserve a compromise with the monarchs in the context of an episcopalian church system?”.

La plupart des problématiques étaient toutefois réductrices et uni-dimensionnelles. Elles s'articulaient, pour la grande majorité d'entre elles, autour de l'opposition des puritains à la hiérarchie, et étaient ensuite déclinées en plan thématique ou « à tiroirs », par exemple : I) Puritans against the hierarchy of the church ; II) Puritans against political hierarchy ; III) Puritans against society. Ou plus fréquemment encore, I) The actions and decisions of the hierarchy; II) Puritans against the hierarchy of the church; III) Puritans against political hierarchy. Dans ce dernier cas, la première partie contenait bien souvent de longs passages descriptifs consistant en un placage de cours sur le Règlement élisabéthain, voire la réforme henricienne, ou encore les circonstances du divorce d'Henri VIII (ce qui était bien évidemment hors-sujet) pour expliquer le point de vue de la « hiérarchie ».

Il s'agissait en réalité de plans chronologiques déguisés, la contestation de l'Église donnant lieu à celle de l'État et enfin celle de la société, pour culminer avec la guerre civile qui éclate en 1642. En règle générale, le plan chronologique n'aide pas la problématisation et appelle à la description ; cette année, celui-ci était encore davantage à proscrire, car il convoquait une vision téléologique de la question au programme (l'inévitabilité de la guerre civile) condamnée par la communauté des historiens depuis au moins les années 1970 et donnait lieu à une erreur fondamentale d'interprétation (le conflit en 1642 aurait été motivé par un désir de révolution sociale). Le plan chronologique empêchait une véritable réflexion sur la complexité du puritanisme et de son rapport au pouvoir dans les décennies étudiées. Le plan de type thèse, antithèse, synthèse (tel que I. The English puritan movement resisting hierarchy, II. Hierarchy resisting the movement, III. The movement resists hierarchy and emancipates itself) était également à proscrire.

Le plan thématique empêche quant à lui la construction d'un propos réellement dynamique. Il conduit à juxtaposer les thèmes les uns aux autres, à les « empiler » plus qu'à les coordonner, et se résume à un « catalogue » ou à une énumération d'idées. Un bon moyen d'éviter un propos juxtaposé et descriptif pour au contraire bâtir une démonstration coordonnée et problématisée est de s'astreindre à rédiger des paragraphes de transition entre les grandes parties du développement et d'en bannir des termes et formulations tels que « moreover », « on top of this », « there is also... », qui trahissent une juxtaposition. Cet exercice permet de se forcer à repenser la dynamique du plan et de la problématique.

Notons quelques plans tout à fait pertinents :

I. The puritans respected the hierarchy and used it to push for further reformation

II. They created another form of hierarchy, still respecting the hierarchy of the state and of the church

III. Their constant push for Presbyterianism was considered a threat for the monarchs and pushed them to reaffirm their places at the top of the hierarchy

I. English monarchs imposing authority and control on English puritans from the top-down

II. How the puritan movement both resisted and challenged the hierarchical powers of the monarch and church in England

III. The English puritan movement as a group of individuals seeking to be among the elect and structuring themselves personally through the hierarchy of the self

I. Apparent imbalance of power maintained by the monarchs and the churchmen

II. Compromising at first with the conciliatory attitudes of Kings and Queens

III. Puritans' adaptability to try and avoid confrontation with hierarchical power to promote their agenda

I. Challenging and dealing with the hierarchy in the Church of England

II. From a religious to a political movement challenging the political sphere

III. Overlapping public and private spheres – the importance of hierarchy in the puritan mind

Langue

Vocabulaire et orthographe

Les erreurs récurrentes sur l'emploi des termes clés du programme ou sur leur orthographe témoignent d'une préparation insuffisante et sont à proscrire absolument. Il en va ainsi de barbarismes ou termes mal orthographiés tels que **representants* (au lieu de *representatives*), **Lutherians* (au lieu de *Lutherans*), **Presbyterians* (pour *Presbyterians*), **lithurgy* (pour *liturgy*), *the* **vestarian/vesterian controversy* (pour *vestiarian*), **concensus* (pour *consensus*), **Arminianists / Armeniens / Armaninists* (pour *Arminians*), **parishers* (pour *parishioners*), **sermon-gambling* (pour *sermon-gadding*), **Protestanticism* (pour *Protestantism*), **Parlement* (pour *Parliament*), **authority* (pour *authority*), **poppish* (pour *popish*) ou pire, **mouvement*, qui était pourtant un des termes du sujet. Contrairement à ce que l'on a pu trouver dans de très nombreuses copies, le *Book of Common Prayer* (livre de la prière commune) ne prend pas de « s » (**Book of Common Prayers*). Ces termes doivent par ailleurs être définis dès leur première mention afin d'éviter un effet « récitation ».

Plus graves encore sont les erreurs portant sur des termes ne relevant pas directement du programme et que tout candidat à l'agrégation devrait connaître : les calques du français du type *to* **prone/revendicate/a* **revendication*, *to* **contest*, sont irrecevables, de même que le mésusage de faux-ami tels que *global*, *to englobe*, ou *to deceive*; *economical* est un synonyme de *cheap* et ne signifie pas « économique », qui doit être traduit par *economic* ; l'orthographe des termes *responsible* (et non **responsable*), *privileged* (et non **priviledged*), *independence* (et non **independance*), *influential* (et non **influencial*), *reflection* et *connection* (et non pas **reflexion* et **connexion*) doit absolument être connue ; les barbarismes ou calques du type **changement* (au lieu de *change*), **objectif* (pour *objective*), **opposants* (pour *opponents*), **to be coronated* (au lieu de *crowned*) , *the monarchy was* **reinstored* (mélange de *restored* et de *reinstated*), **interpretating* (pour *interpreting*), **revolutionning* (pour *revolutionising*), **Christianism* (pour *Christianity*), **influent* (pour *influential*), *to* **ridiculize* (pour *ridicule*) doivent à tout prix être évités. Il ne devrait pas non plus être nécessaire de rappeler que les noms et adjectifs de nationalité ou de religion prennent une majuscule (*English, European, Elizabeth I, Anglicanism, Protestantism...*).

Quant au vocabulaire propre à l'argumentation et à la structuration du propos, il est malheureux de trouver très régulièrement dans les copies l'expression *to what* **extend* (au lieu de *extent*) ainsi que des formulations peu authentiques du type *as a conclusion*, ou *to put it in a nutshell*, comme cela a déjà maintes fois été souligné dans les rapports précédents, de même que *let's turn to our second part, all along the period, in the same time, in a second time*, ou *considered as* (il est plus authentique d'écrire "considered to be [a heresy]" ou "considered [a heresy]").

Il s'agirait par ailleurs de savoir quels verbes nécessitent que l'on redouble ou non leurs consonnes à la forme BE+ING ou HAVE+EN afin d'éviter les erreurs du type **questionning*, **mentionned*, **refered*, ou **prefered*. Pour finir, les erreurs sur la définition de plusieurs mots-clés ont donné lieu à de nombreux contresens et développements erronés : *pagan* ne signifie pas *atheist* et il n'y avait par ailleurs aucune raison d'employer ce dernier terme, qui est parfaitement anachronique, de même que *British* au lieu de *English*, ou des *born again Christians*. Enfin, le puritanisme n'est pas une « religion », comme on a pu le trouver dans bon nombre de copies, mais un groupe de Protestants. On ne saurait trop insister sur l'importance capitale de savoir manier une langue riche au vocabulaire varié : les copies où les seuls adjectifs employés sont *interesting* et *important* ne sont pas en mesure de développer un argumentaire convaincant.

Grammaire, syntaxe et système temporel

Il peut arriver que quelques erreurs de langue dues à une relecture trop hâtive se glissent dans les copies. Toutefois, si ces erreurs sont systématiques, elles sont un obstacle à la clarté du propos et au

développement d'une argumentation convaincante. Il est inadmissible que certaines erreurs récurrentes graves, dont voici la liste, puissent être rencontrées dans des copies d'agrégation :

- one of the + nom au singulier (**one of the bishop*)
- article défini devant nom propre + génitif (**The Whitgift's zeal* ; **The Queen Elizabeth's reign...*)
- erreur sur la forme prétérit et participe passé du verbe *lead* (*lead*, **lead*, **lead* au lieu de *led*, *led*)
- syntaxe des interrogatives directes (**How the English Puritan movement establish a new order?*; **How does he criticises...?*) et indirectes (**I will wonder to what extent would the notion of hierarchy...*).
- erreurs de ponctuation, notamment usage fantaisiste et intempestif des virgules (*They thought**, *that...*)
- confusion entre l'article zéro Ø et l'article défini (*Ø *godly would meet in their own homes*; **the King Henry VIII*, **the Queen Elizabeth I*)
- « s » aux adjectifs, bien entendu invariables en anglais (**the separatists groups*, **the Tudors monarchs*, **puritans leaders*, **the formers were angry*) ou bien à *other* à la forme pronominale (**each others*)
- erreurs sur les pluriels réguliers ou irréguliers (**those phenomenons*, **those crisis*, **their believes*)
- erreurs sur certains verbes irréguliers (**they had seeked*, **they flew England*)
- oubli du participe passé (**it should be nuance*) ou forme participe passé au lieu de base verbale (**it helped to built*)
- confusion entre *there* et *their* (**their was*) et entre *where* et *were* (**they where*)
- erreur sur le choix des prépositions (**superior from*, **on the background*, **it was synonym of*)
- calques syntaxiques, du type **they opposed themselves to...*, **it was not enough reformed*

Enfin, comme cela a déjà été souligné dans les rapports précédents, il n'existe pas en anglais de présent ou de futur de narration (**Charles I ascends the throne in 1625* ; **He will be beheaded in 1649*) : tous les événements révolus doivent être relatés au prétérit.

Maniement de la langue et registre

Les meilleures copies se distinguent souvent par un maniement maîtrisé de la phrase complexe : elles font usage d'une syntaxe variée et ont recours à plusieurs types de phrases comportant des subordonnées, et non uniquement à des phrases simples, ce qui permet l'expression d'une pensée complexe. Il serait bon que les candidats s'appliquent à travailler davantage leur expression écrite en ce sens. De même, les candidats doivent éviter les effets d'annonce et une rédaction qui se cantonne au mode déclaratif, aux dépens du démonstratif. Ainsi, des phrases comme "Hierarchy was very meaningful to/important for James I who humiliated the Puritans at Hampton Court with his famous statement, 'No bishop, no king'", qui n'analyse à aucun moment les implications de la déclaration de Jacques pour les puritains, ne sert en rien une démonstration. Il s'agit enfin de rappeler qu'une copie de concours doit être rédigée dans une langue châtiée, et que le registre oral et familier (« a lot of », « a big chunk of », « it was a big no-no for puritans »), ainsi que les mots d'esprit (« Puritanism was in a way a Punk movement of its own time ») doivent en être bannis.

Rapport présenté par Anita Jorge

Avec la commission de composition (Frédéric Herrmann, Yohann Lucas, Sébastien Petit et Maria Tang)

3.2. Épreuve de traduction

3.2.1. Thème

Introduction

La traduction universitaire est un exercice qui obéit à une dynamique double : d'un côté la fidélité au texte source, dans ses spécificités sémantiques, syntaxiques et stylistiques ; et d'un autre côté la correction de la langue cible, dans ses particularités grammaticales et ses expressions idiomatiques.

La première dynamique requiert des candidats une analyse fine de l'extrait proposé, un repérage de la situation d'énonciation, du registre utilisé, des personnages principaux, du temps et du lieu de l'action. La seconde demande une maîtrise étendue de la langue cible, permettant de répondre le plus strictement possibles aux exigences de la première.

Les réécritures, changements de registre et procédés d'embellissement du texte non contraints sont pénalisés.

L'œuvre et son autrice

Laurence Cossé est née en 1950. Elle publie son premier roman en 1981 pour lequel elle obtient ses premiers prix littéraires, les premiers d'une longue série. Ecrivaine complète, elle a également signé des recueils de nouvelles, des pièces de théâtre, des séries d'entretiens et des essais.

Le secret de Sybil est son dernier roman, publié par Gallimard en 2023. De manière très autobiographique, elle raconte son amitié, qu'elle ne peut que qualifier d'amour, pour Sybil alors qu'elles n'étaient qu'enfants. Au début du roman dont est tiré ce texte, le souvenir le plus prégnant est celui de la chevelure de Sybil, à la fois marqueur de l'attention que lui portaient ses parents et sa féminité naissante. Derrière le portrait de ces deux jeunes filles apparaît la peinture de deux familles.

L'extrait à traduire

Extrait des premières pages du roman, le passage à traduire présente les différences entre les deux familles par le biais des enfants et de leur environnement. Il s'agit ici d'un souvenir avec quelques décrochages énonciatifs qui trahissent l'intervention de la narratrice sur une remémoration en train de se faire. L'extrait est essentiellement descriptif, mais la narratrice s'aventure parfois à donner les raisons pour lesquelles les pièces étaient telles qu'elles sont décrites. C'est dans ces moments que des jeux chronologiques s'engagent pour rendre compte d'actions entreprises avant le temps de la narration.

Les enjeux

Le premier enjeu est d'abord d'ordre lexical, notamment avec un champ sémantique précis (ici celui de l'ameublement), mais aussi par le biais d'un langage soutenu et d'expressions idiomatiques : trois domaines dans lesquels les candidats sont attendus. Ces derniers sont encouragés à travailler les champs lexicaux les plus courants et à s'entraîner à manier les différents registres de la langue. Il n'est pas rare que des textes très littéraires fassent appel à des expressions très familières, pour des effets qu'il faut bien entendu rendre dans le cadre d'une traduction universitaire.

Le second enjeu est syntaxique, notamment avec la présence de relatives qui viennent complexifier de nombreux groupes nominaux. Il est bon de consulter les grammaires pour revoir les idiosyncrasies de chaque langue et ainsi éviter les calques syntaxiques.

Le dernier enjeu est grammatical, avec par exemple les différents rappels pronominaux à effectuer. Il est essentiel d'avoir la parfaite maîtrise de ces mots-outils que sont les pronoms, et de connaître leurs formes selon les cas.

Rappel du sujet

Les chambres des enfants étaient meublées sommairement. Dans celle que je partageais avec ma sœur Claire — aucun de nous n'avait sa propre chambre — il y avait deux lits, une armoire, et un bureau double sur lequel nous faisons nos devoirs face à face, tous meubles solides et sans grâce. Il y avait aussi une étagère au mur où nous mettions nos livres, un coffre à jouets et, à la tête de chacun des lits, un bénitier de céramique dans le genre des Della Robbia qui n'avait du reste aucune fonction, sinon sans doute d'être accroché au-dessus de nos fronts lorsque nous dormions. Claire avait transformé en secret le sien en garde-manger. Elle y entreposait les caramels et les biscuits que son appétit d'oiseau l'empêchait d'avalier d'une bouchée comme les garçons qui, longtemps, sont restés sans connaître cette cachette, eux qui pourtant avaient éventé un secret autrement important et trouvé le tiroir où notre père cachait son pistolet militaire et, imprudence étonnante de la part d'un père de famille nombreuse, la boîte de balles associée.

Nous n'avons pas eu d'argent de poche avant quinze ou seize ans. Je pensais que nous étions fauchés — normalement fauchés.

Les enfants D. avaient chacun leur chambre. J'ai passé des heures avec Sybil dans la sienne, où tous les tissus étaient bleus, d'un bleu soutenu un peu sombre. Une chose m'émerveillait dans cette pièce. Sybil avait une coiffeuse, un de ces meubles d'élégante que j'ai retrouvés par la suite dans les films américains des années 50.

Laurence Cossé, *Le secret de Sybil*, Gallimard, 2023

Exemple de traduction proposée par le jury

The children's bedrooms were simply furnished. In the one I shared with my sister Claire — none of us had our own bedroom — there were two beds, a wardrobe, and a twin desk at which we did our homework facing each other: all sturdy, plain items of furniture. There also was a shelf on the wall on which we kept our books, a toybox and, at each bed-head, a ceramic stoup in the style of the Della Robbias which in fact had no use save, admittedly, that of hanging above our foreheads while we slept. Claire had secretly turned hers into a larder. There she stored the caramels and biscuits which, since she ate like a bird, she could not swallow in one mouthful like the boys who, for a long time, remained unaware of that hiding-place, although they were the ones who had discovered a much bigger secret and found the drawer in which our father hid his soldier's pistol and — a surprising oversight on the part of the father of a large family — the matching box of bullets.

We did not have pocket money before we were fifteen or sixteen years old. I thought we were broke — ordinarily broke.

The D. children each had their own bedroom. I spent ours with Sybil in hers, where all the fabrics were blue, a strong, slightly dark blue. One thing filled me with wonder in that room. Sybil had a dressing table, one of those pieces of furniture for women of fashion that I would come across again later in 1950s American films.

Commentaire détaillé

Le commentaire qui suit vise à présenter aux candidats les réflexions à mener lorsqu'ils s'attellent à la traduction du texte. Il contient un inventaire restreint des fautes rencontrées et la justification des choix du jury. Des conseils aux candidats sont distillés au fil de l'eau.

SEGMENT 1 : Les chambres des enfants étaient meublées sommairement.

Les chambres des enfants

La traduction du premier groupe nominal faisait appel aux connaissances des candidats en matière de génitif et de détermination nominale. Une formation en N of N participerait d'un calque syntaxique. La relation entre la chambre et les enfants est préconstruite, le génitif saxon s'imposait alors.

La traduction de chambre en *room* serait tout à fait acceptable si le texte ne demandait pas la traduction de « pièce » dans le segment 14. C'est ici l'occasion pour le jury de rappeler deux choses, la seconde découlant en partie de la première : deux mots différents dans la langue source ne doivent pas être traduits par le même mot dans la langue cible, à moins d'une contrainte forte ; la traduction est avant tout un travail de relecture, de réévaluation de choix qui ont pu être faits en amont, et d'harmonisation.

Étaient meublées sommairement

Cette expression a donné lieu à des réécritures ou des réagencements qui n'étaient pas nécessaires : *in which the furniture was...* ou *featured furniture....* Ces traductions ont donc été pénalisées. Le choix de l'adverbe pour traduire « sommairement » devait prendre en compte la simplicité des meubles, c'est-à-dire leur manque d'ornement, mais également leur faible quantité dans la pièce. Si *plainly* traduisait la première notion et *sparsely* la seconde (et constituent donc des traductions partielles), l'adverbe *simply* exprimait les deux notions à la fois et a donc constitué le choix du jury. Toute interprétation temporelle de « sommairement » avec une traduction en *briefly* ou *quickly* participait d'un contre-sens.

Traduction proposée:

The children's bedrooms were simply furnished.

SEGMENT 2 : Dans celle que je partageais avec ma sœur Claire — aucun de nous n'avait sa propre chambre —

Dans celle que je partageais avec ma sœur Claire

Une bonne connaissance des pronoms est requise pour éviter les réagencements non contraints. Les réécritures assimilées à des évitements comme *in the room I shared* ne convenaient pas. Les agrammaticalités telles que **in that I shared* ont été sévèrement sanctionnées. Concernant « partager », si le verbe *share* convient tout à fait, les réécritures comme *the one I slept in with* ne sont pas nécessaires.

Le jury invite les candidats à une attention toute particulière sur la traduction des temps. Un imparfait ne se traduit pas nécessairement par un prétérit en BE + V-ING. Ici le procès n'est pas vu en pleine réalisation mais simplement comme coupé du présent. Le jury préfère donc un prétérit simple pour traduire cet imparfait.

— Aucun de nous n'avait sa propre chambre —

La phrase en incise agit comme un commentaire disjoint de la narration. Cela est marqué par la ponctuation qui doit permettre une rupture sémantique et syntaxique. Dans notre traduction, la virgule est ainsi proscrite car elle intégrerait l'incise dans la syntaxe de la phrase première. Les tirets (*em dashes*) sont retenus par le jury, alors que les parenthèses qui marquent plus durement la rupture ont été légèrement pénalisées.

Not one of us ne répondait pas aux exigences de langue. *None of us* était préférable. La reprise pronominale pouvait s'entendre de deux façons : accordée avec la première personne du pluriel (*our own bedroom*), ou bien avec *none* (*their own bedroom*). Toute tentative de traduire par un singulier était une erreur, qu'il s'agisse d'un singulier genré (*his/her*) ou neutre (*one*). S'il est toujours appréciable d'apercevoir la culture littéraire des candidats, l'utilisation de l'expression de Virginia Woolf, *a room of one's own*, était impropre ici.

Le verbe *have* suffisait à rendre l'idée de possession, idée qui serait trop appuyée par des verbes fortement chargés sémantiquement comme *own* ou *possess*, qui ont été pénalisés.

Traduction proposée:

In the one I shared with my sister Claire — none of us had their own bedroom —

SEGMENT 3 : Il y avait deux lits, une armoire, et un bureau double sur lequel nous faisons nos devoirs face à face, tous meubles solides et sans grâce.

Il y avait deux lits, une armoire, et un bureau double

Le français propose ici une virgule avant le troisième terme coordonné, ce qui n'est pas le cas le plus courant. En anglais, par précaution, il est généralement préférable d'appliquer la virgule dite d'Oxford avant le troisième terme coordonné, bien que la syntaxe puisse parfois s'en passer.

L'explétif *There were* s'imposait ici car *two beds* est pluriel et la liste est coordonnée. Le choix est différent au segment suivant. L'armoire devait être traduite par *wardrobe*, *closet* ou *armoire*. Tout hyperonyme a été pénalisé (*cabinet/cupboard/piece of furniture*). Toute traduction par un nom de meuble ne s'apparentant pas à une armoire a été sévèrement pénalisé (*trunk, commode*).

Il en allait de même avec le bureau double. Il devait être traduit par les termes précis *double desk* ou *twin desk* qui recouvraient précisément ce que le français propose dans le texte source. *Big desk* ou *shared desk* ne recouvraient que partiellement la notion de bureau à deux places et ne convenaient pas. Tout terme faisant référence à un tout autre meuble constituait un contresens : *study/secretary/counter*. Les candidats optant pour des solutions plus ingénieuses grammaticalement sont encouragés à vérifier le sens de leurs propositions : **double-sized desk* constitue un non-sens.

Sur lequel nous faisons nos devoirs face à face.

Connaître les valeurs fondamentales des prépositions est essentiel. *Over the desk*, présent dans quelques copies, n'a aucun sens dans ce cas précis. L'anglais préfère *at the desk* à *on the desk*. Cette deuxième possibilité participe toujours d'une ambiguïté quant à la posture de la personne au bureau : avec *on* elle peut être assise *au* bureau ou *sur* le bureau. *At* ne laisse pas de place à l'ambiguïté et le jury lui a donné sa préférence.

Ici la relative pourrait admettre une autre solution : *a double desk where we...* Le « bureau sur lequel » dénotant davantage une position vis-à-vis d'un meuble qu'un réel lieu, le jury a préféré *at which* que *where* mais n'a considéré ce dernier que comme imprécis et non faux. Cette problématique reviendra dans le texte et le jury explicitera chaque choix de traduction.

L'imparfait sur « faisons » peut avoir valeur d'habitude : le jury a ainsi accepté le prétérit simple « did » ou le *would* fréquentatif. *Used to* constituait une inexactitude. Par ailleurs, pour les mêmes raisons que celles énoncées précédemment, l'usage de l'aspect progressif ne convenait pas.

Il s'agissait de percevoir les nuances dans les différentes manières de traduire « devoirs ». *Duty* participait du contresens alors que si les solutions *task* et *paper* sont bien dans le champ lexical voulu, elles ne rendaient pas compte de la diversité des « devoirs », tout comme *assignment* qui engendrait plutôt une particularisation qui n'était pas bienvenue : les devoirs pouvaient très bien n'être que l'apprentissage d'un poème ou la révision d'une conjugaison et non quelque chose à rendre comme l'implique *assignment*. C'est le terme générique *homework* qui a été retenu. Celui-ci étant indénombrable, là encore, l'ajout de la marque du pluriel constituait une erreur grave.

Il existe de nombreuses façons de traduire « face à face » : *facing each other*, *face to face* (avec ou sans trait d'union), *opposite one another* ou *opposite each other*. Attention à ne pas les panacher pour des résultats non convaincants ou agrammaticaux : *in front of each other*, *across each other*, *opposite*.

Pour l'adaptation de la ponctuation, il convient d'analyser la relation interphrastique : ici la suite « tous meubles solides et sans grâce » constitue une explication de ce qui précède. « Tous » fait bien référence aux meubles décrits en amont. Cependant toute réécriture en relative ou non (*they were ...*) constituait une faute de réagencement non contraint. En effet, *all* seul répond à tous les impératifs de reprise et de pluriel. Avec l'éllision du verbe copule demandée par la tournure de la langue source, le jury propose *all sturdy/solid/robust and plain*. Les deux adjectifs peuvent être apposés ou coordonnés. *Deprived of* était là aussi une réécriture. Les adjectifs impliquant une interprétation calquée de « sans grâce » comme *graceless* ou *without grace* étaient des contresens dans le champ sémantique de l'ameublement.

Le nom *furniture* étant indénombrable, les expressions choisies par le jury sont les suivantes : *pieces/items of furniture*.

Traduction proposée:

There were two beds, a wardrobe, and a double desk at which we did our homework facing each other: all sturdy and plain pieces of furniture.

SEGMENT 4 : Il y avait aussi une étagère au mur où nous mettions nos livres, un coffre à jouets et, à la tête de chacun des lits, un bénitier de céramique dans le genre des Della Robbia qui n'avait du reste aucune fonction,

Le segment 4 fait partie de ceux qui ont posé le plus de problèmes aux candidats en raison de sa longueur, de la difficile articulation au reste de la phrase, mais aussi en raison de la présence d'un terme peu connu, « bénitier », qu'une minorité de candidats a cependant su traduire de manière heureuse, ce dont le jury se félicite.

Il y avait aussi une étagère au mur où nous mettions nos livres,

Bien que le sujet réel du verbe *be* soit une énumération de plusieurs éléments et donc légitimement pluriel, dans la mesure où la construction *there was* est directement suivie d'un groupe nominal singulier composé d'un article indéfini et d'un nom commun *a shelf*, il n'était pas envisageable de traduire « il y avait aussi une étagère » par **there were also a shelf*. La complexité de la phrase et même des groupes nominaux qui la composent ont poussé le jury à se rapprocher de l'accord de proximité pour la conjugaison de cet explétif.

« Etagère » : ce nom commun n'a généralement pas posé de problème de traduction aux candidats, qui, dans leur immense majorité, l'ont bien traduit. Le jury a pénalisé à des degrés divers les surtraductions telles que *bookshelf* ou *wall shelf*, le pluriel *shelves* et les faux-sens tels que *bookcase*

ou encore *cupboard*. Le groupe prépositionnel « au mur » n'a pas lui non plus entraîné de nombreuses erreurs puisqu'il pouvait être simplement traduit de manière littérale par *on the wall*. Il était inutile et contreproductif de s'écarter de cette traduction littérale et les propositions telles que *There was also a shelf up the wall* ou encore *a shelf hanging on the wall* ont été pénalisées. Une erreur de préposition peut entraîner un non-sens (**a shelf at the wall*). Aussi le jury encourage-t-il les candidats à concentrer leurs efforts sur les passages vraiment difficiles, sans chercher à faire preuve d'originalité dans la traduction d'éléments relativement simples.

La relative introduite par le pronom « où » a dans l'ensemble été correctement traduite. On pouvait ici envisager l'étagère comme un lieu et mais aussi comme le point de focalisation, le relatif adverbial *where* est donc possible, tout comme *on which*, traduction retenue par un grand nombre de candidats. L'emploi de la préposition *in* (*in which*) n'a en revanche pas été acceptée, car une étagère seule n'est généralement pas fermée et rien dans le texte ne laisse penser qu'elle pourrait l'être ; au contraire, la décoration et le mobilier de cette chambre sont sommaires.

Pour la traduction du groupe verbal, le jury a accepté l'emploi d'un prétérit simple pour les deux verbes irréguliers *to put* et *to keep*, mais aussi de l'auxiliaire modal *would* dans sa valeur fréquentative suivi de la base verbale, dans la mesure où les procès indiqués par les verbes expriment des actions réalisées de manière récurrente par le sujet « nous » dans le passé. Le texte relate par ailleurs des souvenirs d'enfance empreints d'une certaine nostalgie, l'auxiliaire modal est donc tout indiqué. C'est aussi la raison pour laquelle l'emploi de *used to* a semblé moins judicieux. Sur le plan sémantique, les propositions suivantes : *to store, to put away, to set, to line up, to stack, to clean, to tidy, to have, *to platter* ont été plus ou moins lourdement sanctionnées, en fonction de la gravité de l'erreur constatée.

En résumé, ont été acceptées les traductions suivantes: *There also was a shelf on the wall on which we kept/would keep our books* ; *There was also a shelf where we put/would put our books*.

un coffre à jouets et, à la tête de chacun des lits,

La traduction du groupe nominal « coffre à jouets » a donné lieu à davantage d'erreurs. Si le jury a accepté les traductions et variantes orthographiques suivantes *toybox, toy box, toy chest*, il a en revanche pénalisé plus ou moins lourdement *toychest* ou encore *box of playthings*, ainsi que les étoffements inutiles, les périphrases et faux-sens tels que *box full of toys, chest for toys, a special box for our toys, a case, a crate, a basket, a trunk, a boot, a coffer, a safe*.

La ponctuation devait être conservée en anglais afin de maintenir l'effet de rythme de cette longue phrase. La préposition « à » qui introduit le complément circonstanciel de lieu entre virgules, pouvait être traduite par son équivalent *at* ou bien par *above*, mais pas par *next to* ni par *on*, qui sont inexacts ou incorrects. Le groupe nominal « la tête de chacun des lits » composé d'un article, d'un nom et de son complément introduit par la préposition « de » pouvait être rendu plus succinctement en anglais par un nom composé *bedhead*, aussi orthographié *bed-head*, ou bien *headboard*. Il était également possible de proposer une traduction littérale *at the head of each bed*. Il fallait cependant éviter d'étoffer inutilement: *at the head of each of the beds* ou *on each bedhead was*. Les distributifs *both* et *every* n'ont pas été acceptés pour les raisons suivantes : *both* est trop précis et restreint la portée du pronom « chacun », *every*, quant à lui, servirait à passer en revue tous les éléments de la classe d'objets désignés par le nom *bedhead* d'un point de vue global ce qui reviendrait à prendre en compte toute la classe d'objets. *Each* a été préféré car il permet de prendre en compte tous les éléments de la classe tout en les individualisant.

Le jury a donc retenu les traductions suivantes: *a toybox [toy box] and, at each bedhead [bedhead] [at the head of each bed]* ; *a toy chest and, above each headboard*.

un bénitier de céramique dans le genre des Della Robbia

Le dernier élément de l'énumération sujet réel de *be* est composé d'un nom commun « bénitier » et de son article indéfini, d'un complément du nom introduit par la préposition « de » servant à donner une information sur la matière dudit « bénitier », ainsi que d'un groupe prépositionnel complément. Cette partie du segment 4 a posé de nombreux problèmes de lexicologie et de syntaxe. Les reformulations et étoffements non contraints ont été très nombreux. Le nom commun « céramique » a été le plus souvent rendu par l'adjectif *ceramic* en anglais. Parmi les traductions non acceptées, on trouve des termes faisant référence à divers matériaux plus ou moins éloignés de la céramique tels que *earthenware*, *porcelain*, *china*, *clay*, *pottery*, *enamel*. Le jury a accepté les deux traductions suivantes pour le terme « bénitier » qui n'était connu que d'une minorité de candidats : *stoup* et *holy water font*. Les traductions suivantes, en revanche, ont été plus ou moins lourdement sanctionnées, certaines entraînant des non-sens en raison de confusions lexicales (entre *holly* et *holy* par exemple) ou de barbarismes : *basin*, *laver*, *(church) bowl*, *vessel*, *container*, *religious silver cup*, *benediction fountain*, etc.

Le groupe prépositionnel « dans le genre des Della Robbia » présente également quelques difficultés de traduction. Sur le plan sémantique, le nom commun « genre » ne pouvait être rendu par *gender* dans ce contexte, celui-ci exprimant une toute autre réalité. Si le terme *genre* permet effectivement de faire référence à un style artistique dans un registre plutôt formel, il ne convenait pas ici car il est trop technique, trop précis alors même que la locution française « dans le genre de » a justement une valeur globale et exprime une certaine incertitude. Le terme *fashion*, quant à lui, n'appartenait pas au bon champ lexical. La locution *in the manner of*, synonyme de *in the style of*, désigne sans doute davantage le style d'un auteur que celui de l'œuvre, les Della Robbia désignant bien ici, par métonymie, des objets de décoration et non directement le sculpteur Luca della Robbia. Le jury a donc préféré le traduire par *in the style of* qui respecte mieux la portée du nom « genre ».

À la différence du français, les noms propres de personnes prennent la marque du pluriel en anglais, il convenait donc de traduire « des Della Robbia » par *the Della Robbias* en veillant à respecter l'orthographe du nom propre, ce qui n'a pas toujours été le cas dans les copies. La traduction littérale par une structure en *the...of* était la plus proche du texte source et permettait d'établir un lien nouveau entre la notion de « genre » et la référence aux œuvres du sculpteur italien tandis qu'un nom composé aurait indiqué que cette relation existait déjà, étant bien connue de tous comme dans les exemples suivants : **in the Della Robbia style*, **in Della Robbia style*, parfois combiné à l'adjectif *ceramic* en position épithète : **A Della Robbia style ceramic blessing urn*, **a kind of Della Robbia styled ceramic church basin* ou encore en apposition : **a ceramic-tiled blessing-sink, Della Robbia style*. Il est arrivé parfois que certains candidats cherchent à mettre en valeur l'artiste plutôt que de conserver la métonymie en proposant de traduire le complément du nom par un génitif (**Della Robbia's style*) ou par une structure en *the...of* (**the ones of Della Robbia*), mais de telles traductions constituaient des contresens plus ou moins graves. Il convient également de rappeler aux candidats que la traduction littérale, si elle est possible, est souvent préférable aux étoffements et explicitations injustifiées. Ainsi, le jury a sanctionné les variations du type *typical of*, *like*, *imitating*, *copying*, *looked like*, *after Della Robbia* par exemple.

Pour cette partie du segment 4, les traductions acceptées sont donc : *a ceramic stoup in the style of the Della Robbias* ; *a ceramic holy water font in the style of the Della Robbias*.

qui n'avait du reste aucune fonction,

Précisons tout d'abord que la traduction de la relative introduite par « qui » ne nécessitait pas l'ajout d'une incise (*,* *incidentally*, */*, *besides*, */*, *as it were*,) ni non plus d'un étoffement qui a parfois entraîné un barbarisme syntaxique (*no other use*, *no proper use*, **which had whatsoever no use*,). La locution adverbiale « du reste » a posé quelques difficultés, les traductions suivantes ayant été plus ou moins lourdement sanctionnées : *incidentally*, *besides*, *as it were*, *actually*, *by the way*, *as it happened*, *as a matter of fact*, *without a doubt*, *doubtlessly*, *de facto*, *anyway*. Le recours à la modulation *useless* ou *pointless* n'était pas judicieuse ici car elle ne respectait ni le style ni le rythme du texte source et semblait

trop catégorique, ajoutant par là même une forme de commentaire. Il était ici encore préférable de ne pas s'écarter du texte français en traduisant littéralement, c'est la raison pour laquelle une légère reformulation telle que *did not have any use* a été légèrement sanctionnée. Les termes *function* et *utility* ont été pénalisés car ils constituent des faux-sens graves. Tout ajout de sens est bien entendu pénalisé comme dans le cas de *remained unused* ou *unlike the rest*.

En résumé, la proposition suivante a été jugée acceptable : *which in fact had no use*.

Traductions proposées:

There also was a shelf on the wall on which we kept/would keep our books, a toybox/toy box and, at each bed-head/bedhead/at the head of each bed, a ceramic stoup in the style of the Della Robbias which in fact had no use

There was also a shelf where we put/would put our books, a toy chest and, above each headboard, a ceramic holy water font in the style of the Della Robbias which in fact had no use

SEGMENT 5 : sinon sans doute d'être accroché au-dessus de nos fronts lorsque nous dormions.

sinon sans doute d'être accroché

La succession de la conjonction « sinon » et de la locution adverbiale « sans doute » a parfois déstabilisé certains candidats qui ont jugé nécessaire de simplifier et de regrouper en quelque sorte ces deux éléments en un seul terme dans leur traduction anglaise, ce qui a inévitablement entraîné des omissions. La conjonction pouvait être rendue de manière satisfaisante par *save*, *except* ou *apart from* à condition de les faire suivre, plus loin, du pronom *that* suivi de la préposition *of* servant à rappeler le nom commun *use* présent plus haut dans la phrase afin de traduire la préposition « d' ». En anglais, celle-ci sera suivie d'un gérondif qui traduira le verbe « accrocher » sans qu'une structure passive soit requise. Les propositions suivantes ont donc été plus ou moins lourdement pénalisées : *other than*, *but*, *besides*, *or*, **other that*. La locution adverbiale « sans doute » pouvait être rendue par *admittedly* entre virgules afin de marquer le rythme de la phrase. Les traductions suivantes n'ont pas été retenues : *doubtlessly*, *undoubtedly*, *without a doubt*, *certainly*, *probably*, ainsi que d'autres.

La traduction de l'infinitif « être accroché » a pu faire hésiter les candidats soucieux de s'approcher le plus possible du texte source dans leur traduction. Ainsi, certains ont proposé de le traduire par une structure infinitive en anglais (*to hang*), mais comme elle exprime la visée alors que le gérondif *hanging* indique que l'action est en cours, ce dernier a été préféré. Il convient de préciser que le verbe *to hang* a deux sens en anglais, accrocher/être accroché et pendre/être pendu, la traduction par un gérondif de forme passive **being hanged* était tout à fait inacceptable et conduisait à un non-sens. Seul le verbe *to hang* dans son premier sens a été retenu, les traductions suivantes ayant fait l'objet de pénalités plus ou moins lourdes : *attach*, *tir*, *hook*, *affix*, *tack*, *nail*, *screw*, *set*, *fix*.

Ainsi, les solutions retenues sont: *Save/except/apart from*, *admittedly*, *that of hanging*.

au-dessus de nos fronts lorsque nous dormions.

La locution prépositive « au-dessus » n'a pas généralement posé de problème aux candidats qui l'ont dans leur immense majorité traduite par *above*. Il est arrivé parfois, cependant, que la préposition *over* soit proposée. Bien que cette dernière soit un synonyme de *above*, elle n'a pas été jugée acceptable car *over* indique non seulement que l'objet se trouve en hauteur, mais aussi qu'il couvre ou recouvre l'élément situé dessous, or le bénitier se trouve au mur, il ne s'agit donc en aucun cas d'un objet se

trouvant au-dessus des enfants et qui en couvrirait les visages. À l'évidence, la locution prépositionnelle *on top of* ne convenait pas ici. La traduction du nom commun pluriel « fronts » n'a pas généralement posé de problèmes à l'exception peut-être de quelques cas d'emplois d'hypéronymes (*heads*) ou de non-sens (*fronts*). Le terme *brows* aurait pu tout à fait convenir, mais *foreheads*, parce qu'il est plus fréquemment employé dans les textes religieux et dans la Bible, se fondait davantage dans le champ lexical religieux qui parcourt l'extrait de ce roman.

Enfin, la subordonnée introduite par la conjonction « lorsque » pouvait être traduite par l'emploi de la conjonction *while*, qui permet de conserver la notion de simultanéité entre l'action effectuée par les enfants (« dormions ») et l'état du bénitier décrit par la forme passive « être accroché ». Cette action, cependant, était récurrente, et la forme aspectuelle BE + V-ING ne pouvait donc être employée ici. La subordonnée ne sert qu'à apporter une information brute, ce que la forme simple exprime pleinement. L'emploi du modal *would* dans sa valeur fréquentative n'était pas non plus envisageable car ce modal exprime fondamentalement, au-delà de l'habitude dans le passé, une subjectivité. Il est empreint du souvenir, de la nostalgie, l'action décrite par le verbe accompagné de ce modal est donc une action particulière qui est mise en exergue ; ce n'est pas le sens de « dormions » qui a une valeur factuelle. Les conjonctions *as* et *when* ont été considérées comme de légères maladresses ; quant à *whenever*, il apportait une nuance inutile. Enfin, d'autres formulations introduites par *while* ont été pénalisées à des degrés divers : *while we were asleep*, *while sleeping*, ou encore **while asleep*.

Cela donne donc: *above our foreheads while we slept*.

Traductions proposées:

Save/except/apart from, admittedly, that of hanging above our foreheads while we slept.

SEGMENT 6 : Claire avait transformé en secret le sien en garde-manger.

Ce segment n'a pas généralement posé de problèmes aux candidats. Il convenait d'employer le *past perfect* pour rendre l'antériorité du plus-que-parfait en français. Le prétérit en BE + V-ING n'était pas envisageable ; en effet l'énoncé théorique *Claire was turning* ne marquerait pas cette antériorité pourtant essentielle et insisterait sur le déroulement de l'action. Une majorité de candidats a correctement rendu la locution adverbiale « en secret » par l'adverbe correspondant en anglais : *secretly* et l'a bien antéposée. D'autres choix tels que *stealthily*, *in secret*, *covertly*, *sneakily*, *silently*, *without being seen* ou la transposition de la locution adverbiale en adjectif (*secret*) n'ont pas été retenus.

Le verbe « transformer » appartient au lexique courant et se traduit le plus naturellement par *to turn into* ou *to make into*, *to transform* et *to change* étant moins idiomatiques. La préposition accompagnant le verbe ne pouvait être *in*, car il ne s'agit pas d'une collocation. Enfin, le nom commun « garde-manger » n'était pas toujours connu des candidats qui ont proposé, au lieu de *larder* ou *pantry* qui sont les termes les plus proches en anglais, des périphrases, des hypéronymes, des faux-sens plus ou moins graves et parfois des barbarismes comme dans les exemples suivants : *storage to keep food*, *a place where you could keep food*, *a bulk*, *a storage room* (il ne s'agissait en aucun d'une pièce de la maison), *a lard-box*.

Traductions proposées:

Claire had secretly turned/made hers into a larder/pantry.

SEGMENT 7 : Elle y entreposait les caramels et les biscuits que son appétit d'oiseau l'empêchait d'avaler d'une bouchée comme les garçons

Elle y entreposait les caramels et les biscuits

Le lexique du segment a été très problématique pour les candidats. Le verbe « entreposer » trop souvent sous-traduit par *put*, nécessitait une attention particulière. L'idée véhiculée par *hide* et *conceal* ne rendait pas compte de l'accumulation, et *hoard* l'explicitait trop. Les bonnes traductions sélectionnées par le jury étaient *store* (dépourvu de la particule *up*, qui renforcerait l'idée d'accumulation) ou *stow away* au prétérit, le *would* fréquentatif n'étant pas acceptable ici.

La traduction de l'indication de lieu « y », trop souvent rendue par *in it*, voire simplement omise, posait deux difficultés: le respect de la syntaxe, et le respect du rythme de la phrase. En ce qui concerne la syntaxe, il était agrammatical d'intercaler *there* entre le verbe et son objet. Les solutions *In there/in it//inside* en début de phrase étaient grammaticalement acceptables mais posaient un problème de rythme et de lourdeur. Ainsi, l'utilisation de *there*, sans virgule, permettait de répondre aux deux critères évoqués ci-dessus.

Pour le lexique des sucreries, les candidats ont souvent proposé de bonnes traductions : *caramels*, *toffees*, *fudge* (indénombrable). Celles et ceux ayant opté pour un hypéronymes comme *sweets* ou *candy* ont été sanctionnés. Les candidats ont également bien traduit « biscuits » : *biscuits* ou *cookies* en anglais américain. La relative qui suivait impose l'article défini *the* pour ce GN.

Que son appétit d'oiseau l'empêchait d'avaler d'une bouchée comme les garçons

Pour une reprise plus écrite, *which* a été préféré à *that*, moins formel.

Pour traduire l'expression idiomatique « appétit d'oiseau », le jury propose la transposition *eat like a bird*, idiomatique en anglais. Il fallait alors adapter la syntaxe pour accueillir une nouvelle proposition : *since she ate like a bird*. Cependant, *bird-like appetite* pouvait tout à fait convenir, précédé de *given*. Toute autre reformulation, toute paraphrase omettant le caractère métaphorique de l'expression (*small appetitel/lack of appetite*) a donc été sanctionnée.

De même, « avaler d'une bouchée » pouvait être traduit par *to swallow in one mouthful* évitant ainsi les recours à des formulations au registre inadapté comme *gobble up*, ou trop imprécise dans la nature de ce qui était avalé comme *gulp*, ou *in one go*, *in one bite*, ou encore agrammaticales comme **swallow them down all straight*. Le jury insiste ici sur l'importance de vérifier si certains réflexes de traduction — justes dans la plupart des cas — sont pertinents dans le contexte du texte donné : le calque de « l'empêchait d'avaler » par *prevented her from swallowing*, trop fréquemment lu dans les copies, rendait l'appétit agent du verbe, tournure peu commune en anglais et donc à proscrire ici.

Enfin, « comme les garçons » ne nécessitait pas de reformulation particulière et pouvait se traduire par *like the boys*, sans recourir à l'étoffement *as did the boys*. De nombreuses et malencontreuses occurrences de AS+GN ont été relevées ici. Pour la comparaison, il convient de travailler la différence entre *as* et *like* dans les ouvrages disponibles en bibliographie.

Traductions proposées:

There she stored/stowed away the caramels/toffees/fudge and biscuits/cookies which, since she ate like a bird, /given her bird-like appetite, she could not swallow in one mouthful like the boys

SEGMENT 8 : eux qui pourtant avaient éventé un secret autrement important

[Segment traité par la commission ECT, voir partie du rapport consacrée à l'Explication de Choix de Traduction.]

SEGMENT 9 : et trouvé le tiroir où notre père cachait son pistolet militaire et, imprudence étonnante de la part d'un père de famille nombreuse, la boîte de balles associée.

Et trouvé le tiroir

Ici comme plus tôt, il était important de ne pas surtraduire « trouvé », en traduisant par *discovered* par exemple, ou de s'aventurer dans des contresens à cause d'un calque malencontreux, comme avec *retrieved*. Ici, le verbe *find* convenait tout à fait. Quant à la forme verbale, elle devait être le *past perfect*, car le renvoi dans le passé était double. Cependant, comme ce segment était coordonné avec le précédent, il était tout à fait possible d'éluder l'auxiliaire en français comme en anglais : *and (had) found the drawer*.

Où notre père cachait son pistolet militaire

Si dans le segment 3, *(at) which* était préférable à *where*, ici le jury a accepté les deux relatifs. Le tiroir peut en effet être considéré comme un lieu caché (*where*) ou bien la partie d'un meuble contenant quelque chose (*in which*).

Comme dans les segments précédents, le *would* fréquentatif ne convenait pas et le jury lui a préféré le prétérit simple. Pour traduire le sémantisme de « cacher », il fallait prendre en compte une double dimension : celle de « conserver » et celle de « dissimuler ». Alors que *keep* et *conceal* participaient respectivement de l'une et de l'autre dimension — et constituaient ainsi des sous-traductions —, le verbe *hide* rassemblait les deux valeurs. Il a été le choix du jury.

Le lexique des armes à feu est généralement connu des candidats. Le jury souhaite ainsi attirer l'attention des candidats sur la précision nécessaire lorsqu'il s'agit de distinguer les éléments qui le constituent. Un pistolet est une arme à feu courte, maniable et portable. *Rifle* est un fusil, souvent long et moins maniable : c'était ici un contresens. *Firearm* et *weapon* restaient des hypéronymes qui ont été pénalisés. Si *gun* s'approchait du sens, le jury a préféré *handgun* pour marquer la portabilité. Le calque *pistol* convenait également. *Revolver*, quant à lui, impliquait la rotation du barillet et rien ne dit que c'est le cas du pistolet du père dans le texte de Laurence Cossé. Pour traduire militaire, la modulation *soldier's pistol* était bienvenue, ou bien, selon les aires géographiques, *army pistol* (US) ou *military pistol* (UK).

Et, imprudence étonnante de la part d'un père de famille nombreuse

Sur le plan lexical, il s'agissait de trouver une traduction adéquate pour « imprudence » et « famille nombreuse ». Le recours à *oversight* permettait de maintenir la syntaxe du français sans l'alourdir davantage par un étoffement, grammaticalement nécessaire pour d'autres termes, souvent indénombrables, comme *carelessness (a surprising act of carelessness)*. Il fallait se prémunir contre certaines reformulations parfois hasardeuses (*surprisingly careless*), voire fautives (**surprising cautionless mistake*).

« Famille nombreuse » se traduisait par *large family* et non pas par le calque de **numerous family*. Les recours à diverses reformulations comme *the father of many children* n'étaient ni nécessaires, ni tout à fait exactes.

Le reste du lexique du segment ne posait pas de difficulté particulière et fait partie de ce qui est attendu d'un candidat à l'agrégation. À ce titre, la majorité des candidats a bien su traduire « tiroir », « père », « cacher » et « boîte de balles ». Cependant, le jury regrette d'avoir trouvé des erreurs de registre comme l'emploi de *dad*, des approximations comme *ammunition*, ou encore des traductions agrammaticales comme **bullet's box*.

Comme expliqué dans le segment deux, le recours aux tirets était préférable aux virgules pour adapter la ponctuation de cette incise comparable à la première.

Traductions proposées:

and (had) found the drawer in which/where our father hid his army/military/soldier's handgun/pistol and — a surprising oversight on the part of/coming from the father of a large family — the corresponding/the matching box of bullets/case of bullets.

SEGMENT 10 : Nous n'avons pas eu d'argent de poche avant quinze ou seize ans.

Ce segment a été bien traité par la majorité des candidats. Les erreurs les plus fréquentes relevaient de la maladresse ou de la légère sur-translation.

Nous n'avons pas eu d'argent de poche

« L'argent de poche » demandait la traduction précise de *pocket money* précédé ou non de *any*. Le jury a bien sûr accepté *an allowance* dans une traduction en anglais américain. Toute approximation au niveau du groupe nominal (*money from our parents*) ou réagencement de la syntaxe (*our parents did not give...*) a été pénalisée.

Pour traduire la possession et non l'obtention comme c'est le cas dans ce texte, préférer *have* plutôt que *get*. La traduction du passé composé devait se faire avec le prétérit et non un *present perfect*.

Avant quinze ou seize ans.

Un étoffement était nécessaire pour traduire « avant quinze ou seize ans », mais *before we were* suffisait. *Before we turned* et *before the age of* étaient légèrement sur-traduits. Afin de respecter le registre du texte source, le jury a préféré le maintien de *years old* pour traduire « ans ».

Enfin, les nombres étant écrits en toutes lettres en français, ce choix était également exigé dans le texte cible. Pour le cas inverse, voir le segment 15.

Traductions proposées:

We did not have (any) pocket money/an allowance before/until we were fifteen or sixteen years old.

SEGMENT 11 : Je pensais que nous étions fauchés — normalement fauchés.

Ce segment a essentiellement posé des problèmes lexicaux.

Je pensais que nous étions fauchés

Le verbe *believe* était légèrement trop intense ou connoté pour constituer une traduction neutre de « pensais ». Pour améliorer la fluidité de la phrase, il était préférable d'utiliser le relatif zéro après *thought*.

Concernant la traduction du participe passé « fauchés », employé ici comme adjectif attribut du sujet, dénotant un manque d'argent certain de manière figurée, la traduction retenue est *broke*. Ce dernier terme correspond en tous points aux spécificités sémantiques et au registre du terme « fauché ». Le choix du terme *skint* présent dans quelques rares copies relève d'une erreur de registre. Les adjectifs *penniless* et *poor* ainsi que l'expression *in dire straits* génèrent quant à eux des faux-sens. De rares

barbarismes ont été relevés parmi lesquels *broken* et **on the dough*. Le jury invite ici les candidats à la prudence.

— **normalement fauchés.**

Les candidats doivent être attentifs à toute forme de répétition. Le terme « fauchés » apparaissant deux fois dans ce segment, il convenait de conserver cette répétition dans le texte cible, quel que soit le choix de traduction.

La traduction de l'adverbe « normalement » a posé davantage de problèmes. Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur l'importance de bien comprendre le texte source. Ici, « normalement » ne signifie pas « de manière tout à fait normale », « juste », mais bien : « pas de manière extraordinaire », « comme tout le monde ». Aussi le choix opéré dans de très nombreuses copies de mobiliser les adverbes *normally*, *commonly*, *averagely* ou *standardly* a donné lieu à des faux-sens. Il en va de même pour la reformulation *in a normal way* ainsi que l'expression métaphorique *in a run-of-the-mill way* qui, de plus, alourdissent inutilement le passage. C'est l'occasion pour le jury de rappeler aux candidats que la maîtrise de l'anglais doit être au service de la traduction et vouloir à tout prix utiliser une tournure idiomatique pour montrer l'étendue de ses connaissances est peu judicieux. *Ordinarily* a remporté l'adhésion du jury.

Concernant la ponctuation, il convenait de conserver le tiret utilisé dans le texte de départ et dont l'emploi est bien plus fréquent en anglais : la plupart des copies ont fait ce choix. L'emploi de toute autre marque de ponctuation créant une rupture, de la plus légère (la virgule) à la plus marquée (le point), a été sanctionné.

Traduction proposée:

I thought we were broke — ordinarily broke.

SEGMENT 12 : Les enfants D. avaient chacun leur chambre.

Ce segment posait peu de problèmes de traduction en dehors de l'agencement des groupes nominaux complexes. L'expression « avaient chacun leur chambre » fait écho à l'expression « n'avait sa propre chambre » du segment 2 et participe de l'opposition principale entre les deux familles décrites en introduction.

