



Concours : Agrégation interne et CAER-PA

Section : Langues-vivantes

Option : Anglais

Session 2018

Rapport de jury présenté par :

Bertrand RICHET, IGEN.

Président du jury

SOMMAIRE

1. LE MOT DU PRÉSIDENT	3
2. ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ	6
2.1. Épreuve de Composition	6
2.2. Épreuve de Traduction / Explication de Choix de Traduction	17
2.2.1. <i>Thème</i>	17
2.2.2. <i>Version</i>	32
2.2.3. <i>Explication de choix de traduction.....</i>	51
3. ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION	60
3.1. Exposé de la Préparation d'un cours (EPC)	60
3.1.1. <i>Remarques générales et questions de méthodologie</i>	60
3.1.2. <i>Exemple d'exploitation de dossier n°1 – EPC 530 (Every photo has a story to tell)</i>	69
3.1.3. <i>Exemple d'exploitation de dossier n°2 – EPC 531 (Kiwinglish)</i>	80
3.1.4. <i>Exemple d'exploitation de dossier n°3 – EPC 510 (Landscapes)</i>	87
3.1.5. <i>Exemple d'exploitation de dossier n°4 – EPC 333 (American poetry)</i>	94
3.1.6. <i>Exemple de très bonne prestation – EPC 351 (Flânerie et écriture)</i>	101
3.1.7. <i>Pistes de problématiques et de tâches finales envisageables dans le traitement de quelques dossiers de la session 2018</i>	104
3.2. Épreuve sur Programme (ESP)	109
3.2.1. <i>Présentation de l'épreuve</i>	109
3.2.2. <i>Partie 1 – Thème oral</i>	109
3.2.3. <i>Partie 2 – Explication de faits de Langue</i>	115
3.2.4. <i>Partie 3 – Exposé en langue étrangère</i>	142
3.2.5. <i>Partie 4 – Compréhension / Restitution</i>	172
3.3. Langue orale	178

1. LE MOT DU PRÉSIDENT

Que reste-t-il d'un concours quand celui-ci s'achève ? D'abord une liste de noms, une « simple » liste de 86 noms paradoxalement anonymes. 86 agents de l'État qui changent de statut à la rentrée suivante. C'est bien peu et c'est beaucoup à la fois, tant l'investissement de ces collègues a été intense de longs mois durant. Mais il reste bien plus que cela, car un concours comme l'agrégation interne d'anglais, c'est aussi 74 membres du jury et du directoire, venant de toute la France et oeuvrant pour une même mission, près de 2600 copies en double correction, des milliers de pages de sujets photocopées à l'oral, autant de notes à entrer et à vérifier chaque jour, un établissement occupé deux semaines durant, plusieurs services administratifs mobilisés à Paris et en académie, des dizaines de cartons, d'ouvrages, de tablettes, toute une logistique matérielle et immatérielle à mettre en place pour assurer pleinement la mission de service public confiée au jury et à son président, pour que chaque copie soit corrigée en temps et en heure, avec des barèmes précis et efficaces, pour que chaque candidat admissible dispose du bon sujet, passe devant la bonne commission, à l'heure dite, dans les meilleures conditions.

Dans un concours, il y a donc l'invisible, toute cette organisation minutieuse qui permet à chacun, membre du jury et candidat, de travailler sereinement, d'être concentré sur sa tâche en oubliant le reste. Il y a l'éphémère, ces rencontres, entre le jury et le candidat, entre les membres du jury, venus d'horizons très divers, entre les candidats, qui partagent leurs interrogations et leurs espoirs. Il y a enfin ce qui reste, et c'est bien plus qu'une liste, même si celle-ci est remarquable : c'est toute une expérience, un ensemble de données qui, quelle que soit l'issue du concours, contribuent à la construction de l'être et à son évolution.

Quand un concours aussi sélectif que l'agrégation interne d'anglais ne *permet* qu'à un candidat sur quinze d'être déclaré lauréat, là où un nombre bien plus grand de collègues mériteraient amplement de figurer sur la liste des admis, il faut bien sûr se réjouir avec eux de la réussite des heureux élus, mais il est essentiel aussi de penser aux autres, à tous les autres, à tous ceux qui retrouvent leurs classes et leurs familles après la publication de résultats qui ne sont pas à la hauteur de leurs attentes, à tous ceux qui, universitaires, inspecteurs, formateurs, les ont accompagnés durant leur préparation, il est essentiel de penser à eux et de les aider à voir ce qui doit encore être travaillé.

C'est pourquoi le rapport du jury est si important, pour tous, pour les candidats non admissibles et non admis de la session 2018 que nous encourageons à se présenter de nouveau, même si nous comprenons bien tous les sacrifices que cela implique, pour les candidats de la session 2019, en attente de conseils, pour les préparateurs dans les universités et les académies, dont la présence auprès des candidats est précieuse, intellectuellement et humainement. C'est pourquoi, chaque année, je demande aux collègues en charge de la rédaction des parties du rapport (qui, d'ailleurs, ne travaillent jamais seuls, mais prennent en compte les multiples suggestions de l'ensemble du jury) d'être particulièrement attentifs à *l'utilité* d'un rapport qui, au-delà d'être une pièce comptable attestant de la réalisation effective de la mission confiée par la DGRH au président et au jury, a pour vocation à aider à la préparation de la session suivante.

Ce sont donc moins les données spécifiques à la session 2018 qui sont directement pertinentes, même si, bien sûr, elle donne une idée précise de ce qui attend les candidats, que tout ce qui est transférable à la session 2019, à d'autres sessions du concours, voire à d'autres concours, comme l'agrégation externe, que « nos » candidats passent souvent, et

de plus en plus, également. La méthodologie est ainsi au cœur de nos préoccupations car c'est parce qu'elle est parfois insuffisamment rigoureuse que certains candidats perdent de précieuses places au concours. Or, dans un concours très sélectif, c'est le rang qui compte, parfois à quelques centièmes de point près, et tout ce qui peut contribuer à améliorer la prestation des candidats est bon à prendre, à l'écrit comme à l'oral. Il n'y a pas de sous-épreuve, il n'y a pas d'impasse à faire, d'aspects à négliger, quand bien même on se sentirait moins à l'aise dans tel ou tel domaine. Tout est à travailler, car tout est utile, non seulement pour « grapiller » çà et là de précieux points, mais parce que le métier d'enseignant est, au quotidien, fait de ces multiples compétences, directement et indirectement.

C'est d'ailleurs la raison d'être de la définition et des contenus des épreuves d'admissibilité et d'admission, non pas de reproduire à l'identique le quotidien immédiat de l'enseignement (ce qui peut expliquer, parfois, certaines difficultés rencontrées par les collègues lors de l'épreuve d'exposé de la préparation d'un cours, lorsqu'ils pensent que leur expérience sur le terrain suffit), mais de faire travailler les candidats sur les domaines que tout enseignant doit maîtriser pour être à même d'articuler pleinement, intimement, analyse et pédagogie, et d'amener les élèves à faire de même ensuite, à articuler le monde. Il s'agit, pour chaque épreuve, pour chaque exercice, de *faire sens* des discours proposés, d'en percevoir l'économie interne, d'en apprécier la contextualisation, d'en saisir le point de vue. Cela suppose des connaissances, à n'en point douter, cela suppose également des qualités d'analyse et de synthèse, de mise en perspective du sens, que ce rapport, à son niveau, doit contribuer à éclairer.

La session 2018 de l'agrégation interne s'est une fois de plus bien passée. La correction en ligne des copies, mise en place lors de la session 2017, a confirmé tout son intérêt en combinant la souplesse du numérique, remarquablement servie par l'extrême disponibilité de la société Exatech et l'impeccable rigueur de Daniel Ruff, secrétaire général du concours, et la sécurité des fichiers, bien loin des risques de perte de copies quand celles-ci transitaient à travers tout le pays. De même, la généralisation de l'utilisation des tablettes à l'oral, pour la compréhension / restitution, les documents iconographiques, audio et vidéo de l'exposé de la préparation d'un cours et la question de civilisation portant sur le *western*, s'est faite sans difficulté, les candidats comme le jury appréciant la facilité d'emploi et la qualité des fichiers mis à disposition.

Avec près de 1300 candidats présents à l'écrit des deux concours, le concours public et le concours privé, et seulement 86 postes, donc au maximum 215 candidats admissibles (en tenant compte du *ratio* réglementaire maximal de 2,5 candidats admissibles par poste), il est peu de dire que l'admissibilité est particulièrement sélective, ce qui se traduit par une barre d'admissibilité élevée, fixée par le jury à 10,36 pour le concours public et 8,96 pour le privé. La barre d'admission, quant à elle, a été de 10,58 pour le concours public et de 10,27 pour le privé.

Le jury fait naturellement le choix d'accueillir chaque année le plus possible de candidats à l'oral, ce qui a permis, pour le concours public, au 172ème candidat admissible d'être admis à une remarquable 6ème place. Il convient de garder à l'esprit que le coefficient des épreuves d'admission est le double de celui des épreuves d'admissibilité et que les compétences évaluées sont en partie différentes à l'écrit et à l'oral. En d'autres termes, et

c'est en cela qu'il est bénéfique pour le candidat admissible qu'il ne connaisse pas ses résultats d'écrit (pas plus que le jury d'ailleurs), on peut considérer qu'il y a en fait deux concours différents et complémentaires, à l'écrit et à l'oral, et qu'il convient de se préparer pleinement à chacun et de veiller tout particulièrement à la qualité irréprochable de la langue orale, qui doit être un modèle pour les élèves.

J'arrive, avec cette session 2018, au terme de mon mandat de président de l'agrégation interne d'anglais, un concours que je ne connaissais pas et dont j'ai immédiatement apprécié l'atmosphère, aidé en cela par mes collègues du directoire, la vice-présidente universitaire Claire Omhovère et le secrétaire général Sylvestre Vanuxem pendant les deux premières sessions, la vice-présidente universitaire Véronique Béghain et le secrétaire général Daniel Ruff ces deux dernières sessions, enfin la vice-présidente IA-IPR Marylène Durupt, qui m'a fait l'amitié de m'accompagner quatre sessions durant. Si tout concours est un lieu de rencontres, un lieu de travail rigoureux, de respect mutuel et de plaisir partagé, l'agrégation interne, sans doute, précisément, parce qu'il s'agit d'un concours qui accueille spécifiquement des candidats qui sont déjà des collègues, donne à la bienveillance toutes ses lettres de noblesse, bien loin de ce que d'aucuns, ceux qui sans doute lui préfèrent l'aride froideur de l'élitisme ostracisant, décrivent comme un renoncement de l'exigence.

C'est bien tout le contraire : ce n'est pas en excluant que l'on rend meilleur, mais en accueillant, en accompagnant. La sélection à l'agrégation interne est telle, de toute façon, qu'ajouter à celle-ci la morgue du sachant est pleinement contre-productif. C'est pourquoi j'ai toujours tenu qu'à l'oral les collègues candidats soient parfaitement reçus et écoutés, que tout soit mis en œuvre pour qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes, en dépit de la tension propre au concours, qu'en cas de doute, de volonté d'abandon, tout soit fait pour que les candidats aillent jusqu'au bout. À chaque session, un candidat proche de l'abandon a ainsi pu être rattrapé et a vu son nom figurer dans la liste des admis. À d'autres époques, en d'autres lieux, on aurait inutilement laissé ces candidats à leur désespoir. Bien dérisoire et moralement répréhensible *survival of the fittest*.

Parvenu à cette fin de mandat, il me reste à remercier tout le jury de sa confiance pendant ces quatre années, à souhaiter bonne chance aux candidats de la session 2019 et à remettre les clés du concours à ma collègue Valérie Lacor. L'agrégation interne est entre de bonnes mains !

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

2. ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

2.1. Épreuve de Composition

L'arrêté du 28 novembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation précise la nature de la première épreuve d'admissibilité de l'agrégation interne d'anglais :

« Composition en langue étrangère portant sur le programme de civilisation ou de littérature du concours (durée : sept heures ; coefficient 1) »

L'ensemble des termes de cette description sera pris en compte dans ce rapport qui se veut à la fois bilan de la session 2017 et série de conseils pour la session 2018.

Le sujet : implications et enjeux

Le sujet notionnel proposé cette année ne posait aucune difficulté de compréhension et devait permettre à tout candidat de mobiliser des connaissances d'ordre stylistique, structurel ou encore générique. Dans le cadre du roman, l'incomplétude ou l'inachèvement suscite d'abord une réflexion sur la forme même d'un récit que d'aucuns considèrent comme un roman inachevé à divers titres : le manuscrit que livre Jim à la narratrice de l'introduction lui laisse d'ailleurs un sentiment d'inachevé qui le mène à apposer un adjectif possessif devant son titre initial, comme si le phénomène d'appropriation qui sous-tend cette opération permettait de combler le sentiment de frustration ou d'insatisfaction qui prévalait jusqu'alors (« *That seemed to satisfy him* », 7). Sommes-nous pour autant fondés à voir dans le manuscrit remanié qui nous est livré un véritable tout organique ? Rien n'est moins sûr si l'on considère les multiples béances constitutives tant de l'écriture que de l'expérience de Jim. Les « fautes » ou « failles » structurelles dont Cather reconnaissait qu'elles font partie intégrante du récit menacent-elles d'ébranler ce dernier ou sont-elles au contraire constitutives de son intégrité ?

Il convenait de tenir compte des deux sens possibles du terme selon que l'on envisage l'incomplétude comme caractéristique de l'être encore inachevé ou comme procédant d'une expérience de la perte. On pouvait ainsi s'interroger sur les sentiments de plénitude et de finitude qu'éprouve Jim au début de son périple (« *that is happiness ; to be dissolved into something complete and great* », 16), sentiments qui s'expriment toutefois paradoxalement par une tension vers l'in-fini (la prairie qui s'étend à perte de vue : « *not a country at all, but the material out of which countries are made* », 11). La fin du voyage nous met face à face avec un autre paradoxe : celui qui permet à Jim de transformer une femme édentée (177) usée par les ans en l'incarnation même de la vérité absolue et intemporelle, source de plénitude pour les romantiques (186).

Entre ces deux extrêmes, l'analyse du récit se prête à maintes variations sur le sujet que l'on pourrait rassembler autour de trois axes de réflexion :

Un récit hanté par la conscience de la perte et de l'incommunicable

- *Le fait que Jim passe sous silence tout un pan de son histoire personnelle, notamment la période précédant son arrivée au Nebraska, période marquée par la perte de ses parents*

Multiplées occurrences de « *I do not remember* » (10-11) qui donnent l'impression que le récit est incomplet.

La perte d'Ántonia dont il s'agit de broser un portrait aussi complet que possible (« *I would set down on paper all that I remembered of Ántonia if he would do the same. We might, in this way, get a picture of her* », 7).

La perte comme moteur du désir qui préside à la création et les traces d'incomplétude qui en résultent.

- *Le caractère inachevé du récit*

Dû au fait que Jim ne nous livre qu'une seule vision des choses, un seul point de vue (mis en lumière par la subjectivité de l'adjectif possessif qu'il appose au titre initial). On ne nous dit pas tout. Quelle serait l'histoire d'Ántonia racontée par elle-même, par exemple ? Ou encore celle de l'aveugle d'Arnault ?

Dû aux multiples pistes narratives qui sont abandonnées en cours de route : qu'advient-il de l'insecte recueilli par Ántonia ? Que deviennent Jake et Otto, disparus sans laisser de trace ? Que deviennent les grands-parents de Jim et la famille Harling ? Et Larry Donovan dont la présence demeure quasi fantomatique et qui finit par disparaître en route vers le Mexique ? Quel est l'enterrement pour lequel Jim dit être revenu à Black Hawk quelques années auparavant (176) ? Qui est l'auteure de l'introduction qui se présente comme une amie d'enfance de Jim et d'Ántonia ? Autant de pistes inabouties qui créent des zones d'ombre et donnent au lecteur l'envie de connaître le fin mot de l'histoire au risque d'oublier que, pour Cather, « le but n'est rien, le chemin c'est tout » (« *The end is nothing, the road is all* »¹).

Dû à l'ambiguïté du titre : « *whose Ántonia ?* » Mr. Shimerda, la veuve Steavens et Jim l'évoquent tous ainsi ; Cuzak l'appelle aussi « *my woman* » (193), mais qui est-elle vraiment ? Comment broser un tableau aussi complet que possible du personnage ? Alors que les rumeurs circulent dans la petite ville de Black Hawk, on assiste à une prolifération de versions qui se modifient au fil du temps (cf. la vision que les habitants de la petite ville ont de Lena, par exemple, fille perdue puis modèle de réussite sociale). Jim met ainsi en valeur le fait que l'on n'a jamais qu'une seule vision des choses et des événements (à mettre en rapport avec ce que dit Cather de l'héroïne de son roman encore en chantier : « *like a rare object in the middle of a table, which one may examine from all sides* »²).

- *La tension entre le cercle (symbole de plénitude) et les ruptures qui ponctuent le récit*

La conclusion ouverte sur un avenir aventureux mais qui permet aussi le retour vers les premières pages selon un principe de circularité et le retour de Jim vers le monde de l'enfance. Jim a-t-il complété son apprentissage ? Est-il arrivé au terme de la quête censée lui permettre de savoir qui il est et d'éprouver un sentiment de complétude ? Ou bien l'introduction a-t-elle pour fonction de sceller l'échec de cette quête dans la mesure où elle suggère l'état d'insatisfaction perpétuel de Jim qui n'arrive pas à se poser et continue à parcourir le territoire américain dans une espèce de fuite en avant ?

Un récit ponctué de références à la cassure ou à la fêlure (« *breaks* » sous toutes leurs formes). Par opposition, l'immensité des étendues de prairie sauvage (« *unbroken prairie* », 15) sert de figure de l'absolu dans l'esprit romantique de Jim.

À mettre en rapport avec l'échec des tentatives de Jim pour faire entrer ses personnages dans des chapitres bien compartimentés (I. *The Shimerdas*, II. *The Hired Girls*, III. *Lena*

¹ Willa Cather in Person: Interviews, Speeches, and Letters (selected and edited by L. Brent Bohlke), Lincoln and London, U of Nebraska P, 1986, 76.

² Elizabeth Shepley Sergeant, Willa Cather: A Memoir, New York, Lippincott, 1953, 139.

Lingard, IV. *The Pioneer Woman's Story*, V. *Cuzak's Boys*). Tension entre la structure d'un récit que Jim organise autour de cinq Livres (chaque livre étant censé livrer une histoire complète) et les traces d'inachèvement qui affleurent sous cette tentative de donner sens à un récit complet : les ellipses qui séparent ces Livres + les histoires que Jim aborde un peu tard (comme celles de Lena, relatée dans le Livre II et comprenant des épisodes qui incluent Jim et Antonia alors que le personnage n'a jamais été mentionné auparavant, 92), comme si Jim cherchait toujours à compléter, à rajouter des choses tout en s'efforçant de bien ranger les épisodes dans des Livres qui ont des titres distincts.

Un narrateur en quête de complétude et qui s'emploie à (re)construire son histoire à travers le prisme de celle d'Antonia

- Recherche de l'âme sœur qui fera de lui un homme « complet » : « *I'd have liked to have you for a sweetheart, or a wife, or my mother or my sister—anything that a woman can be to a man. The idea of you is a part of my mind; you influence my likes and dislikes, all my tastes, hundreds of times when I don't realize it. You really are a part of me* » (171).

- Recherche de la "vérité" qui permettra à Jim de mieux saisir le sens de son expérience et de compléter le portrait d'Antonia : « *I wish I could find out exactly how Antonia's marriage fell through* » (163), dit-il à Mrs Harling. Jusqu'au tournant que marque la tentative de viol de Wick Cutter, Antonia est aussi celle qui permet d'asseoir l'autorité de Jim et de conforter son statut d'homme à part entière et de maître du récit, notamment lorsqu'elle commente l'épisode du serpent en affirmant « *you is just like big mans* » (31) ou lorsqu'elle confie à Jim le soin de finir une histoire qu'elle laisse toujours incomplète : « *I want you to tell the girls about how the Spanish first came here, like you and Charley Harling used to talk about. I've tried to tell them, but I leave out so much* » (132).

- Réflexion ontologique sur l'être inachevé

Marek : malformations physiques (mains palmées notamment) et déficience mentale = être inachevé ? On peut aussi penser à tous ceux qui sont comparés à des animaux, à l'oreille mutilée d'Otto qui fascine Jim (10, 50, 63) et au caractère inachevé (« *unfinished* », 50) du visage de Jake.

Le rôle des doubles dans le roman : personnages qui fonctionnent par couple (les grands-parents Burden, Jake et Otto, Pavel et Peter, Lena et Tiny, Wick Cutter et sa femme, Anton Cuzak et Antonia). Jim pense avoir trouvé une compagne de jeu en la personne d'Antonia (dont le destin converge avec le sien au début du périple) mais elle brouille les cartes en se comportant comme un homme d'abord puis en s'éprenant de Larry Donovan (double maléfique de Jim), d'où ce sentiment de perte, voire de trahison qui emplit Jim. La complémentarité parfaite du couple que forment les Cuzak à la fin est mise en valeur par Jim : « *Clearly, she was the impulse, and he the corrective* » (188). Lena et Tiny se complètent aussi l'une l'autre (173). Même Cutter ne saurait se passer de sa femme malgré leurs disputes incessantes.

Masculin / féminin (accepter cette part de féminin / masculin qui réside en chacun de nous) : dans cette perspective, l'affirmation de Jim « *Lena was at least a woman, and I was a man* » (148) apparaît comme une tentative visant à recadrer les choses face au danger potentiel que représentent les postures masculines d'Antonia.

- Réflexion sur le sens de la réussite personnelle et sociale (comment définir une vie « complète » ?)

Tiny qui doit payer le prix de la réussite par la mutilation physique.

Lena peut-elle être une vraie femme sans enfants ni mari ?

Comment interpréter le fait que Jim n'ait pas d'enfants ? Cela fait-il de lui un homme « inachevé » ?

Une esthétique qui fait de l'inachevé un principe créatif et un moteur de la création

- Poétique du fragment

La tension entre le « tout » et le fragment est suggérée dès les premières pages de l'introduction par l'association du « all » et du « a » : « *I would set down on paper all that I remembered of Antonia if he would do the same. We might in this way get a picture of her* » (7). Jim et son amie pourront-ils jamais obtenir une représentation finie qui les satisfasse ?

Les récits enchâssés qui semblent ne mener à rien (fragments narratifs que l'on a du mal à rattacher au reste du récit) et qui sont eux-mêmes présentés comme encore en construction (ex : l'histoire des loups qu'Ántonia traduit pour Jim : « *[she] told me as much of the story as she could* » (= incomplet) ainsi que « *what she did not tell me then she told later* » (mais s'agit-il pour autant de l'histoire complète ?)).

Les bribes de poème et les objets disparates dans la poche du vagabond (99).

La citation tronquée de Virgile en épigraphe et, page 142, la citation dont l'ellipse figure l'essence même du manque et de l'absence mais aussi du refoulement par Jim de sa sexualité, « *release the males* » étant l'extrait manquant de la citation³.

La forme imparfaite du récit (roman inachevé ?). Cf. le lien intertextuel avec l'*Énéide* (valeur métatextuelle du passage p. 142) et les connections que le lecteur peut établir entre l'inachèvement de l'*Énéide*, le personnage de l'artiste d'Arnaut (« *[He] never acquired any finish* », 104), le manuscrit de Jim (« *I suppose it hasn't any form* », 7) et la forme même du roman de Cather. À mettre en relation avec l'image de « *the other side of the rug* »⁴ : ce qui importe, ce n'est pas l'image finie mais l'autre côté de la tapisserie, là où l'on perçoit les effilochures, les endroits où l'on a coupé les fils, la façon dont ces fils s'entremêlent, etc.

- Grammaire de l'ellipse

Parallèle avec une composition musicale et un morceau inachevé. Ce que dit Cather à propos de *Shadows on the Rocks* est tout aussi valable pour *My Antonia* : « *it was more like an old song, incomplete but uncorrupted, than like a legend. The text was mainly anacoluthon, so to speak, but the meaning was clear. I took the incomplete air and tried to give it what would correspond to a sympathetic musical setting; tried to develop it into a prose composition not too conclusive, not too definite; a series of pictures remembered rather than experienced* »⁵. Analogie avec l'anacoluthie et l'aposiopèse, figures grammaticales de l'inachevé et de la rupture.

Le Livre III comme ellipse de la figure centrale qu'est Ántonia, contenue en creux.

³ Voir l'article de Blanche H. Gelfant, « The Forgotten Reaping-Hook : Sex in *My Antonia* », in *Modern Critical Interpretations: Willa Cather's My Antonia* (ed. Harold Bloom), New York and Philadelphia, Chelsea House Publishers, 1987, p. 79-97.

⁴ *Willa Cather in Person*, 77.

⁵ *Willa Cather on Writing: Critical Studies on Writing as an Art* (with a foreword by Stephen Tennant), Lincoln and London, U of Nebraska P, 1988, 15.

- Tension entre « *figure* » et « *picture* » : « *figure* » est ce qui résiste à toute forme d'appropriation / l'insaisissable, le fugitif, l'évanescent, quelque chose en mouvement, que l'on n'arrive pas à fixer dans un cadre tandis que « *picture* » est ce qui résulte de la captation de l'image / l'image finie, complète.