Le groupe nominal sujet « Les enfants D. » a parfois donné lieu à des étoffements inutiles : *The children from/of the D. family*. Des formulations fautives telles que *D's children*, *The children D.* ou *The children of the Ds* ont été lourdement sanctionnées. Le terme *kids* choisi comme traduction du nom « enfants » a été considéré comme une erreur de registre.

Présent dans de nombreuses copies, le réagencement consistant à antéposer le déterminant *each*, traduction de « chacun », a été considéré comme une maladresse car il n'était pas motivé.

Le nom commun « chambre » également utilisé dans le segment 2 est nécessairement à nouveau traduit par *bedroom* et non simplement par *room*, réservé au segment 13. L'adjectif possessif « leur » qui le précède entraîne en anglais l'utilisation de l'adjectif possessif *their*. L'emploi de *his* constitue une erreur de détermination liée au genre car dans la fratrie des enfants D. se trouvait au moins une fille : Sybil.

L'adjectif *own* doit ici intervenir à la suite du pronom pour insister sur l'identité des possesseurs.

Proposition recevable:

The D. children each had their own bedroom.

SEGMENT 13 : J'ai passé des heures avec Sybil dans la sienne, où tous les tissus étaient bleus, d'un bleu soutenu un peu sombre.

J'ai passé des heures avec Sybil dans la sienne,

Il fallait être attentif à la traduction du passé composé français « j'ai passé » par un prétérit et non par un *present perfect* car l'action appartient bien à un passé présenté comme révolu et sans lien établi avec le présent de la narration. La forme fréquentative *would spend*, relevée dans plusieurs copies, ajoutait une idée de répétition absente du texte de départ.

Pour éviter les reformulations imagées de type *spent ages*, ou les plus prosaïques *spent a lof of time/a long time*, il convenait de proposer *hours* avec le déterminant zéro.

In Sybil's room with her était un réagencement non contraint et a été pénalisé en tant que tel. Le pronom possessif « la sienne » devait être traduit par *hers*. L'adjectif possessif *her* suivi d'une apostrophe et d'un s trouvé dans certaines copies relevait d'une grave erreur d'orthographe grammaticale.

Où tous les tissus étaient bleus,

Pour la traduction de « où », les candidats avaient de nouveau un choix à faire entre *where* et *in which*. Si les deux convenaient du point de vue du sens, le jury a préféré favoriser *where*, c'est-à-dire la notion de lieu plutôt que la notion de contenant ici. Nous voyons ici que le choix de traduction de deux structures similaires se fait en contexte immédiat et n'est pas figé du début à la fin de la traduction.

Impossible de réduire la chambre à *upholstery*, *tapestry*, ou même *linens*. Le nom générique « tissu » pouvait se traduire par *fabric* ou *cloth*. Cependant, si *fabric* pouvait convenir dans son utilisation dénombrable et indénombrable, *cloth* ne pouvait être qu'indénombrable, sous peine de désigner des chiffons et ainsi occasionner un contresens. L'emploi calqué du nom *tissue* qui renvoie davantage à un mouchoir dans la langue courante, a été sanctionné. Dans tous les cas admis, c'est le distributif *all* qu'il convenait d'utiliser.

D'un bleu soutenu un peu sombre.

Le dernier problème posé par ce segment était celui de la traduction des adjectifs qualifiant la couleur bleue, « soutenu » et « un peu sombre », dont on note qu'ils ne sont pas séparés par une virgule en français. Pour marquer l'intensité de la couleur, comme le fait « soutenu », il convenait d'utiliser *strong*. *Intense* et *deep* s'en rapprochent mais ajoutent une connotation absente du texte de départ. Quant aux adjectifs *vivid* et *royal*, s'ils participaient du bon champ lexical, ils ne décrivaient pas la même teinte de bleu. L'adjectif « sombre » doit être entendu dans le champ sémantique de la couleur et pas dans celui de la morosité : cela interdisait une traduction par *bleak* ou *gloomy* mais appelait plutôt l'utilisation d'un terme plus neutre comme *dark*. En faisant attention au registre, nous obtenons *slightly dark blue*, préférable à *somewhat blue* ou encore *darkish*.

Pour articuler les deux adjectifs l'emploi de la conjonction de coordination a été légèrement sanctionné : il est grammatical mais indique moins une forme de réécriture que l'apposition par une virgule.

Par ailleurs, la traduction de l'article « d' » précédant « un bleu » par la préposition *of* a été considérée comme un calque maladroit du français, car non nécessaire, et donc légèrement sanctionné.

Proposition de traduction:

I spent hours with Sybil in hers, where all the fabric was/all the fabrics were/all the cloth was blue, a strong, slightly dark blue.

SEGMENT 14 : Une chose m'émerveillait dans cette pièce.

Ce segment était à la croisée de problématiques syntaxiques et lexicales.

Le sujet de la phrase est vague en français, et devait le rester en anglais. *One thing* convenait parfaitement mais la forme réduite *something* effaçait la particularité de la chose en question. Pour marquer cet étonnement il était important de ne pas non plus lisser la syntaxe avec un étoffement qui aurait constitué une réécriture en *there was one thing* ou un quelconque recours au passif : *I was ... by ...*

To amaze, to charm, to enthral, to delight participaient tous de faux-sens. *To mesmerise, to baffle, to enthuse, to strike with awe* constituaient des contresens. En effet, c'est l'idée de *wonder* qui prime ici. Pour articuler cette idée, il fallait utiliser l'expression idiomatique *filled me with wonder*.

Le choix du déterminant doit être réfléchi. La traduction par *that*, à l'exclusion de toutes les autres possibilités, est motivée par le caractère rétrospectif du récit. En ce qui concerne la préposition, l'utilisation de *in* était importante pour situer la coiffeuse dont il est question plus loin dans le récit. Ainsi, bien que l'emploi de *about that room* est parfaitement grammatical, il ne correspond pas au sens recherché.

Traduction proposée:

One thing filled me with wonder in that room.

SEGMENT 15 : Sybil avait une coiffeuse, un de ces meubles d'élégante que j'ai retrouvés par la suite dans les films américains des années 50.

Sybil avait une coiffeuse,

Le jury attend des candidats une bonne connaissance des marques typographiques. L'utilisation de l'italique ici correspond à un effet d'emphase de la part de la narratrice : le terme n'est pas un emprunt à une langue étrangère et, en tant que tel, devait bien être traduit. La marque typographique devait également être retrouvée dans le texte cible. Attention cependant, la convention est la suivante : en écriture manuscrite, les candidats doivent souligner ce qui est en italique dans le texte source et non tenter d'imiter des italiques.

Le terme coiffeuse faisant référence à un meuble, toute reformulation en *a piece of furniture* a été pénalisée tout comme les propositions quelque peu anachroniques comme *makeup table* ou *beauty table*. *A dressing table* ou bien *a vanity desk/table* convenaient parfaitement. Si le terme *coiffeuse* existe bien en anglais, il fait référence à une personne qui coupe les cheveux. Son utilisation a donc été

pénalisée en fonction du verbe dont elle était l'objet, *had a coiffeuse* était un contresens, *owned a coiffeuse* était un non-sens.

Un de ces meubles d'élégante

One of those, et non *one of these* s'imposait ici pour traduire « un de ces » selon la réflexion sur les déterminants menée dans le segment 14.

Il fallait faire attention à la portée de « élégante ». Il ne s'agit pas ici d'un adjectif pour « meuble », comme beaucoup de traductions fautives l'ont laissé entendre (par exemple : *elegant pieces of furniture*), mais bien d'un nom qui vient créer une catégorie de femmes qui possédait généralement des coiffeuses. Le terme « élégante » n'est pas péjoratif, et toute traduction connotée (comme *fancy ladies*) était à éviter. *Elegant* et *stylish women* se rapprochaient du français mais ne rendaient pas compte du sens de la mode inhérent à « élégante », qui ne marque bien sûr pas que la beauté de ces femmes, mais également leur sens du goût. *Women of fashion* a été le choix du jury, avant *ladies of fashion*, trop marqué socialement, ou encore *fashionable women*, qui ne marquait pas l'idée de catégorie mentionnée plus haut. Il est à noter que dans le cadre d'une création de classe ou de catégorie, l'anglais utilisera le pluriel *women* contrairement au français qui fait du singulier une classe.

Que j'ai retrouvés par la suite

La relative est introduite par *that*, préférable à *which* car moins lourd dans cette longue phrase finale.

Des traductions diverses pour « retrouvés » ont été observées : **refind* tenait du barbarisme, *bump into* ou *find* d'un contresens (elle ne trouve pas littéralement les meubles, ce que signifie *find*), *recognise* d'un faux-sens et *encounter* ou *see* d'une approximation. Le jury conseille aux candidats de vérifier la collocation des termes qu'ils emploient pour éviter les erreurs les plus graves notées ci-dessus. C'est *come across* qui a reçu la préférence du jury. Attention cependant à bien traduire le préfixe de « retrouver » à travers l'adverbe *again* : *come across again*. Un tel oubli participe d'une omission sévèrement pénalisée et le jury met en garde contre ces affixes fortement chargées sémantiquement et qui nécessitent par conséquent une traduction à part entière dans le texte cible, souvent par le biais d'une transposition, mais pas toujours.

Contrairement aux nombreux cas dans la première partie du texte, cette phrase acceptait ici l'idée de fréquence : ainsi le jury a accepté le *would* fréquentatif (*would come across again*) comme le prétérit simple (*came across again*).

Le circonstant de temps « par la suite » est indépendant du préfixe mentionné plus haut. Il doit donc avoir sa propre traduction. *Later* a obtenu l'adhésion du jury car *afterward* ou *afterwards* — selon les graphies américaines ou britanniques — participait ici d'une légère maladresse en contexte.

Dans les films américains des années 50.

American (avec, comme il se doit, une majuscule) *films* ou *movies* selon l'aire linguistique retenue pour la traduction convenaient, mais *pictures* était trop vague et a donc été pénalisé.

Il existe quatre façons d'écrire *the fifties* : en toutes lettres (cela n'est bien sûr pas pénalisé, à condition de ne pas faire de faute d'orthographe), *the 1950s*, *the 50s* ou *the '50s*. Attention, **the 50's* n'en fait pas partie.

Quant à la préposition, au vu du contexte du roman, le jury a considéré que *from* et *of* étaient tout à fait acceptables, mais pas *in* qui aurait impliqué que la narratrice eût visionné ces films dans les années 50, ce qui n'est pas le cas.

Traduction proposée:

Sybil had a dressing table, one of those pieces of furniture for women of fashion that I would come across again later in 1950s American films.

Conclusion:

Le jury engage les futurs candidats à travailler méthodiquement les points de grammaire soulevés dans ce rapport et les précédents à l'aide la bibliographie fournie. Ce n'est qu'au prix d'un tel travail que les fautes les plus lourdes sont évitées en traduction.

Pour finir, voici quelques mises en garde générales : d'abord le jury souhaite revenir sur une tendance observée depuis quelques années déjà, qui consiste à sacrifier la pertinence de la traduction en faveur d'un choix de traduction que le candidat considère, pour une raison ou une autre, plus valorisant pour lui. Aucune preuve de maîtrise de registre, d'expression idiomatique ou de référence littéraire ne saurait remplacer une traduction juste et précise du texte.

Si les réagencements syntaxiques sont possibles, ils ne doivent survenir qu'en cas de dernier recours, lorsqu'ils sont contraints par la langue du texte cible. Dans le cas contraire, ils sont considérés comme des reformulations fautives, voire des évitements.

Le jury souhaite rappeler que la clarté de la graphie est essentielle dans une copie de concours. Il est étonnant de voir certaines copies arborant des signes de flèches pour inverser l'ordre des mots, des mots écrits si petits qu'ils sont indéchiffrables ou encore des mots réécrits les uns sur les autres.

Pour finir, le jury souhaite rappeler tout le plaisir qu'il prend chaque année à lire de très bonnes copies proposées par les candidats et les candidates à l'agrégation interne.

Bibliographie:

- Abrams M.H., *Glossary of Literary Terms*. Holt-Rinehart-Winston, 1988.
- Bouscaren Christian, Josselin-Leray Amélie, Roberts Roda P. *Le mot & l'idée 2*. 5ème édition, 2021 (Chapitres sons, lumières, mouvements)
- Chuquet H. & M. Paillard, *Approche linguistique des problèmes de traduction, anglais/ français*, Ophrys, 1989
- Grellet, Françoise, *In So Many Words. 200 exercices pour mieux maîtriser le vocabulaire*, Hachette Education, 2013
- Larrea Paul & Rivière Claude, *Grammaire explicative de l'anglais*, 3ème édition, Pearson Longman, 2005
- Quivy, M., *Glossaire bilingue des termes littéraires*, Ellipses, 2004
- Quivy, M. *Traduire, Entraînement à la Traduction et à la Traductologie*. Ellipses, 2010
- Riegel, Pellat & Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2009
- Szlamowicz, J., *Outils pour le commentaire de traduction*, Ophrys, 2004
- Thomson Jean Max, *The Big Picture Optimum*, 6ème édition, 2022

*Rapport présenté par Rémy Arab-Fuentes
Avec l'aide la commission thème (Adeline Devoitinne, Joshua Gray, Camille Jaouen, Nathalie Meron)
et la participation du jury*

3.2.2. Version

Texte à traduire

It was a quarter to eleven and for a few minutes, as she swept, she found herself savouring the habitual, resonant silence of Bournville at this time of the morning. Then, from a few hundred yards up the road, she heard the ringing of a handbell, and realized that it was many months since she had heard this bell, which used to ring out regularly, at this same time every day. Of course: the schools had closed during lockdown, and now this one was open again. It was the first day of term.

A few seconds later, she heard the gradually rising babble of high-pitched voices, muffled and indistinct at first, then suddenly full-throated as the main doors of the school were thrown open and more than a hundred children thundered out into the playground. Shoreh loved the silence that blanketed her village for much of the day, but she loved the sound of the next fifteen minutes even more. She loved the sound of the children calling out each other's names, the shrill cries of over-excitement, the chanting of nursery rhymes and taunting songs and skipping games. Not that any of these elements could be heard distinctly, or separated one from the other: everything merged into one chorus, a lovely, chaotic medley of infantile voices. Standing on the front doorstep with her broom in hand, listening to the distant sound of children's voices, Shoreh felt that she was inhabiting the past, present and future [...].

Jonathan Coe, *Bournville*, 2022, Penguin Random House UK, pp. 350-351

Présentation du sujet

Le texte proposé aux candidats était un court passage de l'incipit du roman *Bournville* écrit par Jonathan Coe et publié en 2022. Ce roman retrace l'histoire du Royaume-Uni de la fin de la seconde guerre mondiale à nos jours à travers le prisme de la petite ville de Bournville, non loin de Birmingham, fondée par la famille Cadbury au dix-neuvième siècle et berceau de l'emblématique marque de chocolat du même nom. Comme souvent dans les romans de Coe, les destinées individuelles des personnages se répondent et illustrent les attermolements collectifs d'une nation partagée entre le désir de permanence et la réalité de changements sociétaux qui peuvent s'avérer lourds de conséquences politiques.

Le passage soumis aux candidats mettait en exergue les impressions d'un personnage secondaire de l'intrigue, Shoreh, qui a quitté son Iran natal et s'est installée à Bournville, dans une maison où ont vécu d'autres protagonistes du récit avant elle. Le tintement de la cloche qui signale la récréation de l'école primaire voisine la plonge dans une douce rêverie où le temps semble comme suspendu. La dernière page révèle que ce moment particulier (la reprise des cours après le confinement) fait remonter à la mémoire de Shoreh le souvenir de sa propre scolarité, bien loin de là, soulignant l'idée d'une permanence au-delà des changements, des générations et des frontières.

Cette description toute en nuances des sensations du personnage conduisait à s'interroger sur les temps du passé les plus à même d'exprimer les différents aspects du prétérit et du *past perfect* anglais. Le caractère très sensoriel de la description nécessitait aussi d'accorder une attention particulière au champ sémantique des voix et des bruits.

Considérations générales

Avant de rentrer dans le détail de la traduction, le jury souhaite évoquer brièvement les défauts les plus souvent constatés dans les copies. Sur la forme, un nombre certain de copies sont difficiles à relire en raison d'une graphie peu soignée et de nombreuses ratures. Sur le fond, on constate deux défauts principaux. D'une part, une tendance à la réécriture qui ne serait pas forcément condamnable dans une traduction commerciale mais qui ne correspond pas à l'esprit d'une traduction de concours, où l'on recherche la fidélité maximale au texte original, dans la limite du respect de la langue cible. Certains candidats semblent penser que tous les « calques » sont proscrits et que pour traduire il est nécessaire de reformuler systématiquement. Cela part d'une bonne intention, celle d'éviter le mot-à-mot, mais les conduit souvent à trop s'éloigner du texte de départ... y compris quand le mot-à-mot fonctionne, ce qui peut arriver à l'échelle de quelques mots : tous les calques ne sont pas fautifs. Par ailleurs, le jury

déplore de nombreuses erreurs de français dans la formation des passés simples et une méconnaissance du subjonctif dans certaines copies. Des problèmes d'orthographe d'usage sur des mots très courants ont également desservi des candidats qui avaient de bons réflexes de traduction par ailleurs. Ces erreurs de français relativement nombreuses incitent donc le jury à attirer l'attention des candidats sur la nécessité de gérer leur temps de façon à pouvoir procéder à une relecture attentive.

SEGMENT 1 : It was a quarter to eleven and for a few minutes, as she swept, she found herself savouring the habitual, resonant silence of Bournville at this time of the morning.

Le premier segment a globalement été bien compris par les candidats mais sa traduction a souvent été maladroite. La grande majorité des candidats ont choisi d'utiliser le passé simple pour traduire *found*, et ils ont eu raison. Le recours nécessaire à l'imparfait et au plus-que-parfait pour traduire de nombreux verbes dans cet extrait rendait maladroit l'usage du passé composé en lieu et place du passé simple. L'usage du passé composé a donc été sanctionné. Le jury conseille aux candidats de ne pas opérer un choix uniquement en fonction de la date de publication de l'ouvrage, selon une logique qui voudrait que le passé simple soit réservé à des ouvrages moins contemporains. De rares copies ont panaché le passé composé et le passé simple, ce qui constitue une incohérence, sanctionnée également.

La traduction de *for* par « durant » / « pendant » n'a que rarement donné lieu au calque fautif « pour ». En revanche, la conjonction de subordination *as* a parfois été traduite par « lorsque » + passé simple, ce qui témoigne d'une mauvaise compréhension de la temporalité de la phrase.

De même, la seconde moitié du segment a posé des difficultés d'ordre syntaxique liées à l'antéposition maladroite des deux adjectifs de type « l'habituel et sonore silence » ou, pire, un calque lexical et syntaxique extrêmement maladroit : « l'habituel, résonant silence ». Rares ont été les candidats à proposer une traduction avec transposition adjectif → nom pour l'un des adjectifs, de type « l'épaisseur du silence habituel ». Les copies qui proposaient une transposition convaincante de ce type ont été bonifiées. Rappelons que la maîtrise des procédés de traduction fait partie des attendus de l'épreuve.

Un nombre certain de candidats ont également traduit de façon erronée le groupe prépositionnel *at this time in the morning* par « à cette heure matinale », ce qui constitue un contresens.

Néanmoins, c'est la traduction de *found herself* qui a posé problème dans la plupart des cas : « elle se prit à savourer » est incorrect. On « se prend au jeu » mais on « se surprend à savourer / goûter / se délecter du silence ». Le jury a noté dans la suite du segment des non-sens de type « le vibrant silence » et des oxymores : « le silence audible ». Au niveau lexical, « donner un coup de balai » a effectivement le sens de « passer le balai » mais « donner des coups de balai » évoque davantage un châtiment corporel.

Enfin, le jury met en garde les candidats contre le recours systématique à la locution « en train de » pour traduire l'aspect BE+ING. La formulation « tandis qu'elle était en train de balayer », peu élégante, a été sanctionnée comme une maladresse. Certains candidats ont opté pour « tandis qu'elle était occupée à balayer », formulation plus heureuse. Mais « tandis qu'elle balayait » suffisait tout à fait : l'imparfait permet ici de rendre l'aspect.

Traduction proposée :

Il était onze heures moins le quart et, l'espace de quelques minutes, tandis qu'elle passait le balai, elle se surprit à savourer l'épaisseur du silence de Bournville, coutumier à cette heure de la matinée.

SEGMENT 2 : Then, from a few hundred yards up the road, she heard the ringing of a handbell,

Ce deuxième segment, bien que relativement court, soulevait deux types de difficultés pour les candidats.

Tout d'abord des difficultés d'ordre lexical. L'unité de mesure *yards* ne pouvait en aucun cas se conserver en l'état, et devait être traduite par équivalence par « mètres », tout en gardant l'idée d'imprécision véhiculée par *a few hundred*. De manière générale, le jury tient à rappeler qu'est attendue des candidats une connaissance des unités de mesure et de leurs équivalences.

Le nom commun *handbell* pouvait également poser problème, dans la mesure où de nombreux candidats ont cherché à rendre l'image de la main, créant ainsi des barbarismes ou des non-sens. Il s'agissait bien d'une cloche, de petite taille, mais l'idée qu'elle doive être actionnée à la main pouvait être éludée. Les termes « petite cloche » ou « clochette » fonctionnaient bien, mais il fallait tenir compte de la reprise de *handbell* par *bell* dans le segment suivant, en préservant l'écho et sa modification.

En outre, *ringing* ne pouvait se traduire par « sonnerie », peu adapté pour une cloche, trop mécanique. Le mot « tintement » semblait être la traduction la plus appropriée, et il était possible d'opérer une transposition avec le verbe « retentir » ou éventuellement « tintinnabuler », uniquement acceptable avec le terme « clochette » puisque faisant référence à un son cristallin : « Puis, lui parvint le tintement / elle entendit retentir... ».

Le syntagme prépositionnel *up the road* renvoyait à un point éloigné situé dans la « rue », préférable à la « route », ce qui rendait acceptable une proposition telle que « à l'autre bout de la rue », qui a été trouvée dans de nombreuses copies.

D'un point de vue syntaxique, un réagencement pouvait être le bienvenu, évitant ainsi l'écueil d'un calque malencontreux, donnant l'impression que c'était le personnage qui provenait du haut de la rue, et non le son de la cloche.

Une reformulation avec le pronom « on » était bonifiée, car elle permettait de conserver l'image d'une agentivité de la main, sans créer de lourdeur syntaxique et sémantique : « une petite cloche que l'on agitait depuis le haut de la rue ».

Traduction proposée :

Puis lui parvint le tintement d'une petite cloche, qu'on agitait à l'autre bout de la rue, à quelques centaines de mètres de là,

SEGMENT 3 : and realized that it was many months since she had heard this bell, which used to ring out regularly

Segment traité dans la partie ECT.

SEGMENT 4 : at this time, every day. Of course: the schools had closed during lockdown, and now this one was open again.

Le segment débutait avec la fin de la phrase précédente : *at this time every day*. Les candidats ont parfois éprouvé des difficultés à traduire cette indication de temps qui nécessitait un petit étoffement. De fait, si « à cette heure » était quelque peu maladroit car trop peu précis par rapport au déictique *this*, des propositions comme « à cette heure-ci » ou bien « à cette même heure » permettaient de rendre de façon plus précise la détermination, cette dernière proposition permettant par ailleurs d'insister sur l'aspect itératif sous-entendu dans le texte source.

Le début de l'énoncé suivant a très souvent été surtraduit ou a fait l'objet d'une réécriture. Si le calque « Bien sûr » était une légère maladresse, toute proposition familière comme « Eh oui » a été plus lourdement sanctionnée. De même, le point-virgule et les deux points étaient acceptés, tandis que le point d'exclamation pouvait difficilement se justifier. Il était primordial, par souci de fidélité au texte, de conserver la thématization. « (Bien) évidemment : » était la traduction la plus appropriée.

La suite de cet énoncé n'a posé aucun problème lexical aux candidats, qui ont néanmoins buté, parfois, sur le syntagme verbal. Le *past perfect had closed* devait être rendu par un plus-que-parfait en français, et les propositions faisant usage d'un passif (« avaient été fermées ») ou d'un passé simple (« fermèrent ») constituaient une faute d'aspect ou de temps.

Now this one was open again a été mal traduit dans de nombreuses copies, y compris de bonne facture, malgré son apparente simplicité. L'adverbe *now* a très souvent été omis. Le jury rappelle aux candidats que l'omission constitue l'une des fautes les plus pénalisantes dans les épreuves de traduction, et que les oublis de mots, voire de portions de segments ou de segments entiers peuvent s'avérer rédhibitoires.

Il est primordial de procéder à une lecture attentive du texte source et à une relecture finale extrêmement pointilleuse de la proposition de traduction, afin d'éviter de tels écueils.

Le syntagme nominal *this one* ne nécessitait pas d'étoffement et le déictique se traduisait simplement par « celle-ci ».

Enfin, il était judicieux de traduire *was open again* par « avait rouvert », « était ouverte à nouveau » ou bien « était de nouveau ouverte ». Notons néanmoins que les termes « *rouvrir » et « *rouverture » n'étaient pas acceptables.

Traduction proposée :

à cette heure-ci tous les jours. Évidemment : les écoles avaient fermé pendant le confinement et, désormais, celle-ci était de nouveau ouverte.

SEGMENT 5 : It was the first day of term.

Ce segment très court n'a posé que de rares problèmes dans la traduction du prétérit, et l'imparfait a bien été utilisé par une majorité des candidats.

Toutefois, *the first day of term* a représenté un obstacle et a donné lieu à des faux-sens, mais aussi à des contre-sens ou à des non-sens. Le contexte nous indiquait qu'il s'agissait bien d'une école primaire, et des propositions faisant usage des mots « trimestre » ou « semestre » n'étaient pas adaptées. C'était bien au sens de « rentrée scolaire » que correspondait ce syntagme nominal.

Traduction proposée :

C'était le jour de la rentrée.

SEGMENT 6 : A few seconds later, she heard the gradually rising babble of high-pitched voices, muffled and indistinct at first,

Ce segment, qui décrit les cris des écoliers que perçoit le personnage, a posé des difficultés d'ordre syntaxique à quelques candidats. Certains ont en effet cru bon de scinder les segments 6 et 7 en deux propositions indépendantes. Ce réagencement syntaxique n'avait pas lieu d'être car il entraînait de fait une rupture et des étoffements inutiles. La tentation de diviser ces deux segments illustre un écueil fréquent en traduction : le désir de clarifier ou de simplifier la structure syntaxique d'une phrase, au risque d'en altérer la fluidité ou la cohérence interne. Ce type d'erreur met en évidence l'importance de respecter la construction syntaxique originale pour préserver le rythme et l'unité du texte (*at first... then*).

Outre cette difficulté syntaxique, le segment posait principalement des problématiques d'ordre lexical.

Si le sous-segment *a few seconds later* n'a guère posé de problème, le groupe nominal *the gradually rising babble of high-pitched voices* a en revanche posé davantage de difficultés aux candidats. Le calque, peu idiomatique dans la langue cible (« elle entendit le bourdonnement montant graduellement de voix haut perchées ») a été assez lourdement sanctionné. Cette erreur illustre bien le danger de privilégier la fidélité littérale au détriment de l'idiomaticité et de la fluidité dans la langue cible. Il convenait ici d'avoir recours à une transposition pour la traduction de *rising* : ainsi, plutôt que de traduire *rising babble* par « elle entendit le bourdonnement grandissant », le recours au verbe « s'élever » ou à la collocation « aller crescendo » permettait d'alléger l'ensemble.

L'adverbe *gradually* indiquait l'augmentation progressive du volume sonore. Son omission a été lourdement sanctionnée : il était en effet essentiel puisqu'il permettait au lecteur de comprendre que le bruit entendu par la narratrice s'élevait progressivement au fur et à mesure que les enfants sortaient de l'école.

Le substantif *babble*, pour lequel de nombreuses traductions proposées par les candidats ont été acceptées (« le bourdonnement », « le brouhaha », « le tumulte », « la rumeur », « le charivari »), a parfois fait l'objet d'inexactitudes (« le gazouillis », « le babil », qui faisaient davantage référence à des enfants en bas-âge ; « le tohu-bohu », « le boucan », d'un registre plus familier), voire de contre-sens (« le bafouillement », « le flux »).

Le groupe adjectival *high-pitched*, quant à lui, permettait de transcrire la tonalité des voix des enfants : l'adjectif « aiguës » a de ce fait été accepté, tout comme le syntagme *haut-perchées*. Les collocations peu idiomatiques « voix à haute fréquence » ou « voix à haute tonalité » ont en revanche été sanctionnées.

Enfin, le groupe adjectival *muffled and indistinct* n'a soulevé que peu de problèmes. Là encore, la coordination des deux adjectifs permettait de retranscrire la progression du son entendu par le personnage. Les voix des enfants étaient tout d'abord « étouffées » (*muffled*) et « indistinctes » (*indistinct*), avant d'être clairement perceptibles dans le segment suivant.

Traduction proposée :

Quelques secondes plus tard, elle entendit s'élever progressivement le bourdonnement de voix haut perchées, d'abord étouffées et indistinctes,

SEGMENT 7 : then suddenly full-throated as the main doors of the school were thrown open

L'analyse de ce segment complète celle qui a été menée précédemment. Les voix des enfants, tout d'abord peu audibles, le sont désormais pleinement.

Il convenait ici de rendre l'image de cris poussés à pleins poumons (*full-throated*), tout en conservant la nature grammaticale du syntagme adjectival. La traduction recevable associait ainsi deux adjectifs afin de respecter le parallélisme de la structure : d'abord « étouffées et indistinctes », puis soudain « pleines et fortes ».

Le choix de collocations composées du substantif « gorge » a en revanche souvent mené les candidats à des traductions peu idiomatiques, voire à des faux-sens (« des cris à gorge déployée », « à pleine gorge »...).

La conjonction *as*, quant à elle, a posé les mêmes difficultés qu'au segment 1. Il s'agissait ici d'indiquer le moment précis où les voix devenaient clairement perceptibles et non d'exprimer la causalité. Nous invitons les lecteurs de ce rapport à se référer audit segment.

Le groupe verbal *were thrown open*, enfin, invitait les candidats à employer correctement le chassé-croisé elliptique - procédé de traduction courant, que l'on retrouve également au segment suivant. Si la plupart des traductions démontrent une connaissance certaine de ce mécanisme, d'autres, en revanche, cèdent au calque, assurément erroné ici (« *furent jetées ouvertes »). Omettre l'adverbe « brusquement » équivalait par ailleurs à ne pas retranscrire en langue cible le participe passé *thrown* qui indiquait précisément la manière dont les portes s'ouvrent. Il convenait en outre de procéder à une modulation passif → actif (la traduction « furent ouvertes avec fracas » a de ce fait été sanctionnée) et d'éviter les réécritures inutiles (« à l'ouverture des portes »).

Traduction proposée :

puis soudain pleines et fortes lorsque les portes de l'école s'ouvrirent brusquement

SEGMENT 8 : and more than a hundred children thundered out into the playground

Rappelons tout d'abord que ce segment était coordonné au précédent et ne pouvait donc se passer de la conjonction « que » si *as* avait été rendu par « tandis que ». Il y avait autrement rupture syntaxique. Les autres difficultés relevaient davantage du lexique et de procédés de traduction à caractère contraignant.

Le premier syntagme nominal, *more than a hundred children*, indiquait certes une quantité indéterminée, mais également l'idée de dépassement avec l'emploi du comparatif de supériorité, mis de côté dans de nombreuses copies. Or, *more than* n'est pas *about*. La traduction littérale « plus d'une centaine d'enfants » était parfaitement acceptable. « Une bonne centaine d'enfants », plus idiomatique, a également été proposé par certains candidats avisés. En revanche, « une grosse centaine » n'était pas d'un registre adapté. La traduction par le pluriel « des centaines » relevait du contresens et a donc été lourdement sanctionnée. « Cent » était inadapté car il est normalement associé à des quantités

précises. Le jury s'est par ailleurs étonné de voir que le mot *children* avait souvent été rendu par des termes plus précis, comme « élèves », ce que rien ne venait justifier.

L'utilisation d'un chassé-croisé était nécessaire afin de rendre intégralement le sens du verbe complexe dans *thundered out into the playground*. « Firent irruption » ou « se ruèrent » pouvaient ainsi traduire l'idée de mouvement, à condition d'être accompagnés d'un complément de manière mettant en évidence la dimension sonore de *thunder*. « Dans un vacarme assourdissant », « à grand fracas » ou encore « avec fracas » constituaient des choix également recevables de ce point de vue. Il convenait en revanche de ne pas employer un verbe comme « débouler » ou des expressions telles que « dans un boucan d'enfer / de tous les diables », dont le registre était trop familier. De la même manière, il fallait éviter toute connotation négative (« un bruit infernal », par exemple), ainsi que le champ lexical militaire (« envahirent », « chargèrent », etc.), afin de ne pas créer une rupture avec la scène en réalité très positive décrite par l'auteur.

L'image de la foudre ne pouvait être conservée en l'état de manière satisfaisante. Les candidats qui s'y sont risqués ont au mieux abouti à des solutions très maladroites. Dans bien des cas, cela a donné lieu à des non-sens ou à des barbarismes.

La préposition *into* implique le passage d'un espace à un autre. Le français ne faisant pas la distinction qui existe entre *in* et *into*, seul « dans » était possible. Les autres solutions retenues par les candidats relevaient le plus souvent du contresens (« à travers la cour », par exemple) et ont été sanctionnées en conséquence.

Traduction proposée :

et qu'une bonne centaine d'enfants firent irruption dans la cour de récréation dans un vacarme assourdissant.

SEGMENT 9 : Shoreh loved the silence that blanketed her village for much of the day, but she loved the sound of the next fifteen minutes even more.

Ce segment invitait les candidats à s'interroger sur la valeur du prétérit ainsi que sur le parallélisme entre deux propositions qui s'articulaient autour de la conjonction adversative *but*. Il convenait en effet de respecter le style du texte-source, ce qui induisait un certain nombre de contraintes, tant lexicales que syntaxiques.

Par exemple, si *love* peut en principe se traduire par « aimer » ou « adorer », dans le cas présent il était essentiel de tenir compte de la suite du segment (« *but she loved the sound of the next fifteen minutes even more* ») qui introduisait deux nouvelles contraintes. Sur le plan stylistique, dans la mesure où la répétition venait renforcer l'effet de symétrie susmentionné, il était nécessaire de la conserver. Or, « adorer » exprimant déjà le très haut degré, il n'est en principe pas gradable, ce qui le rend incompatible avec le comparatif (*adorer plus). Par élimination, seul « aimer » pouvait donc être retenu.

Ensuite, la métaphore introduite par la relative pouvait difficilement être conservée en l'état. Plusieurs verbes permettaient de s'en rapprocher avec un degré d'idiomaticité acceptable : « recouvrir », « envelopper », « nimer », « régner sur ». « Le silence qui emmitouflait le village », en revanche, était fort maladroit, de même que la transposition « couverture de silence ». Dans les deux cas, le passage du sens propre au sens figuré surprenait en français, ce qui n'était pas le cas du texte-source. Une légère modulation était également possible : « le silence dans lequel son village était plongé ».

En ce qui concerne le syntagme prépositionnel *for much of the day*, beaucoup de candidats ont opté pour un calque inélégant du type « pendant une grande partie de la journée », ce qui a été pénalisé. Il convenait *a minima* de supprimer la préposition. Notons par ailleurs que le français aura tendance à passer par une construction superlative : « la plus grande partie / la majeure partie de la journée ».

Plusieurs copies ont proposé « *la majorité de la journée », traduction qui n'était pas recevable dans la mesure où le quantifieur retenu n'était compatible qu'avec des substantifs dénombrables pluriels (ex : la majorité des gens). « La plupart de la journée » était maladroit, mais le jury s'est surtout étonné de

constater que certains candidats orthographiaient le substantif « plupart », pourtant courant, en deux mots (*la plus part).

Enfin, ce passage nécessitait une attention particulière sur les temps. Si la plupart des candidats ont retenu à raison l'imparfait pour la première partie du segment, beaucoup ont ensuite décidé de basculer sur un passé simple. Or, si *but* introduisait bien un contraste, il n'y avait pas nécessairement de rupture sur le plan temporel. De la même manière que Shoreh aimait le silence qui recouvrait son village ce jour-là comme les autres jours, elle savait *par expérience* ce que le début de la récréation annonçait. Il convenait ainsi de tenir compte du caractère générique du passage dans son ensemble, dont la fin était particulièrement éloquente de ce point de vue (« *Shoreh felt that she was at once inhabiting the past, present and future.* »)

Pour les mêmes raisons, *the next* pouvait être rendu par un imparfait (« qui suivaient »), éventuellement accompagné d'un léger étoffement (« qui allaient suivre »), ou par la locution adjectivale « à suivre ». Notons que « les quinze prochaines minutes » n'était pas acceptable dans la mesure où l'adjectif implique un ancrage dans le présent incompatible avec un récit au passé.

Le jury a également remarqué l'omission fréquente de *even more*. Plusieurs traductions étaient recevables (« encore plus », « encore davantage », « plus encore ») à condition d'éviter le calque syntaxique qui consistait à laisser la locution adverbiale en fin de proposition.

Traduction proposée :

Shoreh aimait le silence qui nimbait son village la majeure partie de la journée, mais elle aimait plus encore le bruit des quinze minutes à venir.

SEGMENT 10 : She loved the sound of the children calling out each other's names, the shrill cries of over-excitement,

Ce segment posait principalement des difficultés d'ordre lexical.

Comme nous l'avons vu pour le segment précédent, il convenait tout d'abord de conserver la répétition de *love*, qui ne pouvait ici être qu'« aimer ».

« Le son » pour *the sound* constituait un calque peu souhaitable, auquel on préférera « le bruit » ou « la rumeur ». Certains candidats ont opté pour une transposition du type « elle aimait entendre les enfants », ce qui constituait une solution élégante.

La traduction de *calling out each other's names* a souvent posé problème. « S'appeler » seul ne suffisait à rendre compte ni du verbe à particule, ni de son complément. Il fallait donc choisir un verbe plus fort, tel que « s'interpeller » ou « s'apostropher », qui permettaient en outre d'éviter un calque maladroit (« qui s'appelaient par leur prénom »). Le jury invite par ailleurs les candidats à revoir les règles phonétiques qui régissent le doublement des consonnes (ils s'appellent / ils s'appelaient). Le jury a accepté différentes variantes orthographiques à chaque fois que cela semblait légitime (ex. : interpeler / interpeller).

Plusieurs candidats n'ont pas vu le génitif et ont ainsi compris *calling each other names*, ce qui les a conduits à recourir au champ lexical de l'insulte (« s'insultaient », « s'invectivaient », « se traitaient de noms d'oiseaux », etc.). Cela constituait évidemment un contresens, tant à l'échelle du segment qu'à celle du passage dans son ensemble (la scène est, rappelons-le, particulièrement positive). Le jury ne peut donc qu'encourager les candidats à redoubler d'attention lors de l'interprétation du texte, et à s'interroger sur d'éventuelles incohérences.

De la même manière, il fallait veiller à ne pas introduire des éléments négatifs qui n'avaient pas lieu d'être dans la traduction du syntagme nominal *the shrill cries of over-excitement*. *Cries* pouvait ainsi être traduit par « cris » mais en aucun cas par « hurlements », terme associé à la peur, à la violence ou encore à l'animalité. De la même manière, si *to cry* peut avoir le sens de « pleurer », cette interprétation ne pouvait être retenue en contexte.

Shrill est un terme courant et doit être connu des candidats. Il pouvait se traduire par « aigus » (pas de tréma au masculin), « perçants » ou encore « stridents ».

Si le *the* pouvait correspondre au défini « les » ou être légèrement étoffé à l'aide d'un possessif (« leurs cris »), il convenait de ne pas modifier la détermination de \emptyset *over-excitement*. Le calque était donc ici quasi-incontournable : « les cris aigus de surexcitation » (sous-entendu : la surexcitation est la source des cris.)

Traduction proposée :

Elle aimait entendre les enfants qui s'interpelaient, leurs cris aigus de surexcitation,

SEGMENT 11 : the chanting of nursery rhymes and taunting songs and skipping games.

La syntaxe de ce groupe nominal complexe a dérouté quelques candidats qui n'ont pas compris que c'est tout l'ensemble *of nursery rhymes and taunting songs and skipping games* qui complète le nom *chanting*. Si, dans ce type de compléments du nom, la répétition de la préposition n'est pas nécessaire (car lourde) en anglais, elle est en revanche indispensable en français. La traduction de *and \emptyset taunting songs/skipping games* par « et les [...] », qui menait à la création de deux nouveaux groupes nominaux coordonnés au premier, a donc été sanctionnée.

Le nom verbal *chanting* s'est révélé particulièrement difficile à traduire : de nombreux candidats ont opté pour « chant », proposition jugée inélégante par le jury car elle donnait lieu à des collocations erronées (« le chant des comptines / moqueries / parties de corde à sauter »). Les noms « mélodie », rencontré dans quelques copies, ou même « mélopée », semblaient les plus adaptés.

Le groupe nominal *nursery rhymes* a donné lieu à quelques propositions absurdes qui impliquaient des « rimes embrassées » ou même des « chants provenant de l'infirmerie ». C'est bien entendu de « comptines » qu'il était question ici.

L'adjectif *taunting* a lui aussi fourni matière à quelques traductions malheureuses comme « chansons taquines », « chansons au bruit désagréable », allant parfois jusqu'au barbarisme « *chamaillements ». Si le jury propose une solution qui calque la syntaxe de départ (adjectif et nom), il était également possible de traduire *taunting songs* par un nom unique, si toutefois celui-ci n'entraînait pas la perte des sèmes présents dans *taunt* et *song* : « moqueries », « railleries » et « taquineries » étaient de ce fait tout aussi acceptables.

Il était attendu des candidats qu'ils sachent que *skipping* faisait référence à la corde à sauter. Nombre d'entre eux semblaient l'ignorer et ont contourné cette difficulté en proposant des solutions vagues qui ont été sanctionnées, parfois lourdement, telles que « jeux de *récréé », « jeux (typiques) d'une cour de récré », ou même « jeux qui changeaient à chaque instant » (non-sens). Il était par ailleurs maladroite de traduire *games* par « jeux », qui laissait entendre que les enfants pratiquaient différentes activités.

Traduction proposée :

la mélopée des comptines, des refrains moqueurs et des parties de corde à sauter.

SEGMENT 12 : Not that any of these elements could be heard distinctly, or separated one from the other:

Ce segment ne présentait pas de difficulté lexicale notable, si ce n'est la traduction des participes passés *heard* et *separated*. Si *hear* se traduit souvent par « entendre », le calque de la voix passive « être entendu » était ici très maladroite et a donc été légèrement sanctionné. Le jury a considéré qu'une traduction impliquant une transposition telle que « (être) distingué des autres », « (fût) clairement audible », ou même une légère coloration du verbe – par exemple, « (être) perçu distinctement » – était plus idiomatique. Le recours, pour *separated*, à la forme transparente « (se) séparer » était quant à lui inapproprié car ce verbe dénotait une dissociation volontaire. Quelques candidats ont, à juste titre, recouru au verbe « (se) détacher » et ont compensé la légère perte de la notion de rupture avec un adverbe : « (se) détacher nettement ».

Le principal risque grammatical auquel exposait ce segment était la perte de la valeur concessive présente dans le texte-source : la description l'un après l'autre des bruits suggère qu'ils sont distincts mais, dans ce segment, l'inférence est brisée. Certains candidats n'y ont pas porté une attention suffisante et ont tenté de moduler en proposant « Aucun de ces bruits... », ce qui trahissait grandement

le sens du texte. Les traductions par « Non que » ou « Non pas que », lues dans plusieurs copies, ont été préférées à « Ce n'était pas que... », solution jugée plus lourde. Toute autre proposition qui impliquait une réécriture n'était pas recevable.

Une autre difficulté grammaticale résidait dans le choix du temps et du mode pour rendre *could be*. « Non pas que » imposait en effet l'emploi du subjonctif, que le jury a eu plaisir à rencontrer dans de nombreuses copies, et dont la construction n'a posé aucune difficulté. Bien que supplanté par le subjonctif présent (« soit » / « puisse »), l'imparfait du subjectif était tout aussi correct : « fût » / « pût ». Une bonification a été accordée aux quelques rares candidats qui en ont fait usage. Rappelons toutefois que l'accent circonflexe permet de distinguer pour certains verbes, notamment « être » et « pouvoir », l'imparfait du subjonctif du passé simple de l'indicatif à la troisième personne du singulier. Les temps de l'indicatif n'ayant pas leur place ici, leur emploi a été lourdement sanctionné.

Traduction proposée :

Non pas que l'un de ces éléments pût être perçu distinctement, ou qu'il se détachât nettement des autres :

SEGMENT 13 : Everything merged into one chorus, a lovely, chaotic medley of infantile voices.

Ce segment comportait de nombreuses difficultés d'ordre lexical.

Il fallait bien comprendre que *everything* faisait référence à *the sound of the children calling out each other's names, the shrill cries of overexcitement et the chanting of nursery rhymes and taunting songs and skipping games*. Il n'était donc pas possible de le traduire par *tous* : il fallait opter pour « tout (cela) » ou « le tout ».

Le verbe *merged* nécessitait de trouver une traduction compatible avec *voices*, comme « se fondre ». Des verbes tels que « fusionner », « se conjuguer » ou encore « s'amalgamer » fonctionnaient moins bien – *a fortiori* « s'imbriquer ». Choisir le passé simple n'était pas acceptable non plus ; la mise en lumière des sensations et impressions de Shoreh exigeait l'imparfait.

Le substantif *chorus* a parfois donné lieu à des traductions absurdes comme « chorale » ou « concert » mais de nombreux candidats ont pensé au mot « chœur », qui n'a pas toujours été correctement orthographié.

Le terme *medley* posait problème et devait être traduit. En français, cet anglicisme un peu désuet désigne une succession de morceaux joués dans un ordre déterminé, de même que son synonyme, pot-pourri, qui a été plus légèrement sanctionné. Cela ne correspond pas à la simultanéité des voix décrites dans le texte. « Refrain » a été considéré comme une simple inexactitude, ce qui entraîne une pénalité minimale.

Pour *chaotic*, le jury a accepté à la fois le calque « chaotique » et des termes tels que « discordant » ou « dissonant ».

L'adjectif *infantile* a posé problème également : il y a des *maladies* infantiles mais il s'agissait ici de « voix enfantines ». L'adjectif « juvénile » était inexact, car il fait référence à des individus un peu plus âgés, par exemple des adolescents : on parle d'ailleurs d'*acné* juvénile.

Traduction proposée :

le tout se fondait en un seul et même chœur, un mélange charmant et dissonant de voix enfantines.

SEGMENT 14 : Standing on the front doorstep with her broom in hand, listening to the distant sound of children's voices,

De très nombreux candidats ont pensé à traduire *standing* par « se tenir » ou simplement par l'adverbe « debout », et ils ont eu raison.

En revanche, la traduction du terme *doorstep* a donné lieu à des étoffements excessifs autant que maladroits : « le pas de la porte du devant », « le pas de l'entrée principale », « le seuil à l'avant du

bâtiment », voire « la marche principale ». « Le perron », « le seuil » et « le pas de porte » constituaient trois traductions également recevables.

Le jury met les candidats en garde contre la tentation de traduire systématiquement la préposition *with* par « avec » : « avec un balai » était un calque bien peu idiomatique, pénalisé comme tel ; l'ellipse était de loin préférable. « Un balai à la main », « balai en main », « son balai à la main », « le balai à la main » : les solutions acceptées ont été nombreuses. Plus inquiétant, de nombreuses copies comportaient des erreurs d'orthographe sur le mot « balai », souvent orthographié « balaie » ou « balais ». Il semble important de rappeler que les candidats doivent lire régulièrement des romans en français pour ne pas perdre contact avec l'orthographe d'usage, en particulier pour des mots aussi courants.

Le groupe nominal *the distant sound of children's voices* a essentiellement posé des problèmes de détermination. Il ne s'agissait ni de « voix d'enfants », ceux-ci étant déterminés par ce qui précède, ni de « la voix des enfants », puisque le mélange de voix discordantes n'aboutit pas à une voix unique, composite, mais bien « des voix des enfants ».

Traduction proposée :

Debout sur le pas de la porte, un balai à la main, écoutant la lointaine rumeur des voix des enfants,

SEGMENT 15 : Shoreh felt that she was at once inhabiting the past, present and future.

Là encore, la mise en exergue des sensations imposait l'imparfait : « Shoreh avait le sentiment / l'impression de... ». Le passé simple ne permettait pas de resituer l'immédiateté des sensations. Par ailleurs, dans les copies où le passé simple a été choisi, celui-ci a parfois été mal construit ; une excellente maîtrise du passé simple est attendue à ce niveau de qualification, ce qui nécessite un contact régulier avec un français littéraire.

La plupart de candidats ont correctement traduit *at once* par « à la fois » ; les contresens de type « immédiatement » ont été rares.

Inhabiting a posé davantage de difficultés. La modulation voix active → voix passive ne convenait pas ici car elle aboutissait à un contresens (« elle était habitée par »). Le choix de verbes tels que « plonger » pouvait générer des erreurs sur l'aspect, qui devenait inchoatif (début du procès) là où il est duratif en anglais, à moins d'avoir recours à la voix passive : « Shoreh avait l'impression qu'elle était plongée » constituait une traduction par modulation tout à fait recevable. Des verbes comme « habiter » ou « résider » étaient trop prosaïques pour le sentiment diffus qui s'empare de Shoreh. « Qu'elle était ancrée » était maladroit car c'est précisément une absence d'ancrage temporel dont il est question ici. Il fallait aussi faire attention à ne pas céder à la tentation de la réécriture, source de contresens tels que : « elle s'incarnait à la fois dans », « elle était hantée par », « elle vivait au plus profond d'elle-même », « passé, présent et avenir se confondait » ou, dans un cas de réécriture extrême, « la plénitude du temps qui passe ». Il faut se méfier des envolées lyriques en version.

Traduction proposée :

Shoreh avait le sentiment de vivre tout à la fois dans le passé, le présent et l'avenir.

Conclusion

Si de nombreuses erreurs sont mentionnées dans ce rapport, c'est pour permettre aux candidats de la session 2025 de se préparer au mieux aux exigences élevées du concours. Le jury tient cependant à souligner que de nombreux candidats ont proposé des traductions très satisfaisantes, en particulier quand l'on considère l'enchaînement des sous-épreuves dans le temps imparti ; certaines copies étaient excellentes et le jury a même eu le plaisir de bonifier celles qui comportaient des passages particulièrement réussis.

Reprise globale de la traduction proposée

Il était onze heures moins le quart et, l'espace de quelques minutes, tandis qu'elle passait le balai, elle se surprit à savourer l'épaisseur du silence de Bournville, coutumier à cette heure de la matinée. Puis lui parvint le tintement d'une petite cloche, qu'on agitait à l'autre bout de la rue, à quelques centaines de mètres de là, et elle se rendit compte que cela faisait bien des mois qu'elle n'avait pas entendu cette cloche, qui auparavant retentissait régulièrement. Évidemment : les écoles avaient fermé pendant le confinement et, désormais, celle-ci était de nouveau ouverte. C'était le jour de la rentrée.

Quelques secondes plus tard, elle entendit s'élever progressivement le bourdonnement de voix haut perchées, d'abord étouffées et indistinctes, puis soudain pleines et fortes lorsque les portes de l'école s'ouvrirent brusquement et qu'une bonne centaine d'enfants firent irruption dans la cour de récréation dans un vacarme assourdissant. Shoreh aimait le silence qui nimbait son village la majeure partie de la journée, mais elle aimait plus encore le bruit des quinze minutes à venir. Elle aimait entendre les enfants qui s'interpelaient, leurs cris aigus de surexcitation, la mélodie des comptines, des refrains moqueurs et des parties de corde à sauter. Non pas que l'un de ces éléments pût être perçu distinctement, ou qu'il se détachât nettement des autres : le tout se fondait en un seul et même cœur, un mélange charmant et dissonant de voix enfantines. Debout sur le pas de la porte, un balai à la main, écoutant la lointaine rumeur des voix des enfants, Shoreh avait le sentiment de vivre tout à la fois dans le passé, le présent et l'avenir.

Bibliographie indicative

- BALLARD Michel, *La traduction de l'anglais au français*, Armand Colin, 2005
BALLARD Michel, *Le commentaire de traduction anglaise*, Armand Colin, 2005
CAREL Nicolas, *Exercices de version anglaise*, Presses Universitaires de France, 2013
CHUQUET Hélène, PAILLARD Michel, *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Ophrys, 2017
DEMANUELLI Claude, DEMANUELLI Jean, *Lire et traduire*, Masson, 1990
GOATER Thierry, LEMONNIER-TEXIER Delphine, CHAUVIN Catherine, ORIEZ Sandrine, *L'épreuve de traduction en anglais*, Presses Universitaires de Rennes, 2014
GRELLET Françoise, *Initiation à la version anglaise*, Hachette Supérieur, 2014
PERRIN Isabelle, *L'anglais : comment traduire ?*, Hachette supérieur, 2007
VINAY Jean-Paul, DARBELNET Jean, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, 2004
WECKSTEEN-QUINIO Corinne, MARIAULE Mickaël, LEFEBVRE-SCODELLER Cindy : *La traduction anglais-français*, 2^{ème} édition revue et augmentée, De Boeck Supérieur, 2020

Rapport présenté par Patrick Haem

Avec l'aide de la Commission Version (Aurélien Durou, Elodie Lanzillotta, Loïc Meyronin, Juliette Pochat) et la contribution du jury

3.2.3. Explication de choix de traduction

Le format de l'épreuve et les attendus méthodologiques n'ayant pas été modifiés, les candidats sont, cette année encore, invités à consulter les rapports précédents (notamment celui de la session 2015) avant de se consacrer à la lecture de celui-ci. Le présent rapport traite particulièrement du sujet proposé lors de la session 2024.

Remarques générales

Tout comme les précédentes années, le jury remarque que très peu de candidats ont fait l'impasse sur cette sous-épreuve. Cela montre que son importance a bien été comprise. En effet, la préparation à

l'épreuve d'explication de choix de traduction (ECT) ne doit pas être négligée. Un entraînement régulier tout au long de l'année est la clé pour acquérir les connaissances ainsi que la méthodologie nécessaire au traitement des trois sous-épreuves dans le temps imparti (5 heures). L'ECT ne doit pas être la variable d'ajustement. Pour rappel, le jury estime que le candidat doit y consacrer environ 1h30 pour pouvoir la traiter correctement. Si ce temps varie selon les candidats, garder le traitement de cette épreuve pour la fin, si l'on a le temps, ne constitue nullement une bonne stratégie.

Cette année encore, la maîtrise de la méthodologie est souvent chancelante, ce qui aboutit à un traitement lapidaire ou long mais proche du hors sujet. Il est attendu du candidat qu'il rédige complètement sa réponse, dans un français correct. Par ailleurs, s'agissant d'une explication de choix de traduction, le jury attend une justification qui ne peut advenir qu'au terme d'une véritable réflexion de la part du candidat sur sa traduction, en prenant en compte les diverses possibilités qui s'offrent à lui ; ce cheminement est une étape indispensable et doit figurer dans l'explication. De nombreuses copies ont proposé un simple étiquetage grammatical (souvent erroné) ou une description de la traduction retenue sans la justifier. Une description est bien sûr importante mais il ne faut pas tomber dans le travers d'un étiquetage mot à mot, d'autant plus qu'un étiquetage en position initiale est moins éclairant qu'un étiquetage ponctuel au fil du propos, au service de la démonstration. Atomiser le segment conduit de fait à perdre de vue son architecture et empêche souvent de saisir les enjeux majeurs. Il faut donc repérer les grands ensembles. Par ailleurs, si donner quelques éléments de contextualisation du segment peut être pertinent, y consacrer un voire plusieurs longs paragraphes est contreproductif.

Le jury souhaite aussi à nouveau attirer l'attention des candidats sur le fait qu'il leur faut montrer une bonne maîtrise de la terminologie grammaticale et identifier correctement les natures et fonctions des composants. Quelques exemples pêle-mêle d'erreurs ou maladresses trouvées dans les copies de cette session : l'expression « bouts de phrase » est à éviter ; « syntagme » est un nom masculin ; le terme « syntactical » n'existe pas ; « sont restés » n'est pas un passif ; « ring out » est un verbe à particule où, en outre, « out » ne signifie pas « dehors » ; HAVE -EN n'est pas l'aspect inaccompli ou encore non fini ; lorsqu'une manipulation aboutit à un énoncé agrammatical, il convient de placer un astérisque devant l'énoncé et non à la fin.

Comme les années précédentes, les connaissances sont encore parfois fragiles, et nombreux sont les candidats qui mélangent les natures et les fonctions. On s'étonne aussi des difficultés de nombreux candidats à comprendre le sens de l'adverbe « autrement ». Il convient de prendre le temps de lire le texte afin de s'assurer de l'avoir bien compris et d'avoir sélectionné le bon sens pour les mots polysémiques (si un mot a plusieurs sens, il est intéressant de le mentionner et d'expliquer les différentes traductions possibles avant de justifier le choix opéré en se fondant sur le contexte). Par ailleurs, on rappellera que si, dans certains contextes, on peut avoir recours à « yet » pour traduire « pourtant », dans le segment de thème, cela n'était pas possible car « yet » ne peut s'utiliser que comme adverbe de phrase. Enfin, il est attendu des candidats qu'ils sachent faire la différence entre les différentes façons de renvoyer au passé : « would » et « used to » ne sont pas interchangeables, et « used to » ne se traduit pas par « avoir l'habitude de » ou encore au moyen de l'adverbe « habituellement ».

En outre, comme déjà souligné, il faut découper l'explication non pas en analyses de mots ou de groupes de mots mais en enjeux (lexicaux, grammaticaux, syntaxiques, stylistiques, etc.), et cela ne peut être fait qu'au terme d'une analyse méthodique du segment et d'une problématisation des enjeux qui sous-tendent sa traduction. Pour ce faire, il est important que les candidats connaissent et puissent nommer les procédés de traduction auxquels ils ont recours. Il leur faut donc savoir précisément ce que sont un calque, une transposition, un étoffement ou encore une modulation, et ne pas utiliser ces termes de façon interchangeable.

Comme cela a déjà maintes fois été évoqué dans les rapports précédents, un autre écueil récurrent est de proposer une analyse qui se fonde sur ce que le candidat ressent : on parle d'idiomaticité, sans vraiment la justifier, d'une traduction qui « sonne mieux », « bancale » ou encore « maladroite » sans expliquer en quoi les spécificités de l'anglais font que telle traduction est effectivement maladroite ou

bancale. Le jury attire aussi l'attention des candidats sur le recours à des remarques de prosodie. Elles ne peuvent à elles seules justifier le choix d'une traduction plutôt qu'une autre. Enfin, si les remarques d'ordre narratologique sont les bienvenues, elles ne peuvent être faites au détriment des problématiques lexicales, grammaticales ou encore syntaxiques.

Dans le même ordre d'idées, si des remarques d'ordre lexical sont pertinentes et doivent être faites (le jury en a d'ailleurs identifié plusieurs dans les éléments d'analyse proposés ci-dessous), il ne faut pas limiter son explication à ces dernières. Outre l'aspect lexical, les candidats doivent donc aussi prendre en compte le temps des verbes, l'aspect grammatical, la morphologie, la syntaxe, ainsi que la ponctuation. Par ailleurs, il faut se garder de vouloir systématiquement étoffer ou réorganiser les phrases, couper les segments ou encore trouver une manière inédite de traduire un terme : le but de l'épreuve, encore une fois, est d'expliquer le cheminement qui a conduit à la traduction proposée. La traduction de certains termes est relativement peu problématique (le terme « secret » ne représentait pas un enjeu majeur de traduction) et il ne faut pas à tout prix rechercher la difficulté.

Nous rappelons aussi quelques remarques de forme : les feuilles de copie disposant de lignes relativement serrées, il est conseillé de sauter des lignes afin de faciliter la lecture du jury, et d'organiser son propos en paragraphes avec des alinéas. Il convient également de mentionner explicitement les points traités afin que la copie gagne en clarté. Il est aussi impératif de faire figurer la traduction retenue pour les segments soulignés à la fois à la fin de chaque explication **ET** dans le corps du texte de la version et du thème. **Si tel n'est pas le cas, la copie sera sanctionnée par les correcteurs.** Il faut aussi s'assurer que la proposition présente dans les traductions et celle proposée à la fin de chaque sous-partie de l'ECT sont rigoureusement les mêmes, faute de quoi le candidat sera là aussi pénalisé. Il en va de même pour les traductions retenues qui diffèrent des traductions d'étape annoncées dans chaque sous-épreuve de l'ECT. Proposer un développement pour justifier une certaine traduction mais finalement opter pour une traduction différente, sans explication, n'a que peu de sens, et est sanctionné.

Le jury souhaite souligner l'importance à accorder à la correction de la langue française et à la lisibilité de la copie. De trop nombreuses copies cumulent encore une écriture difficilement déchiffrable et des erreurs grossières (« entrain » en un seul mot ; confusion entre « mois » et « moins » qui aboutit à une phrase qui n'a pas de sens : « *cela faisait des moins qu'elle n'avait pas entendu cette cloche » ...), sans doute par manque de temps de relecture. Elles sont bien entendu pénalisées.

Enfin, pour les candidats préparant l'agrégation externe en sus de l'interne, il est important de bien intégrer que l'épreuve d'ECT n'est pas la même que celle de linguistique à l'externe. Il n'est donc pas demandé de traiter des faits de langue mais bien de réfléchir aux raisons qui amènent à la traduction proposée.

Pour résumer, nous rappelons que les attentes sont les suivantes :

- une **identification correcte** des éléments analysés et leur description au moyen d'une terminologie grammaticale adéquate (elle-même correcte) ;
- une **problématisation** élaborée à partir des enjeux spécifiques soulevés par les segments à analyser (tout placage de connaissances étant sanctionné) ;
- une copie **bien rédigée**, dans un français correct et une graphie lisible ;
- une argumentation **claire**.

La proposition de corrigé qui suit n'est nullement ce qui est attendu des candidats mais un exemple de la démarche attendue. Le jury est conscient du temps limité dont ils disposent et n'attendait pas d'eux qu'ils traitent tous les points abordés ci-après. Toute copie qui faisait montre d'une démarche analytique et démonstrative, reposant sur des connaissances solides, a été bonifiée. Il était possible d'atteindre la note maximale en traitant seulement les trois points prioritaires identifiés ci-dessous pour chaque segment.

Thème

(les garçons) qui, longtemps, sont restés sans connaître cette cachette, eux qui pourtant avaient éventé un secret autrement important (I.8-9)

Éléments d'identification et de contextualisation

Nous sommes en présence du début d'une proposition subordonnée relative (antécédent *les garçons*), qui est ensuite coordonné, grâce à la conjonction de coordination *et*, à une seconde partie (*trouvé le tiroir où notre père cachait son pistolet militaire et, imprudence étonnante de la part d'un père de famille nombreuse, la boîte de balles associée*).

Questionnements

Prioritaires :

- Traduction de *eux qui pourtant* (syntaxe / lexicologie / phraséologie)
- Traduction de *rester sans connaître* (lexicologie)
- Traduction du passé composé *sont restés* (morphologie / grammaire)

Secondaires :

- Stratégie de relativisation et traduction du 1^{er} *qui* (syntaxe)
- Traduction et position linéaire de *longtemps* (lexicologie / syntaxe)
- Traduction du démonstratif *cette* (grammaire)
- Traduction de *cachette* (lexicologie)
- Traduction de *éventer un secret* (lexicologie)
- Traduction de *autrement important* (lexicologie)

Éléments d'analyse

Traduction du pronom relatif *qui*

Les pronoms relatifs fonctionnent différemment en anglais et en français. En anglais, ils dépendent en partie du caractère animé ou non de l'antécédent (en plus de prendre en compte le type de relative et la fonction syntaxique du pronom au sein de la proposition subordonnée). *Les garçons* est un antécédent humain, donc animé. Nous avons donc trois possibilités : *who*, *that* et \emptyset . \emptyset est exclu car le pronom relatif est en fonction sujet du verbe de la subordonnée. Reste à choisir entre *who* et *that*. L'antécédent est déjà clairement défini : on sait de quels garçons on parle. La relative pourrait être supprimée sans changer le sens : « Elle y entreposait les caramels et les biscuits que son appétit d'oiseau l'empêchait d'avaler d'une bouchée comme les garçons (le faisaient). » On comprend aisément que *les garçons* renvoie aux frères de la narratrice. L'article défini *les* ne dépend donc pas de la présence de la relative (de façon cataphorique). Il ne s'agit pas d'une relative déterminative mais bien appositive (malgré l'absence de virgule), qui ne sert pas à identifier l'antécédent mais seulement à apporter une information supplémentaire sur ce dernier. La relation entre l'antécédent et la relative est donc plus lâche, et le choix se portera sur *who* : **(the boys) who**.

Place de l'adverbe *longtemps*

Le fait que l'adverbe de durée *longtemps* soit placé entre virgules avant le groupe verbal qu'il modifie témoigne d'un placement non neutre et donc signifiant. De façon plus neutre, on aurait pu trouver : « qui sont longtemps restés » ou « qui sont restés longtemps sans connaître ». Dès lors, il convient de conserver cette mise en relief en anglais. Il est tout à fait possible de calquer la place de l'adverbe en français sur celle en anglais. De ce fait, il semble difficile de traduire *longtemps* par l'adverbe *long* qui serait placé avant le verbe, sans aucun détachement.

Concernant la ponctuation, le français a tendance à faire plus usage des virgules que l'anglais. Cependant, le choix d'un maintien de la même ponctuation ici se justifie par la mise en avant du complément circonstanciel qu'elle permet en délimitant le constituant prosodiquement.

La traduction de *longtemps* ne pose pas de problème particulier. Plusieurs possibilités s'offrent à nous, qui permettent toutes de rendre compte de l'espace temporel conséquent auquel il fait référence : **for a long time, for a long while**. En revanche, on évitera *for long*, qui s'emploie dans des contextes négatifs¹ (*Her life did not remain peaceful for long; I haven't known him for long.*²): **who, for a long time/for a long while, ...**

Traduction du passé composé *sont restés*

Un complément circonstanciel de durée introduit par *for*, comme c'est le cas de *for a long time/while*, se trouve souvent avec l'aspect *perfect* pour lier deux moments et faire référence à un procès qui a commencé à un moment et est toujours en cours à un autre moment postérieur au premier. Or, ici le passé composé que l'on trouve en français est utilisé non pour lier le passé et le présent (comme le ferait une phrase du type : « ils ignorent où se trouve la cachette depuis longtemps ») mais bien pour renvoyer à un état passé, qui n'a plus cours. On devra donc avoir recours au prétérit simple pour traduire le temps utilisé en français. On remarque d'ailleurs que lorsque le lien passé/présent est exploité, c'est le présent qui est utilisé en français. Or, ici c'est bien un temps du passé, qui circonscrit l'ensemble du procès dans un temps antérieur au présent, qui est utilisé.

Traduction de *rester sans connaître*

La construction *rester sans* + verbe à l'infinitif permet en français de renvoyer à une absence continue d'action (*rester sans rien dire*) ou un état continu, comme dans ce segment. Elle ne peut pas être calquée telle quelle en anglais. Il y a deux possibilités. La première est de garder le verbe *connaître* tel quel et de le mettre simplement à la forme négative pour indiquer l'absence de connaissance concernant l'existence de quelque chose : *did not know about* ; le verbe peut par ailleurs être recatégorisé en nom via l'ajout d'un verbe support (*had no knowledge of*). Le problème de ces deux propositions est qu'elles occultent l'idée de continuité contenue dans *rester*. La seconde possibilité est de garder le verbe *rester* mais de recatégoriser le verbe *connaître* en adjectif, sur le modèle de *remain silent*. L'adjectif qui permet d'exprimer l'absence de connaissance est *unaware*, qui entre en collocation avec *remain* et non *stay*. On peut donc traduire par **remained unaware of**.

Traduction du déterminant démonstratif *cette*

Le déterminant démonstratif *cette* a deux équivalents en anglais : *this* et *that*, qui fonctionnent en système. Ils sont proches mais sont utilisés avec des valeurs complémentaires. S'ils renvoient tous les deux à du connu, dans cette phrase, il est question de déjà mentionné. On est en présence d'un emploi endo-anaphorique puisque *cette cachette* reprend de façon non stricte l'idée susmentionnée dans le texte d'avoir transformé en secret le bûcher de céramique en garde-manger. *That* a tendance à être plutôt anaphorique (quand *this* est plutôt cataphorique) et semble tout indiqué ici. De plus, là où *this* fonctionne sur le mode de la non-clôture, et s'utilise pour un référent en cours d'exploration ou d'identification, et donc est souvent lié à une mention d'un référent connu dont il va être question plus avant dans la suite du texte, *that* fonctionne sur le mode de la clôture. Le référent de *cette cachette* n'est pas en cours d'exploration, il est stable et n'est d'ailleurs plus évoqué ensuite. C'est donc *that* que nous choisissons : **that...**³

Traduction de *cachette*

¹ "Throughout a long period. Now chiefly in negative contexts." (OED)

² Exemple emprunté au dictionnaire *Merriam-Webster online*.

³ Cela étant, l'usage montre que *this* ne serait pas totalement irrecevable ici. Les explications qui justifiaient de manière convaincante le recours à ce démonstratif ont été acceptées.

Le terme *cache* peut signifier deux choses en français. Il peut désigner à la fois un lieu pour cacher quelque chose ou un endroit pour se cacher. Puisqu'il est question d'un bûcher transformé en garde-manger où la sœur de la narratrice peut garder des douceurs pour les manger plus tard, il n'est pas question d'un endroit servant de refuge. Les termes *hideout* et *hideaway* sont donc exclus. Les termes *hid(e)y-hole* ou encore *stash* font bien référence à un lieu pour entreposer quelque chose mais ils sont d'un registre plus informel que le mot *cache* en français. Le ton du récit est plutôt neutre et le vocabulaire n'est jamais familier ou enfantin, il n'y a donc pas de raison de faire ce choix. La traduction plus neutre et donc la mieux adaptée ici est : ***hiding(-)place***, qui traduit dans sa morphologie ce que le terme français désigne avec ambiguïté hors contexte.

Traduction de *eux qui pourtant*

L'emploi d'un pronom personnel disjoint qui reprend anaphoriquement un référent mentionné ailleurs dans la phrase (*les garçons*) et qui est modifié par une relative permet souvent d'exprimer le contraste. Ce contraste est dû à la différence entre une situation attendue (les garçons auraient pu découvrir la cache, étant donné qu'ils savaient d'autres choses) et une situation avérée (ils n'ont connu l'existence de la cache que bien plus tard).

La structure du français ne peut être calquée telle quelle en anglais (*they/them who...*), car elle est généralement utilisée dans des contextes proverbiaux génériques datés. Il est donc nécessaire d'explicitier le contraste à l'aide d'un subordonnant adapté (*although / even though...*), qui introduit une proposition subordonnée circonstancielle à sens concessif. L'emploi de l'adverbe *however* implique un détachement qui ne serait pas bienvenu, tandis que des adverbes comme *nevertheless* ou *nonetheless* sont d'un registre trop soutenu.

Dans cette séquence, l'adverbe *pourtant* exprime également le contraste de façon redondante par rapport à la construction syntaxique. Il est donc nécessaire de faire ressortir cette redondance et la focalisation induite par l'utilisation du pronom disjoint, soit par l'emploi des adjectifs *very* ou *same* avec répétition de *boys*, soit par l'emploi de la séquence *they were the ones who*. On a donc ***although those very / same boys...*** ou ***although they were the ones who...***

Traduction de *éventer (un secret)*

De façon métaphorique, *éventer un secret* peut signifier deux choses : découvrir un secret (*Larousse*), ou le révéler (*Robert, CNRTL*). Le premier sens est plus en adéquation avec le texte, car le verbe vient avant (*avoir*) *trouvé le tiroir*. D'un point de vue chronologique, il serait moins logique de parler d'abord de la révélation du secret avant la découverte de la cache du pistolet. La première option est donc préférable. Il faudra utiliser un verbe qui forme une collocation avec *secret*, donc ***discover a secret***.

Traduction de *autrement important*

L'adverbe *autrement* porte sur l'adjectif *important* et souligne, dans le cadre d'une comparaison entre deux éléments, le caractère nettement supérieur de l'un d'entre eux. Le simple adverbe *more* ne suffira donc pas à rendre compte de cette supériorité accrue, et il faudra recourir à un autre adverbe pour renforcer le degré. Puisqu'il ne s'agit pas d'une expression familière, l'adverbe *way* ne conviendra pas. *Far* ou *much* semblent tout indiqués dans ce cas. Par ailleurs, bien que *important* puisse qualifier *secret* en anglais, il ne s'agit pas de la collocation la plus répandue. Nous préférons par conséquent l'adjectif à la forme comparative *bigger*. Le syntagme nominal final est donc ***a far/much bigger secret***.

Traductions acceptées:

who, for a long time/while, remained unaware of that/this hiding place,

although/even though those/these very/same boys had discovered a far/much bigger secret

OU

although /even though they were the ones who had discovered a far/much bigger secret

Version

and realized that it was many months since she had heard this bell, which used to ring out regularly, (1.3-4)

Éléments d'identification et de contextualisation

Le segment souligné est une partie de proposition coordonnée à l'aide de la conjonction *and* à la proposition précédente *Then, from a few hundred yards up the road, she heard the ringing of a handbell*. Elle partage le même sujet, qui n'est donc pas répété dans la seconde proposition.

Questionnements

Prioritaires :

- Construction *it was many months since...* + polarité (syntaxe)
- *Used to* (grammaire)
- *Realized* (lexique + temps)

Secondaires :

- Réintroduction du pronom sujet (syntaxe)
- Traduction de *many* (grammaire)
- Statut de la relative et traduction du pronom relatif *which* (syntaxe)
- Traduction de *ring out* (lexicologie)

Éléments d'analyse

Réintroduction du pronom sujet

Quand deux propositions coordonnées partagent le même sujet en anglais, il est très fréquent d'effacer la seconde mention. C'est le cas ici. Si l'éllision est également possible en français, la distance séparant les deux groupes verbaux nous fait privilégier la réintroduction du pronom afin de faciliter le traitement de la phrase, sans qu'elle soit indispensable : *et elle...*

Traduction de *realized*

La traduction du verbe *realize* ne pose pas de problème majeur si ce n'est la tentation du recours au calque *réaliser*. Il est à éviter car il relève de l'anglicisme, et, de ce fait, est parfois perçu comme familier. On lui préférera donc le verbe *s'apercevoir*, ou le verbe pronominal *se rendre compte*.

Le prétérit peut se traduire par un passé composé, un passé simple ou un imparfait. L'imparfait *elle se rendait compte/s'apercevait* mettrait en avant une action en train de se dérouler. Or, ici, le récit narre une succession (marquée par l'adverbe *then* et la conjonction de coordination *and*) d'actions ponctuelles, envisagées dans leur globalité (*she found herself, she heard, [she] realized*). Le passé composé apparaîtrait maladroit ici car peu fréquent dans des romans : c'est donc le passé simple, temps essentiellement de l'écrit et du récit, qui sera choisi : ***elle s'aperçut/elle se rendit compte que...***

Construction *it was [many months] since...*

La construction *it + BE + durée + proposition* introduite par *since* ne peut être calquée en français. Deux possibilités s'offrent à nous. La première repose sur une structure existentielle ; la seconde fait usage,

comme en anglais, d'un pronom impersonnel (*cela*) mais nécessite le recours au verbe *faire*. Dans les deux cas, la conjonction de subordination de la seconde proposition ne sera pas temporelle, comme en anglais, mais *que* : ***il y avait (X temps) que / cela faisait (X temps) que...***

Il est également possible de ne pas utiliser de construction impersonnelle en passant par une réorientation de la proposition qui met le syntagme nominal incluant *mois* en fonction de sujet, entraînant par la même occasion un étoffement du verbe : ***(X temps) s'étaient écoulés depuis que...***

Par ailleurs, sans nécessairement traduire le verbe employé en anglais, il est possible de procéder à une antéposition de l'expression, qui permettrait également de traduire la focalisation résultant de l'emploi de *it was ... since*. On peut donc avoir, en début de proposition, ***[elle se rendit compte / s'aperçut] que depuis (X temps),***

En revanche, il est exclu de faire figurer *depuis (X temps)* en fin de proposition du fait de la proposition relative qui la suit. En effet, cette dernière a pour antécédent *this bell* et ce dernier ne peut être séparé de la proposition relative par un complément circonstanciel de temps (**elle se rendit compte/s'aperçut qu'elle n'avait pas entendu cette cloche depuis (X temps), qui...*).

Polarité de *she had heard this bell*

On remarque que le verbe de la subordonnée a une orientation positive. Il est impossible de garder cette orientation en français, si les expressions *cela faisait (X temps) que*, *il y avait (X temps) que* ou *que depuis (X temps)* sont choisies, car elles déclenchent obligatoirement l'introduction d'un *ne* explétif, facultativement seul (il peut être accompagné ou non de *pas*) : ***(qu')elle n'avait (pas) entendu cette cloche.***

En revanche, si le choix se porte sur l'expression ***(X temps) s'étaient écoulés depuis que***, la polarité positive sera conservée.

Traduction de *many*

Le déterminant quantifieur *many* marque le pluriel mais se surajoute l'idée d'un grand nombre. Le calque par *beaucoup de (mois)* n'est pas acceptable ici, car l'utilisation de cette locution devant des noms renvoyant à des périodes de temps (*beaucoup de minutes / jours / semaines*) n'est pas acceptable dans cette construction.

On choisira ici le partitif ***de*** suivi de l'adjectif ***nombreux***, ou ***bien des mois***, qui insistent tous deux sur le nombre important. En revanche, si *plusieurs/quelques* mettent en avant la pluralité, ils ne conviennent pas ici car la quantité qu'ils représentent est généralement peu élevée. Enfin, si *moult* est également possible, on l'évitera du fait de la connotation humoristique qui l'accompagne souvent.

Par ailleurs, si l'article indéfini pluriel *des* seul comporte une orientation subjective évaluant la durée comme importante dans les expressions *depuis des mois / cela fait des mois que / des mois s'étaient écoulés depuis que*, il n'exprime pas explicitement la grande quantité dénotée par *many* et doit être considéré comme une sous-traduction.

Traduction du pronom relatif *which*

La proposition *which used to ring out regularly* est une proposition subordonnée relative appositive. La traduction du pronom relatif ne pose pas de problème majeur. En français, la forme du pronom dépend de sa fonction dans la proposition relative (et non de l'antécédent, comme en anglais). Ici, le pronom est sujet du verbe de la proposition, il faut donc avoir recours au pronom ***qui***.

Traduction de *used to*

Contrairement au français, l'anglais dispose d'un verbe défectif (*used to*) pour faire référence à une habitude passée ou un état passé, qui n'ont plus cours au moment de l'énonciation. L'imparfait seul n'est pas suffisant pour rendre compte de cette idée. Il faut donc procéder à un étoffement à l'aide d'un

adverbe temporel marquant cette rupture totale entre le passé et le présent. Malgré son étymologie, l'adverbe *naguère* tout comme *jadis* et *autrefois* semble évoquer un passé lointain. On leur préférera la locution adverbiale **par le passé** ou l'adverbe **auparavant**.

Traduction de *ring out* [regularly]

Le changement évoqué dans le paragraphe précédent implique, en français, de faire porter la marque du temps sur le verbe lexical qui suit *used to*. Comme souligné plus haut, le prétérit simple peut se traduire en français par le passé simple ou l'imparfait. *Used to* étant employé pour faire référence à une habitude ou un état dans le passé, procès sans début ni fin, c'est ici l'imparfait que l'on choisira pour rendre compte du sens véhiculé par le temps employé en anglais.

Le verbe lexical *ring out* s'utilise pour un son clair et fort. *Sonner* serait donc une sous-traduction. En effet, il n'implique pas une intensité. *Résonner* implique quant à lui une amplification du son, qui n'est pas inintéressante ici. Nous acceptons aussi *retentir*, qui s'applique parfaitement à un son clair et fort : **retentissait/résonnait régulièrement**.

Traductions acceptées :

et (elle) se rendit compte/s'aperçut
qu'il y avait/que cela faisait bien des mois/de nombreux mois qu'elle n'avait (pas) entendu cette
cloche, qui
OU
que bien des mois/de nombreux mois s'étaient écoulés depuis qu'elle n'avait (pas) entendu cette
cloche, qui
OU
Que, depuis bien des mois/de nombreux mois, elle avait entendu cette cloche, qui
par le passé/auparavant retentissait/résonnait régulièrement,

Rapport présenté par Florence Floquet et la commission de linguistique, Charles Bonnot, Romain Delhem, Rémi Dignonnet et Célia Schneebeli avec le concours des commissions de thème et de version

4. Épreuves orales d'admission

4.1. Exposé de la préparation d'un cours (EPC)

Définition de l'épreuve

<i>Nature de l'épreuve</i>	<i>Préparation</i>	<i>Épreuve</i>	<i>Coefficient</i>
<i>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.</i>	3h	1h maximum (Exposé : 40 mn maximum ; Entretien : 20 mn maximum)	2

Remarques générales

L'objectif majeur de ce rapport de la session 2024 est, pour le jury, de rendre compte de ses principales observations et de préciser ce qui pourrait susciter des interrogations ou mériterait approfondissements. Il ne s'agit pas ici d'enfermer les futurs candidats dans un cadre modélisant à l'extrême, mais au contraire de les inviter à prendre du recul et à faire preuve de bon sens. Ils pourront ainsi s'inspirer d'un exemple de traitement proposé par un candidat sur l'un des dossiers de la session 2024. Ce rapport s'inscrit dans la continuité de ceux des années précédentes, dont la lecture demeure indispensable, tout en gardant à l'esprit l'évolution des programmes dans le cadre de la réforme des lycées généraux et technologiques.

Cette épreuve exigeante propose de combiner rapidité, efficacité et compétences tant scientifiques que didactiques, afin d'envisager la présentation d'un projet pédagogique réaliste dans ses différentes étapes et modes d'évaluation. Le jury n'attend pas en effet que les candidats exploitent toutes les potentialités des dossiers dans un déroulement convenu avec un nombre de séances supposé canonique : il a justement apprécié les candidats qui s'attachaient plus à la faisabilité de leur projet pédagogique, à sa cohérence, à sa progressivité et à son efficacité, plutôt qu'au découpage artificiel du projet en un nombre précis de séances. Autre point majeur : que les candidats soient professeurs de collège ou de lycée, ils doivent être capables de concevoir des projets pédagogiques pour l'un ou l'autre niveau. L'expérience professionnelle doit constituer un atout pour nourrir leur réflexion, et non un frein qui les empêcherait de se projeter dans une situation d'enseignement potentiellement différente de leur quotidien. Il est attendu d'eux qu'ils soient capables d'anticiper les besoins des élèves en tenant compte des caractéristiques du dossier.

Les prestations les plus convaincantes proposaient des objectifs hiérarchisés et des priorités bien définies qui répondaient à un réel besoin de communication en prise avec le dossier. Les documents, articulés les uns aux autres, étaient adossés à un projet final vers lequel convergeaient les différentes activités proposées sur les plans culturels, linguistiques et pragmatiques. Les objectifs traduisaient une réelle ambition, adaptée au niveau retenu.

Le jury de la session 2024 se félicite de la bonne préparation d'ensemble des candidats qui maîtrisent globalement la forme et les attendus de l'épreuve. Cette année encore, il souligne que les détails matériels ont leur importance : les candidats doivent être prévoyants et peuvent s'équiper, s'ils le souhaitent, de surligneurs, d'un chronomètre, voire d'une agrafeuse. Le jury souhaite rappeler quelques éléments incontournables. Contrairement à l'épreuve sur programme en langue étrangère (ESP), l'épreuve de préparation d'un cours (EPC) est une épreuve hors programme. Les sujets proposés à la session 2024 démontrent l'étendue infinie des thématiques, des genres et des aires anglophones

concernées. Que ce soit la littérature (guerre d'indépendance irlandaise, poésie contemporaine, récit épistolaire, extrait de romans contemporains, sonnet shakespearien, réflexion sur les écrivaines se jouant des codes littéraires pour réinventer leur identité, ou encore sur le regard masculin et le regard féminin dans la représentation de la femme), la civilisation (la ruée vers l'or, Dublin, l'identité Maori, la NBA et la lutte contre les inégalités, la réconciliation au Canada), la peinture (John Singer Sargent, Wayne Thiebaud, James Tilbitts Willmore et les artistes qui ont peint la guerre), ou le cinéma et les séries (*Barbie*, *The Commitments*, *The Tudors*), les candidats ont pu se confronter à un panel large et divers.

Si la connaissance des programmes de lycée est un prérequis obligatoire, une très bonne maîtrise de la didactique des langues vivantes, ainsi qu'une culture disciplinaire riche prenant en compte l'ensemble des aires géographiques anglophones, sont indispensables. Pour ce faire, le jury encourage les futurs candidats à consulter des ouvrages génériques (anthologies littéraires, ouvrages historiques et didactiques). Il convient d'actualiser ces connaissances par une exposition régulière à la littérature, à la civilisation et aux enjeux du monde contemporain. Le jury suggère également aux futurs candidats de s'inscrire sur des listes de diffusion relatives aux domaines mentionnés précédemment afin d'explorer des champs qui leur seraient peut-être moins familiers (par exemple *newsletters* de médias anglophones de référence). Enfin, il paraît difficile de réussir l'épreuve d'EPC sans une remise en question régulière de sa propre pratique pédagogique ; ainsi, observer ses collègues, à plus forte raison des enseignants de lycée quand on est soi-même enseignant de collège, permet de se placer dans une attitude réflexive sur les contenus pédagogiques, les mises en œuvre, les compétences attendues et réelles des élèves. Il est également conseillé de consulter les manuels de lycée avec un regard critique et s'interroger sur ce qu'on en ferait soi-même, en gardant toutefois à l'esprit que les manuels sont une déclinaison éditoriale et commerciale des programmes officiels, auxquels ils ne se substituent donc pas.

Gestion du temps

Comme pour toute épreuve de concours, le temps est un critère à ne pas négliger. Pourtant, bien que la majorité des candidats se soient munis de montres, horloges et chronomètres, tous n'ont pas eu une gestion optimale du temps qui leur était alloué. Pour rappel, la présentation du candidat ne doit pas dépasser 40 minutes. Il n'est donc pas judicieux que la première partie, consacrée à l'analyse du dossier, excède 15, voire 20 minutes, comme cela a pu arriver : il en résulte en effet un traitement superficiel ou inabouti des autres parties de la présentation, consacrées au projet pédagogique et à sa mise en œuvre. À titre indicatif, les meilleurs candidats de cette session ont consacré à l'analyse du dossier entre 10 et 15 minutes. Ils ont notamment évité de perdre un temps précieux en faisant l'économie d'une phase de redite d'éléments déjà connus du jury (titres et nombre des documents, nombre de pages, paratexte, etc.) et en allant à l'essentiel dès l'introduction. Il convient également de penser à un système de repérage pour faciliter la manipulation des nombreuses pages du dossier et des feuilles de brouillon. La gestion efficace du temps concerne aussi les trois heures dévolues à la préparation. Il faut, pendant celles-ci, réfléchir à l'analyse du dossier, mais aussi au projet pédagogique et à la mise en œuvre.

Le jury regrette en effet que de trop nombreux candidats, lors de l'exposé ou de l'entretien, aient prétexté un manque de temps pour justifier un projet à peine ébauché ou une mise en œuvre parcellaire. Les membres du jury gardent à l'esprit que le temps imparti de trois heures est le même pour tous. Un bref temps de silence et de réflexion du candidat après une question n'est absolument pas pénalisé, et peut donner lieu à une réponse tout à fait pertinente.

Quelques précisions sur la consigne de l'épreuve

Pour mémoire, tous les sujets font apparaître sur la page de garde 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. »

Par « caractéristiques de dossier », on entend à la fois la nature et la diversité des supports mais également leur spécificité générique (roman, pièce de théâtre, poème, pamphlet, article, photo, tableau, extrait radiophonique, filmique, télévisuel, etc.).

S'agissant du « niveau d'apprentissage », le jury rappelle qu'il convient de le justifier précisément en corrélation avec le projet pédagogique proposé. Le candidat peut tout à fait évoquer d'autres possibilités envisagées mais il importe qu'il concentre son projet sur le niveau finalement retenu.

En ce qui concerne les « objectifs », il est attendu qu'ils soient annoncés, mais aussi et surtout que les activités proposées en vue des tâches intermédiaires et de la tâche finale permettent leur réalisation. Il ne s'agit aucunement de plaquer sur chaque dossier la même liste convenue d'objectifs sans lien avec le projet.

Si l'on attend des candidats qu'ils fassent preuve de bon sens dans leur démarche, ils ne doivent pas pour autant s'interdire une part de créativité, dès lors qu'ils auront identifié des potentialités didactiques pertinentes.

L'analyse universitaire du dossier

Une analyse du dossier précède l'exposé du projet et du parcours didactique. Sans être trop longue, elle doit cependant faire émerger les principaux enjeux du dossier et permettre la mise en tension des différents documents. Le jury a particulièrement apprécié la prestation de candidats qui ont su évoquer quelques éléments saillants avant de présenter les documents. Il convient aussi d'apporter une vigilance particulière à l'identification des sources et à la prise en compte de tous les éléments disponibles du paratexte pour éviter des contresens. Confondre une date de réédition avec une date de première publication ou encore un lieu de publication avec l'origine « géographique » d'une œuvre littéraire sont des écueils qui ont parfois mené à des erreurs fâcheuses d'identification des enjeux. Lorsqu'un dossier sur le thème de la nostalgie est ancré dans l'aire géographique britannique (EPC 341), faire l'erreur d'interpréter la mention de New York dans la source comme le lieu "d'écriture" du poème concerné ne permet pas aux candidats d'exploiter l'ancrage culturel spécifique des documents. Dans ce cas, les problématiques proposées sont plus souvent psychologisantes (ex: *Why do we feel nostalgic?*) que véritablement culturelles, et ne permettent pas une approche pertinente des enjeux. De la même manière, il est attendu des candidats qu'ils soient en mesure de replacer auteurs et mouvements (ex : romantisme) dans leur siècle, indépendamment des dates de republication des œuvres. Enfin, le jury déplore que de nombreux candidats ignorent tout des auteurs du programme limitatif de littérature de terminale ou de l'histoire littéraire plus globalement : Arundhati Roy n'est pas un homme et les écrits de Tobias Smollett ne relèvent pas du romantisme, pas plus que ceux de Laurence Sterne.

Les candidats doivent cibler d'emblée les forces du dossier qui permettront une mise en tension (et pas simplement la mise en relation) des différents documents. Cette mise en tension est l'occasion de comparer les documents et de faire émerger tant leurs similitudes que leurs divergences. Le traitement linéaire (document par document), s'il évite la paraphrase et la simple description, n'est absolument pas proscrit, ni incompatible avec la mise en tension. À titre d'exemple, une analyse fine du dossier EPC 425 sur « Legacy Admissions and Affirmative Action » permettait de mettre en tension les notions de mérite et de discrimination à l'intérieur des contextes différents imposés par chaque document du dossier. Les meilleurs candidats ont été capables de montrer que ces notions se faisaient écho et/ou se contredisaient d'un document à l'autre, tout en exploitant judicieusement les divergences et multiplicités de points de vue d'un document à l'autre. Quant au traitement thématique, il est possible, mais risque cependant de donner une impression de confusion et de répétition s'il n'est pas parfaitement maîtrisé. Il ne doit pas conduire à un survol des documents. En effet, faire émerger les lignes de forces

du dossier ne doit pas se faire au détriment d'une analyse poussée de la spécificité de chaque document individuel au risque de passer à côté d'enjeux cruciaux. Pour ce dossier EPC 425 notamment, la spécificité du document 3 a souvent été négligée, quand ce dernier n'a pas été tout simplement laissé de côté. Cette sous-exploitation a aussi été fréquemment constatée dans la mise en œuvre pédagogique.

Les candidats solides savent mettre en avant les éléments indispensables à l'identification d'un thème fédérateur dont doit découler la problématique, formulée clairement. Il convient également de mobiliser des outils adaptés à l'analyse de documents de nature diverse (textes en prose, poésie, articles de presse, documents iconographiques, vidéos et sonores, etc.) et de s'appuyer sur de solides connaissances culturelles du monde anglophone. Il importe d'adapter la présentation à la spécificité du dossier et à la nature des documents, et à ne pas chercher à plaquer un plan ou une mise en œuvre type.

En tout état de cause, il s'agit de ne pas substituer à l'analyse des documents une paraphrase ou une simple description des documents : il s'agit d'en exposer le sens et les mécanismes, et de les mettre en tension de façon construite.

Le projet pédagogique

La problématique, le projet pédagogique et le parcours doivent résulter des éléments significatifs de l'analyse proposée. Le candidat doit veiller à rendre ceux-ci accessibles aux élèves par des choix didactiques et pédagogiques réfléchis et justifiés.

Le choix d'un niveau d'apprentissage doit être clairement motivé et justifié, en lien avec les potentialités des supports, les attendus du programme et les activités envisagées. Si la mention du niveau ciblé est attendue, elle ne doit pas donner lieu à une récitation des descripteurs du *CECRL* déconnectée du dossier. Les axes et thématiques des programmes sont en effet des aides précieuses pour inscrire la séquence dans un niveau donné et déterminer une problématique. L'articulation entre tous ces éléments doit faire l'objet d'une explicitation par le candidat. Un candidat peut faire part de son hésitation entre plusieurs niveaux ou plusieurs entrées des programmes pour ensuite mieux justifier le choix final opéré. Le jury a apprécié la façon dont certains candidats bien entraînés ont exposé, succinctement mais clairement, le raisonnement qui les a fait hésiter entre plusieurs classes possibles et les a amenés à choisir un niveau en particulier, tel ce candidat interrogé sur le dossier EPC 426 sur « NBA and black history », qui a expliqué de façon argumentée pourquoi il avait *in fine* écarté la classe de seconde pour aborder le dossier en première, afin d'approfondir la dimension historique du dossier et les valeurs véhiculées dans les documents.

Il est rappelé que les documents ne relèvent pas *a priori* d'un niveau du *CECRL* ; c'est entre autres le croisement entre la difficulté du support et l'exploitation qui en est faite qui permet de cibler un niveau donné. De ce fait, un choix de niveau s'appuyant uniquement sur la complexité lexicale d'un dossier ou la longueur du ou des textes, est difficilement recevable si le candidat n'envisage aucune modalité de compréhension et d'enrichissement de la langue, ou d'entraînement des élèves à la lecture de textes plus denses et plus riches. On ne saurait considérer que les dossiers plus ambitieux sur le plan linguistique soient destinés aux seuls élèves de terminale ou suivant les enseignements de spécialité. À l'inverse, partir du principe qu'un dossier ne comporterait aucune difficulté lexicale ou grammaticale est peu envisageable et relève souvent d'une stratégie d'évitement de la construction de la compétence linguistique.

Clairement énoncée, obligatoirement en anglais, **la problématique** doit conduire les élèves à percevoir la réflexion concrète à laquelle le professeur les invite, en prenant en compte le contexte et l'ancrage culturel/civilisationnel des documents. Le projet et la tâche finale doivent permettre de répondre à la problématique annoncée ; trop souvent, en effet, le lien entre les deux n'apparaît pas de façon assez limpide. Le jury met en garde les candidats contre la tentation de proposer des problématiques

excessivement savantes ou abstraites, dont il s'avère qu'elles sont souvent peu en prise avec le sens des documents du dossier. Ainsi, une problématique proposée par un candidat pour le dossier EPC 325 sur le débat autour de l'attribution de distinctions honorifiques au Royaume-Uni (OBE, MBE) était totalement centrée sur la notion d'art et de liberté et sur le sentiment de honte, faisant en grande partie abstraction du document 3 et de la dimension politique; le niveau retenu était une classe de terminale LLCER au motif que le thème de la désobéissance civile est au programme de philosophie, perception trop restreinte des enjeux du dossier.

En cohérence avec les objectifs et dans la logique des tâches intermédiaires, **la tâche finale** est un aboutissement. La vocation de cette production est de permettre aux élèves de réinvestir l'ensemble ou une grande partie des compétences et des connaissances acquises tout au long du projet pédagogique. La tâche choisie ainsi que les outils et compétences requis pour la réaliser conditionnent donc, à rebours, la nature des activités proposées ainsi que les tâches d'entraînement. Le jury rappelle également qu'une tâche finale efficace et ambitieuse doit prendre en compte la dimension linguistique, discursive, mais également culturelle, du projet. Ainsi dans le dossier sur la question de la langue Maori en Nouvelle-Zélande (EPC 621), il est regrettable que certains candidats n'aient pas ancré leur tâche finale dans l'aire anglophone étudiée, ce qui *de facto* entraîne une insuffisance au niveau de l'objectif culturel. Cet écueil est plus regrettable encore lorsque, au terme de l'exploitation d'un dossier abordant des sujets sensibles, le candidat propose une tâche finale transposant le contexte culturel du dossier à l'identique dans un contexte français, comme cela a été par exemple le cas pour une tâche finale du dossier EPC 324 (l'Austin Metro comme symbole de l'identité nationale britannique) demandant aux élèves de choisir un objet représentatif de « leur pays » et d'expliquer en quoi cet objet était source de fierté nationale.

Le jury rappelle également l'importance d'inscrire les parcours dans le respect de la déontologie et des valeurs républicaines, tant dans les activités proposées que dans la formulation des consignes. Cette année encore, certaines tâches ne tenaient pas compte de la dimension citoyenne spécifique au dossier, voire mettaient les élèves dans une position éthiquement très discutable qui pouvait faire appel à un vécu personnel douloureux (incarner une victime d'abus comme pour le dossier EPC 623 sur les pensionnats autochtones au Canada, ou pour le dossier EPC 622 sur la question de la reconnaissance par le gouvernement irlandais des sévices endurés par les blanchisseuses de la Madeleine). S'il est important que les élèves soient confrontés à la pluralité des points de vue et à une réalité historique cruelle, on ne saurait leur demander d'adopter des positions contraires aux valeurs de la République : il s'agit, encore une fois, de faire preuve de bon sens.

Les rapports des sessions précédentes ont régulièrement rappelé les attentes du jury en matière d'identification des éléments facilitateurs et d'obstacles potentiels, de même qu'en matière de définition d'**objectifs** (linguistiques, méthodologiques, culturels, citoyens, etc.). Cependant, la présentation de ces objectifs doit être synthétique, éviter tout jargon inutile et surtout être cohérente avec la mise en œuvre qui en découle. Le jury insiste en outre sur l'impératif de veiller à l'adéquation desdits objectifs avec le niveau d'étude ciblé pour le projet et les éléments repérés lors de l'analyse universitaire. À titre d'exemple, certains candidats ont perçu l'implicite de certains documents, mais n'en ont fait aucun état ni lors de la présentation de leurs objectifs pédagogiques, ni dans la mise en œuvre. On peut alors parfois noter des décalages significatifs entre la richesse et la complexité des documents et les projets pédagogiques proposés, et ce, parfois, malgré une analyse tout à fait pertinente du dossier. Dans ce cas, les candidats ne font qu'effleurer le potentiel culturel du dossier et, logiquement, ne permettent pas aux élèves de s'en saisir. Une illustration parlante du manque d'ambition de l'exploitation des enjeux et des stratégies d'accès à l'implicite peut être citée dans le cas du dossier EPC 425 abordant les différentes controverses autour de l'accès à l'enseignement supérieur aux États-Unis. Ces défauts se sont traduits par des exploitations pédagogiques qui ont parfois évacué les tensions raciales et les enjeux politiques au cœur du dossier et sous-estimé le travail nécessaire d'accès à l'implicite notamment lorsque ce dossier a été envisagé en classe de seconde ou de première. Le jury a particulièrement apprécié les prestations qui ont su intégrer habilement la diversité des sources et des

points de vue exprimés aux activités et tâches diverses proposées aux élèves.

Le jury a trop fréquemment constaté un manque d'ambition quant aux objectifs linguistiques. Il n'est pas réaliste de proposer, par exemple, un objectif sur la maîtrise du *present perfect* ou sur la réalisation du morphème -ED dans une séquence destinée à des élèves de spécialité LLCER en terminale, d'aborder les modaux comme s'ils étaient une nouveauté tel que l'ont proposé certains candidats pour les dossiers EPC 331 sur la représentation des femmes dans la fiction, ou le dossier 531 sur les perceptions du sentiment amoureux. Il n'est pas inutile de rappeler ici que les niveaux de maîtrise du CECRL portent non seulement sur les activités langagières de réception, de production et d'interaction, mais aussi sur la maîtrise linguistique des apprenants, telles que l'étendue et la maîtrise du vocabulaire, la correction grammaticale ou la maîtrise du système phonologique.

Ainsi, le jury a su apprécier les propositions d'enrichissement grammatical ambitieuses, adaptées et justifiées, tel ce candidat choisissant d'aborder la valeur itérative de *would* en classe de première dans le dossier EPC 623 afin de faire comprendre aux élèves le caractère systématique et prévisible des traitements subis par les populations autochtones du Canada; ou encore cette candidate proposant un travail sur les pseudo-clivées en *what* dans le dossier sur l'Inde pour mettre en valeur les informations saillantes en fin d'énoncé. Le *present perfect*, le contraste et l'opposition ou le passif sont certes des objectifs grammaticaux recevables, à condition qu'ils soient justifiés en termes de sens et qu'ils représentent une plus-value linguistique réelle pour le niveau de classe visé. Le jury rappelle également que le simple repérage d'un élément linguistique dans un document ne doit pas conduire automatiquement à faire de celui-ci un objectif.

Malgré la place prépondérante de l'expression orale au cours d'une séance, l'objectif phonologique est souvent négligé. Il se résume parfois à des objectifs plaqués, rarement abordés dans la mise en œuvre, quand il n'est pas purement et simplement absent au motif que la tâche finale est une production écrite ou que le dossier ne comporte pas de document sonore ou vidéo. Nombre de candidats occultent la prosodie et proposent des objectifs vagues tels que « l'accent de mot », « l'accent de phrase » ou « l'intonation » sans plus d'explication, ni de réel traitement dans la mise en œuvre. Comme pour tout objectif linguistique, il importe que les candidats (et les élèves) dépassent l'identification et la simple reproduction de phénomènes phonologiques disparates, tels que la prononciation d'une lettre ou de quelques mots spécifiques au dossier, et s'interrogent sur l'intégration de la phonologie en tant que compétence à part entière en réception et/ou en production. Les supports sonores ou vidéo sont bien souvent l'occasion de s'interroger sur des phénomènes d'accentuation, d'intonation, de segmentation de la chaîne parlée, pouvant donner lieu à un transfert de compétence en production, ce que peu de candidats perçoivent *in fine*. De façon inquiétante, de nombreux candidats ne semblent pas faire la distinction entre accent de mot et schémas intonatifs, ce qui rend le travail sur cet objectif confus, voire caduc. Un ouvrage tel que *English Phonetics and Phonology*, de Peter Roach, publié chez Cambridge University Press, permettrait une remédiation rapide et efficace sur la question de l'intonation.

L'objectif lexical, enfin, est une composante sur laquelle il convient de d'attirer l'attention des candidats. Les propositions de projets exposées limitent souvent le lexique à une suite de champs lexicaux possibles en lien plus ou moins étroit avec la thématique du dossier. Le contenu culturel et civilisationnel des documents a bien sûr un impact immédiat sur le lexique à mobiliser, rebrasser et consolider. Au demeurant, le lexique est également une compétence à développer au-delà de la simple juxtaposition de mots ou expressions, aussi pertinents soient-ils, en amenant les élèves à s'interroger sur la façon dont il se construit et s'enrichit, qu'il s'agisse des registres de langue, des phénomènes de dérivation et de composition, de la compétence d'inférence, de la synonymie, des collocations, etc.

Comme pour l'ensemble de l'exposé, le jury souhaite rappeler qu'il est inutile voire contre-productif de jargonner dans la définition des objectifs linguistiques, à plus forte raison quand ces objectifs manquent d'ambition ou ne sont pas mis en œuvre dans le projet: des formulations telles que « la focalisation dans les constructions non canoniques » ou « l'emphase au service de la saillance » demandent à être

clairement illustrées au cours de l'exposé, sans quoi elles ne sont que des coquilles vides sous couvert d'une formulation prétendument savante.

On le voit donc, l'élaboration du projet pédagogique, l'identification du niveau d'apprentissage possible, la pertinence de ses objectifs, et la tâche finale qui en découle, s'appuient bien entendu sur les entrées culturelles des programmes, qu'il s'agisse des axes du tronc commun ou des thématiques des enseignements de spécialité, ou même des programmes d'autres disciplines si cela est cohérent. Mais la référence à ces programmes ne saurait suffire à justifier une démarche didactique et pédagogique. La charge culturelle du dossier et son accessibilité pour les élèves constituent un autre paramètre tout aussi essentiel, tout comme les compétences attendues, entraînées et évaluées en compréhension et en expression, adossées aux descripteurs du CECRL.

Le parcours d'apprentissage / la mise en œuvre

La **cohérence interne** des parcours est un point significatif. On attend du candidat qu'il présente l'ordre dans lequel il traitera les documents puis qu'il justifie cette hiérarchisation en expliquant en quoi elle permet aux élèves de découvrir, de s'approprier et de traiter la problématique. Les étapes doivent être progressives et articulées de façon logique, chacune devant permettre un enrichissement (linguistique et/ou culturel) ou une avancée dans la maîtrise des compétences ciblées. Au terme du parcours, le jury doit pouvoir percevoir dans quelle mesure les élèves ont progressé dans leurs apprentissages.

Première étape quasi incontournable dans l'exploitation de tout document, l'**anticipation** est une phase essentielle de la mise en place de la compréhension écrite ou orale, ce dont les candidats ont manifestement conscience ; rares sont ceux qui s'aventurent à laisser les élèves entrer dans le document sans les y préparer *a minima*. Au demeurant, il importe que cette première étape de guidage joue pleinement son rôle : poser des attentes, créer un projet d'écoute ou de lecture, formuler des hypothèses, poser des jalons linguistiques et culturels, etc. Trop de prestations incluent des phases dites d'anticipation qui, paradoxalement, ne permettent pas d'anticiper ou très peu. Il en résulte des consignes souvent plaquées et peu efficaces pour une phase censée mettre les élèves en confiance avant de découvrir le document. Ainsi, demander aux élèves d'émettre des hypothèses à partir du paratexte n'a d'intérêt que si le paratexte donne effectivement quelque chose à dire et est à même d'orienter la lecture ou l'écoute à suivre. Si les titres des articles de presse sont souvent très parlants, il n'en est pas toujours de même pour les titres d'ouvrages littéraires ou d'œuvres d'art, et c'est parfois un seul détail du paratexte qui pourra amener à la formulation d'hypothèses plus ou moins nombreuses, par exemple la date de la peinture de Paul Lucien Dessau (1940) dans le dossier EPC 311 sur le Blitz; sans cette date, le titre *Menace: Overture* est trop vaste dans son sémantisme et oriente principalement vers une interprétation musicale. Les paratextes du sujet EPC 512 sur les portraits de femmes sont assez représentatifs : il est peu probable que les élèves aient beaucoup à dire sur le paratexte de *The House of Mirth* de Edith Wharton, auteure qu'ils ne connaîtront certainement pas; ils auront un peu plus d'éléments sur les implications du titre *Madame X* du tableau de John Singer Sargent, et assurément plus encore sur le titre du film *Barbie*. L'anticipation est un moment circonscrit mais rassurant où les élèves mobilisent leurs connaissances personnelles, ont le droit de tâtonner en formulant des hypothèses dont certaines seront confirmées et d'autres infirmées, moment qui les mettra en situation de réussite lors de l'exploitation du document proprement dit. À ce titre, il semble peu réaliste et constructif de demander aux élèves d'imaginer ce que signifient les inscriptions en gaélique sur les pancartes du cortège dans la photo issue du dossier des blanchisseuses de la Madeleine (EPC 622), surtout quand ce qui semble être leur traduction exacte est écrit sur la même pancarte. En outre, à moins que la découverte du document ne vienne contredire ou confirmer leurs attentes sans équivoque et provoquer des réactions spontanées, il est contre-productif de poser une consigne trop vaste ou de modifier le document au point de risquer de laisser les élèves multiplier les fausses pistes, telle cette candidate qui propose de demander aux élèves d'imaginer le sujet de la photo d'EPC 622 après avoir supprimé le paratexte et les inscriptions sur les pancartes.