Par exemple, *Ántonia* est introduite dans le texte pour la toute première fois comme « *a central figure* » (6), après quoi l'entreprise de Jim et de son amie d'enfance consiste à essayer de transformer la « *figure* » en « *picture* » : « *We might, in this way, get a picture of her* » (7)

Autre exemple, la charrue qui apparaît d'abord comme « *a great black figure* » mais qui se transforme ensuite en « *a picture writing on the sun* » avant de disparaître à nouveau comme une figure fugitive (« *that forgotten plough had sunk back to its own littleness somewhere on the prairie* », 133). L'état de complétude qui caractérise la phase intermédiaire est mis en évidence par la description de la charrue : « *[it] was exactly contained within the circle of the disk* » (133).

- Modernisme de l'œuvre

L'incomplétude qui résulte d'une écriture tout en retenue (« *the thing not named* »). Il incombe au lecteur de compléter le processus afin de franchir l'obstacle de l'incommunicabilité et d'entrer dans la confrérie que mentionne l'auteure de l'introduction (« *It was a kind of freemasonry, we said* », 5).

Derniers mots du roman : « *Whatever we had missed, we possessed together the precious, the incommunicable past* » (196). Ce qui compte le plus, c'est ce qui ne peut s'exprimer à la surface du texte. Pensez au motif récurrent de la trace que Jim s'emploie à retrouver et à décrypter d'un bout à l'autre du roman : « *the faint wagon-tracks* » (15), le cercle indien « *faintly marked on the grass* » et également associé à « *an old figure* » (39), la recherche des traces de la vieille route dans les dernières pages du récit (« *the tracks had almost disappeared—were mere shadings in the grass, and a stranger would not have noticed them* », 195), etc.

Autres citations de l'auteure qui auraient pu alimenter la réflexion des candidats

"After all, it is the little things that really matter most, the unfinished things, the things that never quite come to birth. Sometimes a man's wedding day is the happiest day in his life; but usually he likes most of all to look back upon some quite simple, quite uneventful day when nothing in particular happened but all the world seemed touched with gold. Sometimes it is a man's wife who sums up to him his ideal of all a woman can be; but how often it is some girl whom he scarcely knows, whose beauty and kindness have caught at his imagination without cloying it!" (*Willa Cather in Person* 45)

"If you gave me a thousand dollars for every structural fault in *My Ántonia* you'd make me very rich. I know they are there, and made them knowingly, but that was the way I could best get my squint at her. **With those faults I did better than if I had brought them together into a more perfect structure. Sometimes too much symmetry kills things.**" (*Willa Cather in Person* 79)

"Whatever is felt upon the page without being specifically named there – that, one might say, is created. It is the inexplicable presence of **the thing not named**, of the overtone divined by the ear but not heard by it, the verbal mood, the emotional aura of the fact or the thing or the deed, that gives high quality to the novel or the drama, as well as to poetry itself." (*Not Under Forty* 50)

Méthodologie de l'exercice

Connaissance de l'œuvre

L'œuvre a été lue et travaillée par la grande majorité des candidats. C'est donc plutôt la prise en compte du sujet qui a fait la différence en termes de notation, comme nous le verrons ci-dessous. Cela étant, un certain nombre de copies comportaient tout de même trop d'erreurs factuelles, dont certaines particulièrement fâcheuses, comme le fait de penser que le narrateur de l'introduction est un homme ou de situer le roman au XVIII^{ème} siècle. Les erreurs les plus fréquentes portaient sur le nom et la nationalité des divers personnages (comme le fait de confondre Krajiek et Jelinek ou de considérer Lena comme une immigrante suédoise). À l'inverse, il convenait de ne pas dire systématiquement « *the Norwegian girl* » pour parler de Lena car cela donne l'impression que les candidats ont oublié le nom du personnage en question. Les candidats doivent également veiller à orthographier correctement tous les noms, notamment celui de l'auteure qui s'est souvent transformé en Willa Carter ou Cathers.

Définition du sujet

Quelques candidats mentionnent brièvement le sujet dans l'introduction pour ensuite en traiter un autre (l'identité, le lien à l'Histoire, etc.). Nombreux sont ceux qui ont tenté tant bien que mal de raccrocher le sujet à certains passages analysés en commentaire de texte ou à certains pans de leur cours sans arriver à démontrer la pertinence de ces rapprochements. L'incomplétude et l'inachèvement se transforment ainsi en synonymes d'une multitude de choses, de la pauvreté à la rudesse du climat en passant par la négritude. Plus délicate était la distinction entre « *incompleteness* » et « *loss* », deux notions que certains candidats ont utilisées sans aucune discrimination alors qu'il convenait de repérer deux temporalités bien distinctes en mettant en valeur le fait que la première résultait de la seconde. Tout développement excessif sur la perte dans lequel les candidats ne prenaient pas soin de montrer les conséquences de cette perte pouvait ainsi être considéré comme hors-sujet. Nous ne saurions trop insister sur la nécessité d'un temps de réflexion qui permette de bien cerner les tenants et les aboutissants du sujet avant la phase qui consiste à identifier les champs d'application possibles au sein du roman.

Quelques remarques générales sur l'introduction

L'introduction de nombreuses copies comporte trop d'informations superflues. Il est inutile, par exemple, que les candidats rappellent dans la première phrase qu'ils vont étudier un roman de Willa Cather intitulé *My Ántonia* et paru en 1918. Mieux vaut susciter la curiosité et l'intérêt du correcteur par une entrée en matière un peu plus originale qui permette de se focaliser ensuite tout naturellement sur le sujet à traiter. Certains candidats ont ainsi eu recours à une citation du roman qui leur permettait ensuite de problématiser le sujet. La dernière phrase du manuscrit de Jim s'y prêtait à merveille dans la mesure où elle met en valeur l'inachèvement d'un récit qui arrive pourtant à son terme et est donc censé être livré achevé : « *Whatever we had missed, we possessed together the precious, the incommunicable past* » (196). Il en découle un paradoxe et une tension entre « *completeness* » et « *incompleteness* » qui devaient être au cœur de la réflexion. D'autres candidats ont utilisé la citation dans laquelle Cather reconnaît que son roman comporte de nombreux défauts mais affirme que toute autre approche aurait dénaturé l'ensemble et altéré la « vérité » de l'œuvre, ce qui leur a ensuite permis d'introduire le sujet à traiter en se demandant si

l'incomplétude et l'inachèvement faisaient partie de ces défauts pleinement revendiqués comme moyen d'accès à la vérité artistique.

Notons aussi que des analyses morphologiques souvent laborieuses sur la préfixation et la suffixation ont fait perdre beaucoup de temps à certains candidats. Une bonne analyse de ce type a toutefois mis en valeur le fait que « *in* » pouvait suggérer non pas le sens opposé de « *completeness* », mais l'idée que pour qu'il y ait « *incompleteness* », il faut quand même qu'il y ait un peu de « *completeness* », sur le principe de la bouteille à moitié vide ou pleine en fonction de l'observateur.

Le lien entre le sujet et l'œuvre est souvent décrit comme évident (« *incompleteness is thus central to the novel* » ou « *My Ántonia is by essence linked to the very notion of incompleteness* ») alors que la démonstration de ce lien n'a pas été faite. Certes, si le sujet est proposé, c'est qu'il mérite d'être analysé mais les bonnes copies sont celles qui démontrent ce lien au lieu de l'affirmer comme tel dans l'introduction. En règle générale, il faudrait aussi revoir la signification de liens logiques (*because, thus, therefore*) pas toujours employés à bon escient.

Problématique

Trop de candidats pensent encore que mettre en lumière les divers champs d'application du sujet dans le roman suffit à problématiser la réflexion. Il n'en est rien. Par conséquent, les exemples qui suivent ne sauraient en aucune manière constituer une véritable problématique : « *We can wonder to what extent we can apply incompleteness to Willa Cather's novel* », « *In what ways may the readers perceive My Ántonia as a novel about incompleteness?* », ou encore « *We can wonder how Willa Cather brings variations on incompleteness throughout the novel* ».

Les meilleures problématiques sont celles qui envisagent un paradoxe dans le sujet : en quoi l'incomplétude est-elle un moteur à la création / un motif structurant ?

Exemples de bonnes problématiques :

- Should we regard incompleteness as a catalyst of destruction or as a creative principle?
- To what extent can we consider incompleteness as a trigger to creation in *My Ántonia*?

Il convient d'éviter la multiplication ou l'empilement des questions directes censées faire office de problématique, surtout lorsque ces questions partent dans des directions parfois radicalement opposées. Les correcteurs doivent avoir un fil conducteur clairement identifiable qui leur permettra de voir si les candidats s'éloignent ou non du sujet au cours de la démonstration. Le jury recommande aussi aux candidats d'apporter le plus grand soin à la formulation de cette problématique, et ce en travaillant notamment la syntaxe interrogative indirecte.

Structuration de l'argumentation et présentation du plan

Lorsque les candidats présentent les différentes articulations de leur plan, ils doivent privilégier les formulations claires et précises qui permettront à leur correcteur d'identifier le lien avec le sujet de départ et la façon dont ils vont passer d'une partie à l'autre. Il faut à tout prix que les candidats évitent de donner l'impression qu'ils vont dresser un simple catalogue ou inventaire (ex : « *In our first part, we shall explore the various forms of incompleteness in the novel* »). Les formulations passe-partout sont également à proscrire. Dans le plan qui suit, par exemple, il est tout à fait possible de remplacer le terme « *incompleteness* » par n'importe quel autre terme, ce qui montre bien que le candidat n'a pas pris le temps de

s'interroger sur la spécificité du sujet : « *We shall study how the novel, its main themes and the main characters exemplify this idea of incompleteness* ». Cela étant, quelques candidats ont réussi à obtenir des résultats tout à fait honorables en proposant un plan type inspiré par les différents niveaux d'analyse que sont la diégèse (1. *Incompleteness as a means of characterization*), la narration (2. *Incompleteness as a narrative device*) et l'écriture (3. *Incompleteness as an aesthetic principle in a modernist novel*). Présenté (et analysé) de la sorte, ce type de plan permet de dynamiser la réflexion en s'appuyant sur des procédés et des aspects fonctionnels de l'œuvre, ce qui n'est pas le cas du suivant qui s'apparente davantage à un catalogue : 1. *Incompleteness of the characters*, 2. *Incompleteness of nature/culture*, 3. *Incompleteness of the narration*. Ainsi, même s'il n'avait que deux parties, le plan qui suit a le mérite de poser les bases d'une véritable démonstration en montrant comment les choses se font et se défont, comment ce que l'on croyait acquis peut se révéler sous un tout autre jour, comment l'auteur procède par renversements et remises en question à partir des tensions et paradoxes qui participent de l'instabilité du roman : 1. *How incompleteness lays at the basis of fragmentation processes*, 2. *And yet, how it can also further a sense of belonging and contribute to creation*.

En règle générale, le jury recommande d'éviter les plans très thématiques, qui conduisent souvent à une lecture superficielle (ex : 1. *Incompleteness in love*, 2. *The incompleteness of life*, 3. *The incompleteness of the land*). L'un des premiers réflexes des correcteurs sera de se demander si l'ordre des parties pourrait être inversé. Si tel est le cas, comme dans l'exemple qui précède, cela signifie que le candidat s'est probablement contenté de juxtaposer différentes pistes de réflexion sans proposer une véritable démonstration procédant par paliers successifs.

Il est également conseillé de ne pas consacrer toute une partie à une approche socio-historique ou contextuelle du type « *Immigration in the US* » ou « *The Frontier and the American Dream* » qui vise à montrer la valeur du roman de Cather en tant que témoignage fidèle sur l'époque (laquelle d'ailleurs ? celle des personnages ? de Cather dans sa jeunesse ? de 1918 ?). Les candidats doivent se concentrer sur les aspects strictement littéraires et s'efforcer d'intégrer une dimension formelle (générique, stylistique, structurelle) à la problématisation tout en veillant à complexifier la réflexion à chaque niveau d'analyse.

Voici quelques exemples de plans ayant convaincu le jury :

Problématique

Throughout Jim Burden's narrative, one can feel the sense of dissolution and fragmentation which gradually pervades the novel leading to a general sense of incompleteness. How is this sense of incompleteness conveyed and what for?

1. *My Ántonia as a novel tackling the notions of displacement and quest, both triggered by a feeling of incompleteness*
2. *Jim's project to find completeness through his narrative based on a reappropriation of his fragmented memories*
3. *Incompleteness, which is at the heart of Cather's act of writing, can in fact lead to completeness*

Problématique

To what extent can we consider incompleteness as a trigger to creation in My Ántonia ?

1. *First, as a means to delineate the characters*
2. *It also contributes to a sense of creation of the American nation*
3. *Incompleteness as a necessary spring to artistic creation*

Problématique

To what extent does the notion of incompleteness, which has negative connotations and which seems to contradict any instance of quest, be it for happiness or for achievement, eventually turn out to be necessary in the creation of the self and most of all in art ?

1. *Incompleteness as a structuring principle in My Ántonia*
2. *The notion of incompleteness will be questioned since the narrative seems to highlight an apparent movement from incompleteness to completeness*
3. *Incompleteness as a necessary element of creation*

Développement

Rappelons tout d'abord que les titres et intertitres qui servent à structurer la réflexion sur le brouillon des candidats ne doivent pas figurer sur leur copie finale, ce qui implique que les candidats accordent le plus grand soin à la rédaction de transitions qui donnent le sentiment à leur lecteur que l'on s'achemine vers telle ou telle autre partie de l'analyse.

Il importe d'étudier le texte comme une œuvre d'art, un artefact. De nombreuses copies témoignent d'un manque de distance critique. Les candidats s'identifient aux personnages ou à l'auteur, proposent des lectures très émotionnelles, impressionnistes ou psychologisantes. Une simple narration des événements du roman n'est pas plus appropriée. Un bon nombre de copies confondent ainsi fiction et réalité. Même s'il a été produit par un contexte précis, le roman n'est pas un simple témoignage sociologique, ni une source historique ; les personnages n'ont pas d'autre existence réelle ou alternative que ce qui est décrit dans le roman. Inutile donc par exemple de spéculer sur ce qui se serait passé dans le roman si Ántonia n'était pas partie avec Larry Donovan, ou si Mr Shimerda ne s'était pas suicidé. Dans le même ordre d'idée, il vaut mieux éviter les liens maladroits avec l'actualité immédiate (les « *Dreamers* » d'Obama, par exemple), ou encore avec l'exploitation contemporaine du roman (« *The other themes dealt with in the book are still relevant today, especially the hardships of emigrants moving to the USA and it would be interesting to study it in class with teenage students* »).

Trop nombreux sont les candidats, même parmi les plus sérieux, qui commencent une démonstration par des références à la critique ou à des propos rapportés de Cather pour ensuite les rattacher à leur interprétation (ex : « *Cather has said that ... and we can see this here ...* ») au lieu de procéder dans le sens inverse.

Les membres du jury ont été surpris par le grand nombre de citations inventées (et pas seulement approximatives, ce qui serait excusable), à la fois pour le roman et la critique sur Cather. Une excellente connaissance de l'œuvre est le minimum exigible. En l'occurrence, un certain nombre de scènes clés qui avaient probablement fait l'objet d'analyses en cours ou qui devaient en tout cas être connues des candidats constituaient des passages obligés de toute démonstration, comme par exemple la scène dans laquelle Jim « complète » son manuscrit en apposant l'adjectif possessif « *my* » au titre initial, celle dans laquelle, allongé dans le potager de sa grand-mère, il formule sa conception du bonheur (« *to be dissolved into something complete and great* », 17) ou encore la dernière phrase du récit

précédemment citée. Mémoriser quelques citations clés du roman et surtout faire le plus possible de commentaires tout au long de l'année permettra aux candidats de se familiariser avec le détail du texte et de mobiliser ces connaissances quel que soit le sujet proposé.

Il convient aussi de convoquer la critique sur l'auteure ainsi que les principes d'écriture que cette dernière a pu formuler au cours d'entretiens ou dans le cadre d'essais critiques. Dans ce cas précis, la moindre des choses était de rattacher l'étude du sujet à l'importance du non-dit (« *the thing not named* ») dans la pratique artistique de Cather mais l'on pouvait attendre des meilleurs candidats qu'ils se souviennent de ce que Cather avait dit à propos de son roman *Shadows on the Rock* (« *I took the incomplete air ...* ») et qu'ils rattachent cela à une étude de l'anacoluthie, de l'aposiopèse et de l'ellipse comme procédés stylistiques et structurels dans *My Ántonia*. Au plan critique, l'article dans lequel Blanche Gelfant met en lumière l'importance du non-dit dans la citation tronquée de Virgile qui figure au seuil et au cœur du roman pouvait étayer la démonstration.

Les candidats laissent trop souvent le soin à leur correcteur de rétablir les connexions logiques qui permettraient de donner sens à l'ensemble. Quel rapport y a-t-il, par exemple entre le fait que Jim décrit son aventure avec le serpent comme « *a mock adventure* » et la notion d'incomplétude ? Ou encore entre le fait que la famille Shimerda se terre dans un « trou » et cette même notion d'incomplétude ? Cette tendance a pu conduire à des affirmations très problématiques comme « *many characters are incomplete ; for instance Blind D'arnault is a mulatto and he is blind* », assertion suivie par un étalage de connaissances disparates sur le personnage en question.

Le placage de cours constitue en effet l'un des principaux écueils de l'exercice de la dissertation. Il découle inévitablement d'une réflexion trop sommaire sur le sujet à traiter et d'un manque de rigueur dans la façon de mener la démonstration. Un certain nombre de candidats ont ainsi consacré des pages entières à certains aspects du roman vus en cours, comme le *Bildungsroman*, sans prendre la peine de rattacher leur propos à une véritable réflexion sur le sujet à traiter, lequel réapparaît soudain *in extremis* en fin de développement et de façon trop artificielle pour être vraiment convaincante. Un lecteur naïf doit pouvoir lire une page au hasard et être en mesure d'identifier tout de suite ou presque le sujet qui a été proposé, ce qui implique que celui-ci ne soit jamais perdu de vue au profit du placage de connaissances.

Conclusion

La conclusion doit permettre de synthétiser l'ensemble de la démonstration mais aussi de situer l'œuvre dans son contexte littéraire, esthétique ou encore philosophique. En l'occurrence, la tension entre « *completeness* » et « *incompleteness* » qui servait de fil conducteur aux meilleures copies pouvait déboucher sur une mise en tension du romantisme et du modernisme au sein d'une œuvre éminemment complexe.

Il importe de ne pas donner aux correcteurs un sentiment d'inachevé. Les candidats ne doivent donc surtout pas terminer leur conclusion par une question et ils ne doivent pas non plus introduire d'élément nouveau qui nécessiterait une explication ou une analyse complémentaire. Il convient aussi de faire preuve d'un minimum de logique : comment peut-on terminer sur une note positive alors que le développement n'a fait que souligner « *longing* », « *homesickness* » et les aspects négatifs de l'incomplétude ? Si les candidats mettent en avant la complétude sans que la mise en tension des deux notions ait été explorée ils donnent l'impression qu'ils n'ont pas terminé leur analyse.

Qualité de la langue et présentation

Les candidats doivent veiller à remettre une copie propre et lisible, sans surcharge ni ratures ou renvois trop fréquents à d'autres pages. Les conventions de présentation des titres doivent être scrupuleusement respectées (titre de roman souligné et sans guillemets ; règles d'usage à revoir pour les majuscules aux titres). Le jury attire également l'attention des candidats sur le fait que l'on n'utilise pas les chiffres romains pour les siècles en anglais (« *the 19th century* » et non pas « *the XIXth century* »). Un style soutenu est de rigueur. Les expressions familières et autres tournures oralisées comme « *Well, of course we can say that ...* » ou « *Let us now take a look at ...* » sont donc à proscrire. De même, les formes contractées (« *it's* », « *we'll see* », etc.) sont à éviter. Les candidats ne doivent pas utiliser la forme exclamative qui traduit un excès de subjectivité et donc un manque de recul critique. Ils doivent également veiller à la cohérence des temps. S'il est conseillé d'utiliser le présent pour tout ce qui a trait à la diégèse, le prétérit sera de rigueur pour évoquer la vie et l'œuvre de l'auteur ou toute autre considération à caractère historique. Il conviendra enfin d'éviter le futur rhétorique ou futur de narration à la française (*Jim will leave Antonia and then he will...*).

Les membres du jury ont constaté la présence de fautes de langue jusque dans les meilleures copies. Voici une petite liste des principaux points à revoir :

- « Associated with » (et non pas « to »)
- « Equated with » (et non pas « to »)
- « To contribute to doing »
- « To accept something » # « to agree to do »
- « incompleteness » est souvent devenu « ~~uncompleteness~~ » au sein d'une même copie
- « to enable somebody to do something » # « to be unable to do something »
- « entitled » (et pas « ~~untitled~~ »)
- « expectancy » # « expectation »
- « motive » # « motif » (« a recurrent motif »)
- « a synonym of » # « to be synonymous with »
- « to remember something » # « to remind somebody of something »
- « to teach the reader » # « the reader learns that ... »

Les candidats devront revoir la distinction entre « *as* » et « *like* » ainsi que la formation des adjectifs composés (ex : pas de « s » à « *a ten-year-old boy* ») et la place de l'adverbe. Le génitif (notamment avec les noms propres) n'est souvent pas bien maîtrisé... (ex : « ~~the Nebraska's prairie~~ »), les « s » à la troisième personne du singulier sont trop souvent oubliés et la syntaxe défailante de certaines copies laisse à penser que certains candidats maîtrisent bien mal la ponctuation et / ou n'ont pas pris le temps d'une relecture attentive à la fin de l'épreuve.

Rapport rédigé par Stéphanie Durrans,
avec l'aide de la commission de composition et de l'ensemble des correcteurs

2.2. Épreuve de Traduction / Explication de Choix de Traduction

2.2.1. Thème

Introduction

L'œuvre et l'extrait

Le roman *Les Âmes Grises* de Philippe Claudel se déroule à V., une ville fictive, pendant la Première Guerre Mondiale, à proximité de la ligne de front. Le narrateur, dont on ne sait que peu de choses, enquête sur le meurtre non élucidé d'une fillette, vingt ans après les faits. Son récit est cependant ralenti par des va-et-vient désordonnés, lesquels sont autant d'occasions de raconter la vie des âmes grises, ces personnages qui peuplent l'œuvre, entre humanité et médiocrité, mettant ainsi à jour une ambivalence au-delà du clivage entre bien et mal. La dernière phrase de l'extrait à traduire illustre, d'ailleurs, la complexité évoquée par le titre.

C'est à l'occasion d'une de ces digressions que le Procureur, Pierre-Ange Destinat, est présenté dans l'extrait soumis aux candidats. Il s'agit d'un notable du village mais aussi d'un des principaux suspects.

Le cadre spatio-temporel

Il n'était logiquement pas nécessaire de connaître l'œuvre pour réussir l'épreuve de thème, d'autant plus qu'un certain nombre d'indices permettait de situer l'extrait dans un cadre spatio-temporel avec une certaine précision.

En effet, par petites touches évocatoires, l'auteur plante le décor que le lecteur recrée mentalement par une lecture fine. Le paysage social décrit est celui d'une France provinciale, modeste et datée, comme l'indique, entre autres, l'énumération des catégories professionnelles composant le jury (« *les artisans* », « *les paysans* », « *les curés* » « *les ouvriers* » « *les fonctionnaires* »...). Le texte souligne également les différences sociales et culturelles marquées entre le procureur et les jurés (« *il avait trop lu, et eux pas assez* »). Ces indicateurs suggèrent, dans l'imaginaire collectif, une époque révolue, ce qui devait avertir le candidat du risque d'anachronisme, comme cela a pu être le cas pour le nom « *voiturier* », par exemple, traduit maladroitement par « *chauffeurs* ».

Enfin, dans ce passage, la description du personnage est détachée d'une situation d'énonciation précise, et le candidat devait privilégier la forme simple dans la majorité des cas, pour ne pas faire l'erreur d'ancrer l'événement dans une situation particulière.

Le style

L'extrait ne posait pas de difficulté particulière de compréhension globale et les contresens sur le texte pouvaient être d'autant plus rares que le style économe et sobre est le reflet de ceux qui sont décrits : simple et modeste. En effet, le narrateur, homodiégétique et omniscient à la fois, observe avec un certain recul ses concitoyens tout en donnant l'impression d'être l'un des leurs. Son expression s'apparente à un parler populaire, imagé et désuet, mais sans familiarité. Pour autant, ceci a pu constituer une difficulté non négligeable pour certains candidats, notamment non francophones : nous pensons ici à des noms du type « *gros* » ou aux adjectifs « *rancis* », ou encore « *fourbus* » souvent interprété comme « *fourbes* ». L'expression « *images d'Épinal* » a également donné lieu à de nombreux contresens. Ce type de lexique participe de la couleur locale du texte et lui confère une atmosphère de vieille France rurale.

La syntaxe semble suivre le cheminement mental du narrateur et donne ainsi l'impression, trompeuse, d'une écriture livrée telle quelle sans être travaillée. L'alternance de phrases courtes, parfois nominales, et d'autres plus longues mime le rythme irrégulier du flux de la pensée, avec ses accélérations et ses pauses. Certains candidats ont été tentés de réagencer la syntaxe, prenant le risque de s'éloigner de l'écriture de l'auteur, voire de la trahir, et ont perdu des points pour cette raison. La fin du texte a notamment fait l'objet de redécoupages menant à des ruptures syntaxiques, dans la mesure où le choix des pronoms ou des connecteurs logiques ne correspondait pas : le pronom *those* est repris par *the one* ou encore *because* repris par *that*. À l'inverse, les candidats ont parfois fait le choix discutable de périphrases explicatives telles que *people who parked cars* pour traduire « voituriers » alors que cet étoffement ne se justifiait pas. C'est là que résidait l'une des principales difficultés de l'extrait à traduire.