Le jury doit pouvoir apprécier la **progressivité entre les étapes** et la cohérence entre les tâches intermédiaires, indispensables, et la tâche finale. Les critères d'évaluation retenus doivent impérativement être précisés. Ainsi, les meilleures prestations prennent en compte les modalités d'évaluation au cycle terminal, notamment pour l'enseignement de spécialité, dans les tâches d'entraînement proposées, tout en évitant l'écueil du « bachotage ». D'autre part, le parcours proposé doit inclure des exemples de **consignes formulées en anglais** ainsi que des exemples de productions d'élèves en réponse à ces consignes. On ne se contentera pas d'indiquer ce que l'on veut obtenir des élèves dans une forme de pensée magique (« ils repéreront... », « on fera émerger le sens », « ils seront amenés à... », « nous travaillerons... »), mais on indiquera clairement comment ils procéderont pour y parvenir. Les candidats doivent se poser la question : que font les élèves et comment le font-ils ?

Cette question du moyen de parvenir à un résultat est au centre des compétences de compréhension et d'expression. Il ne suffit pas d'énoncer dans les objectifs que l'on veut amener les élèves à comprendre tel ou tel document : de réelles **stratégies de compréhension et de reformulation** sont attendues pour permettre l'accès au sens et l'acquisition de compétences transférables. Trop souvent, les candidats proposent de simples repérages, inexploités, sans aider les élèves à mettre en réseau, interroger ou inférer. Ils évaluent ainsi leur compréhension au lieu de les entraîner à celle-ci. Ainsi, on ne peut raisonnablement aborder un poème de Shakespeare, tel le sonnet 116 proposé dans le dossier EPC 531, sans donner aux élèves des stratégies explicites sur les constructions et déplacements syntaxiques (par exemple la place des verbes en fin de propositions) ou sur les référents sujets ou objets des verbes. En compréhension orale, il faut garder à l'esprit que prélever ne veut pas dire comprendre s'il n'y a pas de mise en réseau, et la prise de notes est une modalité de travail et non une stratégie transférable ; en revanche, faire repérer, par exemple, les données chiffrées dans un enregistrement et faire identifier leur référent, constitue bien une stratégie d'écoute. Un autre travers constaté par le jury consiste à faire relever des figures de style dans l'unique but de les nommer sans leur donner du sens. De manière générale, la richesse des documents n'a souvent pas été pleinement exploitée dans la mise en œuvre.

Le jury recommande aux candidats d'éviter le placage de démarches systématiques, souvent non productives : anticipation à partir d'un paratexte qui n'est pas toujours propice, repérage des éléments de réponse aux « questions en *wh-* », sur-fragmentation des supports découpés en multiples sous-parties (étude d'un texte paragraphe par paragraphe, document audiovisuel réduit à une juxtaposition de courts segments), exploitation de vidéos sans le son ou sans l'image, travail de groupe non justifié. S'il ne s'agit évidemment pas de s'interdire le recours à ces procédés, il convient d'en faire un usage raisonné afin qu'ils ne dénaturent pas les documents. Certains candidats ne font étudier le document dans sa globalité à aucun moment du projet, ce qui empêche les élèves d'en apprécier tout l'intérêt (beauté, humour, ironie, etc.). Le jury n'exclut aucune modalité de travail des élèves du moment que le candidat en explique la pertinence dans la mise en œuvre. Le travail en groupes ou en binômes, l'utilisation, apparemment très répandue, de KWL charts, les *think / pair / share*, sont parfaitement recevables à condition que le candidat explicite l'utilisation qu'il en fait, la finalité, et la plus-value dans la mise en œuvre. Toute proposition doit viser à l'accès au sens, et non à une animation de classe de l'ordre du *gimmick*. Ainsi, proposer à des élèves dans le cadre d'un cours de langue de prendre position sur un thème en se plaçant à un bout ou l'autre de la classe sans produire d'énoncés n'est pas susceptible de faire progresser leurs compétences langagières. Le jury a souvent déploré un manque de bon sens.

Si les candidats bien préparés pensent à évoquer leur objectif phonologique dans diverses activités de leur parcours, en revanche, trop peu de prestations montrent comment il se construit au fil de la démarche. De plus, le manque de bon sens est parfois constaté, lorsque dans le dossier sur l'Irlande (EPC 622), il est demandé un travail sur le gaélique, ou demandé aux élèves « d'imiter » (sic) l'accent jamaïcain pour lire le poème de Zephaniah (EPC 325). Quant aux objectifs grammaticaux et lexicaux, de nombreux candidats se bornent à proposer des activités de repérage de vocabulaire sans mise en lien, sans enrichissement syntaxique ou lexical, et sans phase de réappropriation. Les candidats doivent

s'attacher à investir les objectifs qu'ils se sont fixés.

Le jury constate une dérive consistant à contourner la prise en compte des besoins des élèves en externalisant l'objectif culturel par le biais de recherches personnelles de l'élève (au CDI ou, le plus souvent, à la maison). Si ces recherches sont parfois pertinentes, il convient de s'assurer que les consignes sont claires et précises. Elles ne sauraient se substituer aux activités de classe permettant l'accès au sens et à la connaissance. Suggérer de rechercher la définition d'*affirmative action* dans un dictionnaire unilingue alors que les documents permettent de construire cette dernière paraît peu constructif (EPC 425). De même, faire effectuer des recherches sur la question des blanchisseuses de la Madeleine, alors que tous les éléments se trouvent dans le dossier, annule tout effet de surprise et empêche les élèves de développer des stratégies qui leur permettraient de construire leur compétence culturelle. Enfin, le jury regrette la tendance de certains candidats à surestimer les acquis antérieurs des élèves sans envisager les remédiations nécessaires, ou à proposer l'exploitation de documents qui ne figurent pas dans le dossier.

Concernant la terminologie didactique, il nous semble opportun de clarifier certains termes (dont l'emploi manque parfois de précision) :

- La **médiation** est souvent assimilée à la transmission d'informations d'un élève ou d'un groupe d'élèves à un autre ou à la levée d'une incompréhension par recours à la langue française. La médiation de contenu, la médiation communicationnelle et la médiation interculturelle sont rarement évoquées. La médiation est une compétence communicative nécessitant le développement de stratégies au même titre que la réception, la production, l'interaction. Nous renvoyons les futurs candidats au *Volume complémentaire du CECRL* publié en février 2018.

- La **différenciation pédagogique** ne se résume pas à proposer des activités alternatives à un moment du parcours mais présuppose l'identification de besoins différents et nécessite, en réponse, l'apport d'outils adaptés permettant à des élèves de profils différents de cibler un même objectif, tout en autorisant divers degrés de réalisation. Nous conseillons la lecture du rapport du CNEC mentionné dans la bibliographie / sitographie ci-dessous.

Il convient de proposer un parcours reposant sur **des stratégies d'accès au sens** et **d'entraînement à la production** adaptées aux spécificités du dossier et du niveau visé.

- **L'entretien**

L'entretien n'est en aucun cas une remise en question de l'ensemble de la prestation mais a pour vocation de permettre au candidat d'apporter des précisions, d'approfondir, d'envisager ou d'explorer des pistes alternatives ou complémentaires, qu'il n'aurait peut-être pas eu le temps d'approfondir pendant sa préparation. Les questions posées n'ont pas forcément de réponses préconçues, il s'agit parfois d'obtenir un éclaircissement qui ne nécessite pas systématiquement de remise en cause. Par exemple, une demande de justification du niveau visé ne signifie pas toujours qu'il faille en changer. Ce temps d'échange doit être appréhendé comme une opportunité de préciser ou reconsidérer les pistes élaborées, dans une interaction constructive entre professionnels de l'enseignement. Le jury est bienveillant et impartial. Il est inutile de chercher son approbation ou d'interpréter son regard ou tout autre signe. Le jury se concentre sur la prise de note et l'écoute.

Le jury est également parfaitement conscient que, si un candidat aspirant au statut de professeur agrégé se doit d'avoir une vaste connaissance du monde anglophone dans sa diversité, il n'a pas nécessairement une connaissance d'une précision encyclopédique sur des sujets tous très spécifiques. Ainsi, quand le jury pose une question sur la spécificité culturelle d'un document ou du dossier, il part du principe que le candidat saura prendre le recul nécessaire pour inférer, déduire, nuancer son interprétation initiale afin d'affiner son propos et, éventuellement, rectifier un contresens, sans se muer miraculeusement en expert sur le sujet.

Le jury fut étonné de constater qu'un certain nombre de candidats se contentait de dire qu'ils ne savaient pas répondre à la question, qu'ils n'avaient pas eu le temps d'y réfléchir ou qu'ils allaient improviser. Certains faisaient état de leur mal de gorge ou du fait qu'ils étaient fatigués. Le jury n'a pas vocation à entendre ce genre de propos et invite les candidats à saisir les opportunités fournies pour le convaincre.

Heureusement, de nombreux candidats mettent à profit les questions du jury pour prendre du recul et opérer un regard critique sur leurs prestations, et savent prendre ce moment d'échange comme une véritable opportunité d'enrichissement du propos. L'entretien leur permet de se confronter à certaines incohérences ou maladresses afin de pouvoir revenir sur leur présentation.

- **La communication**

Certains candidats n'ont pas pris la mesure de l'importance de l'entretien, qui est une étape essentielle à la réussite de l'épreuve. Il permet aussi au jury, qui est conscient du stress engendré par cette situation, d'évaluer les qualités de communication du candidat (adaptation du registre de langue, posture, attitude, contact visuel, intelligibilité, diction, débit et volume sonore).

Beaucoup de candidats, sûrement sous l'effet du stress, proposent des présentations sur un ton monocorde, dans une forme de récitation, sans aucune mise en relief d'éléments saillants. Sans théâtraliser sa prestation, il est primordial de chercher à convaincre, en s'engageant dans une authentique communication, vivante et dynamique. Les candidats peuvent se permettre de manifester l'intérêt, voire le plaisir intellectuel, qu'ils ont pris pour certains à étudier le dossier.

Un des exemples frappants est l'indication du temps restant « il vous reste 5 minutes » matérialisé par un panneau que le jury montre aux candidats. Dans une grande majorité des prestations, le jury est obligé de maintenir ce panneau pendant 30 secondes, voire une minute avant que le candidat ne lève les yeux de ses notes. Dans certains cas, le jury se voit dans l'obligation d'interpeller le candidat afin qu'il puisse se rendre compte du temps restant. Cela démontre un manque de réel contact visuel avec le jury, ce qui nuit à la clarté du propos et au pouvoir de conviction.

Si la langue de l'épreuve est le français, le jury demeure attentif à l'utilisation de l'anglais lors de l'énoncé de la problématique, de la tâche finale ou encore des consignes, des titres d'étapes ou des productions d'élèves. Il est attendu d'un candidat à l'agrégation interne qu'il connaisse la prononciation des noms de lieux incontournables de l'aire anglophone, ainsi que celle de personnalités de premier ordre (auteurs, artistes, monarques, personnalités politiques). Il est regrettable de constater des erreurs de grammaire graves telles que ** to what extent does N is a N.*, des erreurs de construction lexicale (**to participate to* au lieu de *in*) qui nuisent grandement à la pertinence des propos. De nombreuses erreurs de prononciation ou de déplacements d'accents sont à déplorer. Le jury rappelle l'importance pour des professeurs d'anglais, aspirant au statut d'agrégés, de proposer un modèle phonologique authentique. Si le panachage des langues et le stress peuvent amener à des déplacements d'accents ponctuels, des « i » francisés, des diphtongues mal réalisées, l'accumulation d'erreurs entravent la crédibilité du propos.

Enfin, le jury a constaté que de trop nombreux candidats présentaient leurs excuses pour une gestion du temps peu heureuse ou qui cherchaient la compassion du jury, dont ce n'est pas le rôle.

Conclusion / bilan / conseils

L'ensemble du jury forme le vœu que ce rapport aura levé les doutes et les incertitudes concernant les attentes de l'épreuve. Il insiste encore une fois sur la nécessité du bon sens et de la cohérence.

L'épreuve d'exposé de préparation de cours est exigeante car elle requiert dans un temps de préparation limité d'effectuer l'analyse d'un dossier inconnu puis de proposer son exploitation. Ce temps

contraint nécessite une préparation minutieuse accompagnée d'une réflexion sur l'exercice du métier.

En ce sens, la préparation au concours doit être abordée comme un moment d'engagement et de développement professionnel qui permet aux agrégatifs de porter un regard neuf sur leur pratique quotidienne. Si la majorité des candidats sont des professeurs d'anglais en poste avec une solide expérience de terrain, ils se doivent d'aborder l'épreuve de préparation de cours comme une opportunité de démontrer leurs qualités d'anglicistes et de didacticiens. De plus, il convient d'équilibrer expérience de terrain et démarche réflexive sur la pratique professionnelle.

Ce moment de la vie professionnelle de l'enseignant permet un questionnement de son enseignement afin de moduler et d'adapter ses démarches tout en apportant une réflexion sur ses pratiques, afin de progresser à la fois sur les questions scientifiques et didactiques pour évoluer au mieux en qualité de pédagogue.

Le jury a eu le plaisir d'entendre des prestations empruntes de bon sens, convaincantes et ambitieuses, et est très heureux d'avoir pu accorder à ces candidats l'accès au statut d'agrégé. Il félicite chaleureusement les nouveaux lauréats et encourage les futurs candidats à s'approprier ce rapport afin de mettre toutes les chances de réussite de leur côté.

Bibliographie / Sitographie :

- **Le site de la Clé des Langues** (*mots clés : cle ens lyon anglais*)

NB : Les sujets EPC présentés dans le rapport sont hébergés sur le site de la Clé des Langues. Les candidats y trouveront également les sujets de la session 2023.

- **Pour l'analyse d'images fixes ou mobiles :**

- Lionel Hurtrez, *Film Analysis in English* (Ophrys, 2013)
- Susan Hayward, *Cinema Studies, The Key Concepts* (Routledge, 2000)
- Frank Eugene Beaver, *Dictionary of Film Terms: The Aesthetic Companion to Film Art* (Peter Lang, 2006)
- Revue *Screen Online* : glossaire en libre accès (*mots clés : screenonline, education, glossary*)
- Revue en ligne *Jump Cut* : pour apprendre à lire des séquences de films (*mots clés : ejumcut*)
- Site Mount Holyoke College (Massachusetts) : cours en ligne pour s'entraîner à mettre en lien forme et sens (*mots clés : mtholyoke, courses, gdavis*)

- **Pour la fiction, l'analyse stylistique et la métrique :**

- J. A. Cuddon, *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* (Penguin, 2014)
- John Hollander, *Rhyme's Reason. A Guide to English Poetry* (Yale University Press, 2015)
- Geoffrey N. Leech, Michael H. Short, *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose* (Longman, 1981). Cet ouvrage n'a rien perdu de sa pertinence et se lit comme une enquête au pays de la fiction.
- David Lodge, *The Art of Fiction* (Vintage, 1992). Cet ouvrage propose de nombreux exemples d'analyses.
- Phil Roberts, *How Poetry Works* (Penguin, 2000)
- Pascal Bouvet, *La phonologie de l'anglais* (Belin Éducation, 2021)

- **Pour la didactique :**

- CNESCO (2017) - *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* - Dossier de synthèse

- ARDAA (Association pour la Recherche en Didactique et Acquisition de l'Anglais), <https://ardaa.hypotheses.org>
- Brigitte Lallement et Nathalie Pierret, *L'essentiel du CECR pour les langues - école, collège, lycée* (Hachette Éducation, 2007)
- Kathleen Julié, Laurent Perrot, *Enseigner l'Anglais*, (Hachette, 2014)
- Claire Bourguignon, *Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils* (Delagrave, 2012)
- Claire Bourguignon, *La démarche didactique en anglais : du concours à la pratique* (PUF, 2015)
- Claire Tardieu, *Notions-clés pour la didactique de l'anglais* (Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2021)

Exemple de traitement d'un dossier, avec commentaires du jury en ce qui concerne la mise en œuvre.

India in a state of flux – Sujet EPC 612 (sujet proposé par Patrick Haem)

Description

Le dossier est composé de trois documents contemporains qui posent deux questions imbriquées, lesquelles correspondent à deux niveaux de lecture :

1. La question de la **tension entre tradition et modernité** dans un pays en pleine transformation qui aspire au statut de superpuissance.
2. La question des **ambivalences** de ces transformations selon le regard que l'on porte sur elles.

Remarques du jury : cette mise en tension est essentielle pour analyser les enjeux du dossier. Elle doit se faire d'entrée afin d'apporter du dynamisme à la présentation.

Analyse universitaire des documents

Doc 1 : Photographie de Narendra Modi accueillant différents dignitaires au 18^e sommet du G20 à New Delhi, le 9 septembre 2023. La photo représente l'homme fort à la tête de l'Inde depuis 2014 en position centrale, flanqué de différents dignitaires (dont un citoyen américain d'origine indienne et de confession sikhe). Tous se tiennent devant la reproduction d'une des 24 roues du Temple de Konârak, temple situé dans l'état de l'Odisha et dédié à Surya, dieu soleil, dont le char tiré par sept chevaux traverse les cieux. Ce temple du 13^e siècle est l'un des monuments les plus célèbres de l'architecture sacrée hindoue. Sans rien savoir de ce temple, il est possible néanmoins de voir dans cette roue le symbole d'une Inde en pleine transformation : un **pays pour lequel la roue tourne**, synonyme d'avancement autant que de marche de l'histoire. Le fait que les chefs d'État du G20 aient été accueillis pour une poignée de main officielle et une photo devant cette reproduction d'un artefact brahmanique ne doit rien au hasard, et indique pour qui en douterait que Narendra Modi souhaite mettre en avant l'héritage hindou de son pays, de façon préférentielle à d'autres héritages, par le biais de photos savamment **mises en scène**, afin d'envoyer un message clair au reste du monde comme à ses électeurs : l'Inde renoue avec la puissance et sa culture est résolument hindoue (NB. point religions / hindutva / RSS). La présence de la reproduction monumentale d'une œuvre d'art sacrée placée dans un palais des Congrès pour une réunion politique accentue l'effet **d'instrumentalisation du fait religieux à des fins politiques**. L'immensité de la roue renforce l'idée d'une mise en avant de la grandeur de l'Inde (ce qui n'est pas antithétique avec l'idée d'une autopromotion, car Modi peut être vu comme un homme au service d'un idéal patriotique qui le dépasse en cette période électorale). Ainsi, pour Narendra Modi, le fait d'accueillir le G20 constitue la reconnaissance de la place croissante de l'Inde dans le monde ; l'Inde est actuellement la 5^e puissance mondiale par son PIB, devant l'ancienne puissance colonisatrice, par

exemple (mais croissance sans développement). L'Inde aspire à concurrencer les États-Unis et, davantage encore, la Chine, grande rivale et encombrante voisine, dans les décennies à venir. L'Inde vient d'ailleurs de devancer la Chine sur le plan démographique (la presse d'état s'en est réjouie) et table sur le dynamisme démographique de la population. Cette photo fait donc partie intégrante d'une opération de propagande visant à **renforcer le soft power indien** en véhiculant l'idée d'une superpuissance fermement ancrée dans un patrimoine religieux hindou multiséculaire. **Attention, l'idée n'est pas celle d'une transformation qui ferait table rase du passé mais celle d'une reconfiguration** de la puissance indienne. On ne peut bien évidemment pas attendre des candidats qu'ils déchiffrent l'appellation BHARAT placée à gauche du nombre 2023 dans le script devanâgari mais chacun peut en revanche y voir l'indice de deux facettes distinctes de la culture indienne. Certains candidats auront peut-être entendu parler de la décision de Monsieur Modi de prendre ses distances par rapport à l'appellation INDIA, jugée trop occidentale, lors du G20 (en quelques mots, il s'agit à la fois de présenter l'Inde comme ayant une identité indépendante de, et antérieure à, la colonisation occidentale... tout en faisant ressortir la composante hindoue de l'héritage du pays, au détriment d'une vision plus multiculturelle et inclusive de l'identité indienne). Certains candidats sauront peut-être que Narendra Modi est à la tête du BJP, parti nationaliste hindou hostile aux 200 millions de musulmans du pays et favorable à une identité indienne fondée sur **l'équation entre indianité et hindouité** ('hindutva'), ce qui n'est pas du tout l'esprit de la Constitution de 1949, qui consacrait le caractère séculier de la république indienne (NB. Nehru et la constitution de 1949). On s'attend à ce que quelque 600 millions d'électeurs indiens (sur plus de 900) se rendent dans l'un des 1,2 millions de bureaux de vote d'ici au 1^{er} juin (19 avril – 1^{er} juin) dans le cadre des élections législatives.

Doc. 2 : Extrait du premier roman de Santanu Bhattacharya, intitulé *One Small Voice*. Santanu Bhattacharya a grandi en Inde, est diplômé de l'Université d'Oxford et a choisi l'anglais comme langue d'écriture, ce qui fait de ce roman un **roman indo-anglais** (par opposition à la tradition du roman anglo-indien de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle). L'absence d'italiques pour les emprunts aux langues indiennes (ex : chai) est un marqueur de ces romans, ce qui recoupe la problématique du **rapport à l'hybridité**. Le titre du roman peut faire l'objet d'un commentaire : aucun écrivain ne peut prétendre représenter une mosaïque de 1,4 milliard de personnes mais une voix même isolée peut néanmoins s'élever pour porter un message (de tolérance, en l'occurrence, mais cela ne peut pas être deviné sur la base de l'extrait). Le passage soumis à l'analyse met en exergue **l'occidentalisation rapide** du pays (présentée comme une uniformisation linguistique qui confine à l'absurde, doublée d'une flambée des prix tout aussi insensée) qui plonge le père du narrateur dans la nostalgie d'une Inde plus traditionnelle. Cette **réaction paradoxale** est soulignée par le narrateur qui place silencieusement son père face à ses contradictions : d'un côté, l'aspiration à l'avènement d'une société de consommation synonyme d'un avenir meilleur pour lui ou du moins pour ses enfants et, de l'autre, le constat d'une transformation si radicale, si rapide qu'elle devient une source de **désillusion et de nostalgie**. Au coucher de soleil raté du début du texte répond donc une nouvelle aube qui ne tient pas toutes ses promesses, avec un panorama en partie gâché par une scène grotesque qui semble suggérer un passage paradoxal du manque à la surabondance. L'ambivalence du père par rapport aux transformations sociétales (souhaitées puis déplorées) souligne de façon nuancée l'écart entre les générations mais aussi la **tendance humaine à reconstruire et à mythifier le passé** : sitôt le passé révolu, la mémoire transforme la précarité d'antan en une simplicité enviable, un âge d'or au goût de thé, le goût de l'Inde authentique. **La présence d'un narrateur intrusif est recouverte d'une voix différente : l'usage du pronom we et d'un présent gnomique confèrent une valeur universelle au propos et permet à la voix du implied author d'affleurer**. Le dernier mot du chapitre ('Remember ?') indique le renversement de perspective : le regard n'est plus tourné vers un avenir incertain à l'aune d'un présent décevant mais bien vers le passé, et le point d'interrogation final peut être vu comme le signe d'une absence de certitudes, au-delà d'une simple question rhétorique. Dans le regard critique posé par le fils sur son père transparaît également l'importance de la notion d'héritage : quelles traditions garder, et à quelles traditions renoncer ? **Quel est le prix de la modernité ?** Surmonter cette dichotomie nécessite de penser le rapport à l'hybridité, question au cœur de la littérature postcoloniale.

Remarque du jury : le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de traiter les documents dans leur spécificité. Il s'agit d'un texte littéraire qui doit être analysé dans sa littéarité, sur les trois niveaux qui sont diégétiques, narratifs et génériques ; le jury doit pouvoir évaluer la capacité du candidat à analyser un texte littéraire sans forcément exiger l'exhaustivité.

Doc. 3 : extrait d'un essai d'Arundhati Roy (dont le premier roman figure au programme limitatif de l'enseignement de spécialité LLCER anglais en classe de terminale) adapté d'un discours donné en 1992 qui n'a rien perdu de sa pertinence. L'extrait met en avant le développement paradoxal de l'Inde, comparé à celui de la tête d'un requin-marteau puis à deux convois **très inégaux** qui avancent dans des directions opposées. L'écrivaine construit ce début d'article autour de l'idée centrale d'une contradiction fondamentale, déclinée ensuite dans un paragraphe consistant en une énumération d'**antithèses** qui sont autant d'oppositions irréconciliables mais néanmoins réelles. La forme est en adéquation avec le fond, violent, et la pensée avance de façon rigoureuse. L'idée de *transformation* est questionnée de façon nuancée : il ne s'agit pas d'une opposition binaire entre une modernité qui serait forcément désirable et des archaïsmes qui seraient forcément condamnables (même si beaucoup le sont) mais du portrait (sous forme de constat) d'un **monde paradoxal, heurté**, qui démultiplie les oubliés de la croissance au profit d'une minorité de nantis. La date du discours initial (2001) à l'origine de l'essai est importante car elle peut conduire à s'interroger sur l'évolution de la société indienne ces vingt dernières années (il s'avère, vérifications faites, que les choses n'ont guère changé). Roy reprend l'idée de l'héritage multiséculaire, idée présente dans le document 1, mais pour mettre en avant la **permanence d'inégalités anciennes en dépit de transformations radicales**. Avoir conscience de la superposition de cette violence structurelle ancestrale et de la révolution numérique constitue pour l'auteurice une autre violence, de l'ordre de l'intime : un démembrement émotionnel et intellectuel comparable à un clivage schizophrénique, dont l'écriture rend compte **dans un mouvement constant pour lier le fond et la forme**. Roy dépasse la question de l'opposition entre l'Inde et le reste du monde en la définissant comme une différence de degré, d'immédiateté, et non de nature. Le passage soumis à l'analyse se conclut sur l'idée d'un nécessaire art de la survie, qui conduit à envisager la survie par l'art – en pratiquant peut-être un humour noir, distancié, présent dans l'extrait. Dans une telle société, la responsabilité de l'artiste est lourde, et l'engagement est une nécessité.

Remarques du jury : les documents sont présentés à la suite pour plus de clarté et afin que les candidats puissent saisir les enjeux de la spécificité de chaque document. Il est évident, comme évoqué plus haut, que le jury souhaite qu'une mise en tension soit faite. Les documents peuvent être aussi bien analysés un par un en faisant des échos clairs et précis en termes de résonance et/ou dissonance ou sous forme thématique. Le jury n'a aucune préférence.

Mise en tension des documents

La **mise en tension des documents** s'effectue par le repérage d'éléments saillants du dossier. Il est recommandé de procéder à cette mise en tension au fil de l'analyse universitaire qui en est faite en citant des éléments pertinents des documents. Le jury rappelle qu'une mise en tension n'est pas une mise en relation. Concernant le dossier sur l'Inde, différentes pistes pouvaient être envisagées afin de montrer comment chaque document apporte un éclairage particulier sur la problématique générale. Nous en évoquons quelques-unes, de façon non exhaustive :

- Dimension post-coloniale
- Entre tradition(s) et modernité(s)
- La question de la perception et du point de vue
- Les ambivalences
- La question de l'identité / (dé)construction
- La place de l'artiste

- La notion d'héritage

Problématique(s) possible(s)

À travers le prisme de l'Inde contemporaine, dans quelle mesure la tradition s'oppose-t-elle au progrès, et dans quelle mesure le développement économique est-il facteur de progrès ? En Inde, la tradition et la modernité sont-elles antithétiques ou sont-elles au contraire faire l'objet d'une synthèse heureuse ?

Problématique secondaire : quels sont les effets de la mondialisation sur l'identité indienne ? Le développement économique favorise-t-il la diversité indienne ou l'affaiblit-il ?

Problématiques facilitant un traitement plus littéraire du dossier :

Dans quelle mesure le dossier illustre-t-il les ambivalences du regard porté sur les transformations sociétales en Inde ?

Question secondaire : quel est le rôle de l'artiste dans une telle société ?

Des problématiques pertinentes ont également été proposées par les candidats :

- Comment l'Inde évolue-t-elle à travers le temps en essayant de faire cohabiter passé et présent ?
- Comment l'identité indienne, caractérisée par son entre-deux, se définit-elle et se construit-elle ?

Projet Pédagogique

Niveau(x) concerné(s) : cycle terminal et plus particulièrement classe de terminale ; CECRL : B2 vers C1.

Remarques du jury : le jury rappelle qu'il est indispensable de justifier le choix opéré. Une explication succincte du chemin de pensée qui a mené à ce choix peut s'avérer judicieux.

Ancrage(s) possible(s) dans les programmes :

Identités et échanges

Mots-clés : frontières invisibles / ascension sociale

Art et pouvoir – utilisation de l'œuvre d'art à des fins de propagande ou rôle de l'artiste pour faire valoir une autre vision, laquelle peut s'apparenter à un contre-pouvoir.

Mots-clés : architecture (et photographie) / art engagé

Territoire et mémoire : comment se construit, ou comment se déconstruit l'héritage collectif ?

Mots-clés : histoire officielle / traces de l'histoire.

Remarques du jury : Si choisir c'est renoncé, il est indispensable de justifier sa démarche. Le jury réitère son souhait d'entendre les réflexions des candidats qui ont mené à ce choix.

Objectifs :

- Formation culturelle et interculturelle : réfléchir au statut particulier de l'Inde dans le monde anglophone, et au statut de l'anglais comme langue d'écriture pour les auteurs indiens (qui sont souvent des médiateurs entre l'Inde et le monde occidental, même si telle n'est pas leur intention).

- Objectif civilisationnel : politique indienne (Narendra Modi et le BJP, la laïcité à l'indienne, les religions en Inde et l'hindouisme en particulier, la notion de *caste*, *rupee*, *chai*, *dowry*...), le statut de l'anglais en Inde et le roman indo-anglais.
- Objectifs linguistiques :
 - o Au niveau lexical, dans le document 3, travail morphologique sur les préfixes (*illogic* ; *dismembered* ; *illiterate*). Vocabulaire des sentiments dans le document 2 (*flummoxed*, *restless*, *relieved*, *guiltily*, *to yearn*, *wrapped in nostalgia*, *smiles fondly*), argumentation pour le document 3.
 - o Au niveau grammatical, travail classique sur la modalité épistémique (doc 1), sur les différents sens de *as* ainsi que sur l'expression de la comparaison (*like*, *as if*, *as though*) dans le document 3. Voix passive dans le document 3 également, nécessairement. + Faire faire qqch à qqn et structures causatives pour le document 3 également.
 - o Travail sur l'humour dans le document 2. Procédés rhétoriques du document 3 (oppositions structurantes, comparaisons, répétitions). Explicitation des différents usages des italiques dans le document 2 et des majuscules dans le document trois.
- Objectifs communicationnels : expression orale (doc 1), compréhension écrite et production orale en interaction pour le travail sur les documents 2 et 3. Production écrite pour la tâche intermédiaire et production orale en interaction pour la tâche finale.

Objectifs méthodologiques : (en rapport avec les activités langagières) : savoir décrire et analyser une image, appréhender l'implicite, comprendre la différence entre *narrator* et *implied reader*, comprendre le concept de *non-fiction*, prendre conscience du rapport étroit entre le fond et la forme qui fait la littérarité d'un texte (document 3), travail sur l'argumentation dans le document 3.

Remarques du jury : Ces objectifs sont la colonne vertébrale du projet sur lesquels le candidat doit s'appuyer. Trop souvent, le jury observe un placage d'objectifs qui ne sont plus repris au cours de la présentation du parcours d'apprentissage. Le jury insiste sur l'importance de vérifier que les objectifs sont appliqués de façon progressive tout au long de la démarche adoptée.

Ordre des documents :

1/2/3. (que les candidats se doivent de justifier dans le but d'une progressivité des activités proposées en vue de la réalisation de la tâche finale). Pour se faire, le jury conseille de mettre des titres aux étapes afin de mieux comprendre l'objectif et le choix de l'ordre d'exploitation. Le jury n'a pas souhaité le faire ici afin de ne pas influencer les candidats et de voir ce dossier comme un modèle qui pourrait être reproduit pour chaque dossier, alors qu'ils ont tous leurs spécificités.

Enfin, le jury réitère qu'il n'est pas monolithique dans sa doctrine et qu'il accepte différentes propositions d'ordre d'exploitation à condition qu'elles soient dûment justifiées.

Mise en œuvre

Étape 1: étude de la photographie (document 1)

Déterminer l'identité des deux personnages représentés. Pour Modi, utiliser si nécessaire les indices présents dans l'image : INDIA, mention du G20, symbole de la fleur de lotus dans le graphisme du 20, usage d'un script différent, détails sculpturaux à l'arrière-plan. Favoriser les émissions d'hypothèses.

S'attacher à la distinction entre l'arrière-plan et le premier plan et amener les élèves à voir que la photo est mise en scène pour des journalistes en soulignant la présence d'un photographe (qui les protagonistes regardent-ils ?). Demander quel type de lieu évoque l'arrière-plan. Faire rechercher où s'est tenu le G20 et constater que le bâtiment est très moderne. La non-élucidation du lieu ne doit pas être un obstacle au travail : le professeur peut fournir une image du lieu pour éviter un obstacle infranchissable. Le but est de parvenir à l'idée que Modi a fait le choix de mettre en avant le patrimoine sacré hindou et de faire émettre l'hypothèse d'une finalité politique (auto-promotion, échéance électorale, idéologie) ce qui permettra de réactiver *may / might* épistémique.

Amener par le dialogue les élèves à faire le constat de la coexistence d'une histoire ancienne et d'une puissance moderne permet de poser les meilleures bases pour passer au document 2.

Étape 2 : étude de l'extrait de *One Small Voice* (document 2)

Anticipation à partir du titre (émission d'hypothèses sur le narrateur : enfant, jeune adulte, personne fragile ou isolée ?) et réactivation des modaux épistémiques.

Le texte peut être coupé en deux parties (ll. 1-29) pour en faciliter l'exploitation.

Compréhension globale : identification des protagonistes et du narrateur, du cadre de l'action ; les élèves remarqueront très vite l'usage de *Papa* et de *Ma*, qui font partie des stratégies d'ancrage d'une réalité géographique spécifique dans le texte. S'assurer de la compréhension littérale du dialogue sans prise en compte du comique de situation (B2) ou de l'humour du narrateur en s'attachant au jeu sur le mot cappuccino. Élucidation du terme *rupee*.

Compréhension détaillée et prise en compte de la spécificité littéraire du passage : élucidation de *flummoxed* par inférence. Guider les élèves vers la compréhension du caractère risible de la *situation* et du *regard amusé* posé par le narrateur (*she might as well be mugging it up for exams; looks guiltily away*) qui vole littéralement au secours de ses parents (*rescue*) : mise en évidence du comique de situation et de l'humour du narrateur (C1). Explication de l'usage du modal, différent de son usage possible dans l'émission d'hypothèses (non-certain v. valeur contrefactuelle, irréel du présent). Prise en compte des répétitions (*is getting restless*) et explication de la forme par glose (impatience, agacement). Prise en compte des échos sémantiques dans le passage, entre *failed* et *marred* : parallèle avec l'idée d'une déconvenue. Verbalisation du caractère grotesque de la scène. Elucidation de *huddle away* et de *ensconced* par reformulation. Le professeur lèvera ces obstacles si l'inférence s'avère laborieuse.

Passage à la deuxième partie du texte : laisser aux élèves le temps de lire cette deuxième partie. On peut démarrer l'étude en leur demandant ce qu'ils ont compris et dérouler ensuite ce fil. Si nécessaire uniquement, guider de façon plus directive, en partant par exemple de la portée de la phrase *I miss simpler times*, ce qui permet de reprendre les lignes précédentes et d'annoncer l'idée de nostalgie, afin de poser la question du regard critique du fils sur les aspirations contradictoires du père. Faire expliciter les italiques : pensée non verbalisée. Cette désillusion du père face à la modernité est d'autant importante à étudier qu'elle constitue un point d'appui essentiel pour ce qui suit.

Pour passer ensuite aux enjeux les plus complexes, il est nécessaire de se pencher sur les pronoms utilisés pour percevoir dans le *we* associé au présent de vérité générale l'intrusion d'un *implied reader* différent du narrateur. Ce concept sera probablement nouveau pour les élèves et demandera une pause explicative.

L'étude de l'écriture de la nostalgie (qui pourra s'appuyer sur le repérage de certains mots-clés et expressions appréciatives : *yearn, quaint, retro* en italiques, *wrapped in nostalgia, fondly, smacks his lips, slaps his thighs*) constitue la dernière question importante : les italiques d'emphase sur *the best* et *real*, différents par leur sens des italiques précédents, l'opposition entre *chai* (explicité dans le texte) et *coffee* et le mot final *remember* suivi d'un point d'interrogation permettent de dégager l'idée d'un regard rétrospectif comme un refuge face à un avenir trop incertain. On pourra conclure en demandant aux élèves de faire un bilan de la modernité telle qu'elle est donnée à voir dans ce texte en envisageant son

coût (au propre et au figuré) et les gains matérialistes auquel elle semble se résumer (*some money, a car and fancy coffee*), décevants rétrospectivement, pour conclure sur l'idée le regard très nuancé du fils et l'ambivalence du père sur l'écart entre le fantasme de la modernité à l'occidentale et sa traduction dans le réel.

Étape 3 : étude de l'extrait de l'essai de Arundhati Roy (document 3)

Deux constats s'imposent d'emblée : l'ordre d'exploitation des documents 1 et 2 est discutable mais il n'est pas envisageable d'entrer dans le dossier par le document 3. D'autre part, le titre de cet essai n'est pas exploitable dans le cadre d'une phase d'anticipation car il est sans lien avec le début de l'article.

La phase d'anticipation est souhaitable pour ce document objectivement dense mais elle doit être envisagée différemment : par exemple en écrivant la première phrase au tableau puis en demandant aux élèves en quoi cette phrase leur semble juste. Donner cette phrase à la fin du cours précédent et demander aux élèves de trouver un exemple probant de cette affirmation pour le cours suivant permettrait une mise en route plus efficace.

L'étude du texte lui-même doit commencer par l'élucidation de sa nature, d'autant que des élèves qui étudient peut-être Arundhati Roy dans le cadre de l'enseignement de spécialité vont postuler qu'il s'agit d'un extrait de roman. Le terme *collected non-fiction* ne va absolument pas de soi.

La densité du texte et la **progressivité** de la pensée qui s'y déploie doivent également amener à avancer **paragraphe par paragraphe** plutôt que de façon globale puis détaillée sur un ensemble plus long. Un guidage par le sens est indispensable car lever un par un des obstacles lexicaux aboutirait à atomiser le texte, ce qui rendrait sa compréhension laborieuse et très ardue.

Il est légitime d'attendre du candidat qu'il indique que les paragraphes 1 à 3 forment une unité, que l'on peut étudier isolément avant d'aborder le paragraphe 4, qui peut être étudié de façon plus autonome.

La mise en commun relative à la première phrase permettra d'insister sur l'idée d'un paradoxe fondamental et sera utilement complétée par l'étude isolée de la seconde afin de relativiser l'idée d'une synthèse heureuse entre tradition et modernité en exploitant l'opposition entre *progress* et *regress*. La distinction entre *as* et *like* prend tout son sens dans ce premier paragraphe, ce qui justifie d'insister sur la distinction entre ces formes. La reformulation de *as a nation* s'avère complexe et ne sera pas forcément fructueuse : le recours à la traduction peut être envisagé. La compréhension de la comparaison s'appuiera utilement sur une photo de *hammerhead shark*, image structurante qui fait écho à *opposite directions* formulé utilisée ligne 5 et répétée ligne 22.

On attendra des candidats une perception fine de la structure du texte, préalable indispensable à son exploitation en classe. Une exploitation possible serait de dessiner au tableau deux flèches allant dans des directions opposées à partir de l'opposition *regress / progress* et d'analyser à cette aune les six antithèses binaires accumulées entre les lignes 6 à 10. En effet, une opposition structurée autour de *past versus present* ou de *modern versus traditional* aboutit à un contresens par rapport à ce qui est énoncé dans la seconde partie du paragraphe : le refus d'une analyse trop manichéenne. **C'est l'opposition entre l'idée de progrès et l'idée de régression qui doit structurer l'analyse.** On pourrait imaginer faire verbaliser cette coexistence des contraires en faisant générer aux élèves des énoncés articulés par des opérateurs tels que *and yet / and still*. Montrer aux élèves le lien entre la forme et le fond en introduisant les termes *substance* et *style*, puisque les antithèses permettent d'écrire un monde heurté, chaotique, permettra de travailler la spécificité littéraire du texte et de faire passer l'idée essentielle que c'est le traitement du sujet et non le sujet en tant que tel qui fait la littérarité d'un texte. Le professeur devra lever certains obstacles qui sinon risquent d'être difficiles à surmonter au moyen de synonymes ou de définition – *debt slavery / human exploitation* pour *bonded labour*, par exemple.

Une fois établi que Roy n'associe pas de façon manichéenne *Modern* à *Good* et *Traditional* à *Bad*, et en s'attardant justement sur l'usage des majuscules, l'exploitation peut passer à l'idée centrale de l'absence de logique. Un travail sur la valeur du préfixe *il-* serait intéressant à ce stade : *illogic* (l15) en ajoutant un autre exemple : *illiterate* (l. 39)

L'expression *national enterprise* nécessite aussi que le professeur s'y arrête afin de distinguer ce sens de *entreprise* du sens moins courant de *company / business / firm*, confusion courante chez les élèves.

La fin du paragraphe 2 peut être appréhendée par sa fonction dans l'économie du paragraphe : illustrer ce qui précède. Demander aux élèves le lien entre la fin du paragraphe et ce qui précède est plus intéressant que de leur donner ce lien, sauf si l'enseignant constate qu'il est nécessaire de lever cet obstacle.

Le professeur peut choisir de mettre en exergue l'humour noir qui procède de l'accumulation de ces antithèses (*burn their wives... delectable stockpile*) dans le cadre d'une seconde lecture du paragraphe (en élucidant le terme *dowry* et les connotations de *stockpile*). Cet objectif correspond au niveau C1 : il faut accepter qu'une classe donnée puisse ne pas y parvenir. Mais le candidat peut défendre de travailler à ce niveau car le niveau d'évaluation B2 n'exclut absolument pas un niveau de formation C1.

Le paragraphe suivant repose lui aussi sur une comparaison : demander aux élèves de trouver quelle comparaison fait suite à celle du requin-marteau permet d'accéder plus facilement au sens. Loin d'être anecdotique, ce qui est indiqué entre parenthèses annonce l'idée essentielle du paragraphe.

La reprise des directions opposées indiquées au tableau permet de compléter ce qui a été écrit précédemment et d'accéder à l'idée d'une minorité de nantis et d'une majorité d'opprimés, ce que la phrase suivante précise. Le professeur doit s'arrêter pour définir la notion de caste, hiérarchie complexe qui associe des critères socio-professionnels à une dimension religieuse. Les élèves doivent comprendre que *caste*, *class* et *religion* renvoient à des catégorisations différentes, et que le premier terme ne recouvre qu'*en partie* les deux autres. Les croyants d'autres religions et les intouchables ne font pas partie des quatre castes (qui recouvrent un très grand nombre de *jatis*). Le professeur pourra prévoir un support qui permette de rentrer dans les grandes lignes du système grâce à un diagramme simple sans être simpliste, de type : <https://www.bbc.com/news/world-asia-india-35650616> (page de droite); il faudra aussi rappeler que la constitution indienne interdit la discrimination sur cette base. Il y a un hiatus entre le droit et les faits.

L'usage toujours très libre des majuscules chez Roy met en exergue le raccourci intellectuel qu'elle propose à un « lecteur paresseux ». Là encore, la formulation se veut humoristique mais ce décodage (C1) ne peut être accessible en première lecture et ne doit pas constituer un objectif en soi.

La violence symbolique du démembrement renforce le terme *schizophrenic* (l.14) en en fournissant une définition imagée. On peut choisir de se concentrer sur le *for some of us* pour tenter d'abord d'inférer quelle partie de la population peut être dans ce cas de figure (écrivains, artistes, militants progressistes...) et ce afin d'éviter le contresens qui consisterait à croire qu'il s'agit uniquement du sort d'une classe moyenne située socialement entre les deux convois.

La répétition de la locution *of course* en position initiale dans le paragraphe suivant donne l'impression d'un dialogue avec un contradicteur invisible, ce qui fait aussi partie de la rhétorique de l'essai, et permet d'introduire la différence entre l'Inde et le reste du monde. L'étude de la syntaxe de la fin du paragraphe illustre très bien le parallèle entre fond et forme qui fait la littérarité du texte : repérer les contraires et leur juxtaposition permet de comprendre l'écriture du démembrement intellectuel et d'accéder à l'idée que la survie est ce monde illogique relève d'un art ambigu, car il est possible de basculer dans une forme de folie.

L'usage du mot *art* permet de suggérer une dernière idée : la survie de l'artiste et son rôle dans une telle société : on passe alors de l'art de la survie à l'idée de la pratique de l'art pour la survie.

Tâches intermédiaires (évaluations formatives) possibles :

- écriture d'un court article sur l'ouverture du G20 qui met l'accent sur la mise en scène de l'événement par Narendra Modi.
- courts exposés par petits groupes sur les facettes de la puissance indienne et de son soft power aujourd'hui (*Bollywood, Kollywood, The International Day of Yoga*, les campus à l'américaine du réseau des *Indian Institutes of Technology* comme le prestigieux IIT Chennai (équivalent indien du MIT), la compétition avec la Chine...)

Remarques du jury : le jury attire l'attention sur le recours aux recherches. Si dans ce cas elles peuvent se justifier, le jury regrette que certains candidats aient une stratégie d'évitement en proposant systématiquement des webquests ou autre alors que dans l'immense majorité des cas, les compétences culturelles se construisent grâce aux documents eux-mêmes.

Tâches finales possibles :

- E.O.I. débat : dans quelle mesure peut-on concilier modernité et traditions ? Le professeur introduira le concept de **renoncement**, si besoin, afin que l'étude fine du document 2 puisse être réinvestie.
- E.E : Santanu Bhattacharya écrit un mail à son amie Arundhati Roy pour lui dire qu'après des années d'errance, il songe à rentrer en Inde. La lettre mettra en avant qu'en dépit d'une certaine nostalgie pour le pays qui l'a vu grandir, il demeure très partagé. Mais il a le sentiment que tel est son devoir d'artiste indien (NB. éventuellement).

Remarques du jury : trop souvent, la tâche finale s'ancre difficilement dans l'aire anglophone étudiée, ce qui inéluctablement amène à un traitement inefficace de la compétence (inter)culturelle. Ce projet final permet aux élèves de mettre les documents en tension et de réutiliser les compétences culturelles, linguistiques et pragmatiques étudiées tout au long du parcours.

- C.E : **dans la perspective d'un entraînement au baccalauréat**, il pourrait être pertinent de proposer en tâche finale la compréhension écrite d'un extrait de *The God of Small Things* d'Arundhati Roy, inclus dans le programme limitatif de terminale LLCER anglais. Dans ce cas précis, on peut en effet accepter que le candidat exploite un document qui ne fait pas partie du dossier. Outre le fait que son auteur est au programme, il évoque les mêmes enjeux et permettrait d'évaluer efficacement les connaissances et compétences langagières et culturelles acquises lors de la séquence. Un passage évoque notamment les effets pervers du tourisme sur l'évolution des spectacles culturels en Inde : des prestations tronquées et aliénantes pour les artistes afin que les étrangers aient le sentiment d'une touche culturelle (*cultural flavour*). **Ce travail peut également s'envisager non dans le cadre d'une évaluation, mais dans celui d'un prolongement – follow up work- de la séquence**

Remarques du jury : dans le cadre d'une exploitation en terminale de spécialité (LLCER anglais ou LLCER, anglais monde contemporain), le jury s'attend à une connaissance fine des modalités du baccalauréat et à une exploitation du document qui réponde aux exigences des épreuves, sans pour autant tomber dans un placage qui s'appliquerait à n'importe quel dossier.

Attendus minimaux :

- Sur le plan culturel : si le jury est bien conscient que l'aire géographique en question peut être difficile, il s'attend néanmoins à ce que les candidats sachent *a minima* que Narendra Modi est Premier ministre de l'Inde, que celle-ci est une république et que Modi est un nationaliste hindou sans nécessairement connaître le nom du parti (pour mémoire, il s'agit du BJP). Parmi les autres attendus pour un futur professeur agrégé :
Savoir que l'Inde est une fédération et que les minorités y sont nombreuses. Savoir qu'Arundhati Roy est l'auteurice du roman *The God of Small Things*. Savoir ce qu'est le G20, et que la dernière édition du G20 s'est tenue à New Dehli. Savoir que New Dehli (et non Mumbai) est la capitale de l'Inde. Le jury a valorisé tout candidat qui mentionnait que 2024 est une année électorale et que Narendra Modi brigue un 3^e mandat consécutif comme Premier ministre (élections remportées mais par une marge moins large que prévue)
- Sur le plan littéraire : prendre en compte la littérarité du document 2, d'une façon ou d'une autre. Évoquer la question du rôle de l'écrivain.

Quelques écueils à éviter :

- Sur le plan culturel : décrire l'Inde comme un pays culturellement ou culturellement homogène. Avancer que les écrivains indiens qui choisissent la langue anglaise le font dans le but d'expliquer l'Inde à l'Occident, et qu'ils s'adressent uniquement à un lectorat occidental. Voir dans les documents le portrait d'une réalité « **exotique** » (exotique pour qui ?) qu'il est bien dommage de sacrifier sur l'autel de la modernité parce que la société d'abondance, quand même, c'est très surfait.
- Sur le plan didactique : la complexité du document 3 (implicite, humour) semble difficilement compatible avec une exploitation du dossier en classe de seconde.
- **Réduire le texte 3 aux violences faites aux femmes** au motif que c'est effectivement une problématique pertinente en Inde constitue un contresens sur les enjeux du texte. Inscire le dossier dans les programmes grâce à l'axe « innovations scientifiques et responsabilité » relève d'une lecture très partielle du dossier et d'un contresens.
- Ne pas proposer d'étude de la rhétorique mise en œuvre dans le document 3, ou le lire comme un article de presse et non comme un essai. Faire une anticipation par le titre du discours à la base du document 3. Faire des relevés dans tout le doc 3 en s'affranchissant des paragraphes. Ne pas s'interroger sur les subtilités de la voix narrative dans le document 2.
- Convoquer un hypothétique assistant à qui on demandera de faire une lecture d'un des deux textes avec l'accent indien afin de faire rentrer de force un objectif phonologique et de pouvoir utiliser les termes suivants : accent de phrase / intonation (sans connaissances des tons), mise en voix (sans avoir travaillé l'emphase), travail sur l'accent indien (sans expliquer sur quels phonèmes on l'observe). Encore une fois, il s'agit de bon sens.
- Toute tâche qui propose une transposition dans un cadre français de la réalité indienne.

Remarque finale du jury : le jury est conscient du temps de préparation et ne s'attend pas à une telle exhaustivité ni à des connaissances fines sur la question, surtout sur des sujets moins connus comme celui sur l'Inde. Néanmoins, il a pu entendre des prestations de grande qualité sur ce sujet grâce au bon sens ainsi qu'aux qualités analytiques et didactiques des candidats.

Exemple de traitement d'un dossier par un candidat, avec commentaires du jury

The Portrait of a Lady – Sujet EPC 512 (sujet proposé par Jérôme Turin)

- **Document 1:** Edith Wharton, *The House of Mirth*, New York: A Norton Critical Edition, 1990, first published in 1905, pp. 105-107.
- **Document 2:** John Singer Sargent, *Madame X*, New York: The MET Museum of Art, Oil On Canvas. 208,6 x 109,9 cm. 1884
- **Document 3:** Greta Gerwig, *Barbie*, HeyDay Films, LuckyChap Entertainment, Mattel Films, extract from "Gloria's monologue", 2023

Les candidats trouveront le déroulé d'une bonne prestation de candidat. Si des maladresses et confusions demeurent, le jury tient à démontrer les points forts de cette présentation.

Prestation du candidat	Commentaires du jury
<p>Analyse universitaire</p> <p>Le candidat démarre sa présentation par une citation de l'extrait de Wharton, afin de mettre en lumière la notion de perception et de point de vue.</p> <p>Le candidat propose une analyse par document tout en mettant en tension les dynamiques du dossier. Le document 1 est traité dans sa littérarité en convoquant les notions de focalisation et de mise en abyme. Les documents 2 et 3 sont également analysés selon leurs spécificités à savoir la peinture et l'analyse filmique. De nombreux échos sont tissés notamment sur les notions de perception, réception et point de vue. Le candidat a vu la dialectique entre <i>objectification</i> et <i>female empowerment</i>.</p>	<p><i>Le jury a apprécié les efforts de mise en tension même si cette dernière n'est pas aboutie. De plus, il tient à souligner que le candidat analyse la spécificité des documents.</i></p> <p><i>Ici le jury s'attendait à la notion de male gaze mais n'a pas tenu rigueur au candidat puisque les points de vue ont été analysés, ce qui revient à la même chose.</i></p> <p><i>Le candidat a fait une prestation de dix minutes qui aurait pu être plus approfondie s'il avait procédé à plus de micro-lectures afin d'étayer le propos.</i></p>
<p>Problématique</p> <p>Le candidat propose la problématique suivante: <i>To what extent have women been subjected to arbitrary beauty canons throughout history?</i></p>	<p><i>Si le jury apprécie la notion d'objectification et l'évolution de la représentation, il regrette que la problématique posée ne convoque pas assez la dialectique objectification /female empowerment (ou from the male gaze to the female gaze) alors que c'était au cœur de l'analyse proposée. Ainsi, une partie des enjeux ne semble pas être prise en compte pour que les élèves puissent saisir toutes les subtilités du dossier</i></p>

<p>Tâche finale</p> <p>Le candidat inscrit les consignes dans une scénarisation en partenariat avec un musée et l'ambassade américaine où il s'agira de présenter une exposition sous forme de poster qui comporterait trois types de représentations artistiques. Il s'agit à la fois d'écrire des petites présentations et de s'enregistrer.</p>	<p><i>Si le jury n'a pas été entièrement convaincu par l'énoncé de la tâche finale, les compétences culturelles, linguistiques et pragmatiques travaillées s'y retrouvent. Le jury regrette que le travail sur le point de vue ne soit pas réutilisé dans les productions d'élèves.</i></p>
<p>Niveau(x) et Axe(s)</p> <p>Le candidat fait état de son cheminement de pensée qui l'a mené à inscrire le dossier en Terminale LLCER anglais dans la thématique "expression de soi et construction de soi".</p>	<p><i>Le jury a particulièrement apprécié les étapes de réflexion qui ont mené à une justification claire, précise et pertinente, à savoir la charge implicite forte et la manipulation des points de vue.</i></p>
<p>Eléments facilitateurs et obstacles</p> <p>À l'image des réflexions menées sur le niveau et les axes, le candidat fait un diagnostic didactique riche et synthétique en convoquant les points d'appui et les freins communs aux différents documents mais aussi dans leur spécificité. (le point de vue, le contexte historique, le débit de parole). Le candidat évoque également les possibles difficultés d'aborder cette thématique face à un public masculin.</p>	<p><i>Le jury s'accorde sur les qualités de réflexion du candidat qui ne tombe pas dans le piège du classique "les garçons ne vont pas aimer", il a pu entendre une véritable interrogation qui anticipe la mise en œuvre afin que tout élève puisse avoir accès à des points de vue divers à travers les documents.</i></p>
<p>Objectifs</p> <p>Les objectifs évoqués par le candidat sont les suivants :</p> <p><u>Culturel</u> : l'art, la littérature, les auteurs, la place de la femme dans la représentation artistique, etc.</p> <p><u>Linguistique</u> : l'hypothèse dans le passé, la complexification syntaxique, l'aspect parfait, etc.</p> <p>Au niveau du lexique, la métalangue pour avoir les clés de l'analyse littéraire, artistique et filmique, etc. Mais aussi sur la dérivation et la composition nominale et adjectivale.</p> <p>Au niveau phonologique, l'accent de mot, le contraste, une phonologie de la réception.</p> <p>Le parcours éducation et citoyen sont mentionnés ainsi que des objectifs méthodologiques en lien avec l'accès au sens des documents et la réalisation du projet final.</p>	<p><i>Le jury salue la volonté de proposer des objectifs spécifiques au dossier et non pas plaqués ou peu ambitieux. Il aurait voulu avoir quelques exemples qui auraient pu se retrouver dans la démarche.</i></p> <p><i>Si le jury s'attendait à quelques exemples pour étayer le propos, il a pu observer une réelle ambition pour le niveau C1</i></p>
<p>Ordre des documents</p> <p>Les documents sont traités dans l'ordre suivant : doc 2 / doc 3/ doc 1</p>	<p><i>Si le jury n'avait pas privilégié ce choix, il a été convaincu par les justifications claires et motivées du candidat, à savoir faire émerger les</i></p>

	<p><i>enjeux spécifiques au dossier, amener les élèves à prendre le contre-pied du doc 2, puis être exposé à un document plus complexe afin de renforcer le travail sur la notion de point de vue.</i></p>
<p>Mise en œuvre</p> <p>Le candidat annonce trois étapes d'exploitation et une dernière consacrée à la réalisation du projet final.</p> <p>Chaque étape commence par un titre. L'étape 1 permet de travailler sur l'accès au sens et la spécificité du document. L'anticipation permet aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu qui seront ensuite validées ou infirmées. Les mises en œuvre sont justifiées et le candidat explique ce que font les élèves.</p> <p>Une tâche intermédiaire d'écriture est proposée et justifiée.</p> <p>L'étape 2 sur l'extrait de film s'inscrit dans la même veine avec une volonté d'enrichissement lexical et d'un renforcement de l'analyse du point de vue et de l'implicite. Un travail phonologique est proposé.</p> <p>Une tâche de visionnage du film ainsi que d'un court résumé et des impressions des élèves est demandé.</p> <p>Enfin, l'étape 3 permet au candidat de justifier l'un de ses objectifs majeurs à savoir le travail sur le point de vue.</p> <p>Le candidat propose également un travail de synthèse afin de familiariser les élèves qui suivent l'enseignement de spécialité aux épreuves du baccalauréat.</p> <p>L'étape 4 consiste en la réalisation de la tâche finale où le candidat explique les critères de réussite choisis.</p>	<p><i>Le jury apprécie que chaque étape comporte un titre qui lui permet de mieux comprendre les enjeux et objectifs évoqués par le candidat (même si les titres choisis n'étaient pas toujours évocateurs ou clairs).</i></p> <p><i>Le jury salue les efforts mais n'est pas convaincu par les stratégies d'accès au sens, notamment pour le travail phonologique.</i></p> <p><i>Le jury souligne qu'il ne s'agit pas d'une tâche ici. Les consignes proposées ne permettent pas à l'élève de construire ses compétences culturelles ni les compétences pragmatiques ou linguistiques. En effet, l'élève ne rebrasse pas les activités proposées.</i></p> <p><i>Si les intentions sont louables, le candidat n'est pas assez précis dans l'articulation de la démarche d'accès au sens. Le jury comprend que les élèves devront repérer les points de vue, les mises en abyme, l'ironie, ce qui est juste et pertinent mais il regrette que le candidat n'ait pas expliqué la façon dont il allait procéder, comment les élèves s'y prennent pour repérer et accéder au sens de tous ces éléments.</i></p>

L'entretien qui a suivi la présentation a permis au jury de revenir sur certaines maladresses, incohérences et/ou incompréhension. Le candidat s'est engagé dans un véritable échange avec le jury en prêtant attention à l'énoncé des questions et en prenant le temps de la réflexion afin de proposer des éclaircissements et des ajustements. Le dynamisme, la volonté de convaincre et surtout le bon sens

du candidat sont à souligner.

Rapport présenté par Benjamin Baudin, Marine Boyer, Ludovic Pierre et Jérôme Turin, avec la contribution des membres du jury d'EPC.

4.2. Explication en langue étrangère (épreuve sur programme, ESP)

Communément appelée « épreuve sur programme » (ESP) depuis de nombreuses sessions, l'épreuve d'explication en langue étrangère se compose de quatre exercices se déroulant dans l'ordre suivant :

- thème oral ;
- faits de langue ;
- commentaire d'un texte de littérature ou de civilisation (ouvrage ou question au programme de la session) ;
- compréhension-restitution.

4.2.1. Thème oral

La sous-épreuve de thème oral est celle par laquelle débute l'épreuve sur programme (ESP). Elle est donc cruciale, en ceci qu'elle donne le ton à l'ensemble de l'épreuve d'une durée maximale d'une heure, bien qu'elle-même ne soit censée durer guère plus de sept minutes. Qu'il soit dit dès l'abord que les candidates et les candidats doivent veiller à ne pas se démotiver quand ils pensent avoir été peu performants ou avoir commis des erreurs qu'ils jugent irrémédiables : nombre de prestations d'ensemble satisfaisantes ont commencé par un thème imparfait à plusieurs égards et le jury, qui découvre le texte à traduire en même temps que les candidats, a pleinement conscience de la difficulté de l'exercice – une difficulté accrue par le stress légitimement ressenti quelques instants seulement après être entré en salle d'interrogation.

Ce rapport s'appuie sur ceux publiés les années passées, dont la lecture est vivement recommandée pour se préparer au mieux à l'exercice. Cette brève introduction, au cours de laquelle des conseils généraux seront donnés, sera suivie d'une présentation générale de la sous-épreuve, d'une liste des difficultés de traduction sur lesquelles le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats, puis de plusieurs exemples de textes donnés au cours de la session 2024, accompagnés d'une traduction proposée par le jury et de son commentaire.

Rappelons, en guise de propos liminaire, que tous les textes, d'une centaine de mots environ, sont extraits d'articles de presse publiés entre le mois de septembre et le mois de janvier précédant la session. Ils proviennent de sources variées (*Libération, Le Figaro, Marianne, Le Monde, Le Monde diplomatique, Les Echos, L'Obs, Sud-Ouest...*) et ont en commun de poser des problèmes de traduction spécifiques, nécessitant la mise en œuvre de stratégies et le recours aux procédés de traduction bien connus des candidats. Si l'épreuve, qui porte sur une langue journalistique et non littéraire, diffère en ce sens de celle du thème écrit, ces stratégies et ces procédés sont, eux, identiques. La préparation spécifique à cette épreuve tient donc surtout à la lecture régulière de la presse au cours de l'année, en français et en anglais. C'est ce qui permet aux candidats de bien connaître les thèmes qu'elle aborde dans ses rubriques principales (politique, économie, culture, science...) et de se familiariser avec la langue employée pour les traiter – une langue sans technicité particulière mais souvent idiosyncratique, marquée par des effets stylistiques, des images, parfois des jeux de mots, dont il convient de rendre compte.

Déroulé de l'épreuve

Dès l'entrée des candidats en salle, les consignes de l'épreuve sur programme sont rappelées, à commencer par celles du thème oral. Le chronomètre est déclenché dès que le candidat retourne la feuille posée sur le bureau et découvre, en même temps que le jury, le texte à traduire. Il ne sera pas arrêté avant la fin de l'épreuve. Les candidats disposent alors de deux minutes pour prendre connaissance de l'extrait avant d'en proposer une traduction. Quelques corrections peuvent être apportées au fil de celle-ci, à condition qu'elles soient ponctuelles et ne parasitent ni la concentration

du candidat, ni la prise de notes par le jury. Au terme de la traduction, les candidats sont invités, s'ils le souhaitent, à corriger un segment (et un seul) d'un maximum de dix mots, qui leur sera alors relu. Le thème oral ne donne pas lieu à un entretien avec le jury.

Il convient de rappeler que le titre de l'article ne doit pas être traduit. Tout changement de la ponctuation ou de la typographie par rapport au texte original devra en revanche être signalé au fil de la traduction. Ces modifications portent en général sur les majuscules (pour les adjectifs de nationalité, les jours de la semaine et les mois, par exemple, ou encore les titres d'ouvrages) ou sur une virgule ou un point, qui pourront être avantageusement traduits par un tiret, notamment lorsqu'une telle adaptation de la ponctuation permet d'éviter la traduction en l'état d'une phrase nominale, peu naturelle en anglais. Notons que la traduction des mots « États-Unis » et « Royaume-Uni » implique la disparition du trait d'union, qu'il convient de signaler également.

Le jury ne saurait conseiller une méthode plus qu'une autre pour tirer le meilleur profit des deux minutes de préparation. Seul un entraînement régulier permettra aux candidats d'adopter celle qui leur paraîtra la mieux adaptée. En tout état de cause, les difficultés de traduction doivent être repérées d'emblée au cours de cette brève préparation : déplacements syntaxiques à opérer, complexité de certains groupes nominaux, problèmes éventuels liés à la concordance des temps... Il est essentiel que la logique interne du passage soit bien comprise et que les échos soient repérés avant que les candidats se lancent dans leur traduction. Dans un texte, par exemple, le segment « *les hommes riches au nord de Richmond* » n'était rien d'autre que la traduction en français du titre d'une chanson interprétée par un Américain de Virginie. Ce titre, « *Rich men north of Richmond* », était donné deux lignes plus haut et aurait donc dû être traduit sans erreur, ni hésitation. Les erreurs sur ce segment illustrent, nous semble-t-il, la nécessité de garder le contrôle sur la traduction pas à pas du texte, en dépit du stress engendré par les conditions de l'épreuve.

C'est ce même stress qui pousse parfois les candidats à proposer leur traduction à un rythme saccadé ou trop rapide. Le jury écrit la traduction *in extenso* et sous la dictée et devra par conséquent interrompre les candidats si le rythme ne le lui permet pas. Il ne faut bien sûr pas interpréter ces interruptions comme la marque d'un agacement : elles s'avèrent simplement nécessaires au bon déroulement de l'épreuve. Les candidats ont néanmoins tout intérêt à essayer de s'en prémunir pour ne pas être perturbés en cours de traduction. Cette capacité à prendre en compte son auditoire, en s'exprimant aussi de manière intelligible, est une qualité de tout enseignant, que le stress ne doit pas mettre à mal. De la même manière, une attention toute particulière sera portée à la correction phonologique et à la chaîne parlée dès ce premier temps de l'épreuve, même si la concentration est logiquement dirigée vers la précision lexicale, syntaxique et grammaticale.

Traduction et typologie des difficultés

La correction linguistique est bel et bien l'enjeu principal du thème oral. Dans le passage du français à l'anglais se jouent tout à la fois la précision sémantique de la traduction, la prise en compte des règles fondamentales de syntaxe et de grammaire ainsi que la capacité à tenir compte du caractère idiomatique de la langue. Nous listons ci-dessous, en guise de « boîte à outils » à destination des futurs candidats, les dix difficultés principales de l'exercice, qui doivent faire l'objet d'un entraînement spécifique en amont (à l'aide d'un manuel de grammaire ou d'entraînement au thème grammatical, par exemple) et d'une attention particulière lors de l'interrogation. Cette typologie des difficultés – et donc, des écueils à éviter – n'est pas hiérarchisée et n'est bien sûr pas exhaustive. Elle permettra néanmoins de commenter la plupart des erreurs relevées au cours de la session 2024, dont certaines sont données ici en guise d'illustration, sans jugement aucun de la part du jury.

- Détermination

Les règles d'emploi des articles *AN*, *THE* et \emptyset sont bien connues des candidats. Pourtant, leur usage donne lieu à des erreurs fréquentes. Certaines sont liées au fonctionnement du nom ou du groupe nominal qui suit, comme c'est le cas avec l'indénombrable « *mail* » qui n'admet pas l'article « *a* ». Dans le segment « *les rats sont de plus en plus nombreux* », « *rats* » est indéterminé car le nom renvoie à une classe. Il sera donc précédé de l'article zéro. En outre, une majorité des textes de la session 2024 comportait une référence à une personnalité dont le nom était précédé de son titre ou de la fonction qu'elle occupe : « *le scénariste Stewart Stern* », « *Le Premier Ministre britannique Rishi Sunak* », etc. La détermination des noms « *scénariste* » et « *Premier Ministre* » en français n'est pas possible en anglais, car elle serait redondante avec les noms propres à droite. On dira donc « \emptyset *screenwriter Stewart Stern* » et « \emptyset *Prime Minister Rishi Sunak* ». Cette règle ne pourra pas s'appliquer dans tous les cas, notamment lorsque le titre ou la fonction correspondent à un groupe nominal long. On traduira donc, *a contrario*, « *Figure de l'aile droite du parti conservateur, Robert Jenrick...* » par « *A leading member of the Conservative Party's right wing, Robert Jenrick...* », à moins d'opter pour une formulation plus concise (et plus idiomatique, de surcroît) comme « \emptyset *Tory right-winger Robert Jenrick...* ».

- Données chiffrées

Les données chiffrées sont, elles aussi, sources d'erreurs nombreuses. Outre celles qui ne peuvent relever que de l'étourderie (« *The 25th of October* » pour « *le 29 octobre* » ou « *the fifty-year-old shopkeeper* » pour « *le commerçant de 58 ans* ») et qui rappellent la nécessité de maintenir une vigilance de chaque instant, certaines erreurs semblent trahir une méconnaissance de la langue. « *Mille milliards de dollars* » et « *21 millions de Vénézuéliennes et Vénézuéliens* » seront ainsi respectivement traduits par « *A thousand billion \emptyset dollars* » et « *21 million \emptyset Venezuelans* ». Rappelons que les numéraux cardinaux ne peuvent être suivis de la préposition « *of* » (sauf dans le cas où la mesure est indéterminée, comme dans « \emptyset *millions of...* ») et que « *million* » et « *billion* » sont invariables en anglais. L'expression d'une variation se fera en général grâce à la préposition « *by* », comme dans « *by one year every year* » (« *d'un an chaque année* ») ou « *it decreased by 13 percent* » (« *elle a baissé de 13%* »), et non grâce à « *from* » ou « *of* ».

- Groupes nominaux

Par souci d'idiomatisme, les candidats veilleront à ne pas systématiquement calquer la formation des groupes nominaux sur le français, que celle-ci relève de la concaténation ou de l'expansion du nom noyau par un complément du nom. Prenons à titre d'exemples les constructions suivantes : « *Olivier Anthony, 31 ans* », « *les JO de Paris 2024* », « *la célèbre maxime de Benjamin Franklin* », « *les retombées économiques du Brexit* » et « *l'origine sociale d'un écolier* ». La traduction de ces GN par un autre GN en anglais est souvent possible, mais nécessite une opération de transfert syntaxique, le nom noyau étant alors souvent pré-modifié selon l'ordre canonique < adjectif + nom > : « *Thirty-one-year-old Olivier Anthony* » et « *the 2024 Paris Olympic Games* ». Dans les trois autres cas, une forme génitive semble s'imposer : « *Benjamin Franklin's famous maxim* », « *Brexit's economic fallout* » et « *a schoolchild's social origin* ». On évitera généralement les processus de post-modification (comme « *The Olympic Games to be held in Paris in 2024* » ou « *the social origin of a schoolchild* ») qui, s'ils sont souvent recevables, ne rendent pas compte du goût de l'anglais, notamment journalistique, pour l'économie de mots.

- Idiomatismes

En français comme en anglais, la langue journalistique regorge d'images et d'expressions idiomatiques dont une traduction littérale mène au mieux à un faux-sens, au pire à un non-sens. Dans le cadre de l'exercice du thème (oral et écrit, du reste), le recours à l'équivalence s'impose en général pour éviter cet écueil. Les deux minutes de préparation doivent permettre de repérer ces expressions et d'en anticiper la traduction pour éviter le calque. Un texte conclu par la phrase « *Bien au contraire !* » doit

ainsi alerter les candidats, qui devront mobiliser une expression telle que « *quite the opposite* » pour en traduire le sens. De la même manière, la phrase « *La comptable, c'est elle !* », issue d'un texte portant sur la candidature de Nikki Haley à la nomination républicaine, nécessitera une adaptation du type « *She is the accountant !* », qui pourra être suivie de la précision « *'She' en italiques* ». Enfin, une phrase comme « *L'incapacité de la France à mettre au point un vaccin en pleine pandémie de Covid-19 a eu le mérite de créer une prise de conscience sur les insuffisances de la recherche française* » doit attirer l'attention des candidats qui, s'ils se lancent dans sa traduction sans en avoir anticipé la difficulté, risquent de se trouver à la peine au moment de traduire l'expression « *a eu le mérite de* ». Si une traduction littérale n'est pas complètement impossible, on préférera sans doute reformuler le segment en le débutant par les mots « *The good thing about...* ».

- Lexique

Ni plus, ni moins importantes que les autres, les difficultés lexicales doivent faire l'objet d'un travail tout aussi spécifique. Le thème oral est un exercice qui requiert clarté et précision, notamment dans le choix des mots utilisés. On ne peut que conseiller aux préparateurs de concevoir un lexique thématique au fil des lectures de l'année pour enrichir toujours et encore leur vocabulaire et combler des lacunes somme toute légitimes, étant donné l'écart qui peut exister entre les sujets abordés dans les textes à traduire et leur pratique de la langue en classe. Listons ici quelques exemples de termes dont la traduction a pu poser problème lors de cette session, regroupés thématiquement : économie (« *siège social* », « *grande distribution* », « *comptable* », « *Produit Intérieur Brut* » « *Index des prix à la consommation* »), sciences (« *engrais chimiques et pesticides de synthèse* », « *transition écologique* », « *recherche de pointe* », « *sciences de la vie* »), politique (« *projet de loi* », « *congrès du parti* »), culture (« *Oscar d'honneur* », « *scénariste* », « *tube de l'été* », « *clip* », « *classement des meilleurs singles* ») ou encore sports (« *bêtes à concours* »). Il va de soi qu'une traduction approximative de « *Index des prix à la consommation* » sera sans doute moins lourdement sanctionnée que celle de l'expression « *Produit Intérieur Brut* », a priori plus courante et dont on peut attendre d'un candidat à l'agrégation interne qu'il sache la mobiliser. Pour autant, toute lacune lexicale et, à plus forte raison encore, toute omission est logiquement considérée comme une erreur de traduction. Il en va de même pour les calques du français, surtout quand ceux-ci mènent à des contre-sens et des non-sens (« **circulation* » pour « *circulation* » routière, « **Party Congress* » pour « *congrès du parti* » ou « **resignating mayor* » pour « *maire démissionnaire* »). S'il arrive qu'un mot soit inconnu des candidats (comme « *amiante* » qui se dit « *asbestos* » en anglais, par exemple) et qu'il n'appartienne pas même à leur vocabulaire passif, rappelons qu'un hyperonyme ou, à défaut, une approximation valent mieux qu'une omission ou un barbarisme.

- Organisation syntaxique

Il arrive fréquemment que la syntaxe d'une phrase en français ne puisse être reproduite à l'identique en anglais. Dans ce cas, le déplacement d'un ou plusieurs groupes syntaxiques au sein de la phrase est nécessaire, le plus souvent pour rapprocher le sujet du verbe et / ou le verbe de son complément d'objet. C'est le problème posé par exemple par la phrase suivante : « *Au Québec, les enseignants ont mené, à partir du 23 novembre, une grève historique qui a duré plus d'un mois pour obtenir, outre une revalorisation salariale dans un contexte où l'inflation grignote leur pouvoir d'achat, de meilleures conditions de travail.* ». La place des groupes « *à partir du 23 novembre* » et « *outre une revalorisation (...) pouvoir d'achat* » est problématique en anglais et ne pouvait être calquée, comme c'est en partie le cas dans la proposition suivante d'un candidat : « **In Quebec, teachers led a historic strike, from the 23rd of November, which lasted more than a month in order to obtain, besides a reevaluation of their salary in a context where inflation eats away at their disposable income, better working conditions.* ». Le déplacement du complément circonstanciel de temps pour rapprocher « *lead* » de « *strike* » était pertinent (même si les verbes « *go* » ou « *be* » auraient été préférables à « *lead* » en l'occurrence et si la virgule aurait dû être enlevée). En revanche, le maintien du complément d'objet « *better working*

conditions » en fin de phrase crée une rupture syntaxique qui aurait pu être évitée en le rapprochant du verbe choisi pour traduire « *obtenir* ». Une telle manipulation requiert une lecture attentive du passage en amont, au cours de laquelle le candidat aurait sans doute pu signaler, d'une flèche par exemple, le déplacement à opérer.

- Passé composé et concordance des temps

Arrêtons-nous à présent sur la difficulté de la traduction du passé composé et, au-delà, sur les problèmes de concordance des temps et des aspects. Si le passé composé fait l'objet d'un traitement à part dans cette rubrique consacrée à la correction grammaticale, c'est que sa traduction donne trop souvent lieu à des erreurs conséquentes, la principale d'entre elles consistant à opter pour le *present perfect* au lieu du *prétérite* qui s'impose quand il s'agit de marquer le décrochage entre le présent et le passé révolu. On peut supposer que cette règle, pourtant bien connue des candidats, est transgressée quand l'attention est portée sur une autre difficulté, en général d'ordre lexical. Cela a été le cas à plusieurs reprises pour la traduction des segments suivants : « *Le Premier Ministre Rishi Sunak a annoncé ce mercredi 4 octobre...* » et « *Ses deux parents, de confession sikh, ont émigré d'Inde dans les années 1960...* ». Les verbes « *a annoncé* » et « *ont émigré* » ne peuvent être traduits que par des verbes à la forme V-ED en anglais, les marqueurs de temps « *ce mercredi 4 octobre* » et « *dans les années 1960* » ne laissant aucun doute quant au caractère révolu des événements qu'ils expriment. De la même manière, le recours au présent dans la phrase « *En 1986, alors qu'il vient de fêter ses 61 ans, Paul Newman...* » est irrecevable en anglais. Si la construction < HAVE just + V-EN > vient naturellement à l'esprit pour la traduction de l'expression < venir de + infinitif >, c'est au *past perfect* et non au *present perfect* qu'il faut la conjuguer, pour respecter la concordance.

- Phrases nominales

Autre difficulté typique de l'exercice du thème, la phrase nominale en français, souvent placée en fin de paragraphe dans les articles de presse comme pour asseoir un argument, doit être traduite avec beaucoup d'attention. Il est en effet rarement possible de la reproduire en anglais, qui préfère en général les phrases verbales. On distingue deux emplois principaux de ces phrases nominales dans les articles de presse. Le premier consiste à sortir un élément d'une énumération et à en faire l'objet d'une phrase à part pour lui donner plus de poids, comme dans ce passage au sujet de l'intelligence artificielle : « *Il est par exemple question d'automatisation de la production et de la traduction des cours et autres tests d'évaluation. Ou encore d'individualisation du suivi des étudiants.* ». Dans ce cas, on conseillera d'indiquer, en signalant une modification de la ponctuation (une virgule ou un tiret, par exemple), que l'élément en question est rattaché, dans la traduction, à la phrase précédente. Le second permet de formuler de manière concise la conclusion d'une idée, comme dans ce texte portant sur la prolifération des rats dans les villes qui se termine par la phrase : « *Sans doute une preuve de sa forte densité.* ». Ici, l'ajout d'une forme verbale ou l'étoffement de la locution adverbiale « *sans doute* » doivent permettre d'éviter l'écueil du calque de la phrase nominale.

- Prépositions

Au rang des difficultés de traduction se trouvent aussi les prépositions, dont le choix, en anglais, semble trop souvent influencé par le texte en langue source. Ainsi, « *inconnu du grand public* » se dira « *unknown to* » ou « *unknown from the (general) public* » plutôt que « **for the (general) public* » ; « *la voie du succès* » donnera « *the road to success* » et non « **of success* » ; « *les ravages des écrans sur les enfants* » sera rendu par « *the devastating effects of screens on children* » plutôt que « **for children* », etc. Ces exemples rappellent qu'un travail régulier sur les différences entre les prépositions en français et en anglais est nécessaire et que l'apprentissage d'une expression idiomatique doit toujours se faire à partir d'un contexte. Il en va de même pour tous les *phrasal verbs*, dont on peut regretter du reste qu'un synonyme d'origine latine leur soit souvent préféré.

- Traduction de la préposition « depuis »

Enfin, il n'est pas étonnant que nombre de textes choisis pour cette sous-épreuve contiennent au moins une occurrence de la préposition « depuis », puisque sa traduction et la traduction des phrases dans lesquelles on la trouve sont toujours discriminantes. Les candidats l'enseignent eux-mêmes à leurs élèves : « depuis » sera traduit par « for » lorsqu'il introduit une durée, par « since » lorsqu'il renvoie à une date ou tout autre moment bornable du passé. Cette distinction est source de peu d'erreurs. En revanche, le verbe de la principale modifié par le groupe prépositionnel introduit par « depuis » a souvent été incorrectement conjugué. Sémantiquement, « depuis » établit un lien entre le passé et le présent de l'énonciateur, qui ne peut être traduit que par l'aspect HAVE + V-EN (ou HAD + V-EN dans un contexte passé). Ce lien est en général repérable aisément et doit alors déterminer la traduction du segment où figure la préposition. C'est le cas dans « *Londres, l'une des régions où les salaires ont le plus décroché depuis le référendum du 23 juin 2016* » et « *une tendance à la baisse qui se fait ressentir depuis la fin de l'année 2021* », où les verbes « *ont décroché* » et « *se fait ressentir* » devaient être traduits au *present perfect*. Il arrive que le lien soit plus ténu sur le plan sémantique ou que l'éloignement entre la préposition et le verbe qu'elle modifie en rende le repérage plus complexe. Ainsi, dans la phrase suivante, nombre de candidats n'ont pas été en mesure de l'identifier : « *Depuis la récente invention et le maniement relativement simple des intelligences artificielles (IA) génératives – qui créent du texte selon des consignes données –, l'auteur de la série des « Maigret », qui avait pourtant réussi le tour de force de publier de son vivant plusieurs centaines d'ouvrages, se trouve largement dépassé.* ». C'est bien le verbe « *se trouve* », au présent en français, qui devait subir la modification dans la traduction en langue cible. Le jury invite les candidats à repérer, dès la première lecture du texte, la présence éventuelle de la préposition dans le passage à traduire. Ils seront ainsi mieux à même d'anticiper le problème qu'elle risque de poser et de maintenir tout au long de l'exercice un haut degré de correction grammaticale.

Exemples de textes proposés lors de la session 2024

Avant de commenter quelques-uns des extraits soumis aux candidats lors de la session 2024, voici la liste des thématiques abordées dans les articles choisis : rôle croissant de l'intelligence artificielle dans le milieu de l'enseignement et celui de l'édition, crise de l'éducation au Canada, crise de vocation des maires, crise de la recherche française, effets des écrans sur les enfants, succès inattendu d'une chanson engagée contre les bas salaires, campagne de Nikki Haley, retombées économiques du Brexit, désaccords au sein du parti conservateur au sujet de la question migratoire, interdiction de la vente de cigarettes au Royaume-Uni, référendum au Venezuela au sujet d'une portion de jungle amazonienne accordée au Royaume-Uni en 1899, imposition des multinationales, tendance à la baisse du bio, exploitations viticoles britanniques en expansion, organisation des Jeux Olympiques en France, mémoires de Paul Newman, prolifération des rats, etc. Cette liste montre la diversité des sujets traités et bat en brèche l'idée selon laquelle la culture de l'angliciste se limiterait à des thématiques purement civilisationnelles ou littéraires. Elle nous donne l'occasion de rappeler qu'il n'est pas attendu des candidats qu'ils soient au fait de chaque événement couvert de près ou de loin dans la presse au cours de l'année de préparation, mais qu'il est essentiel qu'ils se soient entraînés à traduire des extraits de sources variées, portant sur des sujets aussi divers que possible. Ainsi, ils ne seront pas pris au dépourvu lorsqu'ils auront à rendre compte d'idées parfois complexes, exprimées dans une langue spécifique. De nombreux candidats ont manifestement fait ce travail de préparation et ont fait montre d'une grande agilité dans la traduction du texte qui leur était proposé. Qu'ils en soient ici félicités ! Espérons que les extraits donnés ci-dessous, accompagnés de la traduction proposée par le jury, permettront aux futurs candidats d'en faire de même et de comprendre les exigences de l'exercice pour mieux en éviter les écueils.

Sujet 1 :

Le Royaume-Uni bientôt libéré du tabac ? Le Premier ministre britannique Rishi Sunak a annoncé ce mercredi 4 octobre son intention d'étendre l'interdiction de la vente de cigarettes.

« *Je propose qu'à l'avenir nous augmentions l'âge légal pour fumer d'un an chaque année* », a déclaré le chef du gouvernement conservateur lors d'un discours au congrès de son parti à Manchester (nord de l'Angleterre). « *Cela signifie qu'un jeune de 14 ans aujourd'hui ne se verra jamais vendre légalement une cigarette et que lui et sa génération pourront grandir sans fumer* », a-t-il précisé.

Actuellement, l'âge légal pour acheter des cigarettes au Royaume-Uni est de 18 ans.

« Au Royaume-Uni, Rishi Sunak veut étendre l'interdiction progressive des ventes de cigarettes », *L'Obs*, 04/10/2023.

Traduction proposée par le jury :

The United Kingdom soon to be smoke-free? On Wednesday October 4, British Prime Minister Rishi Sunak announced his intention to extend the ban on cigarette sales.

"*I propose that in the future, we raise the smoking age by one year every year,*" said the head of the Conservative government in a speech at his party conference in Manchester (Northern England). "*That means a 14-year-old today will never legally be sold a cigarette and that they and their generation can grow up smoke free,*" he added.

The legal age for buying cigarettes / The minimum age for tobacco purchases in the United Kingdom is currently 18.

Remarques :

- Les propos de Rishi Sunak rapportés dans cet article ont été retraduits à l'aide du discours au cours duquel ils ont été prononcés, à la différence près que Rishi Sunak a dit « *in Ø future* » et non « *in the future* ».

- Outre les erreurs déjà évoquées précédemment (traduction de « *a annoncé* » au *present perfect*, construction du GN...), cet extrait a régulièrement posé des problèmes de traduction, notamment d'ordre lexical. Sans être l'unique proposition recevable, l'adjectif composé « *smoke-free* » était préférable à tout autre traduction. L'emploi du verbe « *liberate* » sous quelque forme que ce soit paraît difficilement envisageable. Le jury a noté des hésitations entre « *ban* », « *forbid* » et « *prohibit* », trois termes *a priori* synonymes mais qui ne sont pas tous possibles dans le contexte présent. La même hésitation entre « *rise* », « *raise* » et « *increase* » a poussé certains candidats à l'erreur pour la traduction du verbe « *augmenter* ». Idem pour « *extend* » et « *expand* » pour la traduction du verbe « *étendre* ». Ce constat doit conduire tous les futurs préparateurs à s'interroger sur les différences de sens et d'emploi entre des termes sémantiquement proches.

- Notons par ailleurs que « *This Wednesday* » était impossible, en dépit de la proximité temporelle entre la date du discours et la date de rédaction de l'article, car « *this* », contrairement à « *last* », ne peut renvoyer à un moment du passé.

- Le segment « *lui et sa génération pourront grandir sans fumer* », enfin, a fait l'objet d'erreurs diverses. « **his generation and him will...* » est agrammatical car « *lui* » (qui correspond à « *they* » dans le discours de Sunak où « *a 14-year-old* » n'est pas généré) est sujet du verbe « *pouvoir* » et non son complément. La traduction par « *...he and his generation will be able to grow up *without smoking* », calquée sur le français, menait au contre-sens, car elle laisse entendre que fumer participe en général à l'action « *grandir* ».

Sujet 2 :

« *En ce monde, rien n'est certain à part la mort et les impôts.* » La célèbre maxime de Benjamin Franklin, qui date de 1789, se vérifie toujours aujourd'hui pour le commun des mortels. Elle est en revanche beaucoup moins vraie pour les multinationales, qui utilisent toutes les techniques possibles pour échapper aux taxes sur leurs bénéfices, déplaçant par exemple leurs sièges sociaux dans les pays les moins-disants en matière de fiscalité. En octobre, l'Observatoire européen de la fiscalité estimait que 1000 milliards de dollars de profits (914 milliards d'euros) avaient ainsi échappé à une juste taxation en 2022.

CHABRAN Jean-Baptiste, « Lutte contre les paradis fiscaux : où en est l'impôt minimum mondial sur les multinationales ? », *Libération*, 02/12/2023.

Traduction proposée par le jury :

"*In this world, nothing is certain, except death and taxes.*" Benjamin Franklin's famous maxim dating back to 1789 still applies today to the average person. It is a lot less true on the other hand when it comes to multinationals, which resort to all sorts of methods to avoid taxes on profit, like relocating their headquarters to countries with the lowest tax rates for instance. According to the EU Tax Observatory last October, an estimated 1,000 billion dollars (914 billion euros) in profit escaped fair taxation in 2022.

Remarques :

- La traduction de cet extrait suppose une bonne connaissance du vocabulaire économique qui, sans être hautement technique, a posé des problèmes à plusieurs candidats. Les termes « *headquarters* » et « *head office* » ont été acceptés. En revanche, « *social office* » et « *social seats* » relevaient du faux-sens ou du non-sens. Le terme « *fiscality* » figure bien dans le *Oxford Dictionary* mais est d'emploi très rare : le calque du français était donc à éviter.

- Plus généralement, cet extrait invitait les candidats à réfléchir à la traduction d'expressions et de tournures idiomatiques, dont le calque était irrecevable ou maladroit : « *les pays les moins-disants en matière de fiscalité* », « *l'Observatoire européen de la fiscalité estimait que...* ». Nous proposons, dans notre traduction, de légers aménagements (par le biais de transpositions et de modulations, par exemple), qui doivent permettre aux futurs candidats de bien mesurer l'équilibre à trouver entre fidélité à la lettre et à l'esprit de la lettre.

- Nous rappelons la vigilance de mise pour la traduction des données chiffrées. Comme indiqué plus tôt, « ** 1,000 billion of dollars* » et « ** 1,000 billions dollars* » sont des tournures erronées et sanctionnées par le jury. Il n'est pas attendu des candidats qu'ils signalent l'ajout de la virgule entre le chiffre des centaines et celui des milliers.

- Les noms « *death* » et « *taxes* » (ou « *taxation* », également accepté) dans la citation de Benjamin Franklin ne peuvent ici s'employer qu'avec l'article zéro puisqu'ils renvoient à des notions.

- Les candidats ont souvent hésité, semble-t-il, entre les pronoms « *that* » et « *which* » pour traduire le segment « *...les multinationales, qui utilisent...* ». La virgule à la suite du nom « *multinationales* » confirme que la proposition introduite par le pronom « *qui* » est explicative et non restrictive. Seul le pronom « *which* » était donc recevable.

- Enfin, traduire « *toutes les techniques possibles* » par « *every method possible* » ou « *every possible method* » était envisageable, mais alors le nom « *method* » devait être employé au singulier.

Sujet 3 :

En 1986, alors qu'il vient de fêter ses 61 ans, Paul Newman se confie longuement à un ami, le scénariste Stewart Stern, à qui il demande d'écrire sa biographie. Cinq ans plus tard, l'acteur décide de détruire les enregistrements de ces entretiens. Fondée sur des transcriptions écrites retrouvées plus tard, « La Vie extraordinaire d'un homme ordinaire » est une confession douloureuse révélant un acteur très dur avec lui-même. Mais que voulait-il cacher quand il mit le feu à ses Mémoires ? Toute cette affaire a commencé l'année de son Oscar d'honneur, en 1986 ; et déjà, Paul Newman donnait le sentiment de jouer avec le feu.

FLORIN Thomas E., « Moi qui suis si sensible à la lumière... », *Marianne*, 30/11/2023.

Traduction proposée par le jury :

In 1986, Paul Newman, who had just turned 61, spoke at length to his friend and screenwriter Stewart Stern, whom he asked to write his biography / tasked with writing his biography. Five years later, the actor decided to destroy / get rid of the recordings of the interviews. Based on written transcripts discovered later, "The Extraordinary Life of an Ordinary Man" is a painful confession depicting an actor who was very harsh on himself. What did he want to hide when he set fire to his Memoirs? It all started the year of his Academy Honorary Award in 1986 – back then, Paul Newman already seemed to be playing with fire.

Remarques :

- C'est le vocabulaire lié au cinéma qui, ici, était à mobiliser. L'expression « *Oscar d'honneur* » a manifestement posé des problèmes aux candidats : si « *Honorary Oscar* » était inexact puisqu'on appelle ces récompenses les « *Academy Awards* » de l'autre côté de l'Atlantique, « **Oscar of hono(u)r* » et « **honory Oscar* » étaient tout à fait erronés. Les termes « *screenwriter* » et « *scriptwriter* » sont certes proches sémantiquement, mais on préférera l'emploi du premier quand on fait référence à un scénariste de films pour le cinéma. En outre, les candidats des sessions à venir veilleront à bien distinguer les verbes « *se confier* » et « *se confesser* », qui ont des sens sensiblement différents. Ici, l'adverbe « *longuement* » rendait difficile l'emploi de « *confide in* », ce qui explique sans doute pourquoi nombre de candidats ont opté pour une transposition du type « *made a lengthy confession* », inexacte néanmoins. Le sens du verbe « *se confier* » est en réalité assez faible en français, ce qui justifie l'emploi de « *speak to* ». De la même manière, dire qu'il « *vient de fêter ses 61 ans* » n'est pas une façon d'évoquer les célébrations liées à l'événement mais d'indiquer tout simplement son âge : « *turned 61* » vaut donc mieux *a priori* que le calque « *celebrated his birthday* ».

- Comme cela a déjà été dit, les verbes au présent dans cet extrait renvoient, pour la plupart, à un passé révolu, borné par « *en 1961* » et « *cinq ans plus tard* ». Ces verbes devaient par conséquent être conjugués au *prétérite* en anglais.

- L'emploi de l'article zéro devant « *∅ screenwriter Stewart Stern* » s'explique par la détermination par le nom du détenteur de la fonction « *screenwriter* », qui rend l'emploi du déterminant « *the* » impossible.

- Comme tout titre d'ouvrage (fiction et non-fiction), le titre des mémoires de Paul Newman, « *The Extraordinary Life of an Ordinary Man* », s'écrit avec des majuscules au début des mots correspondant aux catégories grammaticales suivantes : noms, pronoms, adjectifs, verbes, adverbes et conjonctions de subordination. Cette règle, différente de celle qui s'applique en français, engendre des changements de typographie qu'il faut signaler au cours de la traduction.

Sujet 4 :

Le 29 octobre, Jean-Luc Veillé, maire du Pertre, une commune d'un peu moins de 1400 habitants en Ille-et-Vilaine, annonçait sa démission sur les réseaux sociaux. « *Face à une situation insupportable depuis le début du mandat, harcèlement, méchanceté, menaces, j'ai fait le choix de me préserver* », écrivait l'édile sans étiquette politique. Quelques jours avant, l'ancien commerçant âgé de 58 ans avait reçu un courrier d'un administré critiquant sévèrement l'action de son équipe municipale. La « *goutte de trop* », a reconnu le maire démissionnaire auprès de *Ouest-France*. Lors de son dernier conseil municipal, il a déploré un « *sentiment d'abandon* ». Une impression largement partagée.

BOITEAU Victor, « Mal-être, Maires : démissions en cascade, 'fatigue générale', 'sentiment d'abandon'... Les édiles sur le fil », *Libération*, 20/11/2023.

Traduction proposée par le jury :

On October 29, Jean-Luc Veillé, the mayor of Le Pertre, a town of a little fewer than 1,400 inhabitants in Ille-et-Vilaine, announced his resignation on social media. "*Faced with an intolerable situation since the term began – harassing, spiteful, threatening behaviours – I've chosen to protect myself,*" wrote the non-affiliated mayor. A few days before, the 58-year-old former shopkeeper had received a letter from a resident, in which the action of the municipal team was harshly criticised. Speaking to *Ouest-France*, the resigning mayor admitted it was the "*last straw.*" During his last town council meeting, he deplored "*feeling abandoned*" – a widely-shared impression.

Remarques :

- Deux transpositions sont à noter dans la proposition ci-dessus. La première, qui a consisté à transformer les noms « *harcèlement, méchanceté, menaces* » en adjectifs qualifiant le nom « *behaviours* » ajouté dans la traduction, s'explique par l'impossibilité de mettre sur le même plan, en anglais, trois noms renvoyant à des réalités différentes : des attitudes d'une part (« *harcèlement, méchanceté* ») et des actes d'autre part (« *menaces* »). La seconde, à la fin de l'extrait, a permis de récupérer une forme verbale en -ING (« *feeling abandoned* »), souvent préférable à un groupe nominal non-lexicalisé en anglais.

- On note que le groupe nominal « *Le Pertre mayor Jean-Luc Veillé* » n'a pu être construit ici dans la mesure où le nom de la commune est lui-même complété à droite par un groupe nominal formant un segment très long, ce qui explique le calque de la structure française. Ce passage nous donne l'occasion de rappeler la différence entre les comparatifs « *fewer* » (utilisé avec un nom à fonctionnement dénombrable) et « *less* » (utilisé avec un nom à fonctionnement indécomptable), ce qu'une majorité de candidats a semblé oublier.

- On pouvait éviter de reproduire en l'état la phrase nominale de la fin du texte de plusieurs manières. Nous proposons ici la plus simple d'entre elles, qui consiste à transformer le point à la fin de la phrase précédente en un tiret.

- Enfin, des erreurs de lexique ont été commises dans la traduction de « *sans étiquette politique* », « *équipe municipale* » et « *conseil municipal* ». « *Sans étiquette politique* » pouvait être traduit par « *with no political label* » mais les adjectifs « *independent* » ou « *non-affiliated* », comme dans notre traduction, paraissent préférables par souci de concision. « *Equipe municipale* » pouvait tout à fait être calquée sur le français, d'autant que l'ancrage culturel du texte est fortement marqué. « *Conseil municipal* » a posé d'autant plus de problèmes que les candidats n'ont pas toujours fait la différence entre les deux acceptions du terme : l'assemblée des élues et élus (« *town council* ») et autres variantes selon les types d'anglais) et les réunions publiques tenues par ces assemblées (« *town council*

meetings »). Une dernière erreur a souvent été commise : celle qui a consisté à traduire « *démissionnaire* » par « **resignating* », irrecevable, au lieu de « *resigning* ». À l'inverse, plusieurs candidats ont su proposer des équivalents tout à fait idiomatiques de l'expression « *goutte de trop* ». Ils ont alors montré, comme beaucoup d'autres du reste face à d'autres textes, leur capacité à traduire la presse avec habileté et précision. Le jury les en félicite et encourage tous les préparateurs des sessions à venir à se préparer en suivant les conseils prodigués ici afin d'en faire de même.

*Rapport présenté par Thibaut von Lennep
Avec la commission Thème Oral et la contribution du jury*

4.2.2. Faits de langue

Conditions de préparation et de passage

La sous-épreuve de faits de langue s'inscrit dans l'épreuve sur programme (ESP). Elle se base sur le texte (de civilisation ou de littérature) reçu par les candidats lors de la préparation et elle est donc préparée en même temps que la sous-épreuve d'explication de texte. Contrairement aux trois autres sous-épreuves qui composent l'ESP (thème oral, explication de texte, compréhension-restitution), c'est la seule qui se déroule en **français**. Sur les 3 heures allouées à la préparation de l'épreuve, il est recommandé de passer **entre 30 et 45 minutes** pour préparer les faits de langue.

Cette sous-épreuve consiste à analyser de façon indépendante deux segments de longueur variable qui sont soulignés dans le texte. Pour rappel, cette sous-épreuve ne donne pas lieu à un entretien, contrairement à l'explication de texte, et il n'est pas possible d'améliorer sa note grâce à un échange avec le jury ; il est donc d'emblée impératif de faire preuve d'exhaustivité. Dans les 30 minutes qui sont allouées à ces 3 sous-épreuves, les candidats gèrent leur temps comme bon leur semble, mais il est recommandé de passer **entre 6 et 8 minutes** pour les faits de langue afin de se laisser le temps nécessaire aux autres sous-épreuves.

Connaissances et terminologie

La sous-épreuve de faits de langue ne se fonde pas sur un programme. Il est donc nécessaire d'avoir des **connaissances exhaustives** de la grammaire anglaise car les sujets donnés peuvent appartenir à tous les domaines : groupe nominal (ex : fonctionnement des noms, détermination, adjectifs, structures internominales), groupe verbal (ex : temps et aspects, modalité, passif), et syntaxe (ex : complémentation du verbe, subordination, réorganisations syntaxiques). Il est de ce fait extrêmement dangereux de faire des impasses car les sujets (cf. exemples en annexe) sont de nature très variée. Il est par ailleurs attendu de la part d'enseignants, de surcroît déjà en exercice, d'éviter de faire passer des énoncés agrammaticaux pour corrects.

La description et l'analyse pertinente d'un segment donné passent notamment par une maîtrise de la **terminologie linguistique**. Cela concerne d'abord les étiquettes descriptives élémentaires (catégories et fonctions), qui ne sont pas toujours bien sues. Il est ainsi attendu que les candidats connaissent la distinction traditionnelle qui existe entre verbes lexicaux et auxiliaires, entre déterminants et proformes, ou encore entre adverbes, prépositions et conjonctions (ces classes étant mutuellement exclusives : un adverbe ne peut pas être en même temps une conjonction). Certaines étiquettes sont abusives : tous les mots en *wh-* ne sont pas des pronoms interrogatifs (*when, where, why, et how* sont analysés comme des adverbes) et le terme de « déictique » ne constitue pas une catégorie syntaxique mais une étiquette sémantique qui peut s'appliquer à plusieurs unités de nature différente (*this et that*, mais aussi *you, here, tomorrow ou last year*). Enfin, il est nécessaire de ne pas confondre nature et fonction : ce n'est pas parce qu'un élément apparaît avant un nom et qu'il a la même position qu'un adjectif qu'il s'agit nécessairement d'un adjectif ; il peut très bien s'agir d'un nom (nature) en fonction de modifieur d'un autre nom (fonction). Le jury rappelle que toutes les approches théoriques sont acceptées et qu'il ne favorise aucune terminologie, tant que celle qui est utilisée existe et est cohérente.

Le jury a relevé de grandes difficultés sur les questions de **syntaxe** et invite les candidats à s'y préparer sérieusement. Rappelons que les analyses en syntaxe sont largement faisables (de très bonnes notes

ont d'ailleurs été attribuées sur ces sujets), mais exigent une rigueur dans le découpage des constituants (parties de la phrase) et dans la définition des structures. Il est ainsi utile de rappeler qu'un groupe verbal n'inclut jamais le sujet (il s'agirait sinon d'une proposition), et qu'une proposition principale ou matrice ne s'arrête pas là où commence une subordonnée, mais l'inclut en son sein. Il faut également faire preuve d'exactitude dans la dénomination des types de subordonnées pour éviter les approximations (ex : « proposition subordonnée complétive adverbiale qui est une relative infinitive », assemblage insolite de tous les types de subordonnées). Enfin, notons que l'étiquette de subordonnée « nominale » n'apporte strictement rien à l'analyse, car elle ne donne pas le type exact de subordonnée (complétive, interrogative, relative libre, etc.), d'autant que ces subordonnées remplissent parfois des fonctions qui ne sont pas typiquement occupées par des syntagmes nominaux (ex : complément du nom, complément de l'adjectif, ou adjectif).

Les candidats doivent également faire attention aux **transferts** de la terminologie grammaticale française, parfois datée. On évitera donc le terme d'*adjectif possessif* pour lui préférer celui de *déterminant possessif*. On préférera également l'étiquette morphologique de *prétérit* plutôt que celle, sémantique, de *passé*. Enfin, le terme de *complément d'objet second* doit être oublié : il correspond en fait en anglais au premier objet des constructions ditransitives (ex : *I gave the candidates some good advice*).

Il est à noter que tout concept employé doit être **expliqué brièvement**. Très souvent, les candidats manipulent des termes qui ne sont jamais définis (ex : *fléchage*, *génitif déterminatif*, *préconstruit*, *pseudo-clivée*), peut-être par absence de maîtrise de ce que ces termes recouvrent, ce que le jury a pénalisé. Il faut par ailleurs bannir tout vocabulaire tellement jargonnel qu'il en devient fautif (« accompagner la rupture du code », « le passif réfère par fléchage »). Une connaissance précise de ce à quoi renvoient les termes employés permettrait par ailleurs de ne pas confondre un certain nombre de notions pourtant différentes : modalité radicale / modalité épistémique ; adjectif évaluatif / adjectif classifiant ; verbe prépositionnel / verbe à particule ; question (acte de langage) / phrase interrogative (type de structure) ; subordonnée complétive / subordonnée relative ; thématization / focalisation.

Attention enfin à bien éviter les affirmations à l'emporte-pièce. *Be* n'est par exemple pas systématiquement copule (il ne l'est que quand il est en présence d'un attribut du sujet). Si on estime que la modalité implique toujours un jugement ou un commentaire (ce qui n'est pas systématiquement le cas, par exemple avec le *can* de capacité), il faut être en mesure de dire précisément lequel. Le passif n'implique pas que le sujet « subit l'action » ou qu'il est « victime » : il sert surtout à réorganiser la présentation de l'information au sein d'un passage. Enfin, même si des connaissances en histoire de la langue anglaise ne sont pas requises, il convient d'éviter les affirmations absurdes : trop de candidats ont ainsi qualifié l'anglais apparaissant chez Shakespeare ou dans les textes traitant du puritanisme (ou, de façon générale, tout anglais qui n'est pas contemporain) de « vieil anglais », ce qui est un non-sens, ce stade de l'évolution de l'anglais prenant fin au XII^e siècle.

Soulignement

Lors de leur préparation en loge, avant même de commencer leur réflexion sur les segments, les candidats doivent bien faire attention au soulignement proposé. C'est le soulignement qui va guider les enjeux que les candidats vont traiter et il est donc essentiel de se poser les bonnes questions avant de se jeter sur l'analyse : pourquoi le soulignement va-t-il jusqu'ici ou, au contraire, s'arrête-t-il là ? quels problèmes linguistiques soulève-t-il ? Il faut pour cela être solide sur l'identification et la description du segment (voir section *Connaissances et terminologie* plus haut) afin de bien identifier le domaine d'étude dans lequel se situe le fait de langue.