Le candidat devait faire preuve d'une extrême rigueur et de précision face à ce style, caractérisé également par la présence de longues énumérations (c'était notamment le cas pour la description du jury), d'incises (« *qu'il avait d'ailleurs très douce* ») à valeur d'anecdote, de redondances (« *au fond d'eux-mêmes, ... obscurément ils le savaient, ils s'en rendaient compte ...* ») et de thématisations (« *Et cela, ...* »), afin de ne commettre aucune omission majeure. Parmi celles-ci, nous pouvons citer « *vouloir se l'avouer* » ou « *souvent* » en fin de texte. Nous rappelons qu'une omission – comme celle de « *à la besogne* » – n'est pas une stratégie judicieuse pour les candidats dans une épreuve de concours où chaque point-faute évité a une importance capitale. D'où l'importance d'une relecture rigoureuse car le jury est attentif à la traduction de tous les éléments porteurs de sens.

Le registre

Enfin, l'exercice de thème n'est pas un exercice de style dans lequel les candidats démontrent leur maîtrise de l'anglais. Malheureusement, certaines copies ont été sanctionnées pour non-respect du registre, neutre, choisi délibérément par l'auteur. Par exemple, le recours au pronom *one* au lieu de *you* dans les tournures impersonnelles a été considéré comme une sur-traduction.

Pour conclure, le jury souhaite rappeler l'importance d'une présentation claire, aérée et soignée des copies qui facilite grandement la tâche du correcteur.

Commentaire détaillé

Segment 1

Il avançait en âge mais il restait le même. En tout cas en apparence.

Il avançait en âge

Ce premier segment posait d'emblée la question du choix de l'aspect à privilégier. Le recours à l'aspect *Be+ing* s'imposait ici car il s'agit bien du regard du narrateur posé sur le personnage du procureur et de l'expression de son point de vue. Le choix d'un aspect zéro ne prenait pas en compte ce regard et a donc été sanctionné. Cependant, ce n'était pas le cas à chaque occurrence de l'imparfait dans le texte.

Du point de vue lexical, les expressions calquées sur le français ont été pénalisées selon le

degré d'inexactitude, de même que les choix de traduction inappropriés en termes de registre tels que *he was getting on*. En revanche, ont été jugées recevables les verbes et locutions verbales telles que *get* ou *grow older* ou *age*.

mais il restait le même.

Ici la difficulté était essentiellement lexicale. Le recours au verbe *be* a été considéré comme une sous-traduction, même accompagné de l'adverbe *still*. De même, la traduction par le verbe *stay* était maladroite.

Tout réagencement syntaxique, tel que la fusion des deux phrases du segment en une seule, a été sanctionné car la traduction qui en résultait était trop éloignée du texte source.

L'étoffement, par l'ajout de *person* notamment, était inutile.

En tout cas en apparence.

C'est la notion d'apparence qui pouvait poser problème dans cette phrase. Le jury a accepté la traduction par *in appearance* ou *he seemed to (be)*. Le choix du verbe *look* dans la tournure *to look at* modifiait le choix de focalisation privilégié dans le texte source. En choisissant *he looked the same*, le candidat risquait de modifier le passage en ne prenant en compte que la dimension physique du personnage décrit. Ces deux dernières possibilités étaient donc à éviter.

Proposition de traduction

He was getting / growing older / was aging / ageing but / yet / (al)though he remained the same. He seemed to be // In appearance anyway(s) / at least / anyhow. // At least, in appearance.

Segment 2

Toujours ce sérieux qui donnait froid, et ce silence qui paraissait épais comme un siècle bien rempli.

Toujours ce sérieux qui donnait froid,

Si la syntaxe française supporte une telle sobriété et concision, il convient de procéder à un étoffement. Aussi était-il judicieux d'entamer la phrase avec des tournures du type *there was always / still* ou *he always / still had* ou encore *kept*.

L'erreur sur le choix du déictique a été pénalisée d'autant qu'une certaine cohérence dans le choix entre *this* et *that* devait être maintenue dans la suite du segment.

Plusieurs possibilités de traduction de « *sérieux* » s'offraient : soit un groupe nominal construit à partir de *air* (*serious air, grave air, stern air* ou *air of gravity...*) soit un nom dérivé d'un de ces précédents adjectifs tel que *sternness, gravitas* ou *seriousness*. Le jury a rencontré des propositions inexactes telles que des groupes nominaux construits à partir du noyau *look, attitude* ou *face*. En revanche des termes comme *severity* sont trop éloignés du texte et donc considérés comme des erreurs plus graves.

La traduction de la proposition relative « *qui donnait froid* » a posé des difficultés, notamment en raison de l'absence de pronom personnel complément en français. Cette tournure en anglais, pourtant, en nécessite la présence. Le pronom *you* était le choix le plus judicieux tandis que *one* ne convenait pas pour des raisons de registre.

Pour traduire *donner froid*, le candidat devait bien percevoir qu'il s'agissait avant tout d'une

tournure figurée et non d'une simple sensation physique. De ce fait, les tournures de type *make you feel cold* ne convenaient pas. Le jury a préféré le verbe *chill* ou même la transposition de la proposition relative en adjectif *chilly* ou *icy*.

et ce silence qui paraissait épais comme un siècle bien rempli.

Pour traduire convenablement ce segment, le candidat devait s'efforcer de respecter l'image véhiculée par la comparaison, inhabituelle en français. Or tout calque aboutissait à un non-sens. La reformulation par l'emploi d'une expression équivalente du type *as heavy as a bag of sand* ou *as heavy as lead* revenait à une forme d'évitement. Donc, le traducteur se devait de trouver une collocation valable à la fois pour *silence* et pour *siècle*. Ce n'était pas chose aisée mais certains candidats ont proposé fort pertinemment *dense* ou *heavy*.

« *Bien rempli* » a, quant à lui, donné lieu à des maladresses telles que *full*, *Well-lived* ou *lived-up* ne convenaient pas non plus pour qualifier le substantif *century*.

Proposition de traduction

There was always / still // He kept // He always / still had that serious / stern / grave air / sternness / gravitas / air of gravity / seriousness (about him) which chilled you and that silence which seemed / felt (as) dense / heavy as a busy / eventful / storied century / like a busy century.

Segment 3

Si on voulait entendre sa voix, qu'il avait d'ailleurs très douce, il suffisait d'aller à un procès. Il y en avait souvent.

Si on voulait entendre sa voix, qu'il avait d'ailleurs très douce,

La focalisation narrative constituait une difficulté majeure de ce segment. En effet, il fallait trouver un juste équilibre entre une implication trop forte du narrateur (*if we wanted... , we only had to go*), injustifié au regard du reste du texte, et des tournures trop impersonnelles (*it was necessary*) ou appartenant à un registre trop soutenu (*if one wanted*). Dans une tentative maladroite de gérer cette difficulté, certains candidats ont introduit une légère modification de sens en traduisant le début de la phrase par *if anyone wanted to hear his voice*. D'autres ont souhaité employer une inversion avec le modal *should* : *Should you have wanted to hear*. Cette tournure semble cependant plus adaptée à un registre formel, à condition qu'elle soit employée au temps correspondant, et non pas au présent : *Should you want to hear...* Les candidats avaient le choix entre un 'you' général (*If you wanted to hear his voice*) et une tournure plus impersonnelle (*To hear his voice*) avec la restitution du sujet *you* devant le verbe principal.

La description de la voix du Procureur (« *qu'il avait d'ailleurs très douce* ») nécessitait un réagencement syntaxique pour éviter un calque malheureux et un non-sens (**which he had very soft*). Il était impossible de garder la relation prédicative < *he / have a soft voice* > au sein de cette proposition relative appositive. Certains candidats se sont éloignés du registre et du sens du texte en proposant de remplacer la relative par une incise restituant l'ordre canonique de la syntaxe (... – *he had a very gentle voice, by the way* – ...).

La traduction de « *d'ailleurs* » n'était pas sans poser problème : la voix de cet homme n'a pas encore été évoquée par le narrateur, donc il fallait éviter des mots qui signaleraient un rajout de détails supplémentaires, comme *moreover*, *besides* ou *furthermore*. De plus, cette proposition ne vient pas contredire une affirmation formulée plus haut, ce qui exclut les

termes *otherwise* et *actually*. Des locutions comme *by the way*, *in fact*, *incidentally* ou *for that matter*, permettaient d'éviter ces écueils.

il suffisait d'aller à un procès

Il n'était pas nécessaire d'étoffer inutilement cette partie de la phrase (*all you needed to do / all you had to do*), ni de modifier le registre du texte source avec une tournure trop formelle comme *you had but to*. Il était tout à fait possible de suivre l'ordre syntaxique du français sans tomber dans un calque maladroit (*it was enough to go to a trial*), ni commettre une erreur de focalisation en modifiant l'ordre des éléments (*going to a trial was enough*). Comme pour le reste du texte, quelques connaissances de base en lexique juridique auraient permis d'éviter des contresens fâcheux (*go to trial*, cf. *The case went to trial*) ou des traductions vagues (*go to a court case*). Certaines tentatives de traduction ont donné lieu à des sur-traductions (*to attend a trial / to sit in on a trial*) voire dans certaines copies à ces erreurs élémentaires (**to attend to a trial*).

Il y en avait souvent.

Il est souhaitable de bien maîtriser les outils de reprise grammaticale en langue anglaise : dans un nombre surprenant de copies, les correcteurs ont trouvé des pronoms de reprise indéfinis (**There were often ones*) ou des propositions qui évitaient le pronom « en » (**There were often / *There often were.*). Certaines propositions de traduction ont montré une grande confusion grammaticale et syntaxique : **Of these there were often*. Pour éviter une maladresse importante avec le pronom *some* (*There were often some*, grammaticalement possible mais peu authentique), la solution proposée ci-dessous emploie une tournure plus simple mais qui évite des lourdeurs ou des rajouts.

Proposition de traduction

If you wanted / wished to hear his voice // To hear his voice, which by the way / incidentally / in fact / for that matter was very soft / gentle, you just / simply / only had to / needed to go to a trial. There were many / plenty of them. // They were frequent.

Segment 4

[Le crime chez nous est plus nombreux qu'ailleurs.] C'est peut-être parce que les hivers sont longs et qu'on s'y ennue, et que les étés sont si chauds qu'ils mettent le sang en fusion dans les veines.

C'est peut-être parce que les hivers sont longs et qu'on s'y ennue,

Cette phrase suit le segment retenu pour l'explication du choix de traduction, et les correcteurs ont été sensibles au fait que certains choix opérés en amont, notamment la traduction de *Le crime chez nous*, avaient des conséquences sur les tournures employées dans ce segment (*on s'y ennue*).

Le début de cette phrase présente de nombreuses possibilités de traduction soit à l'aide d'un modal comme *may* ou *might*, soit avec un adverbe modalisant (*perhaps*, *maybe*, *probably*). En revanche, il s'agit bien d'un commentaire livré par le narrateur au présent, qui appelle donc un verbe au présent. Les propositions au prétérit (*It was probably because...*) introduisaient une rupture temporelle. De plus, le choix d'un verbe au prétérit risquait d'engendrer des difficultés dans la suite de la phrase et de créer une maladresse importante,

voire une réécriture du texte français (*It was probably because winters are long // It was because winters were long...*). Certains candidats ont opté pour une phrase sans verbe principal (*Maybe because winters are long and...*), mais, étant donné le registre du texte et la longueur de cette phrase, cette traduction n'a pas été jugée acceptable. « *Les hivers* » pouvaient être traduits avec ou sans l'article défini en anglais : la référence ici peut être très générale (\emptyset *winters*) ou au contraire, on peut imaginer que cela fait référence aux hivers dans ce pays-là en particulier (*the winters*). Enfin, quelques erreurs lexicales se sont produites autour de « *longs* » : il s'agissait soit d'étoffements inutiles (*last long / take forever*) soit de légères maladresses (*are long-lasting*).

La coordination « *C'est parce que ... et que ...* » a été source de quelques difficultés car il n'était pas possible d'opérer un calque sur la syntaxe française (*because... and that people get bored*). Hormis quelques erreurs élémentaires relevant d'une confusion entre *bored* et *boring*, cette proposition ne posait pas de difficultés majeures, même si certains candidats ont souhaité remplacer le pronom personnel sujet *on* par un adjectif composé (*winters are boredom-inducing*), ce qui a induit un changement de focalisation narrative.

et que les étés sont si chauds qu'ils mettent le sang en fusion dans les veines.

La plupart des candidats ont respecté le parallélisme entre « *les hivers sont* » et « *les étés sont* », conservant l'article zéro ou bien l'article défini devant les deux éléments. L'obstacle majeur dans cette partie de la phrase était le lexique, notamment la traduction de « *mettre le sang en fusion* ». Les correcteurs ont trouvé beaucoup de propositions plus ou moins heureuses pour traduire cette image. Mis à part les choix lexicaux inappropriés tels que *fusion / fused / lava* ou *magma*, certaines traductions perdaient l'idée de chaleur (*it makes the blood curdle / it stirs the blood / it makes the blood run faster*), tandis que d'autres créaient des non-sens par rapport à la réalité (*it makes the blood melt / it sets the blood on fire*). Certains contresens relevaient de la description scientifique ou culinaire (*it heats your blood to boiling point / it brings blood to the boil*), alors que d'autres ont entraîné des erreurs de préposition (**it makes the blood boil into your veins / *it makes the blood boil up...*).

Proposition de traduction

It / That is probably / maybe / perhaps because // Maybe / Perhaps it / that is because // It / that might / may be because (the) winters are long and (the) people / you get bored (there), and (because) (the) summers are so hot (that) it makes / are hot enough to make the blood boil in your veins.

Segment 5

Les jurés ne comprenaient pas toujours ce que le Procureur voulait dire : il avait trop lu, et eux pas assez.

Les jurés ne comprenaient pas toujours

Se posait ici le problème de la détermination nominale. Les candidats avaient le choix entre la formule générique \emptyset *Members of the jury* ou la formule spécifique *The members of the jury*, qui étaient toutes les deux recevables.

L'imparfait français ne décrivait pas ici un allongement du temps comme certains candidats l'ont perçu. Il s'agissait d'un fait rapporté par le narrateur, ce qui devait orienter le choix vers le prétérit. Il n'y a pas de commentaire de l'auteur, par conséquent, l'ajout d'une

modalisation *would not always understand* est ici non recevable, d'autant qu'il n'y a pas de notion de volonté et que l'aspect itératif conduirait à une sur-traduction. Certains candidats ont buté sur le problème du registre en employant *didn't always get* qui est trop familier. Le jury a parfois trouvé des traductions du type *were not understanding*, alors que ce verbe supporte très difficilement *Be+ing*.

ce que le Procureur voulait dire

L'enjeu était ici lexical. Il fallait trouver un terme qui ne traduise pas un rang trop élevé pour le Procureur, par exemple *General Attorney*, et qui ne cause pas un problème de registre comme *D.A.* Était également problématique *A lawyer*, trop général.

Wanted to say était un calque littéral du français et modifiait le sens du texte source en ajoutant l'idée de volonté, en contradiction avec l'érudition qui caractérise le personnage. De son côté, *was meaning* n'était pas recevable car il s'agit d'un verbe d'état. Certains candidats, enfin, ont confondu *say* et *tell*.

: il avait trop lu,

De nombreux candidats ont choisi de faire une césure en utilisant un point. Or, cette deuxième partie du segment a une valeur explicative, d'où l'intérêt de conserver les deux points ou de choisir, comme c'est fréquemment le cas en anglais, le tiret. Un étoffement visant à remplacer ces deux points par *as* était ici inutile.

Cette proposition pouvait être interprétée de deux façons : *Il avait lu trop de livres* ou *il était trop cultivé*. On devait privilégier une traduction qui permettait de conserver ces deux interprétations. Des choix tels que *bookish*, *learned*, *erudite* obligeaient à exclure l'un ou l'autre sens et étaient donc moins heureux.

Le verbe « *avait lu* » pouvait être traduit par un *past perfect* simple, plus factuel.

Enfin, les traductions de *trop lu* par *so much* ont été nombreuses alors que l'adverbe intensificateur *so* ne traduit pas l'excès. Il ne s'agissait pas d'exprimer un regret. Ici encore, le narrateur restait dans le factuel.

Et eux pas assez.

La traduction de cette proposition elliptique dépendait du choix opéré précédemment afin de conserver le parallélisme de construction. Certains candidats ont souhaité procéder à un étoffement de la conjonction *et* afin de mettre en évidence l'opposition entre le Procureur et les membres du jury. Il n'était pourtant pas utile de rompre avec le style de l'auteur. *And* en anglais implique un effet de miroir et les deux propositions de part et d'autre de la conjonction de coordination doivent avoir la même construction.

Si on glose *they had not read enough*, on remarque que le pronom est alors sujet du groupe verbal. Beaucoup de candidats, sans procéder à cette analyse, ont calqué le français et ont choisi le pronom complément **them*, choix pourtant irrecevable.

Proposition de traduction

Ø *Members of the jury / The members of the jury / Ø Jury members / The Jury members / Ø Jurors / The Jurors didn't always understand what the (public) Prosecutor / prosecutor / District / county Attorney was trying to say / was saying / meant: he was too well-read / he had read too much and they (were) not enough / and they (had) not enough / too little.*

Segment 6

Parmi eux, il y avait de tout, mais rarement des gros : c'étaient la plupart du temps des gens de rien.

Parmi eux, il y avait de tout

La traduction de la préposition *parmi* n'a pas posé de problème particulier aux candidats. Certains ont parfois opté pour un registre plus soutenu avec *amongst*, qui n'était pas réellement en adéquation avec le style employé par l'auteur tout au long du passage.

Pour la traduction de « *il y avait de tout* », le jury a noté le recours fréquent au calque *there was everything*, un peu maladroit. Certains ont fait le choix d'une sur-traduction avec *a great variety of people*. Des choix tels que *there was everyone* ou *everyone was among them* ont été sanctionnés comme des contresens.

mais rarement des gros

La conjonction « *mais* » pouvait être traduite par *but* ou *though*. Des tentatives avec *albeit* ou *whereas* ont quasiment systématiquement entraîné des problèmes de construction. L'adverbe « *rarement* » a été traduit sans difficulté par *not many*, *seldom* ou encore *rarely*.

La traduction du groupe nominal « *des gros* » a manifestement posé problème à bon nombre de candidats qui s'en sont tenus au sens premier de l'adjectif substantivé avec des propositions telles que *big ones*, *fat people* ou *overweight people* qui attestent d'une compréhension erronée de la situation et constituaient des contresens graves. Parmi les candidats qui ont bien compris le sens de ce groupe nominal, le jury a constaté des maladroites telles que *important people* ou *people of importance* qui relèvent d'une stratégie d'évitement. Certains candidats ont parfois eu recours à des expressions idiomatiques qui n'ont toutefois pas convaincu le jury. Parmi elles, nous citerons *big cheeses* ou *big fish*.

c'étaient la plupart du temps des gens de rien.

Si la locution adverbiale *la plupart du temps* n'a posé aucun problème à la grande majorité des candidats, beaucoup ont éprouvé des difficultés pour traduire « *des gens de rien* ». Même si des traductions irrecevables telles que **people of nothing* ont été rares, le jury a noté de nombreux faux-sens à l'instar de la traduction *people who had nothing*. Des propositions telles que *small / insignificant / ordinary* ou *unremarkable people* ont été légèrement sanctionnées. Tout comme *people of little substance / people of humble origins* ou *people who did not amount to much*. Le jury a également été surpris de voir dans un nombre important de copies des confusions entre *they were* et *there were*.

Proposition de traduction

(Among them) There / there was a bit of everything // there were all kinds (of people) / all sorts / people from all walks of life (among them) but / though not many / seldom / rarely big shots / bigwigs / big guns / fat cats. // they were mostly / most of the time / for the most part little people / common people / nobodies.

Segment 7

Les artisans rancis côtoyaient les paysans rougeauds, les petits fonctionnaires à la besogne,

Les artisans rancis côtoyaient

Ce segment posait principalement deux difficultés. La première, d'ordre lexical, portait sur la traduction de l'adjectif épithète « *rancis* ». De nombreux candidats n'ont pas compris le mot français et leurs propositions étaient forcément très approximatives comme c'était le cas de *angry*, *poor* ou *dull*. Certains ont traduit sans prendre en compte le sens figuré de l'adjectif et ont ainsi choisi *rancid*, *smelly*, ou encore *rotten*, inappropriés dans le contexte décrit. Si *rancis* décrit l'extrême maturation des personnages (ici, leur vieillesse), c'est bien aussi le sentiment d'amertume qui en découle qu'il fallait rendre dans la traduction. Le jury acceptait des adjectifs tels que *stale*, *bitter old* ou *embittered*. Le nom « *artisans* », dans une moindre mesure, a posé difficulté puisque le jury a retrouvé dans certaines copies le nom anglais *artisans* calqué sur le mot français, ce qui a semblé maladroit en raison de la connotation moderne du terme.

La seconde difficulté résidait dans le choix du temps du verbe « *côtoyaient* ». Comme expliqué en introduction, l'extrait ne décrivait un jury en particulier dans une scène au tribunal spécifique mais présentait de manière générale le jury et sa composition. De ce fait, l'aspect *Be+ing* n'était pas acceptable et seule la forme simple était recevable. L'omission du verbe « *côtoyaient* », même en remplaçant par une préposition ou une virgule a été considérée comme une stratégie d'évitement et ainsi pénalisée.

Enfin, l'énumération qui suit dans ce segment et le suivant supposait de choisir l'article zéro, et surtout de s'y tenir par souci de cohérence interne.

les paysans rougeauds,

Ici, l'adjectif « *rougeaud* » a fait l'objet de diverses tentatives de traduction maladroites. *Reddish* ou *tanned* révélaient des erreurs de compréhension sur le texte et *rosy-cheeked* relevait davantage du faux-sens. Le jury a noté que certains candidats avaient tenté de composer des adjectifs, ce qui a pu donner des inventions malheureuses comme *red face*, *reddish face* ou *face marked*. Le jury invite les candidats à revoir les principes grammaticaux régissant les adjectifs composés, révisions profitables pour toutes les épreuves du concours.

les petits fonctionnaires à la besogne,

L'adjectif « *petits* » indiquait bien un rang hiérarchique modeste mais sans forcément sous-entendre un jugement de valeur dépréciatif. Faire le choix de *meaningless* ou *ordinary* ne convenait donc pas.

Certains candidats ont choisi de transposer le segment « *à la besogne* » en traduisant par des adjectifs tels que *hardworking* ou *industrious* ou par des relatives comme *who toiled away* : ces propositions étaient proches du texte source sans lui faire honneur cependant. Les candidats qui oubliaient de traduire *à la besogne* par étourderie ou pour contourner la difficulté ont été lourdement pénalisés.

Proposition de traduction

Stale / bitter old / embittered craftsmen / tradesmen mixed with / mingled with ruddy / ruddy-faced / red-faced peasants / farmers / farm workers , low-ranking / minor / lowly civil servants / state workers / state employees toiling away / plodding.

Segment 8

les curés à la soutane usée qui venaient d'une paroisse de pleine campagne après s'être levés avant le soleil, les voituriers, les ouvriers fourbus.

les curés à la soutane usée

Ce segment soulevait une difficulté lexicale concernant la traduction du mot « *soutane* », si l'équivalent anglais *cassock* n'était pas connu.

Ce qui était beaucoup plus gênant était le calque syntaxique du nombre. En effet de nombreux candidats ont fréquemment choisi de conserver la forme au singulier « *soutane* » traduit en *cassock* associée à un groupe de personnes au pluriel *priests*. Or ceci est incorrect en anglais. Cette difficulté, qui survient à d'autres passages du texte, fait l'objet d'un développement au segment 10.

qui venaient d'une paroisse de pleine campagne après s'être levés avant le soleil,

Le nom « *curés* » était déterminé par une proposition relative qui, elle-même, était suivie d'un groupe prépositionnel. Les candidats se sont interrogés sur la manière de traduire cette double détermination assez complexe le plus fluidement possible, tout en évitant les lourdeurs stylistiques. Les tentatives d'allègement ne devaient pas pour autant aboutir à des étouffements tels que l'ajout de *situated* ou *located* ou des évitements comme l'omission de *who had come*. Il convenait soit de conserver la proposition relative *who came* ou *who would come* ou *who had come* et de recourir à un groupe prépositionnel suivi d'un gérondif tel que *after getting up* ou une participiale telle que *having risen before the sun*, soit de proposer une proposition participiale en *coming from* puis une relative en *who had got up* pour assurer une forme de fluidité syntaxique.

La question du nombre survenait une nouvelle fois avec le nom « *paroisse* » qui en anglais devait être traduit par un nom pluriel, étant donné que les curés ne proviennent pas tous d'un même et unique lieu. Le jury a été surpris de voir des erreurs majeures dans l'orthographe de *parish* au pluriel.

Le lexique ne posait pas de grandes difficultés. La majorité des candidats ont su proposer des choix de traductions assez proches du sens du texte source. Les inexactitudes étaient principalement liées à des erreurs de registre telles que *out in the sticks* ou *before dawn*.

les voituriers, les ouvriers fourbus.