Un soulignement large ne doit pas amener les candidats à traiter intégralement tous les éléments constitutifs de ce segment. Ainsi, le soulignement d'une subordonnée doit plutôt inviter les candidats à s'intéresser à l'identification du type de subordonnée, au subordonnant, au choix d'un type de subordonnée par rapport à d'autres, et éventuellement à la structure dans laquelle elle s'inscrit. Ce soulignement ne doit en revanche pas amener les candidats à s'intéresser aux éléments qui la constituent, comme le choix d'un déterminant ou le temps d'un verbe, qui ne sont pas des enjeux directement liés à la subordination.

Inversement, le soulignement d'un mot simple ne signifie pas qu'il ne faut pas regarder ailleurs pour le remettre en contexte. L'un des sujets, par exemple, consistait en un simple *it*. Il était très intéressant de s'intéresser à sa référentialité et son statut ou non de proforme, mais une prise en compte du contexte révélait que la présence de ce *it* était en réalité solidaire d'une subordonnée apparaissant en fin de phrase dans le cadre d'une structure extraposée. Il était donc attendu des remarques sur l'identification de la structure et la raison de son emploi.

Une réflexion sur le soulignement doit donc être le premier réflexe de tous les candidats avant de traiter les faits de langue, afin d'éviter tout hors-sujet. Cette année, trop de candidats n'ont absolument pas repéré certains enjeux pourtant cruciaux :

- ***infants and the old*** invitait à comparer la détermination (ou son absence) des deux noms, et pas simplement l'article défini, ainsi qu'à s'interroger sur la catégorie de *old*, qui ne va pas de soi ;
- ***the first ankle-length day dress*** attendait des développements sur la détermination et les phénomènes de composition, mais également sur l'ordre des modificateurs qui apparaissent devant le nom ;
- ***the more conservative Hugo Banzer Suarez*** était l'occasion d'analyser la présence d'un article défini devant un nom propre, ce qui est relativement atypique ;
- ***made me do so*** permettait certes une analyse du rôle exact de la proforme *so*, mais il invitait surtout à s'interroger sur la construction du segment, qui est une structure causative, et sur son sens par une comparaison avec d'autres verbes causatifs.

Dans d'autres cas, certains candidats ont traité des points qui étaient hors sujet. Ainsi, le segment *where the trees made a green twilight over the tables*, qui est une subordonnée, invite à s'interroger sur le type de proposition (ce qui est souvent le cas avec les subordonnées) et sa fonction au sein de l'énoncé. En revanche, les développements sur la détermination (pour laquelle le jury aurait simplement souligné un syntagme nominal) ou le prétérit (auquel cas seul le verbe aurait été souligné) n'étaient pas attendus et relèvent d'une mauvaise compréhension du soulignement. Il faut donc bien jauger ce qui est attendu à partir du soulignement proposé.

Cette année, le jury a eu le plaisir de constater que les candidats avaient respecté le cadre méthodologique et les étapes indiquées dans les rapports du jury précédents : description, enjeux du segment, analyse. Si certaines de ces étapes étaient parfois survolées, elles étaient systématiquement présentes. Les lignes qui suivent donnent quelques rappels méthodologiques pour que les candidats puissent se préparer au mieux.

Description

Dans un premier temps, les candidats doivent s'atteler à la description du segment qui leur est proposé. Cela implique d'abord de donner, si elle est claire, la **catégorie** (ou nature) exacte du segment (type de mot, de groupe/syntagme, ou de proposition). Cette année, beaucoup de candidats se sont contentés de dire que le segment appartenait « au domaine nominal / verbal / de l'énoncé complexe » (alors que cette remarque n'apporte strictement rien à l'exercice) sans jamais dire ce que constituait le segment. On rappellera utilement qu'il s'agit d'un exercice de grammaire anglaise et qu'il convient donc d'éviter de décrire un élément par sa traduction en français (ex : « le verbe *être* », alors qu'on parle du verbe anglais *be*).

Il ne faut pas non plus oublier de donner la **fonction syntaxique** du segment entier. Cette fonction peut faire l'objet d'une justification au cours de l'analyse si elle est problématique, mais la plupart du temps elle ne l'est pas, et beaucoup de candidats ont ainsi oublié de donner par exemple la fonction des syntagmes nominaux qui leur était donné à étudier. Si le segment analysé est un verbe ou un groupe verbal, il est attendu que les candidats donnent l'ensemble de ses dépendants (compléments et adjoints).

Enfin, si le segment est composé de plusieurs parties, il faut le **décomposer** en précisant la catégorie de chacun de ses composants et leur fonction au sein du segment (déterminant, complément, modificateur ou adjoint). Attention toutefois à ne pas donner la nature de chacun des mots qui composent le

segment ; il faut plutôt le décomposer en parties signifiantes sans poursuivre à l'infini. Ainsi, dans le segment *that we look upon our selves as not free from their malice and fury*, un premier découpage révèle plusieurs grands ensembles qui gravitent autour du verbe *look* : [we], [upon our selves] et [as not free from their malice and fury], auxquels on peut ajouter le mot introducteur *that*. Une fois la catégorie et la fonction de ces ensembles identifiées, il n'est pas nécessaire de poursuivre la description jusqu'à atteindre l'échelle du mot. Il est également à noter qu'il ne faut pas abusivement dire qu'un mot « introduit » un ensemble lorsqu'il s'agit simplement du premier élément de cet ensemble.

Notons enfin que la nature exacte du segment peut parfois être l'un des enjeux de l'analyse proposée. Les candidats peuvent donc ne pas donner immédiatement la nature du segment, ou rester volontairement vagues, en précisant qu'elle sera déterminée au cours de l'analyse.

Enjeux

Une fois la description achevée, les candidats doivent donner les enjeux qui seront traités lors de l'analyse. Une simple mention de ces différents enjeux suffit (« Dans cette analyse, je m'intéresserai à X, à Y et à Z ») : il n'est donc pas nécessaire de faire une annonce de plan aussi longue que pour le commentaire de texte.

Afin de bien repérer les enjeux du segment, et donc de faire une analyse convaincante, il est primordial de prendre en compte le **soulignement** (voir section *Soulignement* plus haut) pour éviter tout hors-sujet. Par ailleurs, le jury a constaté que sur beaucoup de sujets, certains enjeux pourtant cruciaux n'avaient pas été cernés. Certains candidats ne se sont parfois contentés que d'un seul enjeu, alors que les segments en renferment souvent plusieurs. Sans être exhaustif, on peut par exemple s'intéresser au choix d'une forme en particulier (ex : le choix d'un modal, d'une structure internominale, ou d'un type de subordonnée), à la structure d'une forme ou d'une séquence (ex : l'ordre des adjectifs dans un syntagme nominal, la formation d'une unité complexe, le choix de l'organisation des unités au sein d'une phrase), ou encore à l'identification exacte de la nature d'un élément (ex : unité pouvant appartenir à diverses catégories, identification du type de subordonnée). Tout élément qui a un fonctionnement inhabituel doit être repéré, mais les faits de langue ne sont pas tous fondés sur des éléments qui seraient inhabituels ou piégeux.

Le jury a conscience que tous les segments ne représentent pas le même degré de difficulté et ce dernier est pris en compte lors de l'attribution de la note finale. Néanmoins, les candidats doivent être prêts à traiter n'importe quel segment, quelles qu'en soient la longueur et la complexité apparente.

Analyse

L'analyse doit permettre de répondre aux enjeux repérés en procédant à une réflexion fine sur la langue et en prenant en compte les spécificités du sujet proposé, le tout de façon rigoureuse et cohérente. Il faut notamment éviter les imprécisions (voir la section *Terminologie* plus haut) et les raisonnements contradictoires (ex : démontrer qu'une subordonnée est relative pour finir par dire qu'elle est complétive). Les candidats doivent absolument éviter les **placages de cours**. Cela inclut notamment les cas où sont énumérés tous les emplois d'une forme (par exemple tous les sens de *the* ou de *can*), ce qui montre une absence de prise en compte des spécificités du sujet proposé. Il est ainsi préférable de donner directement la valeur présente dans le segment en donnant les indices à disposition dans le reste du texte qui ont mené à cette interprétation. Dans le même genre, il faut se garder d'utiliser des exemples inventés : il est plus pertinent de faire une manipulation avec l'exemple donné (quitte à montrer que d'autres possibilités sont agrammaticales) ou, si le texte s'y prête, de faire une comparaison de sens avec un autre segment présent dans le document.

Il est courant de lire que les candidats doivent **prendre en compte le texte** dans son ensemble pour pouvoir effectuer une analyse linguistique. Cela ne signifie pas qu'il faut s'adonner à un commentaire de civilisation ou de littérature (même si l'analyse des faits de langue peut éclairer certains aspects du texte lors du commentaire qui suit), mais simplement que le sens ou l'emploi des segments analysés peut souvent se comprendre à l'aune du reste du texte. Ainsi l'emploi d'un déterminant, d'un auxiliaire modal ou encore d'une réorganisation syntaxique s'explique très souvent grâce à des éléments qui se trouvent ailleurs dans le texte. Le jury n'attend pas non plus une analyse qui se veut stylistique ou

rhétorique, ou que le candidat dise que le locuteur « a eu raison d'utiliser cette forme car il voulait convaincre son auditoire ».

Il est attendu que l'analyse soit agrémentée, tout au long de son déroulement, par des **manipulations**, c'est-à-dire des comparaisons avec des formes proches d'un point de vue formel ou sémantique, qui offrent un contraste avec le segment à analyser. Le but est ainsi de mieux éclairer le sens des marqueurs étudiés et leurs spécificités, leur catégorie, ou leur fonction. Ainsi l'analyse du démonstratif *that* doit amener les candidats à se poser la question du choix de la détermination en effectuant une comparaison avec *this* ou *the*, par exemple. De même, la forme prétérit d'un auxiliaire modal peut être comparée avec le présent pour voir ce qu'apporte exactement ce temps à l'ensemble de l'énoncé. Les manipulations peuvent servir à déterminer la nature d'un mot ou d'une proposition ; il faut cependant que ces tests amènent le candidat à prendre une décision claire, ou bien à dire ce qui ne lui permet pas de trancher.

Outre le manque de manipulations généralement observé d'une année sur l'autre, certaines manipulations proposées n'allaient parfois nulle part : il est parfois simplement mentionné que le changement de forme apporte un « sens différent », sans préciser lequel, et dans certains cas les candidats ont proposé une forme proche sans rien en dire. Il est donc important de savoir choisir les manipulations pertinentes à même d'éclairer le segment à l'étude, mais également de savoir les exploiter de façon approfondie et de façon rigoureuse.

Annexe : exemples d'analyses de segments

Why did the U.S. work so hard to undo a coup which had prevented the accession to power of a man whose vice president had strong Castroite leanings and ties, whose coalition included the Communist party of Bolivia and the Castroite MIR, and whose elevation had been strongly supported by the Soviet Union? When Siles Zuazo polled 38 percent of the vote in a race against moderate socialist, Victor Paz Estensorro, and the more conservative Hugo Banzer Suarez, the selection of the President was left to the Congress.

Le segment souligné est un syntagme nominal (SN). Sa tête est le nom propre *Hugo Banzer Suarez*, et elle est déterminée par l'article défini (*the*) et modifiée par le syntagme adjectival *more conservative*. Le syntagme est coordonné au syntagme nominal *moderate socialist Victor Paz Estensorro*, et ces deux SN sont compléments de la préposition *against*.

On s'intéressera à l'utilisation d'un article défini avec un anthroponyme (nom propre faisant référence à une personne), ainsi qu'au rôle du comparatif de supériorité.

L'utilisation d'un article défini devant un nom propre de personne pourrait sembler surprenante, puisque les anthroponymes sont auto-définis (**the Barack Obama*). Notons que cela peut s'envisager avec les indéfinis, notamment pour signaler le manque informationnel que le nom ne suffit pas à combler (*?A Hugo Banzer Suarez was here to see you. I got a call by some Hugo Banzer Suarez*). L'indéfini peut par ailleurs être provoqué par l'usage d'un adjectif (*A drunken Hugo Banzer Suarez started cracking jokes*), lié à un état passager, ou en tout cas non caractéristique. Il serait par exemple difficile d'envisager *?a conservative Hugo Banzer Suarez*, son positionnement politique étant a priori une caractéristique stable. En revanche, l'emploi de l'article défini avec l'adjectif seul est inacceptable (**He was in a race against the conservative Hugo Banzer Suarez*) ; dans le segment à l'étude, l'article défini s'explique donc par la présence du comparatif de supériorité.

Notons que dans l'élection mentionnée, il ne s'agit pas d'un duel mais d'une triangulaire (Hernán Siles Zuazo, Victor Paz Estensorro et Hugo Banzer Suarez). On pourrait s'étonner, dès lors, de ne pas avoir un superlatif de supériorité ici (*the smaller snowball* implique strictement deux boules de neige tandis que le superlatif *the smallest snowball* implique généralement qu'il y en a plus de deux). Or le superlatif n'était pas envisageable dans cette construction (**the most conservative Hugo Banzer Suarez*) puisque cela conduirait à supposer qu'un Hugo Banzer Suarez, celui qui avait les opinions les plus conservatrices, a été prélevé parmi un groupe d'une multitude de Hugo Banzer Suarez, ce qui serait absurde. Il aurait alors fallu une reformulation du type *against Hugo Banzer Suarez, the most*

conservative candidate. Ce que dit le comparatif de supériorité, c'est bien une comparaison à deux termes : les deux candidats de gauche pris ensemble d'une part (Siles Zuazo à la tête d'une coalition comprenant les communistes et Paz Estensorro, le socialiste modéré) et d'autre part Hugo Banzer Suarez, dont cette caractéristique supérieure (un conservatisme plus grand que les deux candidats de gauche) aurait pu en faire le choix prévisible comme « *American candidate* », en vertu des choix politiques passés évoqués aux lignes 25 à 29.

In the meantime, we direct our agencies to convoke a bilateral working level meeting in Mexico City to discuss implementation over the next 12 months. This meeting should establish priorities and identify potential problem areas and specific solutions. This meeting should take place as early as practical in 2009 to ensure activities under the Merida Initiative unfold smoothly.

Le segment est un syntagme verbal (SV), composé de l'auxiliaire de modalité *shall* au prétérit et du verbe lexical *establish* à l'infinitif. Ce SV a pour sujet le SN *this meeting* et pour objet le nom *priorities*.

On s'intéressera à la valeur du prétérit, ainsi qu'à la valeur et au choix du modal.

Le prétérit de *should* est normalement modal, ce qui est bien le cas ici, dans un co-texte qui ne fait de toute façon pas référence à du révolu mais plutôt à de la projection dans l'avenir. Il marque la rupture avec le réel, et permet de projeter dans le virtuel (et non le révolu) le jugement porté par *shall*, qui est à déterminer.

Dans ce contexte, on peut hésiter entre une valeur radicale déontique (degré de liberté d'action) ou une valeur épistémique (degré de certitude). Le modal peut tout d'abord porter une valeur déontique : la prédication « *this meeting establishes priorities* » est déclarée nécessaire, ou plus exactement souhaitée ou recommandée (on peut gloser par « *it is desirable for this meeting to establish priorities* »). Contrairement à l'obligation pure exprimée par *must* ou *have to* (*this meeting must / has to establish priorities*), la nécessité non congruente exprimée par *shall* est ici atténuée par le prétérit, qui la désactualise. On peut contraster l'expression de la nécessité atténuée de *should* avec celle de *ought to* (*this meeting ought to establish priorities*). Avec ce dernier modal, l'énonciateur ne se présente pas comme à l'origine du jugement de nécessité, qui est plutôt rapporté à des conventions : la nécessité est dans l'ordre des choses.

On peut toutefois également envisager que le modal ait une valeur épistémique : la prédication « *this meeting establishes priorities* » est jugée très probable : c'est ce qui devrait, selon toute vraisemblance, arriver (= « *it is probable that this meeting will establish priorities* »). Il coïncide donc avec une forme de projection qui n'est pas possible pour *must* épistémique, ce dernier ne pouvant pas renvoyer à l'avenir. On peut en revanche comparer ce *should* au *will* épistémique : alors que le modal dans *this meeting will establish priorities* indique une projection certaine, non problématique dans l'avenir, *should* indique au contraire une réalisation problématique, qui ne va pas nécessairement de soi.

Si cette seconde lecture n'est pas strictement impossible dans le contexte du segment, on est en réalité plutôt en présence d'un *should* dans lequel prédomine la valeur déontique, qui implique une forme de projection qui est, elle, épistémique : le cours d'action recommandé devrait déboucher sur une réalisation attendue dans l'avenir. Dans ce cas, valeur radicale et valeur épistémique ne sont pas mutuellement exclusives.

Well, now who are our doers in this church government? how are they chosen? what causes doe they deale in? and how do they deale? In every parishe a consistorie there is not, nor in every great towne containing many parishes, nor in every shire, but onely one in a diocese, which containeth divers shires.

Le segment est une partie de proposition, composée du SN *a consistorie*, du mot *there* (dont la nature fera l'objet d'une analyse), de l'auxiliaire *be* au présent et de l'adverbe de négation *not*.

On s'intéressera à la nature et à la fonction de *there*, ainsi qu'à l'identification et à l'emploi de la structure dans laquelle ce mot est employé.

On a ici affaire à une structure dont l'ordre attendu est < *there* + *be* + SN > (*there is (not) a consistorie*) — SN dont l'antéposition sera traitée plus loin. Il s'agit d'une structure existentielle, dans laquelle *be* a un sens plein et sert à poser l'existence, ici d'un consistoire (dans chaque paroisse). Dans cette structure, *there* est bien le sujet : c'est lui qui s'inverse avec l'auxiliaire et qui est présent dans les fragments interrogatifs (*there is not a consistorie, is there?*), sachant que cette dernière caractéristique en fait un pronom. Il n'a cependant pas toutes les propriétés d'un sujet car, en anglais standard, c'est le SN suivant qui déclenche l'accord sur le verbe (voir ligne 6 : *there are Archdeaconries*). *There* a cependant un statut ambivalent : s'il est le sujet du verbe syntaxiquement, il ne s'agit pas d'un argument (qu'on appelle ici parfois *sujet sémantique*, ou sujet déplacé) du verbe, celui-ci étant *a consistorie*, dont l'existence est en jeu.

Dans la mesure où *there* n'est pas un argument du verbe (il s'agit d'un élément postiche), on peut se demander pourquoi on a recours à cet élément en début d'énoncé. Le pronom provient historiquement de l'adverbe de lieu *there* mais s'en distingue phonologiquement, puisqu'il est prononcé dans sa forme faible /ðər/. Contrairement à l'adverbe, *there* ici ne renvoie pas à un lieu précis, mais plutôt, de façon plus abstraite, à la réalité, à tout ce qui existe ; il représente de ce fait tout de même un élément connu (ce que marque la séquence *th-*). La structure existentielle permet donc de respecter le principe selon lequel l'énoncé commence par les éléments connus avant de faire apparaître les éléments nouveaux (ce que marque l'article indéfini du SN). Ce principe de présentation de l'information explique pourquoi la présence du SN indéfini en début d'énoncé serait agrammaticale (**a consistorie is not*).

On remarque cependant que le sujet déplacé n'est pas ici en fin de structure existentielle mais qu'il a été antéposé. Cette antéposition de complément est possible pour deux raisons. Tout d'abord, il représente de l'information ancienne par rapport au discours, puisqu'il est lié à *our doers in this church government*. Ensuite, l'un des éléments de la phrase est focalisé : l'enjeu est de savoir s'il y a un consistoire dans chaque paroisse, et la négation accentuée et placée en fin d'énoncé indique laquelle des deux alternatives a été choisie. Par rapport à un énoncé canonique (*in every parishes there is not a consistorie*), l'antéposition de ce complément permet donc de placer vers le début un élément faisant le lien avec le co-texte gauche, et vers la fin un élément représentant une information focalisée.

Rapport établi par Romain Delhem

Avec la commission de linguistique (Charles Bonnot, Rémi Digonnet, Florence Floquet, Célia Schneebeili)

4.2.3. *Commentaire d'un texte de littérature ou de civilisation*

Introduction

Les remarques qui suivent font état de quelques principes généraux propres à l'exposé de civilisation ou littérature en langue anglaise. Les candidats qui souhaitent se présenter aux sessions à venir sont vivement encouragés à prendre connaissance de ces remarques et à aller consulter les rapports des précédentes sessions. Ce rapport commence par des retours communs aux commentaires de civilisation et de littérature, puis fournit des remarques plus spécifiques dans les sous-parties afférentes.

Les membres du jury ont été sensibles aux efforts des candidats entendus et ont pu apprécier leur investissement et leur préparation. Les commissions espèrent que le rapport ci-dessous s'avérera utile aux candidats des sessions à venir.

Proposer un commentaire problématisé

Proposer un commentaire problématisé signifie proposer une lecture personnelle du document en fonction des enjeux de son époque (pour la civilisation) ou de son rôle singulier dans l'économie générale de l'œuvre (pour la littérature). Il s'agit de montrer les mécanismes à l'œuvre dans le texte à l'étude au regard des spécificités de chaque matière, en allant du plus simple au plus complexe, tout en prêtant attention au contexte dans lequel s'insère le document. Cet exercice ne peut bien évidemment

se faire qu'en ayant travaillé les œuvres et les questions au programme de façon continue et approfondie.

La problématique offre un angle de réflexion, une perspective interprétative, qui permet de synthétiser les enjeux du document. Il faut donc éviter de proposer une problématique qui pourrait être valable pour n'importe quel texte ou qui serait imprécise (« to what extent... », « the power of words », « the ambivalence of the author »), et il n'est pas non plus recommandé de plaquer une problématique qui aurait été vue en cours de préparation lors de l'étude d'un autre document. Le jury apprécie de pouvoir prendre en note ce qui s'avère être le fil directeur de la démonstration. Il en va de même pour le plan. Il est donc conseillé de ralentir de manière à rendre cette prise de notes possible et de s'en assurer par un contact visuel.

Une démonstration dynamique permet de décrypter le document sous toutes ses coutures, mettant ainsi en lumière ses ressorts argumentatifs ou ses procédés littéraires au service d'une interprétation fine et nuancée. Les meilleurs candidats ont cherché à mettre en valeur les transitions qui leur ont permis d'avancer de partie en partie vers une analyse de plus en plus fine. Cela les a conduits à mettre au jour l'intérêt du texte dans l'œuvre ou du document dans le débat historiographique, et de répondre à la problématique annoncée. Les citations quant à elles doivent nourrir le propos et non simplement l'illustrer car une liste de repérages ne saura se substituer à leur interprétation. Il est évident que fournir un commentaire problématisé est un exercice difficile qui demande un entraînement régulier.

Soigner la présentation

L'exposé en langue étrangère est avant tout un exercice de communication. Le jury a particulièrement apprécié les prestations claires, dynamiques et bien organisées, arrivant à prendre en compte l'auditoire.

Il s'agit certes pour les candidats de proposer un commentaire sur l'un des sujets au programme mais il s'agit aussi de défendre son propos et de le mettre en valeur par des arguments fondés sur le texte. Si l'exercice est d'abord une performance orale, qui dépend donc de son contenu, sa forme est tout aussi importante.

La posture des candidats doit ainsi être travaillée. De nombreuses marques de stress ou d'anxiété transparaissent parfois pendant les exposés et apprendre à les rendre moins visibles fait aussi partie du travail de préparation qui doit être effectué en amont. Il est très fortement conseillé aux candidats d'éviter les soupirs, les signes d'énervement, d'insatisfaction, de découragement ou encore les relâchements du registre de langue.

Le jury encourage les candidats à soigner le lexique utilisé, dès les premières phrases de l'introduction, tout au long du commentaire, puis dans l'entretien. Il s'agit avant tout d'un exercice académique où les marques d'oralité sont à proscrire, telles que l'utilisation trop fréquente de « like », les formes contractées « gonna » ou « wanna », ou la multiplication des « kind of » et « sort of ». Le jury valorise le recours à un registre soutenu et à un lexique varié, avec une prise de risques lexicale et grammaticale. Un commentaire proposé dans une langue soutenue et variée permettra de valoriser les propos avancés, quand un vocabulaire un peu répétitif aura tendance à réduire la portée du commentaire.

La présentation et la forme pèsent sur l'évaluation : regarder les membres du jury, adapter le débit, vérifier que l'exposé est compris est primordial dans cet exercice de performance orale. Il est donc déconseillé aux candidats de rédiger intégralement leur préparation au brouillon. Cela donne parfois lieu à des lectures de commentaires sans aucun contact visuel établi avec le jury, ce qui s'inscrit à l'opposé de ce que sont censées être les épreuves d'admission. Il est ainsi vivement conseillé aux candidats de s'entraîner à parler entre quinze et vingt minutes en continu. Garder un débit compréhensible et constant tout au long de la présentation est essentiel pour la compréhension immédiate de l'exposé, mais également en prévision de l'entretien. Dans cet esprit, il est important que le jury comprenne l'angle d'analyse et la stratégie démonstrative, incarnés par le plan et la problématique. Il est crucial que le jury soit en mesure de les identifier et de les comprendre sans aucun doute possible. Enfin, il est conseillé d'éviter les pauses longues ou trop fréquentes et de les garder pour les moments-clés de l'argumentation (présentation de la problématique et du plan, transitions d'une

partie à la suivante, amorce de la conclusion). Au-delà de ces conseils, le jury a pu entendre, cette année encore, d'excellentes présentations, d'une grande fluidité et d'une grande clarté.

Bien gérer son temps

La gestion du temps est cruciale dans l'ensemble de l'épreuve en langue étrangère (épreuve sur programme). Afin d'avoir suffisamment de temps pour développer le commentaire sur programme, le jury conseille aux candidats de passer à celui-ci environ 10 à 15 minutes après le début de l'épreuve. Bien gérer son temps requiert un entraînement et ne s'improvise pas. Malgré les mises en garde de précédents rapports, il arrive encore que des candidats ne s'y retrouvent pas dans leurs notes et perdent en conséquence un temps précieux. Savoir organiser son brouillon, numéroter les pages ou, mieux encore, les agraffer dans le bon ordre, est le premier signe d'une préparation sérieuse.

La gestion du temps est également importante dans l'organisation interne de l'exercice du commentaire. Il faut garder, dans la mesure du possible, une structure équilibrée et éviter des parties disproportionnées. Ainsi, le jury a pu écouter des commentaires dont les parties se réduisaient à mesure que le commentaire avançait. Or, la nature progressive du raisonnement fait que les analyses les plus approfondies sont généralement à la fin : les tronquer dessert donc les candidats. Le jury conseille par conséquent aux candidats qui se rendent compte qu'ils n'auront pas le temps de terminer de s'efforcer de clore, même rapidement, le commentaire, et de proposer une conclusion rapide, plutôt que de poursuivre coûte que coûte jusqu'à ce que le jury les interrompe. La première partie de l'épreuve (thème oral, faits de langue, commentaire) dure en effet 30 minutes maximum et, si le jury signale aux candidats que 15 minutes se sont écoulées, il les interrompt nécessairement à l'issue des 30 minutes. Cette interruption a vocation à préserver l'équité entre les candidats et n'appelle ni débat, ni contestation. Le jury insiste donc sur l'importance de terminer le commentaire dans le temps imparti.

Cette année encore, le jury a pu apprécier la prestation des nombreux candidats très bien entraînés, qui connaissaient bien les modalités de l'épreuve et qui savaient bien gérer les différentes étapes de l'exercice.

Rester mobilisé pour l'entretien

L'entretien, qui fait partie de l'épreuve à part entière, est une étape parfois redoutée par les candidats. Il est important de rester concentré et de ne pas se démobiliser. L'objectif principal de cet entretien reste d'approfondir l'analyse, en donnant l'occasion de clarifier ce qui a été dit dans la présentation. Les remarques du jury ne sont pas une incitation systématique à revoir leur interprétation et les candidats doivent donc être attentifs aux questions posées.

Au vu des dix minutes consacrées à l'entretien, les candidats sont amenés à fournir des réponses brèves qui vont dans le sens d'une discussion avec le jury. Les réponses longues et méandreuses diminuent nécessairement le temps d'échange et ne permettent donc pas de rendre l'entretien véritablement fructueux. Il est important de tenter d'apporter une réponse à chaque question posée et de ne pas laisser transparaître qu'une question n'est pas à son goût. Des références répétées à ce qui a été dit pendant la présentation – sous forme d'expressions telles que « as I said earlier » – sont à proscrire. Les membres du jury félicitent les candidats qui savent rester mobilisés jusqu'au bout de l'épreuve et répondent avec enthousiasme aux questions qui leur sont posées.

Le commentaire de texte en littérature

Conseils méthodologiques

Les conseils qui suivent viennent compléter ceux qui sont présentés ci-dessus, dans le chapeau générique propre à l'exposé en langue étrangère commun à la littérature et la civilisation. La commission de littérature a souhaité évoquer certains aspects spécifiques à l'épreuve de commentaire littéraire afin d'aider au mieux les candidats. Il est vivement conseillé de revenir aux rapports des sessions précédentes pour compléter la lecture.

Le commentaire de texte littéraire à l'oral nécessite des qualités différentes de celles que l'on attend pour une épreuve de dissertation de littérature à l'écrit. Analyser un extrait d'une œuvre au programme nécessite de partir du texte proposé, et d'une lecture cursive la plus minutieuse et fouillée possible, pour construire une véritable démonstration, dans le cadre des enjeux plus généraux de l'œuvre. Garder à l'esprit la spécificité du passage à étudier dans l'économie générale de l'œuvre doit rester une priorité dans la mise en lumière du texte. Cela ne signifie pas que des références à d'autres scènes sont proscrites ; il faut toutefois qu'elles restent parcimonieuses (souvent placées en conclusion) et s'inscrivent avec justesse dans l'analyse. Si aucun lien avec le reste de l'analyse n'est fait, il est inutile de faire référence à d'autres passages.

Cette épreuve requiert une très bonne connaissance des œuvres au programme et de leurs enjeux principaux. Il faut avant tout être capable de situer précisément l'extrait dans l'œuvre et de se repérer aisément dans celle-ci. À cet effet, le jury ne peut qu'encourager les candidats à consulter l'ouvrage qui leur est fourni en loge (notamment dans le cas des œuvres proposées dans des éditions comportant des notes explicatives qui peuvent se révéler d'une aide précieuse). Il semble néanmoins essentiel de rappeler qu'il est parfaitement inutile de répéter, paraphraser ou lire ces notes au cours de la présentation.

Il est dommage de ne pas connaître le nom d'un personnage évoqué dans un texte ou de ne pas comprendre que tel autre personnage est présent (mais silencieux), car l'écueil majeur qui se présente alors est le contresens. Par exemple, dans un passage de *Hamlet* (3.1.92-143), ne pas comprendre que Polonius et Claudius épient Hamlet et Ophelia cachés derrière une tenture et dire qu'il s'agit d'un moment d'intimité mène à une lecture totalement erronée du passage. Les candidats doivent également veiller à connaître la prononciation de ces noms. Le jury a entendu de trop nombreuses prononciations erronées de « Nicole », « Rosemary » ou même « Hamlet ».

Bien qu'une très bonne connaissance de l'œuvre soit indispensable, elle ne doit pas prendre le pas sur l'exercice du commentaire. Ainsi, si l'extrait doit bien être situé dans l'introduction, ce passage obligé ne doit pas devenir un prétexte pour résumer l'intégralité de l'intrigue.

En effet, l'introduction doit aussi permettre de mettre en valeur d'emblée la spécificité du passage à l'étude et ne doit pas donner l'impression que le texte se prête à une grille de lecture préétablie ou au recyclage d'une analyse proposée sur un passage voisin ou similaire. L'introduction peut débiter par une citation tirée de l'œuvre ou, mieux encore, du passage à l'étude. Attention cependant, car cette citation ne doit pas être posée puis oubliée mais doit bien servir de tremplin pour montrer l'enjeu du passage et aboutir à l'annonce de la problématique. La cohésion de l'introduction doit être particulièrement soignée et la problématique doit absolument découler des remarques qui la précèdent de manière à créer un tout qui fasse sens et au sein duquel les transitions entre les différents éléments sont fluides.

Les problématiques trop généralistes, applicables à n'importe quel texte littéraire ou à n'importe quel passage de l'œuvre sont à proscrire. De la même manière, s'il faut éviter les questionnements trop larges ou trop vagues, les problématiques trop restrictives sont aussi un écueil à éviter : elles ne permettent souvent pas de cerner tous les enjeux du texte et enferment la lecture. Sont ainsi à écarter les problématiques centrées autour d'un unique concept que le reste du plan reviendrait à filer, ainsi que les problématiques qui reprennent le plan ou l'une de ses parties (suggérant ainsi que seule cette partie répond à la problématique). Par exemple, une problématique entendue cette année « *Is this scene merely an adventure story supposed to captivate the audience?* » ne peut fonctionner avec une première partie intitulée « *An adventure story* ». La problématique peut être posée sous forme interrogative mais diffère d'une question en ce qu'elle doit forcément soulever une tension, un paradoxe, un point d'achoppement ou un « problème » qui se trouve au cœur du texte. Ainsi, Les problématiques dont l'amorce est « *to what extent* » ont généralement peu convaincu les membres du jury car elles tendent à des démonstrations binaires qui aplanissent le texte plutôt que d'en montrer les reliefs. Les problématiques à tiroirs composées d'un enchaînement de questions sont à exclure. Il en est de même des problématiques qui se proposent d'étudier en quoi le passage illustre ou anticipe la fin de l'œuvre

ou, encore, est un « moment pivot ». La série des questions peut être une amorce mais elle ne peut pas se substituer à la problématique qui se doit d'être claire et de tendre vers une démonstration univoque. Par ailleurs, pour être marquante et percutante, la problématique doit être courte et les candidats doivent se retenir de proposer des problématiques à rallonge.

La problématique doit ainsi rester le véritable fil conducteur du commentaire ; seront valorisés les candidats qui ne l'oublient pas en cours de route. Le plan lui-même doit être conçu comme la réponse à la problématique et la conclusion doit permettre d'y revenir clairement. C'est pourquoi il faut bien réfléchir en amont à la construction et la progression du plan et maintenir ce dynamisme tout au long de l'exposé. Le commentaire doit être conçu comme une démonstration, le déploiement d'une pensée progressive qui part d'une analyse de départ pour aboutir à une conclusion.

La construction du plan se fait donc « en entonnoir », du plus générique au plus spécifique, du plus évident au moins évident, du plus explicite au plus fouillé. Il doit découler logiquement de l'hypothèse de lecture et cette logique doit apparaître dans l'annonce du plan. Une idée mène naturellement à la suivante. C'est pour cette raison que les parties thématiques sont à proscrire : souvent présentées dans un ordre interchangeable, elles ne permettent pas de construire un raisonnement dynamique. Un plan tel que « I. *Emotions and gestures* ; II. *Theatricality* ; III. *A criticism of romance* » n'est pas dynamique et ne peut mener à une démonstration satisfaisante. De même, l'emploi systématique de « *also* » témoigne souvent d'un problème de structure, en ce qu'il révèle un plan qui fonctionne par empilement et non par affinement progressif de la pensée. Pour cette raison, les candidats qui soignent les transitions entre parties de manière explicite au cours de leur présentation, en revenant à la problématique et en mettant en évidence la progression de leur argumentation, savent montrer la cohérence et la logique interne de leur plan et guider le jury.

Le plan doit ainsi permettre d'étayer une lecture dynamique et personnelle du texte pour en proposer une analyse nuancée et motivée. Pour ce faire, le commentaire doit s'appuyer sur une imbrication du fond et de la forme, qu'il ne faut en aucun cas séparer, et sur une compréhension des enjeux globaux de l'œuvre mis à l'épreuve du passage dans sa spécificité. Ainsi, si la démonstration est capitale et doit laisser toute la place aux arguments, les citations ne sont pas à négliger pour autant. Un bon commentaire ne peut se passer d'exemples précis tirés du texte qui viendront à l'appui des pistes de lecture avancées grâce à des micro-analyses fouillées et originales. Il convient également de rappeler ici que le jury apprécie lorsque les numéros de ligne des citations sont donnés. À l'inverse, trop de citations desservent le propos. Un argument ne requiert pas plus d'une ou deux citations analysées. En effet, une citation ne vaut jamais que pour elle-même et doit être exploitée. Il s'agit donc de ne pas s'arrêter à un simple relevé de mots du texte, ni à un simple repérage, mais de toujours montrer comment la citation permet de justifier le propos développé dans telle ou telle sous-partie. Un bon commentaire doit ainsi pouvoir s'appuyer sur un aller-retour entre des analyses globales au niveau de l'extrait et des analyses de détail, à l'échelle du paragraphe, de la phrase ou même du groupe de mots. Ainsi, les analyses stylistiques doivent se faire au service de la compréhension du texte et de l'argumentation du commentaire. Dès lors, convoquer le vocabulaire de la stylistique ne se révélera pertinent que s'il est utilisé à bon escient. Il n'est donc pas conseillé, par exemple, de mentionner des allitérations ou un oxymore sans que ce repérage n'ait une fonction précise dans l'analyse. C'est bel et bien le texte dans sa spécificité qu'il faut étudier, sans le considérer comme forcément représentatif du reste de l'œuvre, sans vouloir y retrouver absolument tous les enjeux du roman ou de la pièce. Le travail des candidats consiste à mettre au jour la tension entre la spécificité du passage et les caractéristiques intrinsèques à l'œuvre qu'il contient éventuellement. Un bon commentaire propose donc une analyse dynamique et structurée du passage. On attend logiquement des candidats qu'ils fassent preuve d'un effort de démonstration et s'attachent à proposer une lecture personnelle et justifiée du texte à l'étude.

Le commentaire ne doit donc s'apparenter ni à une récitation du cours, ni à une reformulation du texte. La paraphrase est en effet le principal écueil de cet exercice et il s'agit de véritablement mettre l'accent sur l'analyse littéraire du passage. Il est utile de se poser constamment les questions suivantes : « En quoi cet argument, cette remarque, éclairent-ils le texte ? En quoi s'inscrivent-ils directement dans une

démarche démonstrative ? Que suis-je en train de démontrer ? ». Le commentaire est réellement un exercice d'argumentation. Les candidats peuvent eux-mêmes se rendre compte s'ils paraphrasent le texte grâce au vocabulaire utilisé. Des formules telles que « *she says* », « *he mentions* », « *the narrator describes* » répétées un trop grand nombre de fois doivent alerter sur le fait que le propos ne fait que résumer le texte. À l'inverse, la présence de termes d'analyse littéraire (« *this repetition emphasises...* », « *the word appears at the end of a line, which signals its importance...* », « *the word suggests...* ») et de procédés stylistiques montrent qu'une réelle analyse du texte est effectuée. De trop nombreuses phrases commençant par le nom d'un personnage montrent également que le candidat se limite à résumer le texte et les actions des personnages. À l'inverse, des concepts littéraires doivent figurer en position sujet pour bien montrer que c'est ce que fait le texte qui est important ici et non ce que font les personnages.

Connaître et voir les effets textuels et stylistiques est nécessaire, mais il ne faut pas s'arrêter là : une fois ce repérage fait, il faut l'analyser, c'est-à-dire expliquer comment il contribue à l'argument général, comment ces effets stylistiques servent la compréhension du texte. Le développement ne doit pas être prétexte à un catalogue de remarques formelles. Une citation n'est donc jamais purement illustrative et les relevés de champs lexicaux sont à éviter, en ce qu'ils témoignent bien souvent d'une analyse de surface, où les éléments saillants du texte sont repérés sans toutefois être analysés. On apprécie à l'inverse que les candidats parviennent à utiliser ces ressorts stylistiques pour affiner et nuancer leur propos.

Parce que c'est l'analyse qui doit rester primordiale, il est nécessaire d'avoir du recul par rapport au texte à l'étude. Si la paraphrase ou le résumé de l'extrait, voire du roman, sont les principaux écueils, porter des jugements sur le caractère des personnages en est un autre. Là où des remarques sur le point de vue ou les idiosyncrasies des protagonistes peuvent être intéressantes, utiliser le texte pour en déduire la supposée psychologie des personnages ne mène généralement pas à une analyse convaincante de l'extrait. Toute remarque psychologisante doit donc être bannie des commentaires. Parler du complexe d'Œdipe en rapport avec Nicole dans *Tender is the Night* revient simplement à psychologiser les enjeux du roman. À l'inverse, réfléchir au ton général du texte, quitte à le nuancer dans le reste de l'argumentation, peut être un bon point de départ pour une réflexion sur l'extrait. De même, se poser d'entrée de jeu la question de l'enjeu du passage peut permettre d'adopter d'emblée un regard analytique : est-ce la description d'un personnage ? une scène de dialogue ? la peinture d'un lieu ? Plus généralement, il ne faut pas non plus négliger la nature de l'ouvrage tout entier : en particulier, aborder une pièce de Shakespeare comme un roman amène souvent à passer à côté de pistes d'analyses potentiellement intéressantes. Il est souvent pertinent, voire parfois nécessaire, de commenter la mise en scène et la théâtralité d'un passage, et de l'inclure dans l'argumentation globale, notamment lorsque le passage à l'étude s'appuie sur un jeu scénique important. L'un des passages à l'étude tirés de *Hamlet* cette année tournait autour de la substitution de la lettre de Claudius par Hamlet et très peu de candidats ont parlé de l'impact visuel que la présence de cette lettre sur scène, en tant qu'accessoire, pouvait avoir sur le public. La prise en compte de ce dernier n'est pas optionnelle et les présentations qui se contentaient de parler de « lecteur » pour Shakespeare ont globalement été décevantes. De même, Shakespeare est un dramaturge des XVI^e et XVII^e siècles et des remarques telles que « *Hamlet's love interest* », « *Ophelia's assisted suicide* », « *Ophelia as a collateral damage* » ou « *Hamlet as Laertes's alter ego* » sont au mieux très maladroites, au pire des anachronismes. Le vocabulaire employé doit bien sûr être adapté à l'œuvre dont il est question. Le jury ne saurait également trop insister sur la nécessité pour les candidats de maîtriser les outils essentiels de la scansion (différence prose / poésie, pentamètre iambique, trochée, fin féminine ou masculine, etc.).

Pour ce qui est du roman, il est indispensable de maîtriser les outils de la narratologie ; il n'est pas pardonnable de ne pas savoir ce qu'est un narrateur omniscient, ce qu'est une focalisation interne ou du discours indirect libre. Le jury a également noté de multiples confusions entre focalisation et discours et conseille aux candidats de systématiquement donner des exemples lorsque ces termes sont utilisés dans un souci de clarification et pour montrer qu'il ne s'agit pas seulement de connaissances de cours qui seraient plaquées ou récitées.

Enfin, si le contenu du commentaire et la structure progressive de l'argumentation sont les aspects les plus saillants de l'exercice, la forme ne saurait être négligée au détriment du fond. Les concepts avancés à l'appui de la démonstration doivent être maîtrisés pour pouvoir être efficacement utilisés, tout comme doit l'être le vocabulaire technique de l'analyse stylistique quand il est convoqué. Les termes techniques doivent toujours être utilisés avec un bon exemple pour illustrer le propos. Ces termes techniques doivent également être prononcés de manière adéquate et le jury recommande aux candidats de s'entraîner tout au long de l'année à prononcer ces termes. Plus généralement, la présentation doit être soignée, dans un lexique riche et varié, avec une syntaxe irréprochable. À cet égard, le jury a déploré que certains candidats ne maîtrisent pas l'emploi du style indirect, notamment dans l'annonce de la problématique : une formulation comme « *We can wonder how does the passage...* » ne peut que laisser une mauvaise impression.

Les prises de risque et l'emploi d'un vocabulaire nuancé sont valorisés ; à l'inverse, le recours à une gamme de vocabulaire pauvre et les répétitions témoignent souvent d'une compréhension superficielle du texte ou de la présence de paraphrase, ou ne peuvent rendre justice à une analyse fine de l'extrait. Des analyses riches, menées dans un style soutenu et nuancé, sont toujours appréciées du jury.

Pour finir, il faut avoir confiance en soi et surtout éviter de formuler des commentaires personnels, notamment en fin d'épreuve, tels que « *I was so stressed about making mistakes* » ou « *I'm not very familiar with those issues* » qui auront toutes les chances d'être défavorablement accueillis par le jury. En revanche, le jury recommande aux candidats de ne pas se démobiliser dans l'entretien qui suit la présentation. Il s'agit pour eux de clarifier leur propos, de nuancer une analyse ou de la compléter. Sont à éviter les commentaires sur les questions posées (« *good question* » ou « *next question* ») ou les références explicites à des éléments qui auraient déjà été dits (« *as I said before* »).

La gestion du temps est également un élément clé de la bonne réussite à cet exercice. Les candidats doivent savoir qu'ils seront interrompus au bout de trente minutes, peu importe où ils en sont de leur commentaire. De trop nombreux candidats sont encore interrompus avant la fin de la conclusion voire au milieu de leur développement, ce qui ne peut, malgré la qualité éventuelle de leur prestation, leur permettre de réussir l'épreuve.

Le commentaire de texte est donc une épreuve qui exige un véritable entraînement, tant pour la gestion du temps, que pour la construction et la méthode.

La commission littérature a eu plaisir à entendre plusieurs présentations de qualité et a pu noter la préparation sérieuse de la plupart des candidats. Ces remarques d'ordre méthodologique sont donc destinées à bénéficier aux candidats futurs et à aider ces derniers dans leur préparation de l'épreuve de commentaire.

Passages proposés en commentaire

La commission de littérature a décidé de mettre à disposition des lecteurs du rapport deux propositions de pistes de lecture pour chacune des œuvres (Tender is the Night de Francis Scott Fitzgerald, Hamlet de Shakespeare et The Female Quixote de Charlotte Lennox.)

Les pistes d'étude ne sont que des propositions. Bien que certains éléments aient été attendus de la part du jury (par leur caractère évident du point de vue thématique ou formel ou parce qu'ils illustraient une bonne connaissance globale de l'œuvre, ou encore car ils attestaient de la maîtrise des outils d'analyse rhétorique de base), les candidats ont pu présenter des analyses différentes de celles proposées ici et qui ont su convaincre les membres du jury. Ce qui suit est partagé afin d'accompagner les candidats dans leur préparation des oraux ; il ne s'agit pas de donner des corrigés types retranscrivant ce que les candidats auraient dû dire verbatim pour réussir l'épreuve. Afin de rendre cette dernière dimension explicite, la commission a choisi différentes modalités de présentation (plus au moins courtes) des pistes pour chaque texte afin de rendre compte de la multiplicité des styles d'analyse possibles.

À la suite des propositions d'analyse, la commission a parfois indiqué une problématique ou un plan intéressant soumis par des candidats afin de saluer les bonnes idées. Ces trouvailles ne sont pas transcrites mot pour mot mais sous forme de notes concises.

Francis Scott Fitzgerald, *Tender is the Night* (1934)

Tender is the Night est un roman qui exige des candidats qu'ils ne s'arrêtent pas à la surface du texte mais cherchent à déceler ce qui se trouve sous cette surface. Pour autant, le texte ne doit pas être analysé de manière psychologique, car les personnages ne sont pas des êtres de chair et de sang, malgré la dimension autobiographique. Par ailleurs, l'accès relativement aisé au sens du texte ne doit pas pousser les candidats à « raconter » le roman ou à paraphraser le passage à l'étude. Toutefois, le jury a eu le plaisir d'entendre des commentaires mettant en relief toute la richesse de ce roman.

Francis Scott Fitzgerald, *Tender is the Night*, pp. 18-19 (de « As she came out of a drug store... » à « ...the aqueducts. »)

Situation dans l'œuvre: Book 1, chapter 3 => beginning of the novel, Rosemary has just arrived on the Riviera, right after the first conversation between Dick and Rosemary on the beach

-> **a postcard of the French Riviera: from a tourist's view to a critical picture of Europe by an outsider**

Europe: a world of glamour and splendour

* **The beauty of the European landscape** -> slow motion of the passage – little action, much description.

=> sense of a **picture** after the early chapters, setting the plot into motion => a descriptive pause.

- focus on the **materiality of the landscape** -> a colourful place (green, blue, black + brown and red of Nicole's outfit) – sounds (music in the background) – light effects (gold and dark + sunset in the last paragraph) – sight and touch => **a sensory picture.**

- a dazzling place -> **a glamorous image** (gold of the “Corniche d'Or”, “glow” l. 27) + reference to the gems (“agates and cornelians” (l. 37)) => a magnificent place (“the resplendent names” of the Riviera towns, l. 26).

* **A world of wealth and comfort** -> a condensed picture of Riviera life (broadening the picture of the first chapters > from the small community of the Villa Diana to the entire French Riviera)

-> a life of cafés, champagne, caviar, tours and parties (from Nicole and Rosemary to anonymous Russian expatriates)

- wealth of the inhabitants mirrored in the setting (glitters and gems of the landscape)

* **A postcard view of the French Riviera** (echoing the cover of the 1st edition of *Tender Is The Night* > Nabi movement) -> an idealised view of the South of France by American Rosemary -> the point of view of an **outsider**

-> vision of Europe as a **cosmopolitan place** (French through the locations, English, Russian) + focus on the **long history of the continent** (all the way back to the 16th century with the reference to Ivan the Terrible)

But with a particular focus on the 19th century -> nostalgic view of the romance of 19th-century life (a Europe of czars and princesses) – general nostalgia superimposed with Rosemary reverting back to a childhood fantasy (see citronnade – marbles, “agates of childhood” l. 37).

=> an **idealised view** -> points at the painting-like quality of the description => merely an image, a **fantasised place**

The picture of a lost world

* Beyond nostalgia, a **reflection on modernity** -> 19th-century shine reveals a **continent looking back to its past** => an unreal place as it belongs to the past => **a world on the wane**.

Paradoxically here, the images of profusion do not convey a sense of wealth -> just window-dressing concealing a shabbier and poorer reality.

-> through the eyes of American Rosemary -> **opposition Old World / New World** -> focus on the outdated looks of the place -> token of its **quaintness**, but also notion that it has missed modernity.

-> example of the newspaper names (*Le Temps* – *The Evening Post*) => if “temps” focuses on long history, “evening” points at a **sense of decline** -> news of yesterday for a continent of yesterday.

Echoed in “last year’s tune” of the music played at the café (l. 11) – also in Nicole “looking straight ahead toward nothing” (l. 6).

* => focus on history and attention to Europe’s past actually double-edged -> the picture of a **continent in ruins** > picturesque “ruins of the aqueducts” (l. 43) in the moonlight -> beyond the Romantic painting, can also be considered as vestiges of a past splendour => echoed in the Russian Czar gone chauffeur (l. 25).

=> **sense of decay** of both monuments and people => a lost world and the death of a civilisation.

-> less nostalgia than a sign of times passed -> “sad tunes of the orchestra” – “melancholy music” (l. 20) => sounds of mourning, **last dirge of a passing civilisation** -> the past is not coming back, like the Russian tourists who never returned -> sense of finality of the “any more” (l. 35).

* **A world of ghosts** -> 3rd paragraph with its images of closed book shops, locked doors and stored champagne.

=> focus on **absence** -> the Russian Czar is now a chauffeur, the Russian princess only survives through her memoirs => conveying a sense of death -> from a quiet setting / painting-like scene to an impression of death-like stillness.

- glitter that fails to conceal the oncoming **darkness** -> last paragraph: very colourful and glittering landscape ending in moonlight and growing darkness -> shift from “green twilight” of the trees (l.9) to the “darkening banks of trees” (l. 41).

=> ominous image of the Gothic ruins + a shiny dazzle soon to be engulfed in the dark.

From fantasy to disillusionment: a sham world

* **A lifeless, empty setting** -> at first sight, conveys the impression of a cosmopolitan world -> but a text that eventually reduces the focus on Nicole and Rosemary as the only clearly outlined characters in the passage.

And even then, Nicole first introduced as “a woman” (l. 1) => vagueness and anonymity.

=> sense of emptiness -> no bustling towns or busy cafés -> rather impression of **a void** -> “she now began to feel that French life was empty and stale” (l. 18-19) + Nicole “looking straight ahead toward nothing” (l. 6).

- **lack of corporality** -> Russian royalty turned to background or paper characters (chauffeur or memoirs) – “imaginary public” (l. 10) and “mechanical pianos” (l. 39).

* Lifeless setting => increases the impression that Rosemary is wandering through a set => emphasises the notion of **theatricality** -> conveyed by the use of vocabulary associated with spectacles (“comedy or tragedy” l. 17, “vaudeville” and “acrobats” l. 21, etc.).

+ “camouflage” (l. 27) => hints of costumes and fake appearances => **sense of staging** => French Riviera = rather the setting of a period drama than the description of an actual place (we might want to re-read the idea of a colourful painting and of a sensory description).

=> from the splendour of magnificent Riviera parties to **prosaism** -> conveyed through unusual and degrading comparisons = Nicole compared to a dog “like a chow” (l. 7), colours “green as green milk, blue as laundry water” (l. 38) (> mundane references of Rosemary).

* => **disillusion and disappointment** > Rosemary kept at a distance from it all -> either waiting and observing or driving through + “resplendent places” vs sense of uneasiness of Rosemary > associated with negative terms -> e.g. “oppressed” (l.15) – gold and glitter, champagne and caviar vs Rosemary “haggling” to hire a car (l. 23).

- **A sense of pointlessness** -> **lack of coherence** of the whole passage -> paragraphs that lack connections (parataxis) – no contact between Nicole and Rosemary + text going in circles (recurrent images – many repetitions with few variations)

+ lack of coherence of the story -> uncalled for references to rajahs and Buddhas (l. 28) -> amid mementos of the golden Riviera days, the image does not belong to the list -> an exotic touch but one that emphasises the unreality of the picture, the illusionary vision.

-> impression of incoherence emphasised by the **dream-like effect** of the whole sequence -> lack of unity (of actions, of images) – hard to connect the dots -> pointillist aesthetics + general instability of the focalisation (zero focalisation most of the time but shift to internal: “it was pleasant to drive back...” §4) – moments of free indirect speech and multiplication of perspectives).

=> paradox > text opens on a chauffeur “[waking up] with a start” (l. 4) yet general sense of sleepiness and drowsiness pervades the rest of the passage > “dozing chauffeur” (l. 4) + armful of sofa cushions carried by Nicole (l. 2) => muffling effect on the rest of the description -> conveyed by the length of the sentences (e.g. 3rd paragraph = 4 sentences) => impression of languor.

=> dream-like effect => fantasy of a place and lack of materiality.

==> strong sense of disappointment and disillusion.

=> a lull to prepare for the sudden change of the following chapters (world brightened by Rosemary’s encounter with Dick and acceptance into the company of the Divers).

Ci-dessous figurent une problématique et un plan proposés par un candidat, qui ont été appréciés par le jury. Cette présentation contenait, en outre, de multiples micro-analyses pertinentes :

How does the passage manage to convey a sense of melancholy and nostalgia possibly leading to a promising and renewed future?

- I. The omnipresence of the war
- II. Escaping the reality and taking refuge in the past
- III. Accepting the situation

Francis Scott Fitzgerald, *Tender is the Night*, pp. 326-327 (de « She bathed and anointed herself... » à « ...she could withdraw. »)

Situation dans l’œuvre : very beginning of Book 3, chapter 8 (book 3 => Nicole’s point of view).

After the evening on Golding's yacht, where Dick and Nicole reconnected with Tommy Barban.

Chapter 7 = Dick's aquaplane session (where he makes a fool of himself).

End of chapter 7 = Nicole finds a note from Dick telling her he's gone to Provence – Tommy calls in the meantime to tell Nicole he's driving over to see her => Nicole getting ready for her day with Tommy -> prepares a grand entrance. But the text is also a pause enabling her to reflect on the affair and on her agency in it.

-> **Nicole casting herself as the lead actor and director of her own show** (as opposed to Dick's ridiculous attempt at desperately reclaiming his place in the previous chapter) > **from a playbook for seduction to a self-portrait *en majesté*.**

I. A game of seduction: a mirror to Rosemary and Dick's seduction scene (Book 1, chapter 24)

II. A woman's body vs "[the] myriad faces of girl-children"

III. Nicole's move to centre-stage

==> scene that completes Nicole's rise to power > p. 324: "she had played planet to Dick's sun" -> now centre stage.

Coincides with the moment Dick starts to withdraw -> turning point towards the rest of the novel as it draws to its conclusion and Dick's slow removal.

Ci-dessous figurent une problématique et un plan proposés par un candidat, qui ont été appréciés par le jury. Cette présentation contenait, en outre, de multiples micro-analyses pertinentes :

How can a rupture create a movement between balance and imbalance?

I. Nicole's rise and Dick's failure or the tension between empowerment and downfall

II. The estrangement of the couple

III. A theatrical and poetical scene

William Shakespeare, *Hamlet*

Si William Shakespeare fait souvent peur aux candidats du fait de la nature de la langue employée, les lectures préalables de cette œuvre permettent de se familiariser avec la poétique shakespearienne. *Hamlet* décline une série de thèmes récurrents dans l'œuvre. Toutefois, il convient de dépasser le connu pour proposer des analyses rendant compte de l'originalité de traitement d'un thème pouvant être récurrent dans la pièce et là réside tout l'enjeu du commentaire sur Shakespeare.

On ne saurait que trop rappeler l'importance de prendre en compte la spécificité générique de l'œuvre. Une pièce de théâtre n'est évidemment pas un roman et les enjeux dramatiques et théâtraux doivent être mis en avant par les candidats. Ainsi, le jury s'attend à ce que des remarques soient faites quant à l'oralité (versification, par exemple), les didascalies, les mouvements des personnages, la prise en compte des spectateurs afin de démontrer que le texte est multidimensionnel, que sa vocation est bien d'être représenté. Les candidats doivent s'attendre à ce que le jury leur demande éventuellement de scander un passage. Connaître au moins les éléments de base de la scansion est impératif, de même qu'il est primordial de savoir reconnaître les passages en prose et les passages en vers.

Comme déjà indiqué, les candidats ont la possibilité de consulter l'ouvrage lors de la préparation et donc de prendre connaissance des notes, ce qui permet de mieux cerner certains implicites pour un lecteur du XXI^e siècle. Le jury conseille vivement de se saisir des notes pour l'étude du texte. Il met cependant en garde les candidats contre la paraphrase des notes qui ne constitue pas une analyse.

Hamlet étant une pièce extrêmement étudiée, il était difficile de proposer pour les épreuves orales des passages "non-canoniques", ou en tout cas qui ne traitaient pas directement des enjeux les plus évidents de la pièce. C'est pourquoi on ne peut qu'insister sur le fait que les candidats doivent éviter de plaquer de longs pans de leurs cours et/ou de proposer des problématiques importées d'autres passages/scènes de la pièce. Il faut prendre le texte « à bras le corps » et en travailler les spécificités (en termes de langue, de rythme, d'enjeux dramatiques et de performativité). De plus, les candidats ne doivent pas oublier ce qui se passe avant et après l'extrait, et ils doivent donc songer à la fois aux qualités analeptiques et proleptiques d'une scène. L'esthétique shakespearienne est dense et offre un réseau très « serré » d'images qui parcourent la pièce. Si un terme semble « clé » au sein d'une scène, il convient notamment de faire allusion aux diverses occurrences dudit terme au sein de l'œuvre. Pour cela une connaissance intime de la pièce est nécessaire. Trop de candidats ont été incapables de préciser, lors de l'entretien, ce qui suivait directement le passage soumis au commentaire, alors qu'ils/elles avaient eu l'ouvrage en mains pendant plusieurs heures.

Par ailleurs, les candidats doivent toujours envisager le passage de manière multidimensionnelle. L'extrait sera rarement *exclusivement* comique, ou *exclusivement* tragique. Il faut travailler la nuance, et déterminer différences strates d'analyse, ne pas oublier que lorsqu'un texte est aussi connu que *Hamlet*, il est fortement conseillé aux candidats de vérifier au préalable la prononciation du nom des personnages, que le jury considère comme acquise. Il n'est pas acceptable de mal prononcer « Ophelia » ou « Hamlet », par exemple.

Le jury a eu plaisir à écouter les candidats analyser les passages d'*Hamlet*. Il a entendu des propositions fort intéressantes et tient à féliciter les candidats.

William Shakespeare, *Hamlet*, pp. 232-235, V.2.12-80 (de "Up from my cabin" à "Into a towering passion")

In V.1, Hamlet returns to Denmark after a plot twist (pirates captured his ship on its way to England and saved him from a certain death). He and Horatio attend Ophelia's funeral. Claudius and Laertes hatch a plot to kill him. At the beginning of the following scene, Hamlet and Horatio are the only characters on stage. Hamlet explains how he overcame Claudius's scheme to have him murdered by replacing a letter calling for his execution by one calling for the execution of Rosencrantz and Guildenstern. Horatio already knows the part of this story involving the abduction by the pirates: he read about it in a letter in IV.6, hence Hamlet's interrupting himself in lines 53 to 55: "*the next day / was our sea-fight, and what to this was sequent / Thou know'st already*" (53-55). Hamlet told Horatio in the letter that he had "*words to speak in [his] ears will make [him] dumb*" (IV.6.20-21) and that he had "*much to tell [him]*" (IV.6.24), so the audience have expected the present conversation to occur. It finally does, just before Osric enters to announce that Claudius orders Hamlet to fence with Laertes. The scene serves as **a pause** before the final action of the play. The private conversation between Hamlet and Horatio is both analeptic (it comprises the narrative of past actions which took place off stage) and proleptic (it foreshadows Hamlet's long-awaited revenge upon Claudius). **Its main function is to show how, at least in words, Hamlet's skill at duplication enables him to overcome the duplicity of his foes by usurping the identity of the king... but a king without a crown.**

I. Words over action / action into words: a brief dramatic pause

The passage stands out in the whole of act V in that the only action it comprises – Hamlet's substitution of Claudius's letter by another written by him – is **narrated rather than performed**. Scenes where words prevail over action may have various functions in Shakespeare's plays: to create comic relief, delay dramatic developments, provide the audience with new information, etc. Here, the scene corresponds to **a pause in the drama**, the culmination of dramatic tension before Hamlet's long-expected revenge is finally played out. The commotion created by swordplay in the second part of V.2 contrasts starkly with the sense of **quiet intimacy** conveyed in the passage, enhanced by numerous shared lines (25,

37, 47, 62) and Horatio's helping Hamlet with the unravelling of his narrative through questions and short lines like "*I beseech you*" (28). "*Them*" at the beginning of the passage (14) refers to no word in the previous lines: the conversation is resumed or starts *in medias res*, which emphasises the impression that the audience are let in on a **private conversation**.

- Throughout the dialogue, Hamlet mentions **past deeds** leading to the present situation and foreshadows **events to come**, with which the play will end. The passage from line 64 to line 66 sounds like an enumeration of all of Claudius's wrongdoings and a summary of the plot: "*He that hath killed my king, and whored my mother, / Popped in between th'election and my hopes, / Thrown out his angle for my proper life*". The conclusion Hamlet draws from it, "*Is't not perfect conscience / To quit him with this arm?*" (67-68), sounds all the more logical at this point as he has come to it several times already in the play. Only this time, it can no longer be delayed, Claudius's murder being "*divinely sanctioned*" (footnotes). Hamlet resorts to violent language ("*whored*" line 64 for instance), which shows that he is ready for the fight. The passage conflates all the subplots of the play (Claudius's murder of Old Hamlet, his marriage with Gertrude, his attempt murder of Hamlet, etc.) to suggest that its **resolution** is now unescapable.

- Since it takes place with nobody to spy on it for once in the play and is encapsulated between two fights – Laertes and Hamlet's joust near Ophelia's tomb (V.1) and the duel Osric is about to announce (V.2) –, the dialogue conveys the impression that **time is standing still on stage**. The audience, who already know about Claudius's plot to kill Hamlet with a poisoned sword, are made aware that the conversation is the final step towards the denouement (= dramatic irony). They are led to grasp more from Hamlet's story of the replacement of the letter than just the reasons for his early return to Elsinore. It is to be construed as emblematic of a major **shift** in the play's dynamics, from Hamlet's banishment to the realisation of his duties towards his father, himself and the whole of Denmark.

II. Duality and duplication – a story of reversed roles

- Hamlet's story is one of **reversed roles**, in which he gets involved with "**foul play**" (I.2.255) against Claudius, Rosencrantz and Guildenstern. The passage abounds in terms related to treachery and unfair dealings: "*royal knavery*" (19), "*bugs and goblins*" (22), "*villainies*" (29), "*such cozenage*" (67), "*they did make love to this employment. / They are not near my conscience.*" (57-58). The twist is that some of these words now apply to Hamlet himself, since he caused the execution of Rosencrantz and Guildenstern and blames himself for Laertes's grief. The lines between **good and evil** are blurred: Hamlet has done great harm while plotting his revenge, acting foul for fair purposes. Although he is and remains a foe to Hamlet, Laertes's grief, associated with his "*bravery*" (79) rather than his "*knavery*" (19), is a source of empathy at the end of the passage. While relating how he replaced the grand commission, Hamlet ironically points out his own **duplicité** in writing "*fair*" (32) the second version of Claudius's foul letter.

- **Duplicity** as a theme is linked to **duplication** in the excerpt. Hamlet saved himself by making an almost exact copy of Claudius's letter and sealing it with his father's signet to make the illusion perfect (the original grand commission is incidentally the only prop in the scene). He wrote it "*in the form of th'other*" (51), making sure that "*the changeling*" (53) would never be known. The process is exemplified in the way Hamlet rewrote Claudius's command to have him executed: "*No, not to stay the grinding of the axe. / My head should be struck off*" (24-25) reads in the rewritten letter as, "*He should those bearers [Rosencrantz and Guildenstern] put to sudden death, / Not shriving time allowed*" (46-47). Lines 25 & 47 are shared lines, which seem to have been "*struck off*" too...

- While telling Horatio how he duplicated the king's letter, Hamlet questions the notion of **difference**. Like England and Denmark, which are presented as sister nations by Claudius, who mentions "*Denmark's health, and England's too*" (21) in his commission (note the use of a "*comma tween their amities*" as on line 42), the **antagonism** between Laertes and Hamlet seems to have given way to a sense of **brotherhood**. They both share a similar kind of grief over the loss of a father (Polonius and Old Hamlet), as emphasised by the enjambment, "*For by the image of my cause, I see / The portraiture*

of his.” (77-78). Hamlet’s identification with Laertes signals a **shift from duality to wholeness** at this point of the play: now that self-doubt has been reined in and obstacles overcome, the time for revenge has finally come – “*And a man’s life’s no more than to say ‘one’.*” (74).

III. Hamlet dramatizing himself as a crownless king

- For the first time in the play, Hamlet’s revenge is motivated not only by his father’s death but also by Claudius’s **usurpation of the name of king**, which should have been his. It is as if duplicating “*an earnest conjuration from the king*” (38) and using his father’s “*signet*” (49) had made him aware that Claudius’s murder of his father had simultaneously robbed him of the crown (Old Hamlet is not just his father but “[*his*] *king*” on line 64). His emphasis on Claudius’s popping “*in between th’election and [his] hopes*” (65) retrospectively turns the command that “[*his*] *head should be struck off*” (25) into a double-entendre: Hamlet’s head is also his crown, which means that Claudius’s attempt at having him executed is another symbolic regicide. The image of Hamlet as **crownless king** is further conveyed by Horatio’s ambivalent exclamation, “*Why, what a king is this!*” (63), following Hamlet’s comment on Rosencrantz’s and Guildenstern’s deaths: “*’Tis dangerous when the baser nature comes / Between the pass and fell incensèd points / Of mighty opposites.*” Referring to himself as Claudius’s “*mighty opposite,*” Hamlet claims his right to the crown and points out the illegitimacy of Claudius’s kingship.

- The problem is that Hamlet sees himself as king only because **he in turn usurped Claudius’s name** on the letter he rewrote, before sealing it with his father’s signet. His self-dramatisation as crownless king originates from the same kind of **usurpation** as Claudius’s, a manipulation emphasised by numerous references to **the act of writing and the written word**: “*grand commission*” (18), “*a new commission*” (32), “*a baseness to write fair*” (34), “*And stand a comma ’tween their amities*” (42). All these references are meant to remind the audience that Hamlet’s “*election*” and right to the crown may be valid on paper and in words, but not in reality.

- Hamlet is a sayer and a writer, but he cannot act as king. This is particularly blatant when he says to Horatio, “*Here’s the commission, read it at more leisure. / But wilt thou hear now how I did proceed?*” (26-27). The story of the replacement of the letter does not foreshadow his own replacement of Claudius on the throne. This **dramatic development** only happens in the metaphorical play within a play he stages in his mind: “*Or [= before] I could make a prologue to my brains, / They had begun the play*” (30-31). Because of **dramatic irony**, the spectators are aware of the **discrepancy between Hamlet’s mental play** where he plays the part of the king **and the action about to unfold**. Osric’s entrance after the word “*passion*” has been pronounced at the close of the passage signals that action is about to start again after this brief pause. “*The issue of the business*” (72) might not go exactly as planned however, as is already suggested here by the significantly high number of prosodically irregular lines: only half of them are perfect iambic pentameters / fifteen are hypermetric (18, 20, 23, 26, 40, 51, 52, 54, 55, 64, 67, 71, 75, 78, 79) / three are either dimeters or trimeters (12, 28, 70).

William Shakespeare, *Hamlet*, pp. 154-156, III.1.92-143 (de “I humbly thank you” à “To a nunnery, go”)

POSSIBLE LINES OF ENQUIRY

The passage takes place just after Hamlet’s “To be or not to be” soliloquy and is quite famously known as the “[get thee to] a nunnery” scene.

➤ **Our passage is also another “mousetrap” in the play (Ophelia agrees to serve as a bait or decoy)** – Claudius explains: “*we have closely sent for Hamlet hither, / That he, as ’twere by accident, may here / Affront Ophelia. Her father and myself, / Lawful espials...*” (3.1.29-37). **So one must not forget that the scene potentially involves 4 characters: Ophelia and Hamlet as center-stage** (this is their first appearance together on stage) but also Polonius and Claudius, hidden behind an “arras”. To be exact: **Claudius and Polonius exited at 3.1.55. In our edition, they do not reenter the stage**

but there is no doubt as to their spying on Hamlet and Ophelia. What is left to the director's choice is whether to have them actually on stage (though hidden).

➤ The scene offers multiple reading levels: what the characters actually say to one another, and what they suggest or imply. The two lovers are unable to understand each other and fail to produce a meaningful conversation (which is allusive and obscure) – **they keep probing one another with questions.**

➤ The passage is a constant fight for power – each one of them tries to dominate the other.

➤ **The passage relies on a particular dynamics of flux and reflux, of back and forth, of hot and cold, and is pervaded by ambiguity, paradoxes and the notion of duplicity.** Indeed the scene is characterized by a series of “breaks” – in a breakup scene (Ophelia “breaks up” with Hamlet). It can be divided into 4 “breaks”, pieces or sections:

THE STRUCTURE OF THE SCENE (OR THE ESSENTIAL POINTS THAT SHOULD BE COMMENTED UPON)

Afin d'offrir une analyse complète, ce corrigé prend le parti d'un commentaire linéaire/suivi. Il est rappelé aux candidats que leur commentaire doit être « composé », les points suivants devant être réorganisés, pourquoi pas en accord avec les pistes suggérées ci-dessus et en conclusion.

92-102: 1st section

Fresh out of his soliloquy, Hamlet probably feels very tortured and anxious due to his mental twists and turns.

➤ It is noticeable though that **the words he uses to qualify Ophelia when she appears are laudatory:** “*The fair Ophelia*” – “*Nymph*” unless the words be ironical (in some versions of the play, they are) but the doxa seems to consider that he perceives Ophelia as his last ally in this world. So, Hamlet is really trying to put on a brave face. The beginning of the interaction is very polite and formal – though the repetition of *well* creates a violation of the stress rules: “*I humbly thank you, // well, well, well,*” which might announce tension(s).

➤ This line is already a rather cold answer to Ophelia's question “*How does your honour for this many a day*” (91) which hurts Hamlet because it constitutes a first lie: it is not true to say that she has not seen him for a few days. They in fact met only the day before (he is offended that she does not seem to remember). When Hamlet realizes that Ophelia is trying to cut ties with him, his mood changes: he is all the bitterer to learn that she wants to return his letters and denies having given anything to her. Ophelia's polyptoton (/ ,pɒləp'toutən/) “I have **longèd long...**” (94) makes her stutter as it were, which might betray her emotion: she wants to pretend she has come up with the idea (of returning his letters) by herself but she may reveal here that she has been “longing”... for him. **Ophelia tries to take the rhetorical upper hand by resorting to poetry.**

➤ In these lines (92-102), she speaks more than he does [scanning is necessary]. Line 93 is a perfect blank verse/iambic pentameter: “*My 'lord, I 'have re'membran'ces of 'yours.*” but line 94, with its **feminine** ending (final unstressed syllable) may materialize her turmoil, due (potentially) to her femininity (“*Frailty thy name is woman!*” the play infamously claims): “*That 'I have 'longèd 'long to 'rede'live^r.*”

➤ In line 95, Hamlet interrupts her (it is a “shared” line or even a divided line – **a shared line that expresses two opposite points of view**): “*(O.) I pray you now receive them / (H.) No, not I.*” **Hamlet takes over, re-appropriates the prosody, and puts it back on its regular track.** He completes her line, but contradicts it. **With line 96**, “*I 'never 'gave you 'aught*”, he goes against Ophelia's grain – aborting his line, making it an iambic trimeter, in order to **sound definite and affirmative. His turn of phrase and the use of the word “aught” are particularly cruel.** Ophelia manages to regain composure and offers a perfect iambic-pentametered cinquain/quintet: “*My 'honored 'lord, you 'know right 'well you 'did, / And 'with them 'words of 'so sweet 'breath com'posed / As 'made the 'things*

more 'rich. Their 'perfume 'lost, / Take 'these a'gain, for 'to the 'noble 'mind / Rich 'gifts wax 'poor when 'givers 'prove un'kind." Incidentally, this last line seems to reveal that Ophelia still loves him dearly.

➤ She tries to control the conversation with poetry, which is also a painful reminder of the sonnets Hamlet wrote to her. She cannot hide the turmoil that the evocation of the letters still creates in her. From then on, she loses footing – Hamlet controls the interaction and leads the conversation.

102-118: 2nd section

➤ Hamlet breaks Ophelia's poetry and throws her off by asking her inquisitive questions and coming back to prose [notice that **the rest of the passage is written entirely in prose**]. The interjection "Ha, ha" (103) may materialize Hamlet's perplexity. His questions "Are you honest?" (103) "Are you fair?" (105) and his conclusion "if you be honest and fair, your honesty should admit no discourse to your beauty" (105-108) may have a variety of implications:

➤ Since honesty and beauty are incompatible, virtue should take over = **honesty and beauty should not converse together** as the second might corrupt the first.

➤ But the line also means that **she shouldn't agree to interact with those who want to appeal to her beauty**, only with those who want to appeal to her honesty. Polonius is targeted here, as he asked her to be dishonest with Hamlet and to make use of her charms to manipulate him. **And if that is what Hamlet means, Ophelia misses his point (see footnotes 107-8).**

➤ Hamlet finds it hard to believe that she stopped loving him, hence his series of questions. He suspects Ophelia's involvement in the stratagem against him.

➤ Notice "honest" also means chaste. He might question her virginity here, which introduces the theme of prostitution (see later "bawd" 112, and "nunnery", 119 & 135).

➤ Ophelia seems to think that being "fair" and being "honest" are two compatible qualities and probably sees herself as both – although she agrees to take part in this masquerade against Hamlet, becoming a tool, a puppet, or at least **an actress**.

➤ **"Hamlet distorts Ophelia's words: when she uses the word "commerce" as a synonym for "interact" or "converse", he hears "trade" or "sell", hence his allusion to prostitution.**

➤ "*This was sometime a paradox*" (113) means that he used to think that beauty could not corrupt virtue, but he knows now that this corruption is possible: a) because Ophelia has been corrupted by Polonius b) and because his mother has been corrupted by Claudius.

➤ In a manner that mirrors her accepting and then giving back his letters (a "to and fro" movement), he claims "*I did love you once*" (114), only to refute this statement a few lines down "*I loved you not*" (117). Hamlet's cruelty is often underlined here, but Ophelia's decision to give him back his letters is undeniably violent as well, and he partially acts in reaction to her behaviour. Throughout the passage, Ophelia seems unable to decipher Hamlet's multi-layered riddles, as evidenced by the signs of her incomprehension: "*My lord?*" (104); "*What means your lordship?*" (106); "*Could beauty, my lord, have better commerce than with honesty?*" (110) and her general inability to interpret and adequately respond to Hamlet's outbreaks. Still, her line "*I was the more deceived*" (118) is heartbreaking. "Deceived" means "fooled" as well as "disappointed" and also echoes the general theme of deception/pretense that permeates the passage/play.

119-136. 3rd section

➤ One step further into cruelty? (Some critics mention "a crescendo of bitterness" in the scene). Interestingly enough, a lot of people remember the "get thee to a nunnery" passage as very insulting/scornful/aggressive, **but a closer look at it reveals its complexity**: Hamlet incriminates men mostly, himself included, and his "get thee to a nunnery" piece of advice may only mean that she needs

to escape this mad man's world which does not deserve her and preserve her innocence and naiveté: so, he might be blowing "hot" rather than "cold" here. **Unless, of course, nunnery is to be understood as a synonym for "brothel", which is corroborated by the word "bawd" (112). Candidates were expected to elaborate on the term "nunnery" and the paradoxes of its polysemy:** is Ophelia a whore who needs to be secluded in order to shun her irrepressible desires, or an innocent girl who needs to escape men's lust? (**see footnote 119**).

➤ **Generally speaking, the way in which Hamlet tries to destabilise Ophelia is to be studied, and amongst other examples, the infamous "Go thy ways to a nunnery. Where's your father?" (130-131) which is almost comical for the unexpectedness of its concatenation.** His sense of comedic timing is key. But there is a real logic to Hamlet's apparent nonsensical ranting. What he means is: "the world is a bad place, so you should get out of it, and by the way, aren't you trying to deceive me right now, while your father, I'm well aware, is spying on us?"

➤ **Hamlet's rhetoric is wonderfully laconic.** "*Where's your father?*" (126) might be directed at the eavesdropping men. "*Let the doors be shut upon him, that he may play the fool nowhere but in's own house*" (128-29) could suggest that Hamlet sees clearly through Polonius's ruse and understands that Ophelia's behaviour is guided by Polonius => meaning Polonius may influence his daughter all right but won't be allowed to fool others". (**But it is quite possible to understand the query "Where's your father?" without assuming that Hamlet has understood that he is being observed**).

➤ Unfortunately, Ophelia only perceives Hamlet to be delirious here (130). All in all, the passage offers an interesting and very modern take on catch-22 types of situation for women in society: whatever their behaviours may be, they shall "*not escape calumny*" (133).

137-143. 4th section

➤ After blaming men, he then clearly accuses her of being untruthful. **These lines are famous for their misogyny – and yet again, Gertrude might be the real object of his discourse, more so than Ophelia.** The reference to marriages might appear irrelevant to the current conversation but targets his mother, who used to be a symbol of honesty before falling victim to her own lustful desires. Ophelia, as is exemplified after our passage, fails to see the point and to interpret Hamlet's allusions. Gertrude, as a woman, seems indeed to be mother of all sins ("*it were better my mother had not borne me*" 121); see also: "*wise men know enough what monsters you make of them*" (134) monsters = cuckolds, but more generally, **women are, again, accountable for men's bad behaviours.**

➤ Hamlet transforms into an "anti-Cupid", cancels all future marriages and will tolerate the existing ones, but one – **obviously Gertrude and Claudius's.**

➤ The reference to make-up ("paintings") echoes Ophelia's mention of Hamlet "perusing" her face, and reinforces the misogynistic dimension of the scene – the "issue" of make-up was very prevalent in the 16th century and religion has always condemned the use of cosmetics. Of course, it might refer also the **actor's make-up** – and candidates were expected to analyze the **meta-dimension** of the scene: **Ophelia is an actress, Hamlet is an actor, Polonius and Claudius are both directors and spectators. If Hamlet is aware that he is being spied on, he might be viewed as the Master Puppeteer of the entire show. Dramatic/tragic irony** is also at stake, as we, spectators, know more than all of them. We are the only ones who really hold the cards of the game and know everybody's real intention(s).

CONCLUSION

Everything in the scene is multilayered and can be interpreted in various, sometimes contradictory ways. Central questions are: does Hamlet mean what he says to Ophelia? Why is he so cruel? Has he already started to lose his mind or is he still only pretending? Is he really aware of the fact that he is being spied on? He might be really affected by Ophelia breaking up with him; he might be really mad; he might be angry at her for agreeing to participate in this "plot" against him; he might identify

her with his mother (women all the same!), etc. **The passage focuses on the notion of duplicity: the duplicity of women and men, the duplicity of language and the duplicity of the scene itself (a breaking-up scene in which two lovers hurt each other instead of telling each other how much they care for one another).**

Charlotte Lennox, *The Female Quixote* (1752)

The Female Quixote est un roman qui peut dérouter les candidats par l'apparente simplicité de son style littéraire et par la répétition de l'action. Néanmoins, chaque passage doit absolument être traité dans sa spécificité et tout placage de cours, sur cet ouvrage comme sur les autres, est à proscrire. Des parallèles avec d'autres passages du roman peuvent, et parfois doivent, être faits mais il faut que cela s'inscrive dans une réelle démonstration littéraire. La même remarque s'applique quant à l'analyse des différentes influences génériques de Lennox. Le jury a entendu des présentations originales sur certains passages et certains candidats ont réussi à réellement « faire vivre » le texte sans se contenter de décrire les personnages, leurs actions, ou de lister des caractéristiques appartenant à tel ou tel genre.

Charlotte Lennox, *The Female Quixote*, Book I, Chapter IV, pp. 25-27. De “Hervey, who was Master of no great Elegance in Letter-writing” à “without omitting the smallest Circumstance”

Context, structure and narrative interest

- Mr. Hervey, the first of Arabella's suitors whom she has met at church, has come up with a 'Scheme' (p. 22) to court this 'Heiress to... vast Estates' in such a manner as not to 'expose himself to be ridiculed, if he did not succeed' (p.22): he will use Arabella's servant Lucy, whom he has previously bribed with 'Gold' (I.10), as a go-between to deliver a letter. In this extract, the circumstances of the – aborted – delivery of the letter and its return, unopened, to Mr. Hervey are narrated, with the letter serving as a slapstick prop in a comedy of misunderstanding that unfolds around one of many misdirected missives in the novel => *this trope of the aborted delivery of messages is central to the dynamics of the plot and recurs throughout the novel.*
 - ⇒ *Relate to other instances of misread or misdirected letters: (I, IX, 48) Arabella's letter of rejection to Glanville bearing the 'superscription' 'To the most presumptuous Man in the World' which Glanville chooses to (mis)read as 'a Jest' though it is in 'earnest'; (V, III, 220) Arabella's letter to a 'dying' Sir George that is never delivered (he turns up in rude health shortly after)*
- A tri-partite structure involving 3 characters, with Lucy acting as intermediary and conveyor of the unread 'tender Billet' (I.34) between each part(y): 1/ the ill-conceived nature of Hervey's address to Arabella due to his ignorance of the strict romance codes she lives by; 2/ Arabella's ambivalent reaction to receiving Hervey's letter, revealing her inner struggle to reconcile her private desire to read it with the constraining forms of romance that proscribe such reading; 3/ Hervey's 'Confusion' (I.31) on realizing the letter he is kissing is not 'the Answer *he expected*' (I.30) but actually his own letter that has been returned unopened, leading to a farcical dumbshow between himself and Lucy.
- Arabella and Hervey's disappointed expectations of romantic fulfilment due to mutual ignorance of the codes that govern the life of the other set the stage for the comedy of errors that will be one of the main levers of the plot. Behaviour that is 'conformable' (a recurrent word in the novel) to the 18th-century codes of address and courtship followed by Hervey is not 'conformable to the Laws of Romance' (p.335) observed by Arabella. However, in this burlesque scene, the object of ridicule is not just Arabella's quixotic 'Foible' or romance conventions (already a stale genre in 1752) but also the opportunistic self-interest of the male suitor and, by extension, the *mores* of 18th-century social conventions of courtship => *The Female Quixote sets out to debunk 'Presumptuous' expectations of all kinds, literary and social. In this debunking, the minor character Lucy, Arabella's maid servant, plays a central role.*

I. Debunking presumptuousness: social codes vs. the codes of romance

Both the quixote's and Mr. Hervey's **expectations** have been prescribed by 'texts': Arabella's by the 17th-century French romances which represent an archive to be scanned by 'Memory' (I.22), Mr Hervey's by the **social script of courtship** with its highly conventional, perfunctory modes of 'address' (I.2) 'in Letter-Writing' (I.1).

- Hervey is a 'presumptuous Writer' (I.17): a figure of male opportunism, ignorant of literary 'Precedent' (I.23), to which Arabella, 'a strict Observer of romantic Forms' (I.15), is attached. The 'plain Terms' (I.6) with which Hervey addresses Arabella, his **overt** declaration of sentiment ('how *deeply* he was *enamoured* of her' I.7), and the **explicitness** with which he solicits an audience ('conjured her to afford him some Opportunity of paying his Respects to her' II.7-8) lead him to **unwittingly violate** our heroine's deep attachment to the more **allusive** ways of signifying love (e.g. a lover should 'suffer whole Years in Silence before he declares his Flame', p.46)

=> a situation **ripe for irony**, thrown into relief by the narrative voice.

- Hervey's **blunt mode of address** is counterbalanced by the subtly **oblique understatements** with which the narrator conveys Hervey's thought processes, e.g. the use of repeated **litotes** involving a combination of negative determiners and privative prefixes: Hervey has '**no great** Elegance in Letter-writing' (I.1), considers there is '**no great** Occasion for much Ceremony' (I.4) in courting Arabella, he reckons she would '**not** be **displeased** with a Lover of his Figure' (II.5-6) => *this ironical discrepancy between the narrator's understated diction and the bluntness of Hervey's 'plain Terms' again sets him up for ironic failure*
- Hervey's (mis)reading of Arabella also derives from his unquestioned or '**presumptuous**' (I.17) **expectations** about sociological differences between **city** people and **country** people (like Arabella 'who had been educated in the **Country**', I.5). In Hervey's **urbane social code**, 'a Lover of his Figure' (I.6) cannot but enchant 'a Lady of her Quality' (I.2), while in Arabella's romance code Hervey is nothing but a generic **stock figure**, the 'unknown Lover' (I.24) => *Hervey's enthusiastic over-confidence ('he believed', I.5, 'eagerly snatched [the Letter] out of [Lucy's] Hand', 'kissing it ... in a Rapture of Joy' I.31) and the 'flattering Prospect of Success' he unquestioningly anticipates (I.29) are all deflated when he discovers he is kissing 'his own Letter returned' (I.33) in an absurd and ironic display of **solipsism**.*

Irony is also fostered by the play of appearances and reality.

II. Appearances vs Reality: affectations of jest and earnestness

Both Arabella and Hervey mask their embarrassment or hesitation behind false outward appearances which belie underlying emotional realities and vulnerabilities.

Arabella is **inwardly divided** > goes through all **the motions of feminine feeling**: coyness ('blushed' I.14), anger ('chid' I.15), and offense (I.18). Peremptory 'Commands' (I.24) belie 'seeming Irresolution' (I.21); her 'strong Inclination' (I.22) is held in check by her ritual scanning of 'the Records of her Memory' (I.22). Private desire is thus in conflict with external codes of habitual conduct derived from romance which demand 'a Look and Accent so very severe' (I.25) and an outwardly 'offended' (I.18) demeanour, even though she is '**in Reality**...not displeased' with receiving the letter (II.14-15) – as Hervey himself had rightly imagined she would be (II.5-6) => *engenders more irony as Arabella is right to be offended by Hervey (given his self-interested financial motivations) – but she's right for the wrong reasons.*

- Whereas Arabella affects **severity** to conceal her secret desire, Hervey embraces **laughter as a mechanism** for dealing with his 'Surprize and Confusion' (I.32), disguising 'the ridiculous Figure he knew he must make' (I.35) behind affectations of 'Jest' (I.38) and an elaborate **pretence** of reading the returned letter ('as if he was really reading it', I.34) = a way of regaining **control** over the situation. He also **authorizes** Lucy to laugh: 'gave Lucy the Liberty of laughing also' (I.38) =>

*complicity between the suitor and the servant highlights the structural role played by Lucy throughout the novel, as a go-between who **mediates** between Arabella and her lovers on numerous occasions while exposing her mistress's foibles with her candid point of view.*

III. Lucy as the narrative agent of bathos and critique: deferral, displacement, and deflation

- Though a subaltern in the household ('Girl' I.25 & 'Messenger' I.36), Lucy is an **actor and agent** in the plot, making up for her relative powerlessness with the **delaying tactics** she deploys in delivering the texts she is entrusted with: 'though she promised him to deliver it to her Lady immediately, yet she kept it a Day or two...' (I.10) / 'suffered the Letter to remain on the Toilet...' (I.19).

Lucy engineers the novel's economy of desire, keeping the lovers in expectant apprehension, which heightens the feelings, resentments, and misconceptions that accrue around the undelivered missive => **These delays also replicate the dynamics of the novel itself, built as it is around a series of endless deferrals and delayed gratifications as Arabella repels lover after lover (cf. metanarrative dimension).**

- As graceless as she is artless and demure (receiving Hervey's letter 'with worse Grace' (I.9) than his gold and delivering the letter to Arabella with a disingenuously 'bashful air', I.12), Lucy has her own expectations about Arabella ('expecting some Change in her Lady's Mind' II.19-20). **HOWEVER**, unlike Arabella's or Hervey's expectations that are founded on **literary or social constructions**, Lucy's expectations are founded on **empirical evidence** of her mistress's past behaviour, therefore **less quixotic** => *Lucy the voice of reason and realism + an instrumental foil exposing the critical tension between Arabella's lofty ideals 'upon the Subject of Love' (I.3) and the baseness of underlying motivations (Hervey's self-interest or Arabella's prurient curiosity).*
- At the end, Hervey addresses Lucy as an equal **actor** in a symbolic **duel**: using the language of **chivalric combat**, he obliges her to 'give a Truce to her Mirth', 'to satisfy him' (I.41-42) => *a comical displacement of a chivalric trope usually associated with masculine heroism, onto a character belonging to a subordinate class and sex. Mock heroic or bathetic use of lofty language* to recount a trivial incident instantiates a **critique** of both quixotic 'romantic Forms' (I.15) and the cut-and-thrust transactional nature of 18th-century conventions of courtship and rivalry (cf. A. Pope, *The Rape of the Lock*).
- Though we never hear her voice ('Lucy... gave him his Letter without speaking a word' I.29), Lucy does eventually relate the entire story to Hervey 'without omitting the smallest Circumstance' (I.43) => **Lucy as a surrogate authorial figure, recounting the episode à la Lennox, being 'extremely exact in her Relations' (I.42) = metanarrative dimension** [cf. later in the novel (p.142), Lucy declares herself incapable of narrating Arabella's life-story to Sir Glanville, thereby forcing Arabella to narrate her own life story by way of 'Example' & engineering a **carnavalesque reversal of roles between mistress and maid**] => *Lucy's unwitting debunking of pretensions from the sidelines endows her with 'more Importance than she imagined' (p.23) in the narrative.*

Conclusion

The first of many **masculine ploys** to seduce Arabella that **fail** due to their contempt for romance codes: later Glanville only feigns to read the romances Arabella recommends to him (I, XII The Adventure of the Books) while Sir Glanville becomes such an 'ingenious Reader of them' (p.238) that he is able quite convincingly to 'copie the Stile of Romance' in his fabricated life-story as 'Bellmour' (Book VI) until he overreaches himself and 'produces an unexpected Effect' (VI, X): he trips himself up in his story about Philonice whom he claims to have abandoned in favour of Arabella (p.284) => **The Female Quixote not just a lampooning of Arabella's folly in imagining all men are in love with her, but also an indictment of paternalist masculine pretensions and 18th-century social constructions of sex.**

Charlotte Lennox, *The Female Quixote*, Chapter X, Book II, Volume I, pp. 112-114 (de “In the mean time” à “my Lips”)

Situation du passage et pistes d’analyse

Follows the episode narrated in Chapter VII, Book I, in which Arabella believes a man of quality disguised in the “Habit of a Gardener” (Edward) has been in her father’s service to woo her. When Edward is accused of stealing, Arabella is convinced the poor man was about “to make away with himself”, when in fact he “was only going to make away with some of the Carp” (p.38). In this extract, Arabella is convinced the young gardener has returned to “make away with her” → one of Arabella’s frequent “little Follies” (p.206) ► Stages a self-representation of Arabella as a romance heroine yet shows cracks beneath the carefully polished / “fabricated” surface.

I. Contains a Description of a Lady in Distress after the accustomed Manner

a. Female entrapment and seclusion

Series of Russian dolls: gardens > house > apartments > chamber > closet: centripetal force → from the outdoor space to the most intimate one. House as symbol: shielding inhabitants from hostile elements + offering an intimate space, a sense of private identity reinforced by the symbolism of “locks” (38), by the secrecy of the “closet” → the closet as the last room in the suite: where access is strictly controlled. 1/ Note Arabella always finds refuge there to read, which is significant here since her misinterpretation of the situation is influenced by her over-indulgence in French romances. 2/ reminds us of her seclusion from a tender age (cut off from society by her overprotective father). 3/ associated with her carefully guarded virtue, which she fears is at stake.

“for being in the Evening in her Closet, the Windows of which had a Prospect of the Gardens” (2): motif of the window → not an object of aesthetic contemplation, but a surface which joins and separates two worlds, often associated with fear → the window as a frame which invites us to consider / focus on the space that is outlined: the dangerous outside world + motif of women framed in windows staring out from domestic confinement / seclusion. Sartorial symbols → the corset (10): “Tightly laced corsets were already subject to criticism on health grounds, and cutting the laces which could constrict normal breathing is a common activity in eighteenth-century novels” (p.441). Corset as symbolic of female oppression, yet unsurprisingly Arabella decides not to have the laces cut: another example of her going against the trend when it comes to fashion (Arabella’s “cross-historical” dressing / sartorial singularity)? Or rather indicates she is feigning fainting (Part II).

b. Danger displaced => spatial displacements

Displacement n°1: private → public “gardens” repeated: the counterpart to fashionable public gardens usually called “pleasure gardens”. Vauxhall, which had a rather dubious reputation, is the setting for the prostitute episode in Book IX, Chapter I, Volume II → place of debauchery and danger. Here, it is brought to the private gardens of Arabella’s property (also note that the term “robbers” reminds us of the highwaymen that Arabella is to later encounter on a country road → public space).

Displacement n°2: outdoors → indoors. House no longer a symbol of protection but a permeable space (“These slight Locks can make but a poor Resistance to the Violence he will be capable of using” 37) → However, whether it is a public or private place, indoors or outdoors, it is all the same to Arabella: she has internalised the fear of being carried away to the extent that wherever she goes her behaviour remains the same throughout the novel.

c. Gothic undercurrent

“that solitary Fair-one was alarmed by a Fear of a very unaccountable Nature” (1) reminds us of chivalric tales and of vulnerable ladies in distress (Oroondates’s “Fair mistress” p.64) → motif of the vulnerable woman + big mansion / fear / “chains” → gothic strains. Note that the nature of Arabella’s fear is undetermined, is it terror or horror?: *‘terror and horror are so far opposite [...] that the first expands the*

soul, and awakens the faculties to a high degree of life; the other contracts, freezes, and nearly annihilates them' (Ann Radcliffe) → mix of both: horror as she is seemingly on the verge of fainting ("Her Surprise at this Sight was so great, that she had not Power to observe them any longer; but seating herself in her Chair, she had just Spirits enough to call *Lucy* to her Assistance," 7) but stress laid on the importance here of the workings of terror in a sensitive mind as in gothic tales → it clearly awakens Arabella's faculties → she indulges in the extravagances of romance (see Parts II & III).

II. A Romance heroine whose performance the Reader may possibly think not very Artless

→ Identity is performative: Arabella stages a *roman galant* heroine "following the custom of the Romance" (p. 206).

a. Speech and tone overdramatised

"told her, in a low Voice" (11) "added she with great Emotion" (13) "replied *Arabella*, with great Gravity" (23) → gradation / read like stage directions. + excessive burst of emotions: "alarmed by a Fear" (1), "Her Surprise at this Sight was so great" (7); "added she with great Emotion" (13). Exaggerated self-portrayal: "Robbers who do not prey upon Gold and Jewels; but, what is infinitely more precious, Liberty and Honour" (24): note the parallelism → Arabella elevated as a sort of (national) symbol / personification of liberty and honour; an allegory → no longer flesh and bone, vanished into thin air → speaking "the Language of Romance" (p.69)... to the point of sounding somehow arrogant: "My Crime, resumed *Arabella*, is to have Attractions which expose me to these inevitable Misfortunes, which even the greatest Princesses have not escaped" (33).

b. Deciphering body language

"tho' I could not possibly, at this Distance, hear their Discourse, yet the Gestures they used in speaking, explained it too well to me" (15): conscious of the power of (re)presentation. Arabella is well-versed in the codes of romances and her body language is calculated/staged: "[Lucy] gave her a Smelling-bottle, and was preparing to cut her Lace" (11). "Lucy is probably planning to give Arabella smelling salts of carbonate of ammonia; the pungent smell restored people from fainting" (p.441). This will happen again later when Arabella believes Mr. Tinsel has a mind to carry her away: "and seeing *Tinsel*, [...] she gave herself over for lost, and fell back in her Chair in a Swoon, or something she took for a Swoon, for she was persuaded it could happen no otherwise; since all Ladies in the same Circumstances are terrified into a fainting Fit, and seldomly recover till they are conveniently carried away" (p. 338): we are reminded that "the heroines of 17th-century French romances faint a lot but so do the heroines of mid-eighteenth-century realist novels. Fainting, like blushing and weeping, became one of the dominant eighteenth-century cultural codes of femininity" (p. 458). Fainting & sighing: "Ah! *Glanville*, pursued she, sighing, would to Heaven thou wert here now!" (43) → her sigh is once again probably simulated; sighs as punctuation marks → hypocrisy of the (body) language of romance.

c. Lucy as spectator and Arabella's foil

Lucy as the perfect audience: "Alas! Madam! said Lucy, terrified at this Discourse" (20) → as in theatre, Arabella's speech/cues arouse(s) emotions in the audience + Lucy acting the parrot: "and be carried away by Force from my own House" (18) / "who is it that intends to carry your Ladyship away?" (20); "Heaven knows when I shall be delivered from his Chains" (29) / "What Crime, I wonder, can you be guilty of, to deserve to be in Chains?" (31).

III. In which our Heroine is in some little Confusion (V, 3)

a. The Quixotic idiosyncracies of a mis(s)-reader over-indulging in romances

"She feared she should be betrayed into the Hands of an insolent Lover, who was come to steal her away" (11): the fear of being taken away and ravished is a recurrent motif in *The Female Quixote* → unyielding expanse of Arabella's imagination. Over-active imagination < Arabella's groundless assumptions: lack of evidence signalled by the WH- words used by Lucy: "who" / "what". Arabella as

focalizer betraying some dissonance: “listen[ing] to some propositions” turns into “corrupting” → jumping to conclusions → her grasp on reality slips even more + sense of confusion or inconsistency: “illustrious” both used for her supposedly ravisher (3) and for seventeenth-century heroines: “I have Reason to expect, I shall suffer the same Violence that many illustrious Ladies have done before me” (17) → melodramatic and parodic relationship with fictional figures + “I have Reason to expect” (17): malapropism → she acts on her emotions: lets her feelings be the main input to her decisions. Her emotions get the better of her: “never acquaint him with what has just now escaped my Lips” (48).

b. Shaky power-dynamics

Arabella often put at odds with other women (particularly Miss Glanville); no direct confrontation here, but failure to see eye to eye. “I shall be delivered from his Chains” (29) → metaphorical chains vs. real ones “What Crime, I wonder, can you be guilty of, to deserve to be in Chains?” (31) + Arabella asks Lucy for help: both empowering Lucy and belittling her intellect when she comes up with no plan. Repetition with variation in Arabella’s discourse: “she saw her illustrious concealed Lover, who went by the name of *Edward*, while he was in her Father’s Service talking with great Emotion to her House-Steward, who seemed earnestly to listen to some Propositions he was making to him” (3); then again “Do you know that Person who called himself *Edward*, and worked in these Gardens like a common Gardener, is now in the House, corrupting my Servants” (25) → the language has changed: less refined / elevated / less chivalric (“that person” & “common gardener” vs “her illustrious concealed lover”), more pedestrian / matter-of-fact tone (“worked” vs “in her Father’s Service”) → signs of slight inconsistency? or a way of dumbing it all down for Lucy? Finally: Lucy as the voice of reason? → “Sure no Robbers will attempt any Mischief at such a time as this!” (21) → Lucy’s attempt to bring Arabella back down to reality → both sensible (this would probably not happen in daylight) yet ridiculous: would that mean there is a right time for mischief? Final line shows Arabella’s desire to develop mutually beneficial friendship yet it is also some form of blackmail (“As thou valuest my Friendship” 47).

c. Deflating the dramatic tension?

“As thou valuest my Friendship, said Arabella, with great Earnestness, never acquaint him with what has just now escaped my Lips” (47) → it bathetically deflates the dramatic tension Arabella intended → extract ends on a humorous note: what Arabella fears most in this instant is to be seen as dependent on Glanville — in other words as a vulnerable woman who needs to be rescued — which is precisely how she has been acting in this extract → cannot help but draw a smile from the reader. Authorial voice absent but irony perceptible in the title of the chapter: “In which our Heroine is engaged in a very perilous Adventure”. Yet some truth in all this → after this episode she will blindly trust a total stranger (Arabella = mis(s)-reader): “extremely glad at having so beautiful a creature in his Power” > chaise overturned > kidnapping and potential rape avoided. Yet some ambiguity remains: “carried away” is the phrase often used by Arabella as it is evocative of French Romances but it is an ambiguous term that can also show excitement → some critics believe that despite this obsessive fear of losing her virtue (our extract), there might be some unconscious desire for promiscuity (next episode).

Rapport présenté par Jeanne Mathieu

Avec la Commission Littérature (Susan Barrett, Frédéric Delord, Mathieu Jeanbourquin, Pauline Pilote, Maria Tang, Alexandra Tauvry, Thibaut Von Lennep) et la contribution du jury

Le commentaire de texte en civilisation

Le commentaire est un exercice oral spécifique qui nécessite de l’entraînement de la part des candidats, afin de faire preuve de clarté et d’adopter une posture de démonstration. Si le jury a pu dans l’ensemble entendre de bonnes remarques, celles-ci sont souvent inabouties car cantonnées à du repérage. La juxtaposition de repérages (« there is also », « we can also see ») ne constitue pas en soi un commentaire. Il est conseillé de ne pas hésiter à s’attarder sur les phrases qui pourraient prêter à confusion, soit parce que le propos s’y prête, soit parce qu’il existe une contradiction en son sein. Par

ailleurs, si l'analyse stylistique peut *très ponctuellement* avoir un intérêt, il est vivement déconseillé d'y consacrer une partie entière. Elle ne compense ni l'impasse, ni le manque de connaissances sur un sujet de civilisation.

Les deux écueils majeurs du commentaire de texte en civilisation sont la paraphrase et le placage de cours. Le point de vue de l'auteur du document doit être identifié dès l'introduction et sert de ligne directrice au commentaire. Il est nécessaire pour les candidats d'être clairs sur le positionnement idéologique de l'auteur et sur la façon dont il présente les événements, les idéologies, les individus. Sans ce travail de ciblage, le jury a assisté à des placages de connaissances. Les membres du jury souhaitent attirer l'attention des candidats sur l'importance du paratexte qui contient autant d'éléments importants à une analyse pertinente. Certains candidats n'ont par exemple pas identifié le fait qu'un discours prononcé le 5 novembre 1641 est un discours avec une portée symbolique indéniable, puisqu'il s'agit de la date anniversaire du *Gunpowder plot* ayant échoué en 1605.

Le jury a pu également constater que certaines bases de la civilisation britannique et/ou américaine n'étaient pas maîtrisées, ce qui mène fréquemment à des erreurs d'interprétation et d'analyse. Il est par exemple très dommageable de ne pas savoir qui vote au Parlement britannique, de ne pas parvenir à identifier le rôle et les prérogatives d'un *Attorney General* ou d'ignorer le mois au cours duquel les élections présidentielles états-uniennes ont lieu. Les futurs candidats sont vivement encouragés à approfondir leurs connaissances sur les systèmes politiques des deux pays. Ces connaissances doivent bien entendu être utilisées à bon escient pour éclairer le texte.

Conseils méthodologiques

L'introduction doit permettre d'effectuer des rappels généraux sur le contexte de rédaction du document ainsi que sur l'auteur (quand il est connu) pour ensuite proposer une problématique et un plan. L'introduction ne doit pas servir de prétexte pour faire étalage de connaissances sans lien concret avec le texte : le début du commentaire doit être concis. Les meilleures prestations ont fait état des tensions sociales et politiques à l'œuvre aux États-Unis et en Grande-Bretagne sans pour autant se perdre dans une accumulation de faits historiques entretenant des rapports plus ou moins cryptiques avec le texte à étudier.

L'étape suivante consiste à amener la problématique de façon logique. De nombreux candidats ont donné l'impression de ne considérer la problématique que comme une étape obligatoire, et non comme une question guidant le commentaire. La problématique doit faire ressortir les éléments clefs de la démonstration et il en va de même pour le plan, qu'il est conseillé d'organiser en trois parties, bien qu'un plan en deux volets soit aussi recevable. Une bonne problématique doit être précise et concise, par exemple : « *Why did Kirkpatrick promote a comeback to a traditional realist foreign policy for American security by debunking Carter's idealized stance?* ». À l'inverse, se poser la question de l'hypocrisie des États-Unis en termes de relations étrangères ne constitue pas en soi une problématique.

En ce qui concerne les différentes parties du déroulé du commentaire, il est tout à fait possible d'extraire des expressions clefs du texte pour éclairer le propos de son analyse. Le jury conseille aux candidats de faire preuve de précision et d'esprit de synthèse dans les titres : une phrase complète ne constitue pas un titre de partie. La progression du plan doit se faire du plus évident au plus subtil, du plus explicite au plus implicite. Les membres du jury rappellent que les plans thématiques ou les plans qui proposent une analyse linéaire du texte sont à proscrire. En effet, une attention particulière aux transitions entre les parties et les sous-parties permet d'éviter la juxtaposition de repérages ou de thématiques statiques. Il faut donc veiller à construire une démonstration dynamique fondée sur des arguments coordonnés les uns par rapport aux autres, témoignant d'une progression de la pensée. La conclusion vient synthétiser les propos les plus saillants de l'analyse. C'est à ce moment-là que les candidats peuvent ouvrir sur la suite des événements ou mettre en lumière le document avec d'éventuelles lectures complémentaires.

Le commentaire est suivi de l'entretien, qui permet au jury de revenir sur des éléments qui n'ont pas été développés ou de faire progresser le candidat dans son analyse. Il n'a en aucun cas vocation à piéger les candidats ou à les mettre en difficulté. L'entretien permet souvent de valoriser la prestation lorsqu'elle fait l'objet d'échanges fructueux avec le jury.

Comme pour les années précédentes, la partie qui suit ne présente pas de corrigés types mais des pistes d'exploitation, ayant pour objectif d'illustrer concrètement les remarques ci-dessus.