C'est le lexique qui posait problème ici avec la traduction de « *voituriers* » et « *fourbus* ». Ce dernier adjectif n'a pas été compris par de nombreux candidats. Certains ont pensé qu'il était dérivé du nom fourbe et ont donc commis un contresens en traduisant par *sly* ou *unreliable*, alors qu'il convenait d'avoir recours au champ sémantique de la fatigue. Les candidats devaient prendre garde au registre utilisé : *dead tired* et *knackered* ont été jugés maladroits.

Concernant *voituriers*, le sens était moins obscur. Encore fallait-il rendre compte de la profession en anglais avec la précision requise. *Car dealers*, *chauffeurs*, *grooms* étaient des erreurs sémantiques, alors que les composés de *drivers* étaient convenables à condition de respecter le cadre temporel défini par le texte : *coach drivers*, *carriage drivers* ...

Proposition de traduction

(parish) priests in / with / wearing (their) worn / threadbare / frayed / shabby cassocks coming from / who came from / who would come from / who had come from parishes far out / deep in

the countryside / in the middle of the countryside after getting / rising / who had got up before the sunrise / having risen before the sun, coach drivers / carriage drivers and exhausted / tired out / worn-out / weary workers / workmen / labourers.

Segment 9

Tous étaient sur le même banc, le bon. Beaucoup auraient pu se retrouver sur celui d'en face,

Tous étaient sur le même banc, le bon.

« *Tous* » pouvait être traduit par *All of them* ou *They all*. *All* seul en tant que sujet constituait une maladresse légèrement sanctionnée. *Everybody* et *Everyone of them* ont été considérés comme des sur-traductions mineures.

Une traduction littérale du verbe « *étaient* » par *were* convenait, tout comme les formulations à l'aide de *sit* (à la voix active) ou *seat* (à la voix passive). Les fautes telles que **They were all sitted* ou **They were all seating* ont été sanctionnées lourdement.

Il était nécessaire de traduire « *banc* » par *bench* puisque, dans cette description de la salle d'audience et des jurés, le narrateur indique simplement, dans un premier temps, la localisation spatiale de ces derniers regroupés sur un objet, le banc. Ce n'est qu'avec l'adjonction de *le bon* que cet objet se charge d'une valeur métonymique complétée dans la phrase suivante par *celui d'en face*, c'est-à-dire le banc des accusés, symbole du Mal. Il ne fallait donc ni interpréter *le banc* (*the same row / the same booth*), ce qui entraînait ensuite la perte des valeurs symboliques du banc des jurés (le Bien) et de celui des accusés, ni anticiper cette même charge morale (*on the right side of the law*) afin de respecter la progression souhaitée par l'auteur.

Seul l'adjectif *right* était à même de rendre la dimension morale du texte original. *The good one* ou *The acceptable one* ont été sanctionnés.

Beaucoup auraient pu se retrouver sur celui d'en face,

La modalité n'a guère posé problème, la valeur de probabilité ayant été bien identifiée, mais des candidats ont commis des maladresses en répétant *sitting* ou *seated* pour traduire *se retrouver*, en recourant à un étouffement inutile (*could just as well / could just as easily*) ou à un calque léger (*could have found themselves*) facilement évitable. L'omission de *up* dans l'expression *could have ended up* transformait une bonne traduction en un faux-sens grave.

« *Celui d'en face* » devait éviter la répétition de la traduction du mot *banc* et conserver l'image d'opposition (physique et morale) entre le banc des jurés et celui de l'accusé. C'est pourquoi *the one facing them* ou *in front of them* ne pouvaient être aussi satisfaisants que *the one opposite* ou *the one across*. Il convenait cependant de ne pas utiliser *opposite* en position épithète (*the opposite one*), ce qui changeait le sens pour exprimer l'idée de contraire.

Proposition de traduction

All of them / They were all sitting / seated // They all sat on the same bench, the right one. Many (of them) / Lots of them / A lot of them could / might / may have been / ended up on the one opposite / across.

Segment 10***entre les deux agents à moustaches, raides comme des images d'Épinal.***

entre les deux agents à moustaches,

Dans ce contexte de tribunal, les deux agents ne pouvaient être que des agents de police, ce qui nécessitait l'utilisation de termes spécifiques tels que *officers, policemen, constables* ou *sergeants*. Les dénominations telles que *clerks, guards* ou *guardians* n'ont donc pas été acceptées. En ce qui concerne la détermination, le jury a accepté aussi bien l'utilisation de l'article défini *the* que du déterminant zéro : la description donnée des jurés n'étant pas liée à un procès spécifique mais à tous les procès auxquels prenait part le procureur, elle insiste sur une compréhension générique (article zéro) où l'identité précise des agents s'efface derrière leur fonction mais le déterminant *the* peut également se justifier en tant qu'anaphore culturelle (on sait que lors de tout procès, l'accusé se trouve entre deux agents) en dehors de toute référence préalable à deux agents précis. Le choix du déictique *those* a en revanche été pénalisé en raison de son ancrage dans une situation unique et spécifique prédéterminée.

L'adverbe de lieu « *entre* » n'appelait pas d'étoffement particulier comme *surrounded by* ou *framed by* contrairement à l'expression « *à moustaches* » qui, si elle n'était pas rendue par un participe passé (*mo(u)stachioed* ou *mo(u)stached*), nécessitait l'ajout du verbe *wear* ou *sport* à la forme *Ving*. Le calque *bearing a moustache*, trouvé fréquemment dans les copies, était une collocation irrecevable. *Whiskers* a été légèrement pénalisé car, bien qu'étant dans le champ sémantique, le mot fait référence à une pilosité des joues et non de la lèvre supérieure.

Il paraît nécessaire, vu la fréquence importante des erreurs sur le nombre dans ce segment comme dans le texte entier, de rappeler qu'en anglais le pluriel était obligatoire pour le nom *m(o)ustaches*, suivant l'exemple de tournures telles que *They shook hands* à comparer au français *Ils se sont serrés la main*, l'anglais considérant que plusieurs mains ont été sollicitées lorsque le français insiste sur le fait que chacun n'en a tendu qu'une. Notons au passage qu'on aurait donc attendu un singulier en français dans le texte source, en lieu et place du pluriel (contamination de l'anglais), qui semble avoir perturbé certains candidats ayant proposé des non-sens tels que *the two-moustached agent* ou *the two moustache officers*. Il ne pouvait en effet pas s'agir d'un effet de sens, la moustache n'étant pas divisible : si le nom est dénombrable, il ne peut y avoir qu'une moustache par individu.

raides comme des images d'Épinal.

La traduction de « *raides* » dépendait de la traduction de la suite du segment puisque l'adjectif devait être compatible avec la comparaison dont il faisait l'objet. En tout état de cause, les propositions telles que *tense, tight, motionless* ne convenaient pas car elles ne décrivaient que la raideur physique en perdant la connotation morale. Quelques rares candidats ont mal compris la phrase et cru que « *raides* » qualifiait *moustaches*, ce qui n'avait pas de sens étant donné la comparaison qui suivait.

La traduction de « *des images d'Épinal* » posé problème à la très grande majorité des candidats. Tout d'abord, la référence culturelle n'est certainement pas suffisamment connue du grand public anglophone pour pouvoir être reprise telle quelle dans la traduction. En outre, des traductions comme *images by Épinal, pictures from Épinal* ou encore *images in Épinal* prouvent que certains candidats eux-mêmes ne connaissaient pas ou n'ont pas compris la référence. Il est à noter cependant que la grande majorité des candidats a

reconnu que l'expression posait problème et a vu la nécessité de l'adapter à un contexte culturel anglophone.

La première possibilité consistait à expliciter la référence sous forme d'une périphrase, mais le résultat pouvait au mieux être un peu lourd ou incomplet (*as a picture from an old book, as in old-time prints, as stereotypes / clichés of themselves, as toy soldiers*) et au pire être trop éloigné du sens original ou non pertinent (*as if they were posing for a photograph, as soldiers in a painting, as still as the guards in front of Buckingham Palace, as stiff as those one can have in mind*).

L'autre possibilité, préférable, était d'utiliser une expression idiomatique : à défaut de retrouver complètement la richesse sémantique et culturelle du français, les candidats avaient au moins l'occasion de montrer leur maîtrise d'une langue idiomatique. La difficulté a souvent été de trouver des collocations avérées. Ainsi, *as stiff as still life pictures, straight as in a picture, as stiff as postcards* ou *as stiff and straight as the proverbial arrow* n'ont pas été acceptés. Le jury a par contre valorisé les traductions idiomatiques et parvenant à s'approcher de l'idée des images d'Épinal comme *stiff as storybook characters, as stiff as Justice itself* ou *frozen as stock characters*.

Proposition de traduction

between (the) two (police) officers / policemen / constables / sergeants / wearing / sporting / with mo(u)staches, stiff as poker / still as a picture / stiff as storybook characters / figures / caricatures.

Segment 11

Et cela, au fond d'eux-mêmes, je suis certain qu'obscurément ils le savaient, ils s'en rendaient compte sans vouloir se l'avouer.

Et cela, au fond d'eux-mêmes,

Les candidats ont souvent été tentés de réorganiser les propositions afin de les rendre plus claires. Cependant le risque était d'aller trop loin dans le réagencement de la phrase, et ainsi trahir la syntaxe du texte source, notamment l'amplitude du rythme. Le jury a cependant accepté cette organisation syntaxique : *Of that, I'm certain, they had at the bottom of their hearts a vague inkling.*

Le jury a noté une confusion entre *that*, qui renvoie à un élément déjà mentionné (*se retrouver entre les deux agents*), et *this*, qui annoncerait un élément non encore mentionné.

je suis certain qu'obscurément ils le savaient, ils s'en rendaient compte sans vouloir se l'avouer,

Comme rappelé en introduction, il fallait éviter le télescopage (*savoir / se rendre compte / avouer*) car l'omission de certains éléments était forcément lourdement sanctionnée. De même, il convenait de suivre la syntaxe originale au plus près et d'éviter des modifications inutiles telles que *without being willing to acknowledge it / even though they were reluctant to admit it*. On pouvait admettre cependant *without wanting consciously to admit it* (*consciously* traduit *themselves*).

Le segment posait peu de difficultés lexicales, si ce n'est la précision des termes employés. Ainsi, dans certaines copies, « *je suis certain* » a été sous-traduit par *I know*, par exemple, gommant ainsi toute trace de modalité.

La plus grande rigueur méthodique était recommandée pour ce passage délicat.

Proposition de traduction

And / Of that, deep down / deep down in their heart / deep inside them / in their heart of hearts I am sure / certain they were obscurely / vaguely / in some way aware of / they in some way knew / they in some way realized it.

Segment 12

et c'est ce qui les faisait souvent si haineux et si définitifs envers celui qu'ils avaient à juger.

et c'est ce qui les faisait souvent

Il fallait éviter une nouvelle fois un redécoupage inutile de la phrase, voire l'omission de « *c'est ce qui* ». Certains candidats ont choisi de procéder à des étoffements inutiles (*that was the reason why*) qui étaient pourtant à proscrire. À nouveau, ce ne pouvait pas être traduit par *this* (voir segment 11).

si haineux et si définitifs

Un certain nombre de traductions étaient recevables mais il fallait éviter les modifications syntaxiques maladroites (*full of hate / full of hatred*), les approximations lexicales qui aboutissaient à des faux-sens (*hard / determined / resolute / heinous*). Le jury a rencontré des barbarismes (*hainous / unflexible*), lourdement sanctionnés. Ceci doit alerter les candidats sur la nécessité d'une extrême prudence dans les choix opérés.

envers celui qu'ils avaient à juger

Ici, il ne fallait pas se tromper de préposition (*against / to / about*). *Celui* pouvait être traduit par *the person / the man*, car *the one* relève d'une légère sur-translation, comme déjà mentionné, tandis que l'ajout de *whom* (*the one whom they had to judge*) constitue un étoffement inutile. *Convict / condemn* sont des faux-sens. *Assess*, quant à lui, ne relève pas du lexique judiciaire.

Proposition de traduction

and that is what made them often / that is what often made them so hateful / spiteful and uncompromising / inflexible / categorical / unswerving towards the one they had to judge

Segment 13

celui qu'ils auraient pu être en somme, leur frère de malchance ou de courage.

celui qu'ils auraient pu être en somme,

Le candidat devait réfléchir à la traduction de *celui* dans ce segment final. En effet, la construction en parallèle avec le segment précédent devait être maintenue dans un souci de cohérence stylistique. Une nouvelle fois, le recours au pronom *one* dans l'expression *the one* a été pénalisé en raison du registre inadéquat. En revanche, le jury a jugé que l'emploi du groupe nominal singulier ou pluriel était recevable au vu de l'effet stylistique final créé par le groupe nominal singulier « *leur frère* ».

Pour traduire *en somme, in short* était acceptable, qu'il soit placé en fin ou début de proposition. Les expressions *after all, in fact* et *actually* étaient également correctes à condition d'être positionnées en fin de proposition. Les candidats ont pu proposer des traductions moins heureuses telles que *in the end* ou *all things considered* ou, encore moins appropriées, *basically, to some extent, somehow* qui ne convenaient pas dans ce contexte.

leur frère de malchance ou de courage.

L'emploi erroné de la préposition *of* suivant *brother* a été pénalisé tout comme la transposition des noms *malchance* et *courage* en adjectifs. Le jury a estimé que cette manipulation causait la perte des notions abstraites.

Proposition de traduction

those / the person / the man they could have been in short / after all / in fact / actually, their brother / their brothers in misfortune or in courage / bravery / fortitude.

Traduction proposée par le jury

He was getting older but he remained the same. In appearance anyway. He still had that serious air which chilled you, and that silence which seemed dense as a busy century. If you wanted to hear his voice, which by the way was very soft, you simply had to go to a trial. There were many of them. We get more crime around here than elsewhere. It is probably because winters are long and people get bored here and because summers are so hot it makes the blood boil in your veins. Members of the jury didn't always understand what the prosecutor was trying to say: he had read too much and they not enough. Among them, there were all sorts but not many big shots, they were mostly nobodies. Bitter old craftsmen mixed with ruddy-faced peasants, low-ranking civil servants plodding, priests in their frayed cassocks coming from parishes deep in the countryside who had got up before sunrise, coach drivers and weary workers. They all sat on the same bench, the right one. Many of them could have ended up on the one opposite, between two police officers wearing moustaches, stiff as storybook characters. And that, deep down, I am sure they were dimly aware of, they realized it without wanting to admit it to themselves, and that is what often made them so hateful and uncompromising towards the man they had to judge, the man they could have been in fact, their brother in misfortune or in courage.

Rapport établi par Justine Desestret-Doherty,
avec Lionel André, Bruno Auer, Mireille Chambon-Pernet,
François-Xavier Tainturier, Duncan Thom
et l'ensemble de la commission Thème

2.2.2. Version

Introduction

Le texte proposé cette année à l'épreuve de version est extrait de *The Reserve* (2008), onzième roman de l'Américain Russell Banks, auteur entre autres de *Continental Drift*, *Affliction*, *Cloudsplitter* ou encore *The Darling*. *The Reserve* plonge le lecteur dans l'Amérique des années 1930, à la rencontre des classes sociales que la Grande Dépression n'a pas affectées. L'intrigue, mêlée de roman noir, emmène le lecteur dans les grands espaces des Adirondacks, où de riches estivants viennent goûter, le temps des vacances, à l'illusion d'une vie simple et calme au contact de la nature.

En cet été 1936, le docteur Cole, neurochirurgien aussi génial que controversé, comme on l'apprend plus tard, fête comme chaque année le quatre juillet en compagnie de ses amis au bord du deuxième lac Tamarack, dans son « camp » de la bien-nommée « Réserve ». Ce territoire sauvage a en effet été privatisé pour la seule jouissance de quelques familles de la haute bourgeoisie new-yorkaise à la belle saison. La population locale vivote en leur rendant service, mais n'a pas le droit de vivre de la Réserve : interdiction d'y pêcher ou d'y chasser, hormis en présence d'un membre. Privilégiés parmi les nantis, les Cole, en lieu du « camp » présenté dans la version, possèdent en fait une fuste aussi rustique que confortable, seule construction privée à avoir été érigée sur les rives du lac.

Ce soir-là, Carter Cole a un invité supplémentaire en la personne de Jordan Groves, convié à découvrir la collection de toiles de maître qui ornent les murs de la modeste villégiature. Bourgeois bohème avant l'heure, ce peintre en vogue, explorateur à ses heures perdues, est également un as de l'aviation qui s'est illustré pendant la première Guerre mondiale, et cultive des idées de gauche. Il est marié à Alicia, belle autrichienne conquise alors qu'elle étudiait au Pratt Institute de New York, où il enseignait. Le couple a deux fils, Bear et Wolf.

Alors que le soleil jette ses derniers rayons sur les sommets, Jordan arrive à Rangeview pour se plier à ces mondanités qu'il exècre et pose son hydravion pour la première fois sur le lac, en dépit de l'interdiction d'utiliser un véhicule à moteur sur ses eaux. Il fait la rencontre de la belle Vanessa, fille des Cole au passé sulfureux. Tous deux succombent au charme de l'autre.

Loin de cette insouciance estivale commencent à s'écrire de l'autre côté de l'Atlantique les pages les plus sombres de l'Histoire et certains écrivains tels qu'Ernest Hemingway, à qui l'on a prêté une liaison avec Vanessa, ou John Dos Passos, qui partage les sympathies politiques de Jordan, ont gagné l'Espagne pour combattre aux côtés des Républicains.

Quelques chapitres plus loin, la noble Alicia, surprise par Vanessa en la galante compagnie d'Hubert St. Germain, séduisant guide de la Réserve et ami de Jordan, est contrainte d'avouer à son mari cette passade. Ce dernier, après avoir détruit la lettre qu'il écrivait à Dos Passos, décide alors, quoiqu'obscurément, de rendre visite à Vanessa au manche de son Waco.

Texte à traduire

A dense, layered, rose-tinted mist hovered above the lake as Jordan Groves came over the Great Range and began his descent. From above, the mist obscured the pilot's view of the black surface of the water. There was no wind. He cut his speed as close to a stall as he dared and brought the biplane in gently, like laying a newborn baby into its downy crib. He felt the lake before he saw it, and when he knew the pontoons had settled squarely into the glass-smooth water he brought the engine speed back up a notch and headed for the hidden cove south of Rangeview, where he had anchored the day before. From a distance of a hundred yards he could make out the shoreline easily enough, but little else, not the clear blue sky above the mist or the towering pines and not the Coles's camp buildings. Just the mossy rocks and the low pucker bushes at the edge of the lake and the graveled spills where the brooks and streams tumbled from the heights into the lake.

He pulled into the cove and quickly anchored the airplane and strode ashore. It was not yet six in the morning. He had slept barely two hours the night before, half of it on the leather sofa in his office, the other half in his easy chair. His mouth was sour and dry from whiskey and tobacco.

Remarques générales et conseils

L'Agrégation interne d'anglais est un concours très sélectif. L'épreuve de traduction, qui combine thème, version et explication de choix de traduction, est particulièrement délicate du fait de son format. Il faut travailler vite et bien, et chaque erreur compte. La discipline, à laquelle les lauréats se sont astreints pendant leurs longs mois de préparation, est une clé essentielle de la réussite.

Le jury note que les candidats ont lu les rapports précédents et ont souvent fait leur possible pour en tenir compte lors de l'épreuve de version. Pour autant, un certain nombre d'écueils ont été observés cette année encore. Dans cette partie seront explorées quelques pistes pour aider les futurs candidats à mieux aborder cette partie du concours. On se reportera à la section suivante pour obtenir une analyse détaillée de chaque segment.

Le texte soumis aux candidats cette année, s'il était d'emblée compréhensible à l'exception de quelques termes techniques, posait un certain nombre de difficultés de traduction permettant au jury d'apprécier la technique des candidats. Afin de ne pas perdre de précieux points, il fallait donc avoir recours à la palette de procédés de traduction, et tout particulièrement à la transposition, au chassé-croisé et à la modulation. Il est toujours conseillé de parfaire sa technique au cours de l'année, mais également de se tester en temps limité lors de la préparation au concours, sans dictionnaire, pour arriver à une gestion optimale du temps lors de l'épreuve.

La nature descriptive du texte invitait les candidats à visualiser la scène. Il était impératif d'identifier les différentes phases de l'approche finale de l'hydravion, mais aussi d'appréhender mentalement le décor naturel dans lequel se déroule cette scène quasi cinématographique. Cette étape, constituée de plusieurs lectures successives préalables à toute ébauche de traduction, était essentielle à cette entreprise. Les candidats n'ayant pas envisagé cette représentation mentale n'ont pu identifier certains points d'achoppement, ce qui les a conduits à des faux-sens et des contresens, en particulier sur les segments 3, 5, 7 et 10 à 12.

Il s'agissait donc, en l'absence de connaissances particulières du vocabulaire de l'aéronautique, de pouvoir proposer une traduction acceptable en inférant le lexique inconnu du contexte. Prenons, pour illustrer ce propos, l'exemple du segment 7. Si l'on ne

pouvait attendre que le mot *pontoon* dans son acception aéronautique fasse partie du vocabulaire des candidats, une visualisation de la scène et une analyse minutieuse du segment auraient dû mener à la conclusion suivante : l'avion ne se dirige pas vers un *ponton* et les éléments désignés par *pontoons*, qui font partie de l'appareil, s'apparentent au train d'atterrissage, et ne sauraient donc, s'agissant d'un hydravion, être autre chose que les *flotteurs*.

Si certains segments étaient assez faciles à traduire, d'autres, pour les difficultés de sémantisme ou de syntaxe qu'ils posaient, ont pu être mal abordés. En pareil cas, les erreurs ont tendance à s'accumuler et pénalisent par conséquent les candidats. Il faut donc veiller à éviter de les multiplier dans les passages les plus épineux.

Le jury a rencontré un nombre non négligeable de phrases n'ayant aucun sens, qui ont été lourdement sanctionnées. Les candidats doivent garder en mémoire que le jury ne donne pas au concours de texte incompréhensible, et donc s'interdire d'écrire des énoncés incohérents.

Nous rappelons au passage la nécessité de vérifier l'orthographe avant de rendre sa copie, en particulier dans le cas d'homonymes, afin d'éviter des confusions telles que *ver* au lieu de *verre*, *prêt* au lieu de *près* ou encore *cour d'eau* au lieu de *cours d'eau*.

Les noms propres ont parfois posé problème. Certains candidats ont renommé *Jordan* par *James*, ou ont traduit *the Great Range*. Si aucune équivalence connue à un toponyme n'existe en français, on ne le traduit pas : on dit par exemple *La Nouvelle-Orléans*, mais pas *La Nouvelle York* pour désigner New York. Le *Great Range* n'étant pas un massif de premier ordre comme les Rocheuses, pour lesquelles une équivalence existe, il était risqué de tenter une traduction.

Enfin, la conversion de yards en mètres n'a pas toujours été bien exécutée. Certains ont confondu *yards* et *miles*, d'autres ne semblaient tout simplement pas connaître la longueur désignée par cette unité de mesure.

Si le texte ne donnait pas la possibilité d'utiliser d'autres temps que ceux du passé, le jury a cette année encore noté qu'un certain nombre de candidats ne maîtrisaient pas correctement certaines connaissances fondamentales. Le prétérit en anglais n'a pas une correspondance unique en français et peut se traduire par une variété de formes (surtout le passé simple, l'imparfait ou le passé composé). Aspect, type de procès, concordance des temps ou encore registre président au choix à opérer. Ainsi, il ne fallait pas partir du postulat incorrect que le prétérit simple équivaut au passé simple français dans la première phrase : si *came over* et *began* devaient être traduits en utilisant ce dernier, puisqu'il s'agissait d'actions successives, il était irrecevable sur *hovered*, verbe d'une relation prédicative décrivant un événement restant inaccompli au moment de la narration.

Le caractère descriptif et littéraire du texte prohibait l'utilisation du passé composé dans cette version, et il fallait veiller à la justesse de la concordance des temps dans les phrases longues contenant plusieurs verbes, dont la plupart devaient être conjugués au passé simple, ce qui n'a pas été sans poser problème. De nombreux candidats ont fait preuve d'une maîtrise partielle de ce temps pourtant si commun. Il apparaît ainsi que certains confondent les conjugaisons des différents groupes ou le passé simple de l'indicatif et l'imparfait du subjonctif, en commettant des erreurs d'accents grammaticaux : *il entreprit* ou *vint* sont conjugués au passé simple alors qu'*il entreprît* ou *vînt* le sont au subjonctif imparfait. L'homonymie entre les deux formes verbales mène trop souvent les candidats à des fautes de mode et de temps fortement sanctionnées.

Le texte présente un certain nombre de phrases longues dont l'agencement syntaxique rendait la traduction malaisée. Il était par conséquent nécessaire d'être vigilant quant à la ponctuation, en particulier dans les segments 6 à 12. Quand certains candidats la simplifiaient indûment, d'autres au contraire ajoutaient des pauses malvenues. Le point-virgule a ainsi été trop souvent employé à tort, scindant les phrases de manière aberrante.

De la même manière, la polysyndète et les structures en miroir présentes dans les segments 9 et 10 n'ont pas toujours été respectées, ce qui a causé au mieux des changements structurels par rapport au texte de Banks, et parfois des erreurs de portée. Certains coordonnants et prépositions ont également été étoffés sans raison.

Enfin, une traduction de concours n'est pas une traduction éditoriale, pour laquelle de légères libertés peuvent être prises avec le texte-source afin de rendre sa traduction plaisante au lecteur, au sacrifice de quelques passages. Tout candidat se doit donc lors d'une épreuve d'agrégation de traduire ce que le texte contient, ni plus, ni moins, et de le faire de la manière la plus heureuse qu'il le puisse, mais ne doit en aucun cas livrer une « belle infidèle » aux correcteurs. Les réécritures, étoffements injustifiés ou ajouts d'éléments sont à proscrire, et sanctionnés au même titre qu'évitements et oublis.

On trouve ce type d'infidélités sur les segments les plus faciles, où les candidats pensent à tort devoir montrer toute l'étendue de leur lexique, mais également sur des sections ardues, où elles engendrent une surabondance d'erreurs. À titre d'exemple, il était malvenu d'étoffer *the black surface of the water* par une épithète autre que *noire* au segment 3, telles que *sombre*, *noirâtre* ou encore *obscure*. De la même manière, il n'était pas souhaitable de prêter à certains groupes nominaux inanimés des intentions, comme par exemple donner pour traduction « *le lac se fit ressentir* » au segment 6.

Le jury se félicite cela dit du nombre croissant de copies satisfaisantes, et plus encore de celles où sont livrées des traductions à la fois précises et agréables, preuve s'il en est que bien des candidats se présentant au concours sont des anglicistes confirmés.

Analyse détaillée des segments

Segment 1

A dense, layered, rose-tinted mist hovered above the lake

Traductions acceptées

Des nappes / couches de brume
dense / épaisse,
teintée de rose / rosée,
flottaient / planaient au-dessus du lac

Ce premier segment s'est avéré difficile à traduire pour une majorité des candidats, notamment à cause du défi qu'a posé le groupe nominal *a dense, layered, rose-tinted mist*. Il fallait, en effet, tenter de rendre, en traduction, l'image de couches ou nappes de brume dense ou épaisse, et éviter surtout de faire référence à une « brume en couches ». Certains candidats ont essayé de contourner l'écueil en proposant des traductions telles que *brume découpée*, *disposée en couches*, *striée*, *stratifiée*, voire *étagée*. Quelques difficultés de choix lexical ont pu être constatées, le nom *mist* ayant ainsi été traduit par *brouillard* dans

quelques copies, alors que *opaque* ou *compacte* font partie des solutions envisagées par les candidats pour rendre en français l'adjectif qualificatif *dense*.

Toutefois, d'un point de vue lexical, ce sont *rose-tinted* (*rosée* ou *teintée de rose*) et *hovered* (*flottaient*, *planaient*) qui semblent avoir posé le plus de difficultés et généré des faux-sens ainsi que des contresens. Le choix de la préposition *sur* comme équivalent de *above* ne peut pas être recevable, car la brume en question planait au-dessus du lac et ne pouvait pas être posée sur celui-ci. Le jury a remarqué également quelques problèmes d'orthographe (**brûme* au lieu de *brume*, **tintée* au lieu de *teintée*) et souhaite encourager les candidats à faire attention au détail, que ce soit l'orthographe ou les choix lexicaux, très importants dans ce segment de l'extrait à traduire.

Segment 2

as Jordan Groves came over the Great Range and began his descent.

Traductions acceptées

lorsque Jordan Groves survola le / la *Great Range*
et entame / amorça sa descente

Si le segment précédent décrit le cadre qui va accueillir le personnage, il s'agit maintenant de narrer l'entrée en scène de celui-ci. Alors que la plupart des candidats ont fait le choix judicieux du passé simple pour traduire en français *came over* et *began*, d'autres ont utilisé l'imparfait, que le jury a été amené à pénaliser lourdement. En ce qui concerne le vocabulaire, la traduction que le jury préconise pour *came over* est *survola*, mais *franchit* et *passa au-dessus* ont également été acceptés, en deuxième choix. En revanche, *surmonta*, *traversa*, *arriva à la hauteur de* ou encore *dépassa* sont incompatibles avec le fait que Jordan Groves soit en avion.

Le groupe verbal *began his descent* a été traduit correctement dans une majorité de copies par *entama / amorça sa descente*. En ce qui concerne la conjonction *as*, le jury a retenu *lorsque* comme choix de traduction ; *quand* reste possible, mais légèrement maladroit. Ont été sanctionnées, plus ou moins sévèrement, des propositions de traduction telles *tandis que*, *pendant que*, *alors que*, *au (même) moment où*, et *comme*.

Alors que le jury s'attendait à ce que le toponyme *Great Range* pose problème à un certain nombre de candidats, il a été surpris de constater que le nom propre *Jordan Groves*, qu'il fallait simplement transcrire, a donné lieu également à quelques erreurs, dues probablement au stress inhérent à une situation de concours (omission du nom de famille du personnage, transformation de *Jordan* en *James*, par exemple). Une relecture soignée permettait d'éviter aux quelques candidats concernés d'être pénalisés pour ce type de problème, plus facile à régler que des questions de syntaxe complexe ailleurs dans l'extrait, ou des choix lexicaux qui requièrent une importante maîtrise du vocabulaire ainsi que des techniques de traduction. *Great Range* pouvait rester en anglais dans la traduction, mais obligatoirement précédé du déterminant *le* ou *la*, les noms de massifs en français étant parfois masculins (*le Vercors*, *le Mont-Blanc*), parfois féminins (*la Chartreuse*, *la Vanoise*), souvent singuliers mais parfois pluriels (*les Aravis*, *les Écrins*), ce qui n'est pas le cas ici. Même si un massif français n'appelle pas d'article (*Ø Belledonne*), il s'agit d'une exception notable, et l'absence de déterminant dans la traduction de *Great Range* a été pénalisée. Il était également possible d'envisager un étouffement tel *les montagnes du / de la Great Range*

ou, même s'il ne s'agit pas là d'une solution à privilégier, de traduire *Great Range*, tant que les solutions proposées restent pertinentes (*la Grande Chaîne*, *le Grand Massif*). Le jury s'est vu obligé de pénaliser les traductions dont le sens s'éloignait de celui du texte-source, à l'instar de *la Grande Réserve*, *le Grand Parc*, ou encore *la Grande Prairie*. En conclusion, pour traduire ce segment, il fallait pouvoir compter sur des compétences de vocabulaire, des repères géographiques (*Great Range*) et une maîtrise du temps de la narration.

Segment 3

From above, the mist obscured the pilot's view of the black surface of the water. There was no wind.

Traductions acceptées

D'en haut / De là-haut, la brume masquait au pilote
la surface noire de l'eau.
Il n'y avait pas de vent.

Le début de ce segment soulève la question de la focalisation. En effet, le lecteur et, en l'occurrence, le traducteur, sont conviés à épouser le point de vue du personnage qui arrive en biplan et s'apprête à entamer sa descente. Ainsi, le jury a accepté comme traductions de *From above* soit *D'en haut*, soit *De là-haut*, et s'est vu obligé de pénaliser les propositions de traduction telles que *plus haut* ou *au-dessus*, qui laissent penser que l'observateur se situerait au-dessous de la brume et non pas dans les airs, avec Jordan Groves. Ont été pénalisées également les traductions où il y avait absence de référent (*Vu d'en haut*) ou d'autres maladresses (*Depuis le dessus*, *Depuis le haut*), parfois combinées à des erreurs d'orthographe (*En deça*). En ce qui concerne *obscured*, il fallait traduire par un verbe à l'imparfait, de préférence *masquait* mais d'autres choix lexicaux restent envisageables, à l'instar de *cachait* ou *occultait*. Il convenait en revanche d'éviter les verbes *dissimuler* ou *dérober*, qui transmettent l'idée d'intention, et se garder de transformer le verbe en nom (*obscurité [de la brume]*). S'il est vrai que l'étoffement fait partie de l'arsenal d'un traducteur, il est souhaitable de recourir le moins possible, par souci d'élégance et de clarté, aux étoffements inutiles (*le pilote ne parvenait pas à voir*, *le pilote avait beaucoup de peine à apercevoir*). Certes, il y a là une dimension subjective et force est d'admettre que, parfois, ces réécritures ne sont pas dépourvues d'utilité car elles permettent aux candidats de rendre, de façon peut-être maladroite et quelque peu imprécise, que ce qu'ils ne peuvent pas dire de la manière la plus efficace possible. Cela peut arriver même à des traducteurs aguerris, et le jury en est bien conscient, tout en évitant de devenir complaisant.

Toujours en lien avec l'étoffement, le jury conseille aux candidats de s'abstenir d'embellir le texte. Ainsi, *the black surface of the water* devient tout simplement, en français, *la surface noire de l'eau* et non pas *la surface sombre / noirâtre / obscure de l'eau*. Toutefois, il s'agit là d'une erreur moins grave que celle du contresens, voire du non-sens, qu'on a pu trouver dans certaines traductions où *view* avait été rendu par *vision* (la brume donc *gênait la vision*, *cachait toute vision*, voire *assombrissait la vision du pilote*). Pour la première fois dans l'extrait se pose un problème de syntaxe. Une minorité de candidats ont évoqué ainsi une *vue de la surface noire de l'eau du pilote*, manifestement sans se rendre compte que le lecteur est obligé alors de comprendre qu'il s'agit non pas de la vue que Jordan Groves avait sur la surface du lac, mais que l'eau de celui-ci appartenait au pilote. Quant à la question de

l'orthographe, évoquée déjà ci-dessus, le jury ayant constaté que non seulement il y avait, dans certaines copies, un accent circonflexe sur le « u » de « brume » dans ce segment comme dans le premier de l'extrait, mais aussi que l'imparfait (troisième personne du singulier) du verbe *obscurcir* a été orthographié *obscurcissait* par certains candidats, il rappelle l'importance de ne pas négliger cet aspect très important de la langue, qu'ils doivent transmettre à leurs élèves, et de faire attention également à la conjugaison (en effet, la troisième personne du singulier de l'imparfait de *obscurcir* est *obscurcissait* et non pas *obscurait*, comme on a pu lire plus d'une fois).

Le sous-segment *There was no wind* n'a pas posé de problème particulier de traduction. Certains candidats ont eu recours à un terme météorologique (*vent calme*) qui traduit correctement le sens mais rend moins bien justice au style. De nouveau, la technique de l'étoffement visant à embellir le texte a été observée dans quelques traductions (*Il n'y avait pas un souffle de vent*). Le choix de *brise* au lieu de *vent* qu'ont fait certains candidats va probablement dans le même sens, celui des « belles infidèles ».

Segment 4

He cut his speed as close to a stall as he dared

Traductions acceptées

Il réduisit sa vitesse/les gaz **OU** il décéléra

jusqu'à ce que l'appareil soit aussi près de décrocher / du point/seuil/de la vitesse de décrochage

qu'il pensait pouvoir / pouvait se le permettre

L'explication de ce segment est détaillée dans la partie du rapport concernant l'explication de choix de traduction.

Segment 5

and brought the biplane in gently, like laying a newborn baby into its downy crib.

Traductions acceptées

, et s'apprêta à poser / fit amerrir / posa

le/son biplan en/avec douceur,

comme s'il couchait / comme on coucherait / comme on couche

un nouveau-né/bébé/nourrisson

dans son berceau/couffin/lit duveteux/douillet/moelleux

OU dans le duvet de son berceau.

Une des premières difficultés de ce segment résidait dans la compréhension du verbe à particule *bring in*, qui a posé problème à de nombreux candidats. Analyser *in* comme une préposition ne pouvait mener qu'à des contresens. *Bring in* désigne le fait de présenter un avion de telle sorte qu'il puisse amerrir ou atterrir de façon satisfaisante, mais le jury a considéré recevable les modulations telles que *poser* ou *faire amerrir*. La traduction de *biplane* a aussi posé de nombreuses difficultés aux candidats. Le mot est pourtant transparent (*un biplan*), et fait appel à des connaissances dont on conviendra qu'elles

dépasse le vocabulaire spécialisé de l'aéronautique. Il ne pouvait en revanche s'agir d'un *planeur*, étant donné les différentes mentions de la gestion du moteur par le protagoniste. *Gently* faisait référence à la délicatesse du pilotage de celui-ci (ce qu'illustre la comparaison de la deuxième partie du segment), et toute traduction l'assimilant à des sentiments, telle la gentillesse, tenait du contresens.

De même, la syntaxe interdisait toute calque pour la structure *like + V-ing*. L'absence de sujet explicite offrait deux options aux candidats : soit, en restant centré sur Jordan Groves, d'utiliser la structure « *comme si* » avec l'imparfait, soit d'avoir recours à une tournure impersonnelle avec le pronom « *on* », et une proposition au présent de l'indicatif ou du conditionnel. En revanche, le recours au conditionnel passé (*comme on aurait couché...*), de par l'antériorité qu'il exprime, n'était pas recevable ici.

Sur le plan du lexique, si *crib* a dans l'ensemble bien été compris, *downy* a, en revanche, été la source de nombreuses erreurs. L'évocation d'un berceau a mené bon nombre de candidats à repérer avec justesse que c'était bien de duvet qu'il était question ici, et qu'*a contrario* vouloir rapprocher l'adjectif *downy* de la préposition *down* ne pouvait mener qu'à des incongruités (*au fond, posé au sol, près du sol, peu élevé, en-dessous, en contrebas, abaissé...*). Les adjectifs *duveteux*, ou par modulation *douillet* et *moelleux* étaient recevables, mais on pouvait aussi avoir recours à la transposition et proposer « ... *dans le duvet de son berceau* », dans la mesure où il s'agissait ici d'une image. Pour la traduction de *laying*, on *couche* un bébé plus volontiers qu'on ne le *pose*, ou qu'on ne le *dépose*. L'utilisation du verbe *poser* a en outre provoqué quelques répétitions fâcheuses avec la première partie du segment.

Segment 6

He felt the lake before he saw it,

Traductions acceptées

Il sentit le lac avant de le voir,

Certains candidats ont eu tendance ici à vouloir étoffer le texte. De fait, un simple calque suffisait à le traduire de façon tout à fait satisfaisante tant du point de vue sémantique qu'esthétique. Le jury rappelle aux candidats que tout ajout au texte initial leur fait courir le risque de trahir ce dernier. À titre d'exemple, parler de « *la surface du lac* » était superflu, ne répondait à aucun manque du français qui aurait pu justifier cet étoffement, et ajoutait au texte une information discutable parce qu'évidente.

Plus gênante, une phrase telle que « *Le lac se fit sentir...* » revient à personnifier le lac, et donc à ajouter au texte une image non prévue par l'auteur.

De même, de nombreux candidats ont ajouté une forme de modalité avec le verbe *pouvoir*, soit par application inverse de la règle de *can* (Je vois le lac *I can see the lake*), soit en raison du contexte de brume. Toujours est-il que l'effet produit était de rendre virtuel le fait que Jordan Groves voie effectivement le lac, et constituait donc un contresens.

De fait, le seul aménagement vraiment souhaitable par rapport au texte initial était d'avoir recours à l'infinitif dans la subordonnée (« ... *avant de le voir*. »). Conjuguer le verbe ne

constituait une légère maladresse que si les candidats avaient bien conscience que la forme « *avant que* » ne peut être suivie que par un subjonctif, ici, à l'imparfait : « ... *avant qu'il ne le vît* ».

Du point de vue du lexique, de nombreux candidats ont traduit *felt* par le verbe *ressentir*. *Feel* peut être effectivement être traduit par *sentir* ou *ressentir*. Mais c'est *sentir* qui est utilisé le plus souvent pour les sensations physiques, quand *ressentir* est un verbe qu'on sollicite plus volontiers pour des sentiments ou des sensations plus abstraites.

Segment 7

and when he knew the pontoons had settled squarely into the glass-smooth water he brought the engine speed back up a notch

Traductions acceptées

et quand il fut certain/sûr
que les flotteurs s'étaient bien/correctement posés
sur cette/l'eau lisse comme du verre,
il augmenta à/de nouveau légèrement / d'un cran
sa vitesse / le régime/la vitesse du moteur (légèrement / d'un cran)
OU accéléra légèrement/ d'un cran à/de nouveau

La nécessité de visualiser la scène pour traduire efficacement était claire ici. La visualisation permettait d'inférer le sens de *pontoons*, de le traduire par *flotteurs*, et d'écarter bon nombre d'autres traductions. Elle permettait aussi de comprendre le sens de *squarely*, qui ne faisait pas référence à la forme carrée, mais bien à une évaluation qualitative du positionnement des flotteurs (comme équivalent de *firmly*).

Il convient de rappeler également que la richesse sémantique de verbes tels que *know* doit systématiquement susciter la vigilance des candidats. *Know* a ici le sens d' « être certain », ce qu'un examen du contexte permettait de comprendre, tout comme il permettait d'écarter des traductions telles que *savoir* ou *connaître*. *When* a pu aussi poser problème. La subordonnée est une proposition adverbiale ou circonstancielle de temps et *when* ne construit donc pas un lien logique traduit par *comme*, ce qui constituait un contresens.

De fait, les propositions qui composent la phrase dont le segment est issu désignent des faits qui s'enchaînent chronologiquement. On ne pouvait par conséquent utiliser d'autre temps que le passé simple pour traduire les verbes *felt*, *knew* et *brought*.

L'adjectif composé *glass-smooth* méritait aussi une réflexion minutieuse. Il fallait mesurer que l'image portée par *glass* illustre l'adjectif *smooth*, qui se traduit ici par *lisse*, et donc que les nombreuses traductions évoquant la transparence (*translucide*, *cristalline*, *diaphane*, etc...) relevaient du contresens, la transparence ne constituant pas une caractéristique utile pour qu'un hydravion puisse se poser. Il fallait également se méfier des collocations françaises qui pouvaient mener à des trahisons du texte original. Ainsi bon nombre de candidats ont parlé d'une « mer d'huile », qui est un contresens puisqu'il s'agissait d'un lac. Le « lac d'huile » était possible, tout comme le « miroir du lac », mais ces expressions

françaises demeuraient maladroites en cela qu'elles constituaient un écart vis-à-vis de l'image donnée par l'auteur, image qui pouvait aisément être traduite dans l'état.

Up a notch offrait plusieurs options de traduction. Il convenait pourtant d'être vigilant dans le choix du registre pour le quantifieur choisi. Ainsi un *cran* se prêtait volontiers au contexte mécanique. En revanche, des expressions telles que « *un iota* », ou « *un chouïa* » conféraient une oralité induite à la voix du narrateur. Nombreux aussi ont été les candidats à confondre *notch* et (*nautical*) *knots*. Un autre contresens venait d'une traduction d'*engine* par *l'engin*, qui en français désigne la totalité du véhicule.

Segment 8

and headed for the hidden cove south of Rangeview, where he had anchored the day before.

Traductions acceptées

et se dirigea vers la crique / anse cachée / abritée
au sud de Rangeview
où il avait jeté l'ancre / mouillé (l'ancre) / ancré (son avion)
la veille

Ce segment a posé plusieurs difficultés aux candidats, notamment lexicales. *Head for* ne renvoie pas nécessairement au sémantisme du nom *head*. Il n'était donc pas nécessaire de faire référence explicite à la tête (ex. : « *la tête la première* »), pas plus d'ailleurs qu'il était justifié, même en contexte aéronautique, d'étoffer (ex. : « *mit le cap sur* » ou « *se mit en direction de* »).

Cove a parfois été confondu avec *cave* ou a fait penser à *alcôve*, qui ne pouvait s'appliquer à une scène en extérieur. Il ne pouvait pas non plus s'agir d'un *golfe*, qu'on ne trouve qu'en mer, et encore moins d'un *golf*. Des propositions telles que *hangar*, *embarcadère* ou *abri* relevaient du faux-sens, tandis que d'autres propositions étaient des contresens et suggéraient une absence de visualisation de la scène : *enclave*, *enclos*, *recoin*, *repli*, *entrave*.

Anchor (vb = *drop an anchor into the water*) évoque bateaux et hydravions. Le traduire par *garer* ou *stationner* revenait à l'assimiler à une voiture.

Pour ce qui est du lexique en français, *caché* (ou *abrité*) devait, ici, être préféré à *dissimulé* dont toutes les définitions soulignent le caractère volontaire ou délibéré, ce que *hidden*, assez neutre, n'exige pas.

Outre le fait qu'*amarrer* implique la présence d'amarres et non pas d'ancres, il s'agit d'un verbe transitif qui doit donc être suivi d'un complément d'objet (*amarrer un bateau*). *S'amarrer* ne convenait pas non plus car il signifie « s'attacher à un quai ».

Il convenait aussi de respecter la concordance des temps : *And*, en tête de segment, introduit la seconde phase de la manœuvre décrite dans la phrase (« ... *he brought the engine speed ... and headed for the hidden cove* »). Les deux verbes devaient donc être conjugués au même temps, le passé simple, qui s'emploie pour décrire les actions qui font avancer le récit.

Il ne fallait pas oublier la présence d'une virgule après *Rangeview*, ce qui fait de « *where he had anchored the day before* » une relative explicative et non pas une relative déterminative.

L'oubli de la virgule lors de la traduction fait porter la relative uniquement sur Rangeview et non plus sur « *the hidden cove south of Rangeview* ».

Pour finir, *Rangeview*, comme *the Great Range*, évoque un paysage montagneux. Depuis les sommets, la vue doit être remarquable et elle a donné naissance à des noms de lieux-dits. Si la traduction de ces noms n'est pas avérée, le plus prudent est de conserver le terme anglais et de ne procéder à aucun étoffement inutile.

Segment 9

From a distance of a hundred yards he could make out the shoreline easily enough, but little else,

Traductions acceptées

À une centaine de mètres (de distance),
Il distinguait / discernait assez aisément / facilement
le bord / la rive / le rivage / la berge (du lac),
mais guère plus / presque rien d'autre

La traduction de *yards* s'imposait car il s'agissait de souligner l'absence de visibilité due à la brume. Il n'était cependant pas nécessaire de respecter une conversion d'une précision mathématique. Les traductions telles que *quatre-vingt-onze mètres*, *trois cents mètres* ou encore *mille cinq cents mètres* n'étaient donc pas acceptables. Il convenait également de ne pas confondre *yard* et *foot* et de se souvenir de la règle d'accord de *cent*, qui s'accorde s'il n'est suivi d'aucun chiffre.

La phrase débutait par la préposition *from*, qui introduisait la précision antéposée « *a distance of a hundred yards* », et il s'agissait de conserver cette particularité syntaxique, parfaitement acceptable en français, lors du processus de traduction. L'ajout en tête de phrase de « *Quand il parvint à [une distance de]* » a ainsi été pénalisé.

Traduire le modal *could*, certes requis en anglais, avant le verbe de perception *make out* par *pouvoir distinguer* ou *arriver / parvenir à distinguer* relevait du calque et / ou de la sur-traduction, *distinguer* intégrant dans son sémantisme la notion de difficulté.

Pour traduire *shoreline*, il fallait garder à l'esprit que l'extrait se passait sur / au bord d'un lac. Les termes *côte* et *littoral* évoquaient plutôt la mer, de même, dans une moindre mesure, que *grève*. Des termes comme *ligne*, *contours*, *pourtour*, *courbures*, *limite*, *délimitation* étaient soit inadaptés soit trop imprécis. Enfin, *lisière* et *orée* faisaient davantage penser à un champ, un bois ou une forêt qu'à une étendue d'eau.

Dans l'expression *little else*, *little* a parfois été interprété comme un adjectif (*petit*) et non pas comme un quantifieur désignant une quantité considérée comme insuffisante par l'énonciateur.

Segment 10

nothing higher up on the shore, not the clear blue sky above the mist or the towering pines and not the Coles's camp buildings.

Traductions acceptées

rien plus haut sur le rivage / la rive / la berge,
ni le ciel bleu et clair / clair et bleu au-dessus de la brume
ou les pins altiers / imposants,
ni les bâtiments / constructions du camp des Cole / des Coles.

Il n'y avait pas lieu ici de modifier la ponctuation ou l'agencement syntaxique du texte-source. Un point-virgule en début de segment ou après « *the shore* » aurait créé une rupture syntaxique malvenue, au même titre qu'un point, ou aurait pu induire, tout comme deux points, l'idée d'une explication, absente du texte original. La polysyndète n'a été que rarement respectée : même si une phrase construite sur le modèle du texte-source (*ni... ou... / ni...*) pouvait paraître maladroite, il convenait de le suivre. Certains candidats, en tentant de changer cette structure, ont commis des erreurs de syntaxe : nous avons ici deux blocs (« *not the clear blue sky above the mist or the towering pines* » et « *the Coles's camp buildings* »), qu'il ne fallait pas scinder ou regrouper inopportunément (ex. : « *le ciel au-dessus de la brume(,) ou les pins altiers ou les bâtiments* »). Si le calque syntaxique s'imposait, le choix de la conjonction devait être harmonieux. A ce titre, *pas* était une solution très discutable, d'autant qu'il imposait un maladroit « *et pas* » avant « *les bâtiments* ».

Un nombre conséquent d'erreurs ont été commises sur « *nothing higher up on the shore* », à première vue anodin. Il fallait tout d'abord s'interroger sur le rôle de la préposition *up* : a-t-on « *nothing higher up / on the shore* » ou « *nothing higher | up on the shore* » ? En d'autres termes, fallait-il à tout prix chercher à traduire *up* séparément de *higher* ? Quelle que soit la réponse à la première question, il était difficile de traduire ces deux mots séparément, sous peine de sombrer dans un pléonasme stylistiquement inélégant. Même ainsi, si l'idée de rivage ne posait pas de grandes difficultés, la combinaison du comparatif *higher* et de la préposition *up* n'était pas si facile à rendre joliment. Il fallait procéder par élimination afin d'arriver au choix le plus heureux. *Au-dessus* ou *au-delà* induisaient un faux-sens, tout comme l'adjectif *élevé*. « *Rien de plus haut* », bien que sémantiquement juste, relevait de la maladresse, comme tout étoffement, qui menait d'ailleurs souvent au faux-sens ou contresens (« *rien de ce qui se trouvait plus haut* », « *rien qui ne dépassait...* »).