Texte de civilisation britannique :

BURGES, Cornelius. *Another Sermon Preached to the Honourable House of Commons now Assembled in Parliament, November the fifth, 1641.* By Cornelius Burges, D. D. London: printed by R.B. for P. Stephens and C. Meridith, at the Gilded Lion, and at the Craine in S. Pauls Church-Yard, 1641.

Context

- Cornelius Burges (1589-1665): a non-conformist puritan cleric who in the 1630s resisted visitation (inspection) by Laud's assistants and was brought before the High Commission for likening Arminianism to "popery" in his sermons. Came under the patronage of Robert Rich, the Earl of Warwick, the staunchest opponent to Charles I in the House of Lords during the early years of the Long Parliament (from Nov 1640). Burges's influence grew in 1641 as he and fellow puritan ministers were consulted by Parliament for church reform.
- Date when the sermon was delivered: 5th November, the day of the failed Gunpowder Plot (1605) at the start of James I's reign on the occasion of the state opening of Parliament, which would have eradicated the entire English establishment and restored a Catholic monarchy on the throne.
- 1641 is the year when the "Long Parliament" split in two. England was experiencing a major constitutional crisis. In 1640, most parliamentarians had ganged up against the king to seek redresses against the 1630s "tyrannical" government (Laud's innovations in the church, arbitrary taxes, encroachment on local power...). In 1641, a radical fringe aimed to go beyond a return to the 1629 status quo: to abolish the bishops, and drastically curtail the powers of the Crown. These demands were contained in the "Grand Remonstrance" which sought to give control of army and privy council to Parliament. Yet there was uncertainty as to whether the text would pass in order to then be presented to the king.
- The Irish rising which started on the 23rd of October: Irish Catholics had feared that the puritan-minded English Parliament would ally with Presbyterian Scotland and systematise the plantation policy in Ireland. Rebels ended up controlling 2/3rd of the territory, and there were tales of "atrocities" (supposedly 200,000 Protestants massacred; probably 4000). This "confirmed" prejudices about the "barbarity" and persecutory nature of Catholics. Rumours circulated that Charles may have in fact aided the rebellion to restore Catholicism in England (with Laud's reforms paving the way), a "popish plot" (but this time from the inside). Even if this was not true, by early November there was mass panic over a possible Irish invasion, in collusion with a tyrannical government.
- It was an official parliamentary sermon. Puritan MPs commissioned Burges and others (Marshall, Calamy, Thomas Jackson) to deliver 1 or 2 hour-long sermons on "national days of fasting, thanksgiving and repentance". Originally this had been a puritan practice at parish level. Not a "Fast Sermon" per se but a "Powder Plot sermon": annual celebrations at parish level of the failure of the 1605 plot had started as soon as 1606 [today: Bonfire night]. They became a regular feature of the Long Parliament. Those sermons were not simply about religion but the occasion to instill/strengthen/maximise the agenda of the puritan "party" (not in the modern sense) in Parliament and to steer and mould political decisions. Though the sermon aims to find a political method to solve the crisis (through the legal, constitutional means of parliamentary proceedings), this text has an ominous quality, pointing to a far more violent logic.

Instrumentalising the memory of “popish plots” in order to keep the fear of “popery” alive

Treason is a source of trauma. The text contains several allusions to the Gunpowder Plot: “blowing up” (22), Robert Catesby (15), the leader of the plotters (among whom Guy Fawkes), who took his orders from the “Popes Bulls” (18) for his “treason” (16). One should remember the 1570 *Regnans in Excelsis* bull by Pius V excommunicating Elizabeth and authorising attempts on her life such as “stabbing, poisoning ... to dis-throne their Sovereign” (22-23) (Elizabeth survived several assassination plots). Here is mentioned a later bull by “Clement VIII” (10), in the same vein. Denunciation of “treason” and “conspiracy” are found multiple times in the text, as well as warning of an utter “ruin” (36) if they succeed. A successful plot would force the ruler of England to “take an Oath” (14) of allegiance to Rome.

The text suggests a strong fear of “popery” (repeated 5 times), which is not strictly Catholicism (see I.15). On top of a “pretended”/false religion which is pure “idolatrie” (35, or “popeworship”), it is synonymous with treason – because it means loyalty to a foreign power (the pope: 8-24) as opposed to the English Crown – and with tyranny/arbitrary government – on the one hand the 1605 plot was an attempt on Parliament, the repository of the freedom of the people (“trusted by the...kingdome”, I.44), and on the other hand, popery was associated with past English history (Bloody Mary, fear of Spanish invasion...) and continental political practice in Europe (“*la monarchie absolue*”). The images of tyranny, slavery and persecution from the Book of Exodus (“Pharaoh”, 36; “Egyptian darkness”, 54) paint a picture of a fear which turns into phobia and generates a frenzy: Burges is TRULY convinced – like many others – that Catholics are moved by hatred and seek the extermination of Protestants: “there will never be an end of their Rage against us” (34-35), “they can never put off their wrath and enmitie” (39), “their malice and fury” (58). In the background are the ongoing 30 years’ war in Europe and the “atrocities” in Ireland. Popery is “Antichrist” himself, leading the people to “the depths of Satan” (33) (there had been a common Protestant association between the pope and the Antichrist since Martin Luther).

Popery is NOT only an external but also an internal threat...

Popery presents the risk of a real subversion. At first, the popish threat comes from the outside, directly from the pope (“his Holinesse”, 4; “supreme Pastor”, 10) giving orders “ex Cathedra” (8) through his bulls and organizing his phalanx of traitors: “their malicious, Idolatrous, Traitorous Priests and blinde Guides” (40-41) who “do him Service” (5) and then encourage the King’s subjects to commit treason. Rome had in 1568 supported the founding of an “English college” at Douai, which would train Jesuit missionaries/spies and send them back to England to infiltrate all places of power and stage a violent counter-reformation. “Unnatural traitors” (2) also points to its alien, foreign nature. Catholic militants are characterised by “dissembling” (38), duplicity and deception: note the opposition between “openly” and “in secret” (7-8), as well as the reference to “subtle” plotting (21). It also points to the phenomenon of “crypto-Catholicism”: those who feign conformity to the Church of England but keep worshipping in the Roman fashion and when caught are accused of “recusancy”. Hence, “the papists here” (6) and “all papists in the kingdom” (17): England is riddled with a silent disease and because it is silent, it is the source of all paranoid imaginings, especially about the numbers of Catholics in England, who are “everywhere”.

The gradual “devouring” (37) of all England suggests a popish plot by the court, and not against the court, as in 1605. At first, the king seems to be spared: he succeeded to the throne as a true Protestant (20). Yet we know from the context that he and Laud had been suspected of “backsliding” to Catholicism with their church reforms and tyrannical way of governing. And now he may be in secret collusion with the Irish. In early modern Europe, the monarch is hardly ever accused of personal guilt. Rather he is led astray by “evil counsellors” at court (a *political topos* of the era): “Toleration of Popery” (27) may be a reference to Charles’s Catholic French wife, Henrietta Maria, who pushed for an official policy of toleration of Catholics. She was the “poison in the king’s ear” and he may have been “hood-winkt” [= deceived] (33). But now with Laud impeached and Strafford executed, is Charles to be held to account? See the ambiguity of Parliament that is “trusted by the King” (44): is it a traditional role of adviser, or a new role for Parliament controlling and checking the powers of the Crown (as wished by the Grand Remonstrance)? It is as though the whole of England, however, from subject to monarch, had been corrupted by popery. The “lean kine” (= cows) of Pharaoh’s dream (Genesis 41:4), a religion of no substance, “devoure all true religion” (37).

... which leaves no choice but to unite in a holy war “of the godly against the ungodly, to be prosecuted without mercy” (E. Vallance)

Those well-rehearsed and rehashed arguments (“remembrancers”, 24) about the alleged threats from “Rome” (in the widest sense) are meant to steel the resolve of those MPs who may be wavering in their opposition to the king (“to arm you with resolution”, 26-27). Parliament is going in the right direction: “many excellent Lawes for this purpose alreadie made” (46), and other legal tools, such as the Grand Remonstrance, though not yet passed, because of the internal divisions in the House – a division that needs to end. Hence the necessity to show political will. For instance, Burges instructs the MPs they should have no qualms about not tolerating Catholics: “never to give way to any Toleration of popery” (27) because their pretend-obedience to a non-Catholic power is a sure path to self-destruction: even monitored, they will seize power and destroy their enemies. This is a belief that would endure: Milton and Locke offered toleration to all but Catholics. There now is a pressing need to go on the offensive: “to improve all your wisdom and power to destroy popery” (30-31) for “*they* will never be at an end of their rage” (34). The message is “we need to go to war in Ireland” and if necessary, in England. The text contains disturbing images of the children of Catholics being taken away from them (47-50). The notion of full extermination speaks volumes about the situation of extreme polarisation that England had arrived at.

The text ultimately reveals a novel status for puritan preachers. Burges’s positioning towards Parliament as minister of the faith alien to the “civill body” (44) is supposedly deferential but “it becomes not me” (43) opens a preterition. He uses his symbolic power over many members of the House to dictate to them the terms of their future action (a parallel could be made with Calvin “counselling”, or ordering, the magistrate in Geneva). Burges applies “painful preaching” to his new audience: first, he scares them, then soothes them as he is able to read the signs of divine providence: in the past, God has been on their side, “[the papists] have been disappointed by God in their wicked attempts” (59-60). Politics and religion were two sides of the same coin at the time *but* here we see the first effects of puritans finally seizing a great amount of political power. Since in their world of moral absolutes, there was little room for compromise, the crisis could only deepen.

To conclude, the text provides evidence of a climate of heightened polarisation and violence which would soon translate into civil war. The “Fast” and “Plot” sermons are characterised by an incendiary rhetoric and the instrumentalising of history. John Morrill argues that the civil war broke out because Charles I let extremists on both sides (Laudians vs puritans) monopolize the political discussion, which left no space for moderation. Certainly, the text could be said to be fear-mongering and war-mongering but it also expresses a genuine unfabricated fear (*if not altogether legitimate*). The Grand Remonstrance narrowly passed (159 v 148 in the House) at the end of November 1641 and was presented to the king, who prevaricated to save time. Neither Parliament nor Charles trusted each other to lead an army to quell the Irish rebellion, which resulted in gridlock and the question of “who should control the army” became decisive in drawing two sides by the summer of 1642: the Roundheads and the Cavaliers. Puritanism had now fully grown into a political creature. Its theocratic dimension (felt here) would however lead to internal divisions, with *dissenters within dissent* (like the Levellers) questioning the “holy war” logics and advocating for liberty of conscience, for example.

Texte de civilisation américaine :

KIRKPATRICK, Jeane J. U.S. “Security & Latin America”. *Commentary*, New York, Vol. 71, Issue 1, January 1981, pp. 29-40.

Context

- Jeane Kirkpatrick: originally, a tenured faculty member at Georgetown University. Joined Ronald Reagan’s presidential campaign as a foreign policy advisor. In February 1981, she became the United States Ambassador to the United Nations and, as such, a de facto member of the National Security Council. Even though she was officially a Democrat at the time, she

became a Republican in 1985. Her essay was published in the magazine *Commentary*, which had turned into a neoconservative outlet.

- The Carter administration (1976-1980) represented a shift in terms of US foreign policy. Unlike other Cold War presidents, Carter “refused to condone human rights violations on the grounds that they were a regrettable but necessary evil in the war against Communism” (K. Sikkink). As a consequence, the US officially withdrew its support for brutal regimes in Latin America, sometimes cutting economic aid or imposing trade sanctions to, for example, Argentina and Uruguay (l.3) (but not Guatemala even at the height of the Guatemalan genocide). In Nicaragua, the Somoza dynasty – in power since 1936 and a long-standing ally of the US in Central America – was partially destabilized by this new shift in US foreign policy. Dictator Anastasio Somoza was eventually overthrown by the Sandinistas in 1979. For US decision-makers, the Sandinistas had two major flaws: they were pro-Marxist and anti-American. In Bolivia, between 1978 and 1980, various attempts were made to set up a transition from a military junta to civilian rule (three coups, three presidential elections, and six governments in two years). In June 1980, the center-left coalition led by Hernan Siles Suazo won a majority of votes, which led the Bolivian military to intervene in order to prevent his inauguration. However, Siles Suazo was considered the legitimate winner of the election and received US support. The month of publication of the article coincides with Reagan’s inauguration. It is the occasion for Kirkpatrick to assess Carter’s legacy.
- The situation in Bolivia is brought up as an excuse: Bolivia is simply the latest consequence of Carter’s original miscalculation. Because of what Kirkpatrick sees as an unreliable foreign policy of human rights, Carter lost Nicaragua to a Marxist movement. According to her, he allowed another Latin American domino to fall on the communist side, which represented one of the worst American fears at the time: Carter created another Cuba. The article is essentially stating the Kirkpatrick doctrine: the US should make a distinction between friendly authoritarian regimes (i.e., dictatorships from the right) and totalitarian regimes (i.e., Marxist dictatorships). Kirkpatrick’s article calls for a radical reassessment of US foreign policy in Latin America, in other words, a return to the containment of communism. Her doctrine was adopted early on by the Reagan administration.

Attacking Carter’s legacy as president

Kirkpatrick blames the Carter presidency on several fronts. First, Carter’s foreign policy – which cut economic and military support to Latin American countries in case of human rights violations – had very negative consequences on Latin American “allies” (62) of the US. The Somoza family in Nicaragua was overthrown by “the Sandinistas [who] have already shaped the outcome of the revolution” (70-71): in other words, they established another Marxist regime in the hemisphere. In terms of foreign policy, Carter was also blamed for the USSR invasion of Afghanistan (1979), the Iranian revolution (1979), and his poor handling of the Iranian hostage crisis (1979-1981). During the Cold War, the US was always afraid of the “domino effect” induced by a country turning communist (cf. Cuba). The communist threat had already spread to the neighboring country of “El Salvador” (57), where the Marxist party FMLN (*Frente Farabundo Marti para la Liberacion Nacional*) emerged, heavily supported by the Sandinistas.

Besides, Kirkpatrick highlights the embarrassing symbolical proximity between the Carter administration and the USSR: Siles Suazo, “the American candidate” (19) in Bolivia was also backed by the USSR, and the “State Department’s campaign coincided with a Soviet press offensive” (33-34). For Kirkpatrick, Carter has left the US in a situation of virtual powerlessness, no longer able to influence Latin American countries. Case in point, in spite of a large series of diplomatic measures taken against Bolivia (“State Department withdrew our ambassador, drew down the embassy staff [...] cancelled U.S aid, terminated the Drug Enforcement Agency’s program [...] and indicated in a dozen other ways its determination not to accept the military junta” 4-8), the only outcome was that “the predictable coup occurred” (23). In the eyes of Kirkpatrick, powerlessness can only lead to chaos and “revolutionary violence” (56).

A return to realpolitik

Kirkpatrick wants a return to realism in US foreign policy. According to her, the US needs to stop bothering with useless policies of economic uplift in Latin America, “an effort to fight howitzers with land reform and urban guerrillas with improved fertilizers” (62-63), because “the restless search for ‘constructive change’” (2) leads nowhere. The US needs to assume its role of hegemon in the

hemisphere, it needs to show that it is the US way or no way. Offering countries economic aid and expecting them to change is not enough.

All the more so when it is associated with an “indifference to strategic concerns” (44). Kirkpatrick refers here to the USSR’s growing influence on the continent. This influence seemed to creep all over the place: in Bolivia where “Castroite leanings” (11-12) were apparent and where the “coalition included the Communist party of Bolivia” (12), but also in “El Salvador” (71) and, of course, in Nicaragua. The communist threat has not disappeared, but rather proves resurgent. As a consequence, the US should act as it pleases and offer no apologies. Kirkpatrick gives a somewhat chilling definition of realpolitik: “Politics is conducted by persons who by various means, including propaganda and violence, seek to realize some vision of the public good. Those visions may be beneficent or diabolic. But they constitute the real motives of real political actors” (65-68). For Kirkpatrick, there is no middle ground, no place for “good will and friendship” (48) as far as foreign policy is concerned.

A balancing act: leader of the free world with authoritarian friends

The text invites a critical assessment of Kirkpatrick’s position. Her defense of democracy rings hollow at best. In the same breath, she can claim that “One understands the desire to see constitutional democracy replace authoritarian governments” (35-37), but also that the US would have “welcomed” (24), “sponsored” (26) or even “conducted” (27) a coup against a Latin American government if it had a “Communist/Castroite component” (25). These thinly veiled references celebrate the US involvement in various coups conducted in Latin America, be it Guatemala in 1954, Brazil in 1964, the Dominican Republic in 1965, or Chile in 1973.

Another underlying theme of the article is the customary paternalistic tone employed when referring to Latin American countries and people. The US typically sees itself as the only adult in the room, the only country able to withstand political tests, “the fragility of order in these societies” (51-52). All in all, Kirkpatrick’s tone appears quite deterministic, inferring that Latin American countries are both different – “take account of basic characteristics of Latin political systems” (50-51) – and unable to evolve – “insisting that what had occurred was not a coup like the two hundred previous ones” (29-30). This recurring paternalistic behavior in foreign policy has been thoroughly documented by Lars Schoultz, in his 2018 book *In Their Own Best Interest*.

To conclude, the text delineates the basic characteristics of the Kirkpatrick doctrine, which was embraced early on by the Reagan administration. Kirkpatrick interprets recent shifts of political regimes in Central and Latin America as signs of a communist revival in the hemisphere, and calls for a discarding of a foreign policy based on economic aid and the promotion of human rights as it had been implemented under Carter. The inauguration of a new president is the occasion to reframe this foreign policy and to make the containment of communism – by all means necessary – a renewed priority for the US. This foreign policy road map, however, soon proved its limits. Indeed, the Kirkpatrick doctrine was discarded before the end of Reagan’s second term, when democracy promotion efforts took center stage, while Carter’s idealism in foreign policy not only did not disappear overnight but also proved resilient. Kathryn Sikkink has for example argued that the administrations of both George H. W. Bush and Bill Clinton eventually incorporated, or synthesized, aspects of Carter’s foreign policy on human rights with Reagan’s commitment to democracy promotion.

Rapport présenté par Yohann Lucas

Avec les membres de la Commission Civilisation : Mehdi Achouche, Frédéric Herrmann, Anita Jorge, Sébastien Petit, et Timothy Whitton

4.2.4. Compréhension-restitution

L’exercice de compréhension-restitution est le quatrième et dernier de l’épreuve en langue étrangère. Il suppose de la part des candidats une préparation en amont et une attention soutenue lors de l’épreuve.

Qu'est-ce que l'exercice de compréhension-restitution ?

Comme son nom l’indique, la tâche est double, voire triple. Il est en effet attendu des candidats d’écouter et de comprendre un document sonore et d’en rendre compte, en langue anglaise, de la manière la plus

exhaustive et précise tout en reformulant les propos utilisés dans le document sonore. La restitution du document radiophonique n'est donc en aucun cas un commentaire, une explicitation ou une synthèse.

Les documents sonores sélectionnés sont courts (environ 2 minutes). Ils portent sur des sujets très variés et couvrent des thématiques en lien avec l'actualité et les enjeux du monde contemporain (au-delà de la seule sphère anglophone). Il peut s'agir de reportages radiophoniques mais aussi d'interviews, de débats ou discussions croisées, etc. Les différents accents (américain, anglais, écossais, irlandais, néozélandais, australien, etc.) sont autant d'accents qui ne doivent pas prendre les candidats au dépourvu s'ils se sont bien préparés à cette diversité.

Comment se déroule l'épreuve ?

Avant l'écoute du document sonore, le jury montre aux candidats le titre du document sonore ainsi que la source et la date de diffusion. Il est vivement conseillé aux candidats de prendre en note ce « paratexte » qui est une aide non négligeable afin d'anticiper le contenu du document sonore, l'accent, de permettre un balisage de la thématique générale et de poser un contexte (géographique, historique, culturel...). Ces informations permettent aux candidats d'aborder l'exercice de manière sereine. Par ailleurs, il est conseillé aux candidats de préparer leur brouillon et de se munir de plusieurs stylos, car tout problème d'encre pendant la prise de notes serait, *a priori*, réhibitore.

Le fichier son est lu sur une tablette reliée à une enceinte ce qui permet une qualité d'écoute optimale. Les candidats écoutent ce document sonore deux fois. Chaque écoute est séparée d'une pause d'une minute, afin de permettre aux candidats de mettre de l'ordre dans leurs notes. Ensuite, une fois que la deuxième pause d'une minute est terminée, la restitution en anglais commence. Les candidats disposent donc de deux pauses d'une minute chacune et ne doivent pas entamer la restitution avant la fin de la deuxième pause comme ce fut le cas pour quelques candidats cette année. Le début de la restitution sera annoncé par l'enregistrement sonore.

Ces informations sont rappelées par le jury avant le début de l'exercice. Elles sont également rappelées au tout début du document sonore lorsque la lecture du fichier commence. Les candidats sont donc dans les conditions les plus favorables pour réaliser l'exercice.

Quels sont les attendus de l'exercice ?

Au risque de redite, l'exercice doit être l'objet d'un travail rigoureux. Les candidats doivent comprendre un document sonore authentique et être capables d'en restituer les propos dans un anglais approprié.

Structure

Comme tout exercice destiné à présenter des informations, une ou deux phrases introductives – souvent nommées « chapeau » dans le cadre de cet exercice – sont nécessaires afin de présenter le document. Ce « chapeau » inclura le paratexte montré aux candidats par le jury avant le début de l'épreuve (titre, source et date), le type de document (*a report, an interview, a debate*, etc.), le pays où les événements ont lieu, mais aussi la thématique générale. Il est conseillé également de préciser combien de personnes prennent la parole. On peut également préciser si les différentes personnes qui prennent la parole ne sont pas au même endroit : l'un peut être en plateau tandis qu'un autre est sur le terrain. Il est donc important de maîtriser un vocabulaire journalistique adapté.

Ensuite, les candidats restituent le contenu du document sonore, en suivant le même ordre que celui-ci. Il est important de bien prendre soin de préciser qui prend la parole à chaque fois, en présentant les interlocuteurs (nom et fonction si c'est précisé) la première fois qu'ils interviennent. L'essentiel est d'être le plus clair possible (« qui dit quoi ») et de montrer que l'on a compris les informations données dans le document sonore.

Il n'y a pas de conclusion à apporter, les candidats peuvent simplement s'arrêter une fois qu'ils ont fini leur restitution.

Un élément méthodologique essentiel est à souligner : les candidats ne doivent pas réorganiser les idées du document sonore. Il leur est vivement recommandé d'en conserver la structure, ce qui par ailleurs constitue un élément facilitateur dont les candidats doivent tirer parti.

Le jury encourage vivement les candidats à s'entraîner à la compréhension et à la restitution d'informations avec beaucoup de régularité et d'exigence car ils doivent présenter le document de la manière la plus exhaustive possible. Il est utile par exemple de préparer une liste d'abréviations pour faciliter la prise de notes. Par ailleurs, diverses méthodes sont adoptées par les candidats pendant les deux écoutes : disposition en colonnes, usage de surligneurs ou stylos de couleurs différentes correspondant aux différents locuteurs. Chacun choisira la méthode qui lui convient, le tout étant d'inscrire un maximum d'informations et les liens qui permettent ensuite de les articuler pour respecter la logique discursive du document. En effet, les candidats qui ne rendent pas compte de la logique interne du document et des échanges entre les différents locuteurs sont sanctionnés. Ainsi, au-delà de la compréhension d'éléments isolés, les candidats doivent mettre en réseau toutes les informations perçues.

Par ailleurs, il ne s'agit pas d'un résumé. Parmi les informations souvent sujettes à erreurs, confusions ou contre-sens, on mentionnera les dates et chiffres qui sont parfois erronés ou ne sont pas complétés de l'information qui leur est associée. La restitution des titres de films (*The Great Dictator*, *Limelight*, *Monsieur Verdou*, *La Belle Noiseuse*), pièces de théâtre, romans ou essais (*The Feminine Mystique*), des noms d'acteurs ou actrices connus à l'échelle mondiale (Charlie Chaplin, Jane Birkin), de personnalités publiques ou politiques (Franklin Delano Roosevelt, George Santos, Claudine Gay, Mike Johnson, Ronald Reagan, Mike Pence, John Dennis Hastert), des artistes (Thelonious Monk), d'institutions et d'organismes internationaux (G20, WTO), d'événements politiques ou culturels, de concepts, notions ou esthétiques (*wokewashing*, *DEI*, *camp*) qui relèvent de la culture générale ou populaire sont attendus. Ces exemples sont autant d'éléments auxquels les candidats de la session 2024 ont été confrontés. D'autres organismes – caractéristiques de l'ère numérique – n'ont pas toujours été identifiés. Ainsi, certains candidats n'ont pas repéré ou bien compris les noms et liens entretenus entre *Open AI* et *ChatGPT* : « *The world's leading artificial intelligence company is under legal assault. Open AI, maker of ChatGPT* ». Par ailleurs, l'universitaire américaine Claudine Gay semblait peu connue d'un certain nombre de candidats et le jury a été très surpris d'entendre lors d'une restitution que l'enregistrement portait sur l'homosexualité à Harvard. Enfin, il est à noter qu'au moins deux documents sonores cette année portaient sur l'acronyme « *DEI* » (*Diversity, equity, and inclusion*), lequel a parfois été erroné, alors qu'il est fréquemment utilisé dans la presse écrite et radiophonique.

Il est également impératif que les candidats attribuent avec beaucoup de clarté les propos aux intervenants qui les ont énoncés. En effet, attribuer au journaliste des propos d'une tierce personne qu'il rapporte au discours indirect ou confondre les différents intervenants constitue un contre-sens. Dans l'enregistrement sur Charlie Chaplin, à la question posée par la journaliste « Was Hitler controversial at the time ? », l'intervenante répondait : « Hitler was not considered a problem ». Un candidat a reformulé cette information en « *the guest believes Hitler was not a problem* », ce qui amène à un contre-sens grave. L'une des difficultés de l'épreuve tient donc au passage du discours direct ou discours rapporté : « qui dit quoi » doit donc toujours être très clair au cours de la restitution. Quand un enregistrement est utilisé au milieu du reportage, par exemple, il est important de le préciser. Enfin, si un enregistrement porte sur la thématique de l'identité et la fluidité des genres, ainsi que la non-binarité de la personne interrogée, par respect et cohérence les candidats devraient faire référence à la personne concernée en utilisant le pronom *they*, d'autant que c'était déjà le cas dans le document sonore.

Un dernier élément concernant la restitution doit être précisé. Il s'agit du ton parfois emprunté par les intervenants notamment si ces derniers font preuve d'ironie (voir le rapport de 2023). En effet, certains rires, certaines interjections, voire certains silences participent du sens du propos à restituer car ils permettent de mieux comprendre le mode d'interaction et le registre adopté par les locuteurs.

Il est fortement recommandé de ne pas toujours utiliser le même vocabulaire en rapportant les propos des intervenants : toujours entendre « *he says* », « *and then she says* », « *finally he says* », etc. (pire,

basculer du *he* au *she* en cours de restitution) est loin d'être idéal. Il est essentiel donc de veiller à la fois à la variété et à la précision des verbes de parole car les répétitions nuisent à la qualité de l'ensemble. De même, il est recommandé aux candidats d'utiliser un vocabulaire adéquat pour désigner les intervenants : « *the anchorman* » ou « *anchorwoman* », « *the host* », « *the presenter* », « *the reporter* », « *the guests* », etc. Il est donc attendu des candidats une certaine richesse et rigueur lexicale. On ajoutera que les éléments non-verbaux sont les bienvenus pour apporter davantage de précision à la restitution qui sera d'autant plus fidèle au document. Ainsi, les compléments d'information tels que « *(s)he laughs / bursts into laughter when the host asks / tells him/her* » ou « *(s)he's rather hesitant when asked* » ont toute leur place dans l'exposé ; en revanche tout vocabulaire pauvre tel que « *not good* », « *funny* » est à proscrire.

Le jury encourage les candidats à faire de l'écoute des programmes radiophoniques une activité quotidienne, pour se familiariser avec la variété des sujets et programmes extraits de diverses radios anglophones. Les candidats doivent être préparés à un éventail de sujets en lien avec l'actualité politique, économique et sociale, scientifique, culturelle et sociétale afin de ne pas découvrir, le jour de l'épreuve, un fait marquant ou une personnalité qui aurait émergé sur la scène publique récemment. Cette écoute quotidienne présente de nombreux atouts et constitue un exercice intellectuel stimulant et épanouissant pour les candidats-professeurs qui, à leur tour, pourront partager avec leurs élèves cette réflexion nourrie par les débats, reportages ou tables rondes analysant des problématiques contemporaines, en lien avec un héritage passé et envisageant des conséquences futures. La diversité des sujets proposés impose une curiosité intellectuelle. Quelques exemples, sous forme d'une liste non exhaustive, pour la session 2024 : « *Women builders* » (*The Detail*, Radio New Zealand, September 2023), « *Scam complaints* » (ABC, January 2024), « *Artificial Intelligence faces more legal challenges* » (NPR, January 2024), « *Riverboat postal service and virtual farmers' market success* » (ABC, December 2023), « *Florida's Coral reefs* » (NPR, October 2023), « *Northern Ballet* » (BBC, November 2023), « *Harvard Leadership* » (*Morning Wire*), « *Is Barbie a Feminist Icon?* » (NPR, July 2023), « *Surveillance at Work* » (*Quick Smart*, ABC, December 2023); « *Weight loss drugs* » (*Weekend Edition Sunday*, NPR, October 2023), « *Wokewashing* » (*The Detail*, Radio New Zealand, December 2023).

L'objectif de cet exercice n'est évidemment pas d'évaluer l'étendue de la culture des candidats mais elle constitue un subtil mélange entre culture générale, connaissance de la sphère anglophone, curiosité intellectuelle et capacité à comprendre le monde contemporain, à partir d'un sujet parfois inconnu mais auquel l'entraînement aura préparé.

Des exemples de difficultés et points délicats mais des aides précieuses

Les documents sonores comportent des degrés de difficulté différents au sein d'un même document. À titre d'exemple, certains documents mentionnaient des chiffres. On a malheureusement pu entendre des confusions entre *million* et *billion* – confusion que le bon sens, dans le contexte du document, aurait dû permettre de balayer. Ainsi, lors de l'écoute de l'enregistrement portant sur Mike Johnson, nous apprenons que les « *young earth creationists* » pensent que la terre a été créée il y a 6000 ans et non il y a 600 ans, voire 60 ans, comme certains candidats ont pu l'annoncer. Toujours au sujet des États-Unis, il y a bien 50 et non 60 états. Concernant le réchauffement des océans, l'enregistrement sur les coraux au large de la Floride mentionnait la température de 94 degrés Fahrenheit : il était donc primordial non seulement de retenir le nombre mais aussi la bonne unité de mesure de température. De fait, une candidate a expliqué que les coraux souffraient du changement climatique car la température de l'océan atteignait les 94 degrés Celsius. Le jury est conscient que le stress peut amener à commettre ce genre d'erreur, mais il reste impératif de prêter une grande attention à ce genre de détail durant la préparation et la restitution. Par ailleurs, il est inutile de convertir les degrés Fahrenheit en degrés Celsius, ou les pieds en mètres. Enfin, les sommes et les chiffres ne doivent surtout pas être arrondis mais restitués de façon exacte : *450 miles* ne doivent pas devenir *500 miles*.

Certaines erreurs auraient pu être évitées si les candidats avaient pris en compte les informations contenues dans le document sonore. Ainsi si le contexte est clairement australien (et que le nom de la radio est de surcroît *ABC*), le candidat devra être attentif à employer le terme *Aboriginal peoples* et non

Māori pour l'enregistrement portant sur le peuple indigène d'Australie. Un minimum de connaissances des réalités culturelles des peuples anglophones est attendu, ainsi que leurs réalités économiques. Dans un enregistrement, un professeur interviewé expliquait son parcours en commençant par « *I grew up in India and then moved to industrial Scotland* » : cette partie a été très mal comprise par un candidat, qui a déclaré que l'Inde et l'Écosse étaient tous deux des pays émergents. Le paratexte (source, date et titre) est lui aussi essentiel pour éviter des faux sens ou contre-sens : le titre « *Surveillance at Work* » portait bien sur la surveillance ; or, « *surveillance* » est devenu « *violence* » au cours de la restitution d'une candidate.

Par ailleurs, certaines difficultés de compréhension sont dues à des faiblesses en phonologie : ainsi pour l'enregistrement concernant le républicain George Santos le terme *precedent* a été confondu avec *president* ce qui a amené une candidate à un contre-sens déclarant que Santos était candidat à la présidentielle. De même « *gender gap, here* » a été restitué par « *gender gap year* » qui n'avait aucun sens. Il est donc primordial que les candidats travaillent au cours de l'année de préparation la discrimination auditive. Les erreurs de compréhension détaillée tiennent souvent à un problème de discrimination d'un phonème ou à la confusion entre deux phonèmes proches.

Quand un détail n'a pas bien été compris, il n'est pas recommandé d'inventer ou d'essayer de deviner. Ainsi pour l'enregistrement concernant la location de sapins de Noël, si l'un des surnoms humoristiques donnés par les propriétaires à leur sapin (ex « *Spruce Springsteen* », « *Treena Turner* ») n'avait pas été compris, il était préférable de s'abstenir de restituer cet élément plutôt que de spéculer sur le nom au risque d'arriver à des contre-sens : certains candidats ont cru qu'un énième intervenant nommé Spruce ou Bruce était présent. De même, quand une information paraît très étrange, voire incohérente, peut-être y a-t-il eu mauvaise compréhension, auquel cas il est peut-être plus sage de ne pas la mentionner : certains candidats ayant bien entendu les termes *FBI* et *CIA* dans l'enregistrement sur Charlie Chaplin mais n'ayant pas compris le lien avec l'acteur ont annoncé que Charlie Chaplin avait été agent du FBI et de la CIA ; d'autres — pour ce même enregistrement — ont déclaré qu'Hitler était économiste.

Il est également demandé aux candidats de reformuler dans la mesure du possible, c'est-à-dire d'éviter de répéter des segments de phrases ou même des phrases entières *verbatim*. Le jury veut être sûr qu'il est bien en train d'évaluer le degré de compréhension du candidat plutôt que ses facultés de mémorisation. Mais il est inutile de vouloir à tout prix tout reformuler systématiquement surtout si les reformulations dénaturent le sens. Ainsi « *captures carbon emissions* » ne devait pas donner lieu à « *serves the carbon emission problem* », et « *Charlie Chaplin's life was investigated* » ne devait pas être reformulé par « *Charlie Chaplin's life was studied* ». Le terme « *erosion* » devait être conservé pour éviter des non-sens tels que « *the downfall of the earth* ». De même, « *rocks* » ne devait pas mener à la périphrase très maladroite « *structures that create a reef* ». Concernant les synonymes, « *hot tub* » n'est pas la même chose que « *bath tub* », « *problem* » n'est pas synonyme de « *threat* », « *chief operating officer* » ne correspond pas au même poste que « *chief executive officer* ». Enfin, pour « *that's when women come in* », « *intervene* » est un faux sens, en revanche l'expression « *factor in* » a été appréciée. Par ailleurs, il n'est pas apparu pertinent de transformer « *two decades* » en « *twenty years* » ou « *two years* » en « *twenty four months* ». La reformulation s'impose par contre quand, par exemple, le journaliste ou un intervenant fait référence à « *last month* », ce qui devrait devenir dans la bouche du candidat quelque chose comme « *the month before* » afin d'éviter tout malentendu. La règle est donc d'être le plus précis et rigoureux possible dans la restitution.

S'il y a certes des passages plus délicats à comprendre et restituer que d'autres, il faut toutefois souligner que certaines informations, souvent majeures, par exemple des chiffres décrivant l'évolution d'un phénomène, sont parfois répétées à l'identique par plusieurs intervenants. Ainsi, le journaliste présente le sujet accompagné d'une information essentielle qui est reprise et répétée par le professeur d'université, avocat ou scientifique interrogé. Les documents sonores présentent donc, en leur sein, des éléments facilitateurs dont les candidats doivent tirer parti.

L'autre aide précieuse pour bonifier la prestation est bien évidemment l'entretien avec le jury qui est la dernière étape de l'exercice. Cet entretien n'a en aucun cas pour but de mettre en difficulté les candidats.

Bien au contraire, il est le moment privilégié pour compléter la restitution. En effet, certains candidats omettent parfois des informations pourtant parfaitement comprises et notées mais qu'ils ont oubliées, par mégarde, de restituer. Par ailleurs, l'entretien est l'occasion de corriger les incohérences et erreurs de dates, chiffres ou correspondances entre intervenants et propos ou confusions entre termes très proches. Ainsi, lorsqu'une candidate a annoncé que le film de Charlie Chaplin *The Great Dictator* était sorti en 1944 alors que l'enregistrement indiquait qu'il était sorti un an avant l'entrée en guerre des États-Unis, l'entretien lui a permis de corriger la date. Un autre candidat qui avait bien compris que l'événement en question avait duré quatre décennies — tout en ayant annoncé que ce dernier avait eu lieu de 1945 à 1949 — a lui aussi pu se corriger. Concernant l'enregistrement sur la fraude bancaire, un candidat a cru comprendre que les banques demandaient à leurs clients de ne pas dépenser l'argent qui leur avait été volé ; ce fut ainsi l'objet d'une question dans l'entretien pour aider le candidat à rectifier cet illogisme. Toutes ces corrections sont valorisées et l'entretien permet aux candidats de s'investir d'autant plus pour la réussite de l'exercice. Il est donc essentiel que la restitution ne soit pas lente, voire dictée (à l'instar du thème oral) puisqu'elle n'est pas notée *in extenso* par le jury. Un débit adéquat permet au jury de poser quelques questions en fin d'épreuve. Une restitution trop longue laisse en effet peu de temps aux candidats pour apporter *a posteriori* des corrections qui, le plus souvent, font évoluer la note positivement.

Nous tenons enfin à rappeler aux candidats que la restitution doit se faire dans un anglais correct, varié, nuancé et dénué d'erreurs de syntaxe et de grammaire. Nous conseillons donc de privilégier les phrases concises dont l'agencement ne risquera pas d'être asyntaxique. En effet, la clarté du propos, la correction linguistique ainsi que le registre de langue sont aussi évalués au cours de cette épreuve.

Le jury espère que ces informations accompagneront les futurs candidats dans la préparation de l'exercice afin que le concours soit couronné de succès.

*Rapport établi par Alexandra Tavvry
Avec la collaboration de l'ensemble de la commission Compréhension / Restitution*

4.3. Langue orale

Une note de langue orale est donnée à chaque candidat prenant en compte trois des différentes sous-épreuves que comprend l'épreuve sur programme (ESP) : le thème oral, le commentaire suivi de l'entretien avec le jury, et la compréhension-restitution. Cette année encore, le jury a eu le plaisir d'entendre des prestations de très grande qualité et il tient à féliciter les nombreux candidats qui ont su parler un anglais de bonne, parfois même de très bonne, qualité. Parler une langue étrangère en situation de concours n'est pas chose aisée car il s'agit non seulement de veiller à une prononciation et une intonation authentiques, mais également de maîtriser l'art de la communication. Il est vivement conseillé aux candidats d'établir un contact visuel avec les membres du jury, d'éviter de se réfugier dans leurs notes et de projeter la voix en direction de l'auditoire. Le jury cherche toujours à mettre le candidat à l'aise mais il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'une situation de concours ; il ne faut pas tenter d'établir une connivence avec le jury, les blagues sont à proscrire et il faut éviter de soupirer quand un membre de jury pose une question ou revient sur un point. De façon générale, on attend des candidats une attitude positive et collaborative plutôt que défensive ou défaitiste.

Il convient de souligner que la durée de l'épreuve d'ESP (une heure) constitue une réelle source de fatigue qui provoque chez certains candidats une baisse de vigilance, et, par conséquent, de la qualité de leur anglais parlé. Le jury recommande aux candidats de s'entraîner à la prise de parole en continu sur des sujets variés, dans la mesure du possible avec des interlocuteurs natifs. Par ailleurs, une écoute attentive et régulière de supports audio tels que les podcasts et les émissions de radio généralistes disponibles sur Internet (BBC, NPR, ABC radio, RTÉ, etc.), émanant de pays représentatifs de la sphère anglo-saxonne (Grande-Bretagne, Irlande, États-Unis, Australie, Afrique du Sud, Nouvelle Zélande, etc.), facilitera grandement l'identification et la reproduction des phonèmes rencontrés.

Ce présent rapport s'inscrit dans la continuité des précédents, et propose aux futurs candidats des pistes de réflexion pour améliorer chacune des composantes prises en compte dans l'évaluation de la langue orale : la chaîne parlée et l'intonation, l'accentuation, les phonèmes, la grammaire et le lexique.

Chaîne parlée et intonation

Les futurs candidats doivent être convaincus que l'authenticité d'un énoncé, sa bonne compréhension et l'efficacité de la transmission du message dépendent largement de la qualité de la chaîne parlée et de l'intonation. Si l'intonation ascendante se rencontre dans certains contextes informels, l'exposé reste beaucoup plus convaincant lorsqu'il est présenté sur une intonation descendante qui dénote l'assurance et le sérieux du candidat.

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) nuit forcément à la communication en anglais. L'authenticité de la chaîne parlée se mesure en anglais à l'alternance régulière de syllabes accentuées et inaccentuées. Trop de candidats oublient de réduire les syllabes inaccentuées, ce qui confère à leur chaîne parlée un rythme syllabique proche de celui du français ou/et qui nuit à la clarté du message véhiculé. Les accents de phrase portent sur les mots vecteurs d'information, notamment les mots lexicaux, et sont essentiels à une bonne intelligence de l'énoncé en anglais.

Soulignons, par ailleurs, que le débit gagne à être modulé en fonction de l'exercice : il sera suffisamment lent lors de la dictée du thème oral pour permettre au jury de noter dans son intégralité la traduction proposée. De même, l'annonce d'une problématique, d'un plan, la restitution du document sonore seront mieux servies par un rythme relativement modéré. Lors du commentaire et de l'entretien, en revanche, un rythme plus soutenu permettra au candidat de privilégier la fluidité, de faire montre de son aisance.

Accentuation

Il n'est pas inutile de rappeler que toutes les variétés d'accents sont acceptées (RP, irlandais, américain, australien, etc.) dès lors qu'elles s'appuient sur un modèle cohérent de bout en bout. Il est conseillé aux candidats de choisir un schéma phonologique et d'y rester fidèle : il convient d'éviter l'intrusion d'un segment prononcé avec un accent britannique au sein d'un discours globalement identifiable comme américain ou vice versa.

On ne saurait trop encourager les candidats à vérifier la prononciation des mots, dès qu'ils ont un doute, à la fois avant les épreuves orales et lors de la préparation de l'épreuve. Il va de soi que les candidats doivent travailler la prononciation (phonèmes et accentuation) des mots types de l'analyse littéraire et civilisationnelle, tout comme celle des noms des personnages littéraires et des figures historiques présents dans les œuvres et questions au programme. De même la prononciation correcte des toponymes des pays anglophones (états, comtés et villes américaines, anglaises, écossaises, etc.) constitue un prérequis pour tout candidat à l'agrégation d'anglais. Si le jury est tolérant sur la prononciation des mots espagnols dans les textes traitant de l'Amérique Latine, il attend néanmoins que le nom des pays soit connu en anglais et prononcé correctement (Argentina, Cuba, Brazil, etc.). Il ne faut pas oublier non plus de prononcer les lettres de l'alphabet en anglais.

Certains déplacements récurrents repérés figurent dans la liste ci-dessous ; seul l'accent tonique principal est indiqué :

'adjective, Arch'bishop
be'ginning, 'Britain,
'capitalism, 'character, 'colleague, 'commentary, co'mmittee, 'countrymen, 'criticism,
'democrat, demo'cratic, 'diocese
eco'nomics, e'conomy,
'federalism, Fitz'gerald,
'Hamlet, hy'perbole

l'tinerants

La'ertes, 'liberalism, 'liberty,
na'rrator, 'necessary, nece'ssarily,
o'ccurred,

poli'tician, 'Privy Council, 'Protestant, 'Puritan, 'puritanism,
rea'listic, re'ligion, remi'niscent, Re'publican, 'Rosemary,
'Senator,

Pour un rappel de quelques règles d'accentuation simple, il est recommandé aux futurs candidats de consulter le rapport de 2022.

Phonèmes

L'accentuation tonique a un impact évident sur la réalisation des phonèmes et les rapports successifs ont déjà mis l'accent sur les erreurs principales, qui, pour certaines, sont dues à l'influence du modèle natif français. Outre un « accent français », les erreurs phonémiques augmentent les risques de mauvaise compréhension. Nous rappelons ici certains points qui sont à la source de nombreuses confusions.

– Une des difficultés les plus fréquemment repérées chez les candidats tient à la distinction entre voyelle longue et voyelle courte, notamment entre /ɪ/ court et /i:/ long. Non seulement cela peut représenter un obstacle à la clarté du propos, mais cela peut également donner lieu à des non-sens dans certains contextes, par exemple sur les paires suivantes (long/court) : *live/leave, filling/feeling, sin/seen, rich/reach, dip/deep, bit/beat, this/these*.

– Une meilleure maîtrise des diphtongues et triptongues est également attendue par le jury, qui constate encore de nombreuses erreurs sur ce point. Les quelques mots suivants sont des exemples, mais le jury invite les candidats à faire preuve d'encore plus de rigueur concernant cet aspect important de la langue orale (ex. : *great, devoted, focus, danger, highbrow*).

Diphtongues et triptongues sont aussi parfois utilisées lorsqu'elles ne devraient pas l'être comme pour *satire* (/æ/ et non pas /eɪ/), *country* (/ʌ/ et non pas /aʊ/), *foreigner* (/ə/ et non pas /eɪ/), *accurate* (/ə/ et non pas /eɪ/)

– Réalisation de phonèmes consonantiques : les deux réalisations de 'th' (/ð/ de *that* et /θ/ de *thing*) demeurent problématiques chez certains candidats, qui ont tendance à prononcer /d/ et /z/. Dans ce cas la prononciation tend vers la francisation de la langue anglaise, ce qui peut être fortement pénalisé par le jury.

– Attention aux consonnes muettes. Pour rappel, la lettre 'b' est muette lorsque le mot se termine en 'mb' et très souvent quand elle est suivie d'un 't' : *debt, doubt, climb, tomb*. La lettre 'l' est souvent muette dans 'ould' et devant les lettres 'm', 'k' ou 'f' : *would, calm, half, talk*. La lettre 'n' ne se prononce pas dans les mots qui se terminent en 'mn' : *autumn, column, hymn*, la lettre 'w' est muette dans *sword*.

– La prononciation du 'h' fait également l'objet de nombreuses erreurs, particulièrement fâcheuses quand *Hamlet* est une des œuvres au programme, et Hervey l'un des personnages principaux d'une autre. Pour rappel, le 'h' anglais est généralement aspiré, sauf pour les exceptions suivantes : *hour, heir, honour* (et ses dérivés), *honest* (et ses dérivés). À l'inverse, certains candidats font apparaître un son /h/ qui n'a pas lieu d'être sur une syllabe commençant par une voyelle : **Harabella*.

– Certains candidats confondent /s/ et /z/ sur une série de mots dont la compréhension devient alors problématique pour l'auditoire (comme c'est le cas lors de confusions d'accentuations sur les homographes verbes/noms) :

• /s/ : *basic, case, close* (adj), *com'parison, use* (N)

• /z/ : *po'ssess, 'lose, use* (V), *close* (V)

– On finira cette liste par le rappel que le préfixe *dis-* se prononce avec la consonne sourde /s/ même entre deux éléments voisés : *disappear, disagree*.

Grammaire

En tant qu'enseignants de langue anglaise et futurs agrégés, les candidats à l'agrégation interne ont le devoir de proposer à leurs élèves un modèle de correction grammaticale et syntaxique irréprochable. Le jury se réjouit de voir que la plupart des candidats ont fait preuve d'une réelle maîtrise des structures et des règles relatives à la production d'énoncés corrects sur le plan grammatical. Toutefois, la fatigue et le stress ont pu occasionner des erreurs fâcheuses qui contribuent à faire baisser la note de langue orale.

Il convient d'apporter une attention particulière aux points suivants :

— La prononciation du -s final lorsqu'il marque la 3^e personne du singulier au présent simple, le pluriel des noms ou le génitif

— Les terminaisons en -ed/-en ; entre autres, le jury a entendu **showed* à la place de *shown*, **seeked* à la place de *sought*, **lied* à la place de *lay*, etc.

— À l'inverse, il arrive parfois que les candidats ajoutent une terminaison flexionnelle à une forme qui devrait être une base verbale : **it could evokED, *it may appearS*

— La distinction entre *for* et *since* n'est pas toujours assurée, ni la différence entre ED et HAVE+EN.

— Les relatifs : de trop nombreux candidats confondent *who* et *which* et ne maîtrisent pas l'emploi de *whose*

— Les déterminants **book third, *at this time, *Daughter to a Paris bar owner* au lieu de *The daughter to...*

— Les verbes prépositionnels (souvent calqués sur le français) : *to access Ø something/to have access to something, to allow somebody to do something, to answer Ø, to approach Ø/to take an approach to, to associate with, to blame for, to charge with ≠ to charge for, to compare with, to emphasize Ø/ to put the emphasis on, to equate with ≠ to equate to, to explain to someone, to provide someone with, to be responsible for, to specialise in, to stress Ø, to testify to something, etc.*

Lexique

Qu'il s'agisse du thème oral, du commentaire, de la compréhension-restitution ou des échanges avec le jury, les candidats doivent être en mesure de mobiliser un vocabulaire riche et précis, adapté aux contextes d'énonciation et aux exigences propres à chaque exercice. Les prestations les mieux notées font généralement preuve d'un bon usage des tournures idiomatiques et des collocations.

Le thème oral

Les textes proposés pour cette épreuve sont extraits de la presse quotidienne anglo-saxonne sans thématique particulière identifiée. Tous les sujets peuvent y être abordés : sport, politique, culture, économie, environnement, médias, santé, justice, faits divers, etc. Une lecture régulière de la presse quotidienne anglophone et francophone est indispensable afin de pouvoir mobiliser rapidement un vocabulaire en lien avec l'actualité de l'année en cours. Un entraînement régulier avec prise de notes permettra d'éviter le jour de l'examen d'inventer des mots (**Labourist, *resignated, *demisssioned* etc.) ainsi que les confusions telles que : *policy ≠ politics, economic ≠ economical, efficient ≠ effective, work ≠ job, chief ≠ leader* ; les faux-amis courants comme *actually ≠ currently, pretend ≠ claim, familiar ≠ colloquial, phrase ≠ sentence, exposition ≠ exhibition, demonstration ≠ manifestation, etc.*

Le commentaire et l'entretien

Le jury a pu regretter chez certains candidats le manque de connaissances terminologiques en littérature ou en civilisation. Tout d'abord, les candidats sont censés utiliser le vocabulaire adéquat pour décrire le type de document choisi, que ce soit en littérature ou en civilisation : un extrait dramatique ne sera pas présenté et situé au sein de l'œuvre de la même façon qu'un extrait de roman ; de même, les conditions d'énonciation et la réception d'un article de presse ne sont pas identiques à celles d'un discours politique du XX^e siècle ou d'un tract du XVII^e siècle. De fait, la question de l'adresse a souvent été au cœur des textes littéraires et civilisationnels étudiés. À cet égard, les concepts de « narrataire » (*narratee*) pour le récit et de « dialogisme » (*double enunciation*) pour le théâtre s'avèrent précieux. Au moment de citer ou de renvoyer à un passage du texte, on ne dit pas **at line 5* mais *'on/in line 5'* ou tout simplement *'line 5'*. Les figures de style élémentaires mériteraient d'étoffer davantage la présentation des candidats : *metaphor, metonymy, synecdoche, oxymoron, hyperbole*, etc. De même, les bases de la critique narratologique ne sont pas toujours acquises. Pour rappel : *author* et *narrator* ne sont pas superposables, comme la question du point de vue (*focalisation*) ne relève pas que du domaine visuel.

Il est conseillé aux candidats d'enrichir méthodiquement leur vocabulaire au fil de leurs lectures et écoutes, afin d'éviter les tournures basiques (*there is, we can see*) pour un repérage d'occurrences stylistiques, et les termes passe-partout (*to see, to present, good, important, interesting, strong*).

Pour finir, le vocabulaire technique de l'explication de texte a parfois donné lieu à des maladresses du type : « *my plan* » ou « *my *problematic will be...* », « *we may wonder to what extent...* » auxquels le jury préférera de loin les termes ou formulations suivantes : *outline, key question, line of enquiry, argument, we will wonder whether...* Il importe de travailler les transitions entre les parties et les sous-parties et de bien marquer le temps de la conclusion par une formule *ad hoc* (e.g. *Having reached the end of my presentation/To bring my presentation to an end...*).

Compréhension/restitution

Lors de la dernière étape de cette épreuve longue et difficile, les candidats concentrés sur le contenu de l'enregistrement peuvent faire montre d'un certain relâchement linguistique, tant sur le plan de la prononciation que de la rigueur lexicale et grammaticale. Malgré la fatigue, il importe de mobiliser les tournures de phrase appropriées pour introduire le document sonore ainsi que les synonymes afin de procéder à des reformulations efficaces. En effet, l'exercice ne consiste pas en une restitution verbatim. Seule une expression riche et nuancée peut témoigner d'une bonne compréhension du support audio.

Pour finir, tout comme les années précédentes, le jury a entendu cette année d'excellentes prestations mises en valeur par un anglais riche et varié. Il nous appartient de féliciter les candidats qui ont su mettre leurs compétences en langue anglaise au service d'analyses et d'échanges enrichissants qui démontrent le grand sérieux de nos collègues engagés dans le parcours de l'agrégation interne d'anglais.

Rapport présenté par Susan Barrett, avec l'ensemble de la commission ESP