Les candidats devaient veiller à éviter la répétition de *rive*, *rivage* ou *berge* avec le segment précédent. La *côte*, qui désigne le littoral maritime, au même titre que la *grève*, qui peut également s'appliquer au bord d'un cours d'eau n'étaient pas acceptées. La *plage* ou des étoffements malheureux (« *dans les terres au bord du lac...* ») non plus, pour des raisons évidentes.

La portée de *clear* a pu rester incertaine : il ne s'agissait ici pas d'un « *ciel bleu clair* », qui désignerait une couleur, mais d'un ciel « *clair et bleu* ».

Towering a presque systématiquement fait l'objet d'erreurs. Si des épithètes telles qu'*immenses*, *gigantesques*, *majestueux* ou *augustes*, sans être exactes, ne trahissaient pas le

sens de l'adjectif présent dans le texte-source avec leur insistance sur la *hauteur* des arbres, d'autres, comme *énormes* ou *gros*, ne pouvaient convenir car faisant une référence trop générale à la *taille* des arbres. Toute épithète ou expression étoffée exprimant la forme (*coniques, pointus, élancés...*) n'était pas recevable. Les formes tentant de traduire la notion de *tower* (*culminants, vertigineux, surplombants* ou « *qui culminaient* », « *qui surplombaient* », « *qui se dressaient...* ») posaient légèrement problème, surtout les formes verbales qui nécessitaient un référent (*surplomber* est transitif, par exemple). Enfin, il convenait d'éviter les traductions plus littérales (« *pins formant des tours* », « *qui s'élevaient en tours* », « *surplombant la vue comme des tours* », « *comme des fusées...* ») ou qui n'avaient aucun sens (« *des pins grimpants* », « *des pins érigés* », « *des poteaux* », « *des pins turgescents* »...). Étonnamment, *pin* a pu poser quelque difficulté : il n'était pas utile de passer aux sous-espèces (*sapins, mélèzes*) ou de changer d'essence (*frêne*).

Le génitif présent dans « *the Coles's camp buildings* » posait un problème particulier. Pour qui a lu l'ouvrage de Russell Banks, le texte-source contient une erreur, attribuable à l'auteur lui-même ou à sa maison d'édition. Pour lier le patronyme *Cole* à un autre élément nominal, il est juste d'écrire « *Cole's + N* » si l'on réfère à Carter Cole, ou « *the Coles' + N* » si l'on parle de la famille Cole. Écrire « *the Coles's + N* » signifierait que le patronyme s'écrirait *Coles*, et non *Cole* comme c'est le cas ici. Le jury a accepté à la fois « *les bâtiments des Coles* », comme l'incite à le faire le texte, et « *les bâtiments des Cole* » pour les candidats qui auraient lu le roman et spontanément traduit ainsi ce syntagme nominal. En revanche, toute faute de détermination (« *le camp de Cole* », « *le camp Cole* ») était sanctionnée.

Le dernier syntagme du segment a lui aussi été source d'erreurs. Si les candidats ne pouvaient savoir ce que désignait précisément *camp buildings*, il n'était pas prudent de traduire de manière trop précise ce qui devait demeurer aussi général que possible. *Maisons, habitations, résidences, bâtisses, baraques, cabanons* et autres *bungalows* étaient trop spécifiques. *Baraquements* était impropre, car strictement militaire. Les noms désignant des ensembles de grande ampleur étaient irrecevables : *immeubles, domaine, propriété, infrastructures* et tout ce qui s'y apparentait. Le camp, quant à lui, a parfois été traduit de manière aberrante par *camping, camp de baraques, centre (de vacances), voire travaux*.

Segment 11

Just the mossy rocks and the low pucker bushes at the edge of the lake

Traductions acceptées

Seulement/Seuls les rochers moussus / mousseux
et les bas/petits ciriers/arbres à suif/arbres à cire
qui bordaient le lac / au bord du lac / en bordure du lac

Ce segment ne posait *a priori* pas de difficulté particulière hormis l'ornière lexicale posée par *pucker bushes*.

Just pouvait être traduit soit par l'adverbe *seulement*, soit par son équivalent adjectival *seuls*. Il était jugé maladroit d'utiliser *juste, simplement, rien que* ou *uniquement* pour le traduire. Certains candidats ont choisi d'étoffer en créant une proposition (« *Seuls étaient visibles...* »),

« *Il distinguait seulement...* »), ce qui s'avérait inutile, et souvent erroné car relevant de la réécriture (« *Tout juste pouvait-il voir...* », « *Il ne pouvait distinguer que...* »). *Rocks* ne pouvait être traduit que par *rochers*, voire *pierres*, mais pas par *cailloux*, *roches* ou *galets*, trop spécifiques. *Mossy* pouvait être traduit par *moussus* ou *mousseux*, voire *couverts de mousse*, mais tout étoffement maladroit comme « *pleins de mousse* » était sanctionné. Il fallait également faire attention à la portée du pluriel en cas d'étoffement de l'adjectif en syntagme adjectival contenant un nom : les rochers étaient « *couverts de mousse* », et non de « *mousses* ». Il s'agissait bien de mousse végétale et non d'une mousse provenant d'un résidu liquide ou solide (*trepés, recouverts de limon*), qui était un contresens.

Pucker bushes désigne un arbuste nord-américain du nom scientifique de *Myrica cerifera* ou binominal de *Morella cerifera*, dont le nom vulgaire français est *cirier*, *arbre à suif* ou encore *arbre à cire*. Le jury n'attendait bien entendu pas des candidats qu'ils le connaissent, simplement qu'ils parviennent à fournir une équivalence suffisamment proche en français pour ne pas trahir le texte-source. Tout buisson ou arbuste pouvant correspondre était compté comme un faux-sens mineur : *aubépines*, *églantiers*, *buis*, *lauriers*, *osiers*, etc.. Tout ce qui désignait un autre élément du monde végétal (fleurs, grands arbres, plantes autres que buissons ou arbustes) était sanctionné comme un faux-sens, au même titre que toute traduction recourant à un hyperonyme pour éviter de traduire *pucker* (*petits buissons*, *broussailles...*). Les analyses erronées de *pucker* relevaient du contresens : *buissons aux feuilles plissées*, *églantiers buissonnants*, *buissons saillants/piquants/épais/dégarnis/mouillés...*, *buissons de bruyère*, etc. Un nombre conséquent de candidats a perdu pied en tentant à tout prix de traduire *pucker* par de longs étoffements menant parfois au contresens, et trop souvent au non-sens.

De son côté, *low* ne pouvait signifier que les ciriers se trouvaient « en contrebas » du lac.

At the edge of the lake pouvait se traduire tout simplement par le calque *au bord du lac*. Si l'on optait pour un étoffement (par exemple, *qui bordaient le lac*), il fallait veiller à ne pas le faire porter uniquement sur les ciriers, mais également sur les rochers : « *qui poussaient au bord du lac* » ne pouvait sémantiquement porter que sur les arbustes. En cas d'étoffement pas un verbe, il était malvenu de confondre le participe présent avec un adjectif de terminaison *-ant* (*bordant / bordants*). Il fallait également prendre garde de ne pas répéter un nom utilisé aux segments 9 et 10 pour désigner le bord du lac (*rive*, *rivage*, *berge*), ni chercher une expression trop éloignée telle qu'*aux abords*, qui désigne les environs immédiats d'un lieu.

Segment 12

and the graveled spills where the brooks and streams tumbled from the heights into the lake.

Traductions acceptées

1. et les lits de gravier où ruisseaux/rus/ruisselets et torrents se déversaient/dévalaient en cascade
- OU 2. les petites chutes d'eau/cascades au lit de gravier où ruisseaux/rus/ruisselets et torrents se déversaient/dévalaient dans le lac depuis les hauteurs.

Ce segment était le plus technique de cette version, ce qui n'empêche pas d'éviter absolument de produire des énoncés n'ayant aucun sens. Si la traduction littérale s'avère impossible, une bonne maîtrise des procédés usuels de traduction constitue une grande aide. Afin de bien entrevoir des possibilités de traduction, les candidats devaient considérer le segment dans son ensemble et non le traiter par groupes de mots, stratégie qui risquait de conduire à une accumulation d'erreurs lourdement pénalisées.

Le premier obstacle arrive dès le début du segment : *graveled spills*. Le nom déverbal *spill* s'applique à une quantité de liquide qui se répand, se déverse ou déborde. Ici, il désigne l'endroit où ruisseaux et torrents coulent dans le lac. On visualise alors de petites chutes d'eau dont le lit est fait de gravier (*graveled*), faute de pouvoir trouver immédiatement en français le terme ou l'expression adéquats. Il faut faire preuve de rigueur et de style afin de ne pas proposer un étoffement trop complexe. Au prix d'une traduction stylistiquement imparfaite, il était possible de garder l'ordre de la phrase de départ (proposition de traduction numéro 2). Nous préférons effectuer un chassé-croisé doublé d'une modulation en faisant sortir l'idée de la cascade de la traduction de « *the graveled spills* » pour la placer sur celle de *tumbled* : les *chutes d'eau* se résument désormais par synecdoque à leur *lit de gravier* et les ruisseaux et torrents se déversent *en cascade* dans le lac.

La visualisation mentale de la rive était une nouvelle fois essentielle et les meilleures traductions ont envisagé des solutions dans lesquelles figuraient des approximations lexicales pour *graveled spills* : « *des cascades / chutes d'eau / rigoles / déversoirs* (uniquement artificiel pour ce dernier) / *coulées chargé(e)s de gravier / gravillons ou caillouteux.ses / rocailloux.ses / graveleux.ses* ». Notons qu'en français *gravier* est un nom singulier (on dit *du gravier* et non *des graviers*, qui est une variante régionale).

Graveled a parfois été mal interprété : il ne contient aucunement de notion de dispersion, d'éparpillement ou de mouvement.

Une fois ce premier obstacle franchi, les candidats pouvaient reprendre leur souffle avec *brooks and streams*, à condition de n'être pas déstabilisés par ces mots et de disposer d'un éventail suffisant de synonymes pour fournir une traduction heureuse de ce groupe nominal. Là encore, une bonne visualisation de l'environnement du lac permettait de sélectionner au moins le nom *torrent* pour *stream*, puisqu'on sait que la scène se déroule en zone montagneuse, puis un terme assez général pour *brook* (*ruisseau, rus, ruisselets*). Tout nom désignant un cours d'eau plus important (*rivière, fleuve, etc.*), ou inversement plus petit (*filet d'eau, ruissellement*) relevait du faux-sens.

Certains candidats ont vu dans ces noms une référence aux « *eaux usées* », aux « *égouts et à leurs vapeurs* » et autres *déchets*, d'autres ont pensé à des courants maritimes ou atmosphériques ou encore aux précipitations. Certaines de ces erreurs ont vraisemblablement été induites par une mauvaise interprétation de *tumbled* : il ne pouvait ici s'agir de la principale traduction de ce verbe (*trébucher*), et encore moins d'une référence à un appareil ménager (*tumble dryer*). Si un excellent niveau de langue est requis pour le concours, la réussite est également conditionnée par une réflexion permettant d'inférer le vocabulaire inconnu.

La traduction de *tumbled* était indissociable de celle de la préposition *into* placée avant *the lake*, ce qui imposait de modifier l'ordre de la phrase de départ en rejetant la traduction de « *from the heights* » en fin de phrase. Il était important de traduire la préposition *from*

sobrement afin de ne pas surtraduire, comme ce fut le cas en utilisant « *jusqu'au lac* » ou « *vers le lac* ». Les solutions validées par le jury pour traduire l'idée que ruisseaux et torrents dévalaient la montagne pour se jeter dans le lac comprise dans *tumbled* se limitaient à « *se déversaient* », « *dévalaient* (en cascade) » ou « *cascadaient dans le lac* ». Certaines approximations telles que *dégringolaient*, *se jetaient*, *coulaient* ou *s'écoulaient* relevaient du faux-sens léger, souvent car elles ne rendaient qu'une partie de cette idée complexe. *Tombaient*, *chutaient*, *plongeaient*, *déboulaient*, *déferlaient* ou encore *vacillaient* ne pouvaient s'appliquer à des ruisseaux et torrents. Quelques candidats ont semblé penser, à tort, que *tumble* contient une idée de bruit et ont étoffé leur traduction (« *avec fracas* », « *avec un bruit sourd* »). Toute proposition faisant état d'une fusion ou d'un entremêlement des eaux était irrecevable.

Enfin, l'article défini contenu dans « *from the heights* » a parfois fait l'objet d'étoffements injustifiés, comme par exemple « *ses hauteurs* ».

Segment 13

He pulled into the cove and quickly anchored the airplane and strode ashore.

Traductions acceptées

Il s'avança dans la crique

et jeta rapidement l'ancre (de son avion) / ancra (son avion) / mouilla (l'ancre)

et d'une enjambée mit pied à terre / aborda le rivage.

Une traduction de ce segment ne pouvait être envisagée sans se référer au segment 8. Jordan Groves a déjà réussi son amerrissage sur le lac et s'avance désormais dans la crique. Toutefois, une certaine mécompréhension du texte aboutissait à des non-sens, où l'hydravion amerrissait une *deuxième* fois. Une visualisation de la scène est indispensable pour éviter cette interprétation erronée. De même, il fallait comprendre qu'au début de ce segment, l'avion se déplace encore. Toute traduction qui exprimait une fin de ce déplacement sur l'eau était pénalisée (ex : *s'immobilisa*, *coupa le moteur/les gaz*, *se gara / stationna...*).

Le verbe *pull into* a parfois été mal compris : *manœuvra*, *se rangea*, *s'engouffra*, *ralentit* relevaient donc du faux-sens. Certains candidats ont par ailleurs commis des erreurs de temps fortement sanctionnées : l'utilisation du passé composé ou de l'imparfait était ici impossible.

Certaines copies contenaient des étoffements inutiles signifiant que le pilote avait amarré son hydravion à un ponton ou un embarcadère. De tels choix ne pouvaient aboutir à une traduction fidèle du texte d'origine. De plus, leur prolongement donnait lieu à des inexactitudes plus ou moins grandes. Jordan Groves ne pouvait *enjamber* son hydravion. Lors du passage à la langue cible, il est judicieux de ne pas procéder à une réécriture du texte d'origine. En effet, il convient de respecter le sens voulu par l'écrivain sans dénaturer son propos.

Segment 14

It was not yet six in the morning. He had slept barely two hours the night before, half of it on the leather sofa in his office, the other half in his easy chair.

Traductions acceptées

Il n'était pas (encore) six heures du matin.

Il avait dormi à peine deux heures la nuit précédente, dont la moitié dans / sur le canapé en cuir de son bureau et l'autre dans son fauteuil.

Dans ce segment, si la première phrase ne présentait pas de problèmes particuliers, le jury a constaté des imprécisions malheureuses, telles que « à peu près » ou « pas tout à fait six heures » et des étoffements injustifiés, tel que « six heures n'avaient pas sonné ». Certains candidats rendent leur traduction plus complexe que le texte d'origine, ce qui est fortement déconseillé.

Pour la deuxième phrase, l'une des principales difficultés était la portée de l'adverbe, qui s'applique en effet à la durée de sommeil et non pas à la qualité de celui-ci. De même, Jordan Groves n'avait dormi qu'à peine deux heures la nuit précédente. Il fallait donc comprendre que la moitié de ce temps avait été passé dans le canapé en cuir de son bureau, l'autre dans son fauteuil. Dire qu'il avait dormi la première moitié de la nuit dans le canapé, puis l'autre dans son fauteuil, était erroné, de même que se livrer à des calculs absents du texte d'origine (une heure dans le canapé et une heure dans le fauteuil). De telles imprécisions pouvaient être évitées grâce à une lecture attentive du texte-source. Il était enfin bienvenu de ne pas répéter le mot *moitié*.

Pour ce qui est du lexique du mobilier, la plupart des candidats ont bien compris qu'*easy chair* désignait un fauteuil. Il était prudent d'utiliser un hyperonyme plutôt que de tenter l'utilisation d'un hyponyme, qui, si inexact, était davantage pénalisé (ex : *chaise longue*, *causeuse*, etc.), ou d'une traduction fantaisiste (ex : *fauteuil facile*).

Segment 15

His mouth was sour and dry from the whiskey and tobacco.

Traductions acceptées

(Le) whisk(e)y et (le) tabac lui avaient laissé un goût aigre dans la bouche, qu'ils avaient desséchée.

La phrase, en dépit de son apparente facilité, pose un certain nombre de problèmes de traduction.

Le calque de la structure d'origine s'avérant impossible (* « *Sa bouche était aigre et sèche du tabac du whisky et du tabac* »), le chassé-croisé, complété par un nécessaire étoffement verbal pour traduire *from*, s'impose (« *Le whisky et le tabac avaient laissé...* »), mais ne résout pas tout. En effet on ne peut traduire *sour* directement par un adjectif (*aigre*, *sure*, *acide*, *amer*) car aucun d'eux ne peut être utilisé pour s'appliquer au substantif *bouche*. Si l'adjectif

anglais peut désigner le caractère de quelque chose qui a été rendu aigre par fermentation, ce n'est pas le cas des adjectifs proposés, qui s'appliquent strictement à un goût ou une odeur. Ainsi, on ne peut pas avoir la bouche aigre. Il faudra donc procéder à un étoffement : « *un goût aigre* ».

Ceci pose un nouveau problème, cependant, car il sera alors difficile de garder l'économie textuelle dont fait preuve l'anglais, qui associe dans la phrase deux adjectifs (*sour and dry*) dans une structure résultative, puisque qu'il s'agit maintenant de transposer « *dry from...* » en syntagme verbal : « *le whisky et le tabac lui avaient desséché la bouche et y avaient laissé un goût aigre* » est stylistiquement discutable. Il fallait alors soit consentir à un sacrifice stylistique en faisant porter une relative sur *bouche* pour rendre clair le fait que Jordan avait la bouche desséchée par le whisky et le tabac (« *Le whisky et le tabac avaient laissé un goût aigre dans sa bouche, qu'ils avaient desséchée* »), soit perdre une partie du sens en abandonnant cette subtilité (« *Le whisky et le tabac avaient laissé un goût aigre dans sa bouche desséchée* »).

Des propositions de traduction fondées sur ce dernier modèle, bien que partiellement inexactes puisqu'elles abandonnent l'idée de conséquence ou la font porter uniquement sur l'idée de sécheresse (« *...la bouche aigre, desséchée par le whisky et le tabac...* »), ont été fréquemment proposées par les candidats. Elles avaient effectivement le mérite d'être stylistiquement recevables, tout en exposant les candidats à une sanction mineure. Par souci de fidélité avec le texte-source, nous lui avons préféré la première solution.

Les candidats ayant soit calqué la structure du texte-source, soit étoffé à l'excès, se sont fourvoyés dans une traduction grammaticalement, sémantiquement ou stylistiquement incorrecte. Les candidats ayant procédé à un calque structurel auraient dû se rendre compte dès le début du segment qu'il n'était pas possible : il fallait au moins procéder à un étoffement pour ne pas commettre la faute consistant à faire porter un déterminant possessif sur une partie du corps : « *Sa bouche était aigre et sèche* » étant incorrect, il aurait fallu écrire « *Il avait la bouche aigre et sèche* », qui n'était pas compatible avec une structure résultative, ni avec le sens d'*aigre, stricto sensu*. C'est pourquoi certains candidats, afin de contourner cette difficulté, ont réagencé, et presque nécessairement réécrit la phrase de départ, en s'exposant à des erreurs alors possibles : « *Suite à la consommation d'alcool et de tabac...* », « *Du fait de sa consommation de whisky et de tabac...* », « *Il avait la bouche sèche, causée par l'amertume du whisky et la sécheresse du tabac...* », « *Il avait un goût aigre et une sécheresse dans la bouche, dûs au whisky et au tabac* », « *à force de whisky et de tabac, sa bouche était...* » ou encore « *par la faute du whisky et du tabac, sa bouche était...* ». La plupart de ces structures induisaient également l'utilisation d'adjectifs attributs pour traduire *sour* et *dry*, qui comme nous l'avons vu plus haut, n'était pas possible.

Pour ce qui est de la détermination nominale, l'article défini comme son absence devant *whisk(e)y* et *tabac* étaient acceptés. Le français admet indistinctement deux orthographes pour *whisk(e)y*, même si les connaisseurs réservent l'orthographe *whiskey* aux alcools produites en Irlande et aux États-Unis, et *whisky* aux malts écossais ou comme terme générique pour ceux distillés dans d'autres contrées, comme le Japon ou l'Australie.

Au niveau lexical, *aigre* était le seul adjectif correspondant au sens de *sour* ici, même si *acide*, *sur* ou *amer* étaient des faux-sens très mineurs. *Pâteuse*, *âpre* ou encore *fétide* s'éloignaient

trop du sens de *sour*, qui ne contient pas l'idée de douleur qu'ont vu certains candidats. Il n'y avait pas d'alternatives possible à *dessécher* pour traduire « *dry from...* », puisque utiliser l'adjectif *sèche* comme dans le texte-source était inenvisageable, et que le verbe assécher s'applique à un lieu (*assécher un marais*) ou est alors strictement intransitif.

Proposition de traduction du texte

Des nappes de brume dense, teintée de rose, flottaient au-dessus du lac lorsque Jordan Groves survola le Great Range et amorça sa descente. D'en haut, la brume masquait au pilote la surface noire de l'eau. Il n'y avait pas de vent. Il réduisit les gaz autant qu'il pensait pouvoir se le permettre sans décrocher, et s'apprêta à poser le biplan en douceur, comme on coucherait un nouveau-né dans le duvet de son berceau. Il sentit le lac avant de le voir, et quand il fut certain que les flotteurs s'étaient bien posés sur cette eau lisse comme du verre, il accéléra à nouveau légèrement et se dirigea vers la crique cachée au sud de Rangeview où il avait mouillé la veille. À une centaine de mètres, il distinguait assez aisément la rive mais guère plus, rien plus haut sur le rivage, ni le ciel bleu et clair au-dessus de la brume ou les pins altiers, ni les bâtiments du camp des Cole. Seulement les rochers moussus et les bas ciriers qui bordaient le lac et les lits de gravier où ruisseaux et torrents se déversaient en cascade dans le lac depuis les hauteurs.

Il s'avança dans la crique et ancrâ rapidement son avion et d'une enjambée mit pied à terre. Il n'était pas six heures du matin. Il avait dormi à peine deux heures la nuit précédente, dont la moitié dans le canapé en cuir de son bureau, et l'autre dans son fauteuil. Le whiskey et le tabac lui avaient laissé un goût aigre dans la bouche, qu'ils avaient desséchée.

Rapport établi par Guillaume Boulic
avec les membres de la commission de version
Ruth Alimi, Adriana Șerban, Derek Gallagher, Laurent Helius et Franck Wauters.

Remerciements à la commission d'ECT pour le segment 4.

2.2.3. Explication de choix de traduction

Le format de l'épreuve et les attendus méthodologiques n'ayant pas changé depuis plusieurs sessions, les candidats sont invités à consulter le rapport de la session 2015 pour des informations sur ces points. Le présent rapport traite plus spécifiquement du sujet proposé cette session.

Cette année encore, le jury s'est félicité de constater que l'exercice a été traité dans presque toutes les copies et que seule une minorité d'entre elles se contentaient d'effleurer les segments. Cependant, la réalisation est restée globalement en deçà des attentes du jury pour plusieurs raisons.

Dans quelques cas, assez limités, les analyses ne sont pas menées à terme en raison de ce qui semble être un défaut de gestion du temps. L'épreuve dure 5 heures et, que l'on commence par la traduction ou par l'explication de choix de traduction (ECT), il convient de se laisser suffisamment de temps pour cette dernière. Il apparaît raisonnable de réserver environ 1h30 à l'ECT, mais un entraînement préalable au format de l'épreuve est indispensable pour affiner la jauge en fonction de ses compétences propres.

Au plan méthodologique, le jury rappelle qu'un style télégraphique ou une présentation sous forme de tableaux ou de listes sont à proscrire. Si une expression claire et concise est appréciée, la copie doit néanmoins être rédigée. De plus, il est attendu que le choix de traduction retenu soit indiqué clairement en conclusion de l'exercice : il ne suffit pas qu'il figure dans le texte traduit. À ce sujet, toute incohérence entre le choix arrêté en ECT et le segment tel qu'il apparaît dans la partie thème ou version est pénalisée.

Les erreurs les plus courantes sont liées à des difficultés de compréhension de la nature de l'exercice, des connaissances théoriques inégales en linguistique et traductologie et une lecture parfois insuffisamment fine des segments.

Sur le premier point, il convient de rappeler qu'il s'agit de fonder un choix de traduction sur une analyse préalable du segment en des termes qui sont essentiellement linguistiques (lexique, sémantique, syntaxe, énonciation) mais peuvent aussi relever d'autres facteurs tels que la prosodie, les repérages culturels, etc., et sur une mise en contraste des deux langues dans ces domaines. Ainsi, les choix opérés ne sauraient se fonder sur l'impression subjective qu'a le candidat de « l'élégance » ou de la « lourdeur » de telle ou telle solution, or trop de candidats emploient des formules comme « il (me) semble », « le segment paraît », etc., ou encore rejettent comme « assez maladroite » des traductions qui sont en fait agrammaticales. De même, les considérations psychologiques portant sur le personnage ou le narrateur sont à bannir. Un certain nombre de candidats ont jugé pertinent de s'appesantir sur les excès d'alcool et de tabac de Jordan Groves, voire d'adopter le point de vue du pilote tentant de manœuvrer son appareil après une nuit trop courte : la façon dont cela pouvait éclairer la traduction du segment de version n'était pas immédiate. Ce que le jury attend est donc une argumentation solide, répondant à un problème bien défini, et fondée sur des critères vérifiables.

Cela implique que les candidats soient armés de réelles connaissances théoriques en linguistique et grammaire de l'anglais et en traductologie (on se reportera à la fin du présent rapport pour des références bibliographiques). S'il n'est pas question d'effectuer une description liminaire des segments, laquelle peut d'ailleurs s'avérer pénalisante, le jury est attentif à ce que les constituants abordés dans l'analyse soient correctement étiquetés en termes de catégorie grammaticale et de fonction syntaxique : des formulations comme « le

mot *close* » ou « le *as* » ne peuvent suffire, et passent souvent pour une tentative maladroite de masquer une incapacité à élucider la structure du segment, pourtant essentielle pour arriver à une proposition de traduction convaincante. De même, la terminologie de la traductologie doit être maîtrisée, exploitée et utilisée à bon escient : des expressions comme « transformer », « changer », « remplacer », « ajouter » ne disent rien des procédés de traduction à l'œuvre, et il convient de leur préférer les plus spécifiques « transposer/recatégoriser », « moduler », « étoffer », « développer », etc.

Sur le dernier point, le jury a constaté que de nombreux candidats peinaient à effectuer une lecture, et donc une analyse, fine des segments. Au-delà de la connaissance théorique des différentes parties du discours, de la syntaxe et des notions de traductologie, il est essentiel de s'entraîner au repérage, par exemple, des relations de complémentation, de subordination, ou encore de procédés énonciatifs comme la deixis. Par exemple, le fait de ne pas voir que *close*, dans le segment de version, est adverbe et non adjectif ne pouvait mener qu'à des raisonnements, et à des choix de traduction, erronés. De même, il faut se garder d'appliquer sans discernement des principes très généraux, souvent infondés : s'il est vrai que l'anglais évite d'insérer un circonstant entre le verbe et son COD et, dans une moindre mesure, entre sujet et verbe, cela n'a rien d'agrammatical et, en l'occurrence, une lecture attentive devait montrer que *chez nous* pouvait s'analyser comme complément du nom, auquel cas il ne pouvait être déplacé.

C'est ainsi que les copies de candidats préparés et entraînés, dans lesquelles une réflexion pertinente s'appuie sur une conscience claire des enjeux et un solide bagage théorique, sont clairement valorisées, quand bien même elles n'aborderaient pas l'intégralité des points qu'il est possible de traiter sur chaque segment. Il est donc essentiel de ne pas négliger la préparation de cette sous-épreuve, préparation à laquelle le jury espère que la lecture de ce rapport contribuera utilement.

Thème

Le crime chez nous est plus nombreux qu'ailleurs (l. 5)

Éléments d'identification et de contextualisation

Cet énoncé, phrase ou proposition indépendante a un rôle explicatif, parenthétique, de commentaire, dans une série d'énoncés similaires qui justifient chacun à son tour l'énonciation précédente :

« *il y en avait souvent* » explique « *il suffisait d'aller à un procès* » ;

« *le crime chez nous est plus nombreux qu'ailleurs* » justifie « *il y en avait souvent* » ;

« *c'est peut-être parce que ... dans les veines* » revient, plus explicitement (« parce que »), sur « *le crime chez nous...* », qui est antécédent du pronom démonstratif « ce ».

Il faut noter le caractère générique du segment, selon un mode de généralité dont il faudra expliciter le fonctionnement afin de l'exploiter en traduction. Malgré son statut de commentaire, le segment participe de la description de la population locale au même titre que d'autres énoncés plus prototypiquement descriptifs faisant appel à des stéréotypes (« *parmi eux...* », « *artisans rancis* », « *paysans rougeauds* », etc., ll. 9 sq.).

Le segment pose aussi la question du statut du narrateur, à la fois observateur (prédominance de la 3^e personne) et participant (« *chez nous* », « *je suis certain* » l. 17). Cela devra être pris en compte dans l'analyse et la traduction de la locution adverbiale « *chez nous* ».

Étiquetage détaillé

Le jury rappelle à ce stade que les candidats ne doivent pas se livrer à une description systématique du segment préalablement à l'analyse, mais qu'il est attendu qu'ils en identifient précisément les éléments constitutifs lorsqu'ils les évoquent dans le cours de l'exercice.

Étiquetage correct	Étiquetage erroné
Phrase / énoncé / proposition indépendante	{Énoncé / phrase} complexe (sauf si justifié par l'ellipse de la subordonnée comparative)
Groupe nominal sujet : article / déterminant défini masculin singulier LE substantif / nom commun masculin singulier <i>prototypiquement dénombrable / discret / discontinu / comptable</i> « crime »	Adjectif, pronom...
Groupe prépositionnel : préposition « chez » pronom personnel complément de 1 ^{ère} personne du pluriel « nous » Fonction : complément circonstanciel de lieu (mobile : <i>chez nous, le crime est plus nombreux qu'ailleurs / le crime est plus nombreux chez nous qu'ailleurs</i>) OU complément du nom (<i>le crime qui / tel qu'il sévit chez nous est plus nombreux qu'ailleurs</i>) (—fait partie du GN sujet)	
Verbe copule ÊTRE, rôle ascriptif (attribue une propriété au sujet, ≠ spécifiant), 3 ^e personne du singulier, présent de l'indicatif	
Groupe adjectival attribut du sujet, composé de : adverbe de degré « plus » adjectif quantitatif (objectif) « nombreux » proposition comparative réduite ⁶ : conjonction de subordination / subordonnant « que » adverbe de lieu « ailleurs »	COD / proposition subordonnée Préposition / adjectif / etc. Groupe prépositionnel (impossible puisque « ailleurs » est adverbe).

⁶ La comparative « complète » serait « qu'il ne l'est ailleurs ». C'est un cas d'ellipse anaphorique.

Enjeux de la traduction

Les questionnements mobiliseront les niveaux d'analyse suivants :

Sémantique lexicale et morphosyntaxe : quelle interprétation quantitative et qualitative donner au GN « le crime » ? Une modulation dénombrable / indénumbrable sera-t-elle opportune ?

Sémantique lexicale : à partir du premier questionnement, nous nous interrogerons sur la compatibilité sémantique entre « le crime » (dont on aura montré qu'il emporte une représentation massive/continue) et le prédicat « nombreux », et sur l'opportunité de conserver le hiatus en anglais.

Il est à noter que contrairement à ce que le jury a trouvé dans un grand nombre de copies, le hiatus ne vient pas de l'association d'un singulier et d'un pluriel : l'adjectif « nombreux » implique une pluralité interne, mais il est ici grammaticalement singulier, comme dans le GN « une foule nombreuse ». Voir le problème en termes de singulier / pluriel constituait donc une erreur grave.

Énonciation : comment rendre le repérage effectué par la locution adverbiale « chez nous », qui n'a pas d'équivalent direct en anglais ?

Éléments d'analyse

1. Le substantif « crime » en français est prototypiquement dénombrable. En énoncé spécifique, au singulier, il est synonyme d'« infraction » et renvoie à une occurrence discrète de la notion : « commettre un crime », « le crime a été commis par... ». Il est pluralisable : « de multiples crimes ont été commis ».

Son emploi générique au singulier est qualitatif et correspond à la référence à une occurrence prototypique, représentative de la notion : « le crime parfait n'existe pas ».

En principe, il ne se prête pas à une interprétation quantitative, plus appropriée au substantif « criminalité ». Ainsi, on dira bien plus volontiers « la criminalité augmente » que « ? le crime augmente ».

En anglais cependant, la répartition *crime / criminality* est différente. Le substantif *criminality* renvoie à un comportement (*criminal behaviour*), tandis que *crime* peut recevoir une interprétation discontinue (*that was no accident but a crime*) ou continue quantifiable (dense) (*crime is on the rise*). À la traduction, nous pouvons donc opter pour *crime*.

Nous pouvons aussi accepter un étouffement via une transposition/recatégorisation du nom qualitatif en adjectif (relationnel et classifiant) : *criminal activity*.

2. Le générique français formé avec l'article défini LE correspond à une massification du référent, conçu alors comme continu. Il est en principe incompatible avec une quantification discrète comme celle exprimée par l'adjectif « nombreux », y compris dans ses emplois d'espèce (**Le castor est nombreux dans cette région*).

Il en va de même de l'anglais \emptyset *crime* : la présence du singulier générique sous détermination zéro en position sujet impose une interprétation du prédicat en termes de qualité.

Se pose alors la question de la fidélité avec le caractère non standard de l'énoncé de départ, ou de la normalisation.

Il existe un adjectif anglais qui exprime la grande quantité tout en la présentant sous les apparences de la qualité. Cet adjectif, *rife*, apparaît exclusivement en position d'attribut et présente l'avantage d'être compatible avec le continu, quantifiable ou non d'ailleurs : *male*

chauvinism is rife in politics. On pourrait alors procéder à une modulation du quantitatif en qualitatif : *crime is rife*. Cependant, *rife* n'est *a priori* pas scalaire : **very rife*, et on ne peut pas l'affecter du suffixe *-er* du comparatif pour les adjectifs mono- ou disyllabiques : **rifer*. On peut cependant imaginer des énoncés comportant des marqueurs adverbiaux de degré associés à cet adjectif, comme *so* : *crime is so rife that...*

Il nous semble donc possible d'opter pour un compromis en matière d'acceptabilité, sur le modèle du texte de départ, en proposant : *crime is more rife*.

Nous pourrions également envisager d'autres solutions semblables en termes de modulation quantité / qualité : *more widespread, more common, higher* notamment, adjectifs tous scalaires, qui débouchent donc sur une normalisation totale de l'énoncé.

Le calque *crime is more numerous*, en revanche, est inacceptable en anglais.

3. La traduction du groupe prépositionnel « chez nous » pose problème, en raison de l'inexistence d'un équivalent direct de la préposition *chez* en anglais, ainsi que du repérage énonciatif qu'il implique.

Dans une première approche, il serait possible de transposer/recatégoriser le pronom de première personne du pluriel en déterminant possessif et d'opter pour un étoffement rendant explicite le référent spatial / géographique de la locution adverbiale : *in our country / region / town*. Cependant, comme le montre cette multiplicité d'options parmi lesquelles il est impossible de choisir, l'explicitation d'un référent qui demeure vague dans le texte de départ pose problème.

Or, l'emploi du pronom personnel de première personne du pluriel signale le repérage du référent spatial / géographique par rapport à l'énonciateur, ce qui permet le recours en anglais à la classe des marqueurs de deixis. Ceux-ci fonctionnent notamment par paires minimales signalant l'appartenance à la sphère de l'énonciateur (proximité, inclusion, etc.) ou au contraire à l'extérieur de cette sphère (distance, exclusion, etc.). Dans le champ spatial / géographique, nous disposons de la paire minimale *here/there*.

Nous pouvons opter pour une transposition/recatégorisation et réduction du groupe prépositionnel en adverbe : « chez nous » sera traduit par *here*. Ce choix présente en outre l'avantage de créer un parallélisme de structure entre les deux adverbes : *here / elsewhere*. *Here* peut être étoffé par la préposition *around* (auquel cas *here* est recatégorisé en pronom).

En restant dans le domaine déictique, la traduction par *in these parts* est également possible.

La traduction de « ailleurs » ne posait pas de difficulté particulière. Il n'était pas pertinent de forcer sur cet adverbe une opération de parcours en recourant à *anywhere else*.

Le jury a accepté le recours à une réorientation de l'énoncé, faisant du pronom personnel le sujet : *we get more crime (around) here than elsewhere*. Cette solution a l'avantage de régler également la difficulté évoquée au point 2 (la quantification du nom *crime*).

Traductions acceptées

Crime / criminal activity is more rife / widespread / common / frequent / higher (around) here than elsewhere

We get more crime (around) here than elsewhere.

Version

He cut his speed as close to a stall as he dared (l. 4)

Éléments d'identification et de contextualisation

Proposition coordonnée, comportant une proposition subordonnée, au sein d'un énoncé narratif. Il s'agit d'une structure comparative / corrélée (mais cette seule étiquette ne saurait suffire).

Étiquetage correct	Étiquetage erroné
Proposition coordonnée complexe	Phrase / énoncé / proposition indépendante
Pronom personnel sujet de 3 ^e personne, masculin singulier	
Groupe verbal, tête = verbe <i>cut</i> au prétérit	
Groupe nominal complément d'objet direct : Tête = substantif indénombrable singulier <i>speed</i> déterminé par l'adjectif / le déterminant possessif de 3 ^e personne du masculin singulier <i>his</i>	Pronom
Groupe adverbial, complément circonstanciel (inclassable) : tête = adverbe <i>close</i> modifié par adverbe de degré <i>as</i> complété par le groupe prépositionnel « to a stall » : préposition TO article indéfini substantif dénombrable singulier, prédicat nominalisé / nom déverbal <i>stall</i> et par la subordonnée comparative <i>as he dared</i> : introduite par le subordonnant (ou conjonction de subordination ou relatif) <i>as</i> pronom personnel sujet de 3 ^e pers. masculin singulier <i>he</i> verbe / semi-auxiliaire modal <i>dare</i> au prétérit ellipse anaphorique du groupe verbal (<i>cut his speed / it</i>) omission de la contrepartie du terme comparé, <i>close to a stall</i> (contrainte syntaxique sur les structures comparatives).	Groupe adjectival Adjectif préposition / conjonction (de subordination) complément circonstanciel opérateur TO

Enjeux de la traduction

Beaucoup de candidats ont apparemment été désarçonnés par la complexité de ce segment, les conduisant à laisser certains problèmes majeurs de côté ou au contraire à s'attarder sur des points de peu d'intérêt, comme le choix du temps pour la traduction de *dared*. Trop de candidats n'ont pas posé les problèmes, se contentant de proposer plusieurs options et de se prononcer sur la « meilleure » sans autre justification qu'un jugement prescriptif d'acceptabilité relativement péremptoire.

Ce qu'il convenait de faire était donc de décomposer le segment en une série de questions distinctes à traiter méthodiquement les unes après les autres, chaque étape de la réflexion s'appuyant sur les résultats de la précédente. Cela devait permettre de mettre en avant une capacité à identifier les difficultés et à mener une réflexion pertinente quand bien même la traduction finale demeurerait imparfaite.

1. Lexique : traduction de la locution verbale *cut one's speed*. Critère du figement / de la collocation.
2. Lexique et morphosyntaxe : traduction du prédicat nominalisé *stall*.
3. Grammaire : traduction du groupe adverbial *close to a stall* : traduction de l'adverbe *close*, syntaxe (appartenance de *close* à deux structures, l'une orientée à gauche et l'autre à droite).
4. Grammaire : traduction de la structure comparative.
5. Lexique et grammaire : traduction de la forme verbale *dared*. Calque (verbe *oser*) ? Étoffement ?

Éléments d'analyse

1. En français, le verbe « couper » n'entre pas en collocation avec le nom « vitesse », mais avec les noms « moteur » (au singulier) ou « gaz » (au pluriel). Cependant, « couper le moteur / les gaz » signifie un arrêt complet, ce qui relève du contresens ici. On peut utiliser le verbe « réduire », à condition d'opter pour le GN « les gaz » : « il réduit les gaz » ou le GN « la vitesse » : « il réduit sa vitesse ». Sur ce point, le jury s'est félicité de lire un grand nombre de développements pertinents, parfois entachés d'une orthographe erronée de *collocation*, avec oubli des deux *l*.

2. Il faut bien voir qu'il s'agit ici du nom déverbal et non de *stall* = étable, étal, gradin, etc., contrairement à ce qui a été lu dans quelques copies. Le verbe *stall* se traduit dans le contexte de l'aéronautique par « décrocher », et il existe en français le nom déverbal « décrochage ». Cependant, sous détermination indéfinie, le nom français désigne un événement (« il fut victime d'un décrochage »), alors qu'ici *stall* évoque un état résultant (voir *grind to a halt, come to a stop / standstill*). L'équivalent en français devrait passer par l'article défini : « réduire les gaz jusqu'au décrochage ». Ce choix est cependant susceptible d'être modifié en fonction du point suivant.

3. Le groupe adverbial *close to a stall* pourrait difficilement être calqué en « ? près du décrochage », et ne pouvait absolument pas être traduit par **proche du décrochage*, eu égard à la position adverbiale du syntagme. Une transposition / commutation groupe adverbial vers proposition subordonnée circonstancielle semble pouvoir convenir au premier abord : « il réduit les gaz jusqu'à risquer le décrochage ». La difficulté consiste alors à faire porter la modification de degré, exprimée par *as*, sur cette subordonnée, ce qui

n'est pas possible tel quel. Le comparatif d'égalité, en français, est construit à l'aide de l'adverbe « aussi », suivi d'un adjectif, d'un adverbe ou d'un groupe prépositionnel, puis du subordonnant « que » : il faut donc procéder à une transposition / commutation différente. Si on peut garder l'idée d'une proposition subordonnée, il faut que celle-ci comporte une traduction de *close* qui soit compatible avec l'adverbe de degré « aussi ». Ceci peut se faire à l'aide d'un développement : « jusqu'à être aussi près de décrocher que... », voire d'un étoffement : « jusqu'à ce que l'appareil / l'avion soit aussi près de décrocher que... » Une autre solution envisageable consisterait à opter pour un étoffement sans recatégorisation : « aussi près que ... du point / du seuil / de la vitesse de décrochage ». Il convient cependant de prendre en considération le point suivant.

4. Le calque du verbe *dare* par « oser » paraît difficilement acceptable : « ? qu'il l'osait ». On note la nécessité, en français, de rétablir un pronom anaphorique et un verbe substitut en lieu et place de l'ellipse en anglais (« qu'il osait le faire »). Le sémantisme du verbe « oser » comporte l'idée de permission émanant du sujet lui-même, « se permettre de... » Il faut pourtant conserver une notion de virtualité inhérente au semi-modal, alors que « se permettre de » implique la réalisation effective du procès : « (penser) pouvoir se permettre de... »

Parmi les erreurs récurrentes sur ce point, le jury a relevé l'emploi du subjonctif imparfait « osât », ou l'omission du pronom COD du verbe, obligatoire en français (« *qu'il osait »).

Il est à noter que l'imparfait est contraint par le fait que *dared* sert de cadre au procès *cut*.

Comme cela apparaît ci-dessus, chaque item se nourrit de la réflexion menée au point précédent et il était important que les candidats fassent de même. En effet, le défaut de mise en relation des différentes questions a invariablement mené à des propositions de traduction incohérentes ou qui, par le souci louable au demeurant de rendre sa cohérence à l'ensemble, ne reprenaient pas les choix effectués à chaque étape du raisonnement.

Nous pouvons alors proposer :

il réduisit les gaz jusqu'à ce que l'appareil soit aussi près de décrocher qu'il pensait pouvoir se le permettre.

Cependant, cette structure corrélée n'est pas satisfaisante du fait de la distance entre le pronom anaphorique *le* et son antécédent propositionnel « réduisit les gaz » : il y a ambiguïté structurelle, où le lecteur peut interpréter le risque de décrochage comme but recherché par le pilote.

Il apparaît donc souhaitable d'envisager une commutation de la portée de la comparaison : nous pouvons, sans trahir l'intention de l'énonciateur, la faire porter non plus sur *close* mais sur *cut* ou, en français, sur « réduire » :

il réduisit les gaz autant qu'il pensait pouvoir se le permettre sans décrocher.

À noter que *Close* fait partie d'une structure à gauche dont il est 2^e élément (*cut close to a stall*) et d'une structure à droite dont il est le 1^{er} élément (*as close as he dared*). Cette double appartenance structurelle devait apparaître à la traduction : le jury a donc sanctionné toute rupture syntaxique entre « il réduisit les gaz » et le reste du segment.

Indications bibliographiques

Chuquet, H, et Michel Paillard. *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français*. Paris: Ophrys, 2004.

Huddleston, Rodney D, Geoffrey K. Pullum, and Laurie Bauer. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Larrea, Paul, et Claude Rivière. *Grammaire explicative de l'anglais*. Montreuil: Pearson, 2014.

Vinay, Jean-Paul, et Jean Darbelnet. *Stylistique comparée du français et de l'anglais : Méthode de traduction*. Paris: Didier, 2011.

Wecksteen-Quinio, Corinne, Cindy Lefebvre-Scodeller, et Mickaël Mariaule. *La Traduction anglais-français: Manuel de traductologie pratique*. Bruxelles : De Boeck, 2015.

Rapport établi par
Florent Moncomble et les membres de la commission ECT :
Benjamin Delorme, Christine Favier, Catherine Moreau, Stephan Wilhelm

3. ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

3.1. 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>Coeff.</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>	<i>3h</i>	<i>1h maximum (Exposé : 40 mn Entretien : 20 mn)</i>	<i>2</i>

3.1.1. Remarques générales et questions de méthodologie

Gestion du temps

De nombreux candidats éprouvent des difficultés à gérer leur temps le jour du concours. Il importe donc qu'ils prêtent particulièrement attention à ce point au cours des différents entraînements qui jalonnent leur préparation à cette épreuve.

Il n'est pas rare de rencontrer des candidats ne possédant pas de montre, voire maîtrisant mal l'outil servant à se chronométrer, outil dont le paramétrage laborieux et l'utilisation trop parcimonieuse ne font parfois qu'ajouter au stress d'une présentation orale à un concours.

Les considérations pragmatiques ne sont donc pas à négliger, à l'image de la gestion des brouillons dont la confusion n'est parfois guère propice à la clarté de l'exposé. Nous conseillons ainsi vivement aux candidats d'aérer la rédaction, de se munir de trombones ou encore d'agrafeuses et enfin de numéroter les pages.

L'analyse universitaire

L'analyse universitaire constitue la première partie de l'épreuve d'EPC. Il semble difficile d'indiquer avec précision le temps que les candidats doivent accorder à cette étape de l'exposé lors de leur passage devant le jury, l'exhaustivité et la longueur n'étant pas nécessairement synonymes d'efficacité ou de pertinence. Ce qui compte, c'est de sélectionner les informations pertinentes afin de ne pas « essorer » les documents de manière stérile.

Le jury a apprécié des analyses fines et perspicaces de la part de candidats qui ont su aller à l'essentiel dans les documents qu'ils avaient à étudier. Certains ont cependant été pris au piège d'un traitement presque exclusivement paraphrastique du dossier. L'objectif de l'épreuve de présenter un parcours pédagogique présuppose une analyse universitaire solide. En cas de fragilité de l'analyse, l'exploitation des documents lors de la séquence présentée tend à être uniquement descriptive.

Il s'agit donc pour le candidat non pas de restituer le contenu de chaque document de manière linéaire mais de dégager les lignes de force et de sélectionner les éléments d'analyse pertinents permettant de tisser des liens entre les différents documents constitutifs du dossier. Il est de ce fait primordial de repérer les points de convergence et de

divergence au cœur du dossier afin de faire émerger une problématique riche. Les documents se répondent et se font écho autour d'une idée fédératrice que le candidat peut faire ressortir de manière efficace grâce à une analyse thématique du dossier.

Il est d'ailleurs conseillé de débiter l'analyse universitaire par la thématique qui a pu être dégagée du dossier plutôt que par une entrée en matière un peu abrupte, du type « Le premier document est... » / « Le dossier se compose de x documents ». De même, il est inutile de préciser en introduction le nombre de documents présents dans le dossier, d'en faire la liste ou encore de les présenter l'un après l'autre. C'est pour l'essentiel une perte de temps non négligeable car cela ne permet aucune avancée significative. De plus, traiter les documents de manière isolée, et ce quel qu'en soit l'ordre, se révèle généralement peu productif. Il est essentiel de les faire dialoguer dans un plan qui permet de mettre au jour les corrélations entre ces derniers.

De nombreux candidats commencent également leur présentation par une précision sur la dimension diachronique ou synchronique du dossier. Or, il est rarement pertinent de s'attarder sur ce point si une telle réflexion ne guide pas l'analyse par la suite.

En revanche, une attention fine portée aux dates de publication peut permettre de dégager des enjeux importants dans un dossier : une contextualisation rapide des documents peut s'avérer très utile afin de percevoir certains enjeux relatifs à l'époque de conception/création/publication de ces derniers.

Lexique de l'analyse de documents textuels et visuels

Nombreux sont les candidats qui ne maîtrisent pas parfaitement le lexique de l'analyse narratologique, menant ainsi à quelques confusions maladroites, en particulier lors de l'analyse de poèmes. Nous rappelons ainsi qu'il n'y a de narrateur que dans les récits tandis que l'on parlera de *persona* lors de l'exploitation d'un poème. De même, un poème n'est pas composé de paragraphes mais de strophes, elles-mêmes faites de vers et non de lignes.

Ces quelques maladresses semblent être le reflet d'une maîtrise fragile de l'analyse de poèmes chez certains candidats qui évacuent ainsi complètement la forme et se concentrent exclusivement sur le lexique, voire les figures de style. C'est d'ailleurs un manque que l'on retrouve au moment de l'exploitation pédagogique. Nous leur conseillons ainsi de se référer à la bibliographie proposée plus bas afin d'étoffer leurs connaissances.

Enfin, si le jury a pu apprécier chez de nombreux candidats des analyses filmiques et iconographiques plutôt abouties et pertinentes, il regrette cependant que ces documents aient souvent été exploités comme étant simplement déclencheurs de parole lors du projet pédagogique. En effet, les éléments perçus par certains candidats perspicaces n'ont que trop peu souvent été l'objet d'un travail approfondi lors des activités proposées dans la deuxième étape de l'épreuve que constitue la préparation d'un cours à partir du dossier étudié.

Le projet pédagogique

La deuxième partie de l'épreuve doit s'appuyer sur l'analyse universitaire et les points saillants que celle-ci a dégagés afin de proposer un projet pédagogique d'ensemble cohérent. Ce projet suppose pour commencer une parfaite connaissance des différentes voies et des programmes du lycée (voir tableau synoptique ci-dessous).

La connaissance des programmes et des textes officiels

Il s'agit de déterminer à quel niveau de classe le dossier pourrait être destiné et de le justifier. Ainsi, si l'on envisage le dossier EPC 510 sur les jardins et les paysages anglais (voir ci-dessous) pour des élèves de STD2A, on s'attachera à respecter la spécificité de la filière, par exemple en veillant à ce que la dimension artistique et créative soit présente tout au long du parcours. Certains candidats confondent entrées culturelles avec notions ou thématiques. D'autres ne maîtrisent pas les domaines (voie générale) ou pôles de connaissances (voie technologique). Les termes *filière*, *série*, *section*, *option* sont parfois employés les uns à la place des autres. Cette méconnaissance rend l'adéquation entre projet et niveau impossible. Une approche des dossiers à travers le prisme des domaines (voie générale) ou des pôles de connaissance (voie technologique) permet en particulier d'ajuster l'analyse qu'on proposerait aux élèves. Ainsi, le dossier EPC 511 sur les classes sociales en Grande Bretagne (tous les sujets sont disponibles sur le site de la SAES au lien suivant <http://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-interne/>) comportait un extrait de roman, une photographie et un extrait de film, c'est-à-dire des représentations artistiques, et ne devait par conséquent pas être abordé à travers le domaine de la sociologie et de l'économie mais à travers celui des arts et/ou de la littérature.

Voici un tableau synoptique reprenant les programmes culturels en vigueur selon la classe et la série, le niveau ciblé, les entrées culturelles, les notions et les domaines, de même que les thématiques pour LELE. Rappelons ici que les notions ne sont pas des objets d'étude en elles-mêmes mais fonctionnent comme un système de classement : on n'élaborera donc pas une séquence à partir de la notion mais à partir de la spécificité des documents qui la composent.

Programmes culturels en vigueur au lycée

Classe	Niveau cible	Entrée culturelle	Notions
2nde	B1/B1+	L'art de vivre ensemble dans l'ère linguistique concernée	Mémoire : héritage et rupture Sentiment d'appartenance : singularités et solidarités Visions d'avenir : créations et adaptations
Cycle Terminal (Première et Terminale)	B1+/B2 C1 (L LVA)	Gestes fondateurs et mondes en mouvement (séries générales) Sciences, techniques et civilisation (séries technologiques)	Mythes et héros Espaces et échanges Lieux et formes du pouvoir L'idée de progrès

Les domaines dans la voie générale

Chaque notion est abordée à travers le prisme d'un ou de plusieurs domaines :

- Arts (architecture, cinéma, musique, peinture, photographie)
- Croyances et représentations

- Histoire et géopolitique
- Langue et langages
- Littérature
- Sciences et techniques
- Sociologie et économie

Les pôles de connaissances dans la voie technologique

Chaque notion du programme est à croiser avec

STD2A	STI2D	STL
Arts, techniques et civilisation Démarche créative Pratiques des arts visuels Technologies	Matériaux et structures Énergie et environnement Systèmes d'information et numérique	Écologie et environnement Santé Production

La littérature étrangère en langue étrangère : enseignement obligatoire en L

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

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

Une bonne connaissance des textes, si elle est indispensable, n'est pas suffisante et il faut considérer les documents avec soin avant de décider à quel niveau on les destinerait. Tous les dossiers comportant de la poésie ou des textes littéraires ne sont pas nécessairement destinés à la série littéraire et la longueur d'un texte littéraire n'est en aucun cas un critère suffisant pour le réserver à cette série. Là comme ailleurs, une réflexion fine sur la spécificité du dossier et du projet qu'il servira permettra aux candidats de justifier leur choix.

Le CECRL

Pour chaque niveau, il est indispensable de bien connaître les descripteurs du CECRL. Trop de candidats hésitent par exemple, pour une classe de terminale L, entre LVO (B2) et LVA (C1) alors que les programmes officiels proposent une entrée spécifique pour la LVA (« L'enseignement approfondi permet à l'élève d'intensifier sa pratique des langues tout particulièrement à l'oral. Il offre au professeur un cadre privilégié pour mettre en place des modalités de travail innovantes »).

Plusieurs points sont à souligner. Le niveau choisi (B1, B2 ou C1) ne dépend pas uniquement des documents eux-mêmes mais aussi des tâches que l'on envisage de donner aux élèves. Il serait dommage de s'interdire telle activité de compréhension ou de production au prétexte qu'elle contiendrait trop d'implicite, comme si l'implicite était réservé aux niveaux B2 et C1. Enfin, ce sont les descripteurs du CECRL seuls qui doivent servir de critères de réussite et d'évaluation. Juger une production selon son originalité présente un risque de subjectivité : ce qui est original ou créatif pour l'un ne l'est pas forcément pour quelqu'un d'autre. De même, il est difficile d'évaluer selon des critères esthétiques qui ne relèvent pas de l'expertise de l'enseignement des langues. Les candidats, qui doivent avoir une bonne compréhension des enjeux du CECRL et connaître parfaitement les échelles de compétences, pourront en particulier se référer au tableau de la page 28 du Cadre sur les critères qualitatifs de la langue parlée. Le document est disponible sur le site du Conseil de l'Europe :

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>

<https://rm.coe.int/16802fc3a8> (pour le document pdf)

Points d'appui et obstacles prévisibles

L'analyse universitaire des documents dans une optique d'exploitation pédagogique permet d'envisager un certain nombre de difficultés ou au contraire de points d'appui dans la mise en œuvre du projet. Il faudrait cela dit éviter de présenter ceux-ci sous forme d'une longue liste reprenant chaque document et, pour chacun, répétant bien souvent ce que l'analyse universitaire a déjà mis en avant. Il est préférable de faire ressortir quelques points marquants et s'en servir pour déployer le projet. Trop souvent, les candidats ont annoncé que tel document était difficile d'accès pour le proposer ensuite comme document d'entrée dans la séquence. Il faut aussi se méfier d'automatismes dangereux : un document iconographique n'est pas facile à décrypter par nature, ni nécessairement « déclencheur de parole », pas plus que la longueur d'un texte n'est forcément un obstacle insurmontable. Certains candidats ont conclu l'analyse universitaire de chacun des documents en mentionnant que tel aspect qu'ils venaient de dégager allait pouvoir représenter un point d'appui : ce lien entre les deux parties de l'épreuve pouvait, sans mélanger l'analyse universitaire et didactique, présenter un certain intérêt.

Les objectifs

Le risque principal est de dresser une liste des objectifs retenus sous la forme d'un catalogue trop ambitieux pour être atteint ou au contraire trop vague. Les objectifs sont définis par le projet, en fonction des tâches que les élèves vont avoir à accomplir et non en fonction de la présence de tel ou tel fait de langue dans un document. Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur quatre types d'objectifs en particulier :

Les objectifs **phonologiques** : il faut les sélectionner en fonction du projet et, par conséquent, n'en retenir que quelques-uns dont on s'assurera ensuite que la mise en œuvre permet réellement de les atteindre. Si cela n'est pas mis en œuvre correctement dans le projet ou si cela ne correspond pas à la spécificité des documents ou du projet choisi, il ne sert donc à rien d'annoncer un travail sur les « *groupes de souffle / groupes de sens / accentuation des mots / accentuation des phrases / intonation* ». La liste est beaucoup trop conséquente pour être travaillée de manière réaliste en une seule séquence. La seule mise en voix d'un poème par exemple – activité extrêmement intéressante par ailleurs – ne pourra pas permettre d'atteindre tous ces objectifs.

Les objectifs **culturels** : là aussi, il convient de rester à la fois réaliste et précis. L'allusion à tel détail historique dans un document qu'écouteront les élèves ne fait pas de ce détail un objectif culturel.

L'objectif **citoyen** : lié au Parcours citoyen, à l'Enseignement Moral et Civique, à l'Éducation aux Médias et à l'Information, il doit permettre à l'élève de connaître les valeurs de la République, d'exercer sa citoyenneté, de décrypter l'image et l'information. S'il est vrai que tous les professeurs – quelle que soit leur discipline, y compris donc les professeurs de langues – sont susceptibles de prendre en charge tout ou partie de l'Enseignement Moral et Civique, n'importe quelle discussion de classe ne saurait nourrir la réflexion des élèves sur les valeurs qui fondent la démocratie. Lors de cette session, beaucoup de candidats ont utilisé l'étiquette "objectif citoyen" de manière mécanique, le vidant ainsi de son sens. Pour bien comprendre ce que recouvre cette notion et connaître les programmes de l'EMC, les candidats pourront se référer au BO spécial n°6 du 25 juin 2015 :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_6/66/2/2015_BO_SPE_6-pdf_478662.pdf

Tâche ou activité ? Retour sur l'approche actionnelle

Il faut bien faire la différence entre une activité et une tâche. Une tâche implique un destinataire. Cette notion de tâche est au cœur de l'approche actionnelle : il ne s'agit pas de parler pour parler mais de parler pour faire quelque chose dans une situation vraisemblable et la plus authentique possible, avec un destinataire clairement identifié. Ainsi, une tâche ne pourra pas consister en un résumé de texte ou en une simple restitution de recherches sur Internet. Il faut que cette tâche ait du sens. L'appariement de deux personnages apparaissant dans deux documents différents et que la consigne voudrait faire dialoguer est rarement pertinent. Enfin, une ou plusieurs tâches intermédiaires permettent de préparer les élèves à la réalisation de la tâche finale. Pour un retour sur la perspective actionnelle, les candidats pourront relire le chapitre 2.1 du CECRL, pages 15-18 (voir le lien un peu plus haut).

La problématique

Le jury a été sensible au fait que les projets annonçaient tous une problématique. Il faut bien se souvenir que la problématique s'adresse aux élèves et leur servira de fil rouge pour toute

la séquence. Elle sera donc d'une longueur raisonnable et exprimée dans un anglais aussi clair que possible. Elle ne saurait être une question rhétorique à laquelle les élèves pourraient répondre dès son annonce. Pour finir, le candidat devra s'assurer que chaque étape du parcours permet de répondre à cette problématique de manière de plus en plus nuancée.

La différence entre entraînement et évaluation

Proposer des grilles d'aide à la compréhension d'un texte ou d'un document audio/vidéo n'est en rien la garantie que les élèves acquerront une quelconque stratégie de compréhension transférable à un tout autre document écrit, audio ou vidéo. Ceci n'est pas plus constructif que de poser des questions très précises sur le document (*Compare X and Y : what does it tell you on the meanness of X? / What other elements add to the tension?*). Une grille, des questions précises, permettent en effet une évaluation, pas un entraînement. En revanche, faire remarquer aux élèves que, dans une interview, ils doivent s'appuyer sur les questions pour parvenir à comprendre les thèmes développés, participe bien d'une stratégie transférable (à n'importe quel autre document du même type, ici une interview).

Une démarche réfléchie

Le jury a pu entendre des formules vagues, sans doute inégalement comprises, qui se substituaient à des pistes de mise en œuvre (par exemple : *tous les élèves doivent être acteurs / dans une phase de parcours découverte / pour faciliter l'accès au sens / pour une mise en réseau des différentes informations...*). Pendant l'entretien, certains candidats n'ont pas su expliciter ces termes et apporter des précisions concrètes. La préparation d'un cours doit s'appuyer sur des démarches réfléchies, pas sur des automatismes s'apparentant davantage à des recettes qu'à une réflexion didactique. Voici quelques termes qu'il faudra employer en ne perdant pas de vue ce qu'ils recouvrent :

L'émission d'hypothèses : il peut être extrêmement utile, par exemple en début de séquence ou avant l'étude d'un document, de proposer aux élèves une photo dont il manque une moitié, ou une image fixe extraite d'une vidéo, ou encore uniquement le titre d'un document, afin de leur permettre d'émettre des hypothèses. Cela implique à la fois que le document se prête à l'émission d'hypothèses, c'est-à-dire ne soit ni trop explicite ni trop abscons et cela implique aussi qu'il y ait une phase de vérification de ces hypothèses qui permette d'affiner et d'approfondir la compréhension qu'ont les élèves du document.

La remédiation : il est forcément difficile d'en parler en dehors de toute situation concrète. Néanmoins, si le candidat décide d'aborder cette question, il faut qu'il soit en mesure d'analyser précisément la nature des difficultés probables que les élèves vont rencontrer à ce moment du parcours et qu'il propose des pistes claires et détaillées de remédiation.

Le travail en groupe et les îlots : prévoir un travail en binôme ou en groupe doit répondre à un besoin d'efficacité pédagogique qui a certes le mérite de varier les modalités de regroupement mais ne saurait être une fin en soi. Là encore, il faut que le candidat puisse expliquer l'intérêt pédagogique d'un tel dispositif, de même que les modalités de la mise en commun qui suivra.

La différenciation : le terme est très régulièrement employé, pour faire référence presque exclusivement à des aides qu'on apporterait aux élèves en difficulté (la plupart du temps sous forme de boîte à outils lexicale ou grammaticale), parfois à des objectifs beaucoup moins ambitieux pour les élèves en difficulté (par exemple, ces élèves doivent relever les mots transparents pendant que leurs camarades s'intéressent au sens global du texte). On

voit bien que ces pratiques, qui partent évidemment d'un intérêt louable pour tous les élèves, aboutiraient presque à coup sûr à cantonner les élèves moins à l'aise en anglais dans leurs difficultés. Le CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) a organisé en mars 2017 une conférence de consensus sur cette question, de même qu'une conférence virtuelle sur la différenciation et le travail de groupe. Plutôt que de fiches d'aide ou d'objectifs moins ambitieux, le CNESCO parle « [d]une multiplicité de pratiques et de dispositifs pertinents pour faire face à l'hétérogénéité dans les classes. La conférence de consensus a montré que certaines conditions sont indispensables pour que ces pratiques et ces dispositifs soient efficaces. » Les conclusions des conférences du CNESCO sont de nature à éclairer les candidats sur ce sujet et sont disponibles sur le site du CNESCO aux liens suivants :

<http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/> et

<http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/conference-virtuelle/>

L'outil numérique : envisager d'utiliser tel ou tel outil numérique n'a de sens que si on a réfléchi à la plus-value que les élèves en tireront en termes d'apprentissage. Par exemple : quel est l'intérêt pour un élève d'utiliser, seul, une tablette pour regarder une vidéo ? Comprendra-t-il mieux ainsi plutôt qu'avec un visionnage en classe entière ? La répétition que permet la tablette est-elle une garantie d'accès au sens ? Il n'y a pas de réponse toute faite à ces questions : cela dépend du document, de l'exploitation qu'on en fera, de la mise en commun qui suivra, de la mise en œuvre de toute la séquence et cela mérite donc d'être réfléchi, expliqué et justifié. Et cela vaut évidemment pour tous les outils numériques.

Questions d'éthique

Le jury s'est inquiété de dérives éthiquement discutables, voire inacceptables, dans certaines tâches proposées aux élèves ou dans certaines remarques des candidats pendant l'entretien. La pression de l'épreuve, la difficile gestion du temps, peuvent expliquer bien des maladresses mais les candidats, enseignants de surcroît, ne peuvent pas proposer de faire produire à leurs élèves : « *A woman who avoids affectation is more dignified than a woman who frowns* » comme si c'était une vérité universelle. *A minima*, il faut prendre la précaution de bien faire noter que c'est le texte (un guide des bonnes manières au XIX^{ème} siècle) qui le dit et alors, les élèves devront commencer leur énoncé par « *According to this 19th-century guide...* », ce qui établit d'emblée une distance. Les candidats doivent également être très attentifs à l'intitulé des tables rondes ou des débats, dont ils indiquent par ailleurs qu'ils sont de nature à favoriser le développement de l'esprit critique, qu'ils pourraient proposer aux élèves : « *There will always be rich and poor* » pourrait facilement donner une impression d'inéluctabilité. Ou encore, on voit mal comment la question de l'égalité (entre communautés, entre un homme et une femme...) souffrirait d'être questionnée dans le droit, même si on peut revenir en classe sur des faits mentionnés dans tel ou tel document.

L'entretien

L'entretien (qui n'excède pas vingt minutes) vise à faire préciser ou compléter un certain nombre de points de l'exposé. Il suit les trois heures de préparation et les quarante minutes d'exposé, et clôt l'épreuve. Les candidats sont donc bien souvent fatigués à ce stade – et cela est tout à fait compréhensible. L'entretien est toujours à considérer comme un moyen de bonifier le candidat. C'est pourquoi il est capital de parvenir à ne pas relâcher son attention pour cette dernière partie, de se montrer capable de revenir sur un choix

didactique, ou au contraire de le justifier plus clairement. Pendant l'entretien, un candidat n'a pas vocation à émettre de jugement sur la qualité du dossier qui lui a été proposé, dossier qui a été minutieusement élaboré et sélectionné par des spécialistes de la question, ou à s'interroger sur la pertinence des questions que lui pose le jury. De même, il est tout à fait inconcevable qu'un candidat renvoie ses questions au jury. Le jury est à l'écoute, mais ce n'est pas lui qui est interrogé.

Biblio-sitographie

En plus des différents liens fournis dans le corps du rapport ci-dessus, voici un certain nombre d'ouvrages et de liens dont le jury espère qu'ils aideront les candidats à bien se préparer à l'épreuve.

L'analyse d'image fixe ou mobile

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)

La revue *Screen Online* propose un glossaire en libre accès :

<http://www.screenonline.org.uk/education/glossary.html>

Pour apprendre à lire des séquences de film, la revue en ligne *Jump Cut* pourra également apporter des pistes : <http://ejumpcut.org/home.html>

Le site de Mount Holyoke College, dans le Massachusetts, propose un cours en ligne pour s'entraîner à mettre en lien forme et sens :

<https://www.mtholyoke.edu/courses/gdavis/231/231sg7/sequen.htm>

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)

Rapport établi par Amandine Jalard et Catherine Plankeele,
avec la commission d'EPC

3.1.2. Exemple d'exploitation de dossier n°1 – Dossier EPC 530 (*Every photo has a story to tell*)

Description

Ce dossier s'articule autour de l'art et de la solitude urbaine : l'art comme représentation artistique de la solitude et aussi comme moyen de rompre cette solitude.

Analyse des documents

Document 1

Doc. 1a

« Thanksgiving » : photographie en noir et blanc de Saul Leiter prise vers 1945 à New York. Saul Leiter, souvent désigné comme le « pionnier de la photographie couleur », est un photographe américain (1923-2013) surtout connu pour ses clichés en couleur de la ville de New York, clichés souvent reconnaissables à leur cadrage très étroit ou décentré produisant des images fragmentées.

Dans « Thanksgiving », l'homme attablé dans un *diner* devant une tasse de café est seul au centre de deux cadres : le cadre étroit de la photo et le cadre, plus étroit encore, formé par les lignes verticales des deux murs derrière lui et les lignes obliques de la table. Il est comme prisonnier de cet espace exigu et sa posture, dos vouté et tête baissée, renforce cette impression d'enfermement et d'isolement. Sa position, ses mains noueuses et la déformation de son chapeau signalent une appartenance sociale. On devine que si cet homme n'est pas chez lui en train de célébrer Thanksgiving, c'est qu'il n'a justement pas de chez lui.

Le titre donné à la photo crée une ironie tragique : Thanksgiving est la fête familiale traditionnellement associée à des images de convives réunis autour de victuailles pour rendre grâce à Dieu. Ici, l'homme est seul à table et sa position n'est pas une position de recueillement mais d'abattement, voire de désespoir.

Le seul point de réconfort est le regard posé sur cet homme par le photographe. Saul Leiter regarde un homme qui se croit devenu invisible et la bienveillance de son œil lui rend toute sa visibilité et son humanité.

Doc. 1b

"Woman at a counter smoking, N.Y.C." : photographie en noir et blanc de Diane Arbus prise à New York en 1962

Diane Arbus (1923-1971) est une photographe américaine surtout connue pour ses clichés de personnes marginalisées. Surnommée « la photographe des freaks », ses sujets de prédilection étaient souvent des personnes excentriques, en marge des normes sociales et esthétiques de son époque : des travestis, des « bêtes de foire ».

Cette photo représente une femme seule assise au bout du comptoir dans un café ou un salon de thé. Elle est prise de profil et semble regarder droit devant elle. Ses lunettes de soleil masquent son regard. Elle observe peut-être quelque chose à la dérobée, un objet ou une personne qui est hors champ, mais il est plus probable que son regard n'ait pas d'autre objet qu'elle-même : isolée au bout du comptoir, elle semble perdue dans ses pensées. Les lunettes de soleil portées à l'intérieur et la serviette en papier (est-ce un mouchoir ?) posée sous sa main droite indiquent peut-être qu'elle vient de pleurer. Attend-elle quelqu'un, s'agit-il d'un rendez-vous manqué ? Peut-être ne veut-elle pas être vue ou reconnue.

En braquant son objectif sur cette femme anonyme seule au bout du comptoir, la photographe rompt cet isolement en amenant le spectateur à regarder celle qui semble vouloir se dérober aux regards, à essayer de deviner ses pensées et d'imaginer ce qui l'a menée jusque dans ce café...

Document 2

« Auggie Wren's Christmas Story » est une nouvelle de Paul Auster publiée le 25 décembre 1990 dans le *New York Times*.

Dans cet extrait, le narrateur de la nouvelle, un écrivain vivant à Brooklyn, raconte l'origine de son amitié avec Auggie Wren, un marchand de cigares. Quand Auggie découvre que le narrateur est écrivain, il ressent le besoin de lui présenter l'œuvre de sa vie : douze albums regroupant des photos prises chaque jour depuis douze ans. Chaque matin, Auggie prend une photo en couleur à l'intersection d'Atlantic Avenue et Clinton Street.

En parcourant ces albums pour la première fois, le narrateur dit avoir l'impression que toutes ces photos sont les mêmes, mais Auggie lui conseille de prendre son temps pour tourner les pages : « *You're going too fast. You'll never get it if you don't slow down.* » En allant plus lentement, le narrateur commence, en effet, à saisir les différences subtiles entre les différents clichés, à voir les détails, à faire attention aux passants présents dans le cadre et imaginer les histoires qui se cachent derrière chacun d'entre eux.

Cet extrait de la nouvelle raconte la rencontre entre deux artistes : un écrivain et un photographe (Auggie / Auge = œil en allemand). Le photographe apprend à l'écrivain à « regarder », il éduque son regard. Grâce à cette méthode, ce qui au début semble être une représentation à l'identique de la même vue (« *identical* », « *All the pictures were the same.* », « *a numbing onslaught of repetition* », « *the same street and the same buildings over and over again, an unrelenting delirium of redundant images* ») prend sens sous le regard du narrateur qui perçoit les détails, les changements de lumière, la différence entre les journées de la semaine, les passants... Il apprend à connaître / reconnaître ces inconnus qui passent devant l'objectif (« *I got to know them* ») et parvient à imaginer les histoires invisibles (« *the invisible dramas* ») cachées derrière chacun d'entre eux. Le narrateur comprend enfin le sens de l'œuvre d'Auggie : Auggie prend le temps qui passe en photo, il saisit ce qui est par essence insaisissable et, tel un révélateur qui par réaction chimique fait apparaître les images sur le papier, il rend visible l'invisible du quotidien.

La nouvelle met en parallèle le travail de l'écrivain et celui du photographe : raconter des histoires, c'est aussi rendre visible ce qui est invisible. Le récit du narrateur rend Auggie « visible » au lecteur : au-delà du marchand de cigares, le lecteur découvre un artiste singulier et l'homme ordinaire (l'homme sans histoire) devient héros de fiction, héros éponyme de la nouvelle de Paul Auster.

Document 3

CBS This Morning est un journal matinal diffusé sur la chaîne américaine CBS et présenté par Anthony Mason.

Trois journalistes sont en studio : deux femmes et un homme. Les deux femmes sont assises et l'homme, Anthony Mason, se tient debout devant un écran pour lancer le sujet préparé par Jim Axelrod. Un bandeau en bas de l'écran donne le titre : « *Perfect Strangers – Street photographer documents the Humans of New York* ».

Dans son introduction, Anthony Mason met l'accent sur la diversité de la population de New York et souligne l'immensité de la tâche entreprise par ce photographe qui est parti à la

rencontre des « humains de New York » : « *getting to know the humans of New York one by one* ».

On apprend tout d'abord que Brandon Stanton est un ancien *trader* qui, sans formation artistique préalable, s'est lancé dans ce projet il y a trois ans. Il photographie les personnes qu'il rencontre dans la rue et publie les photos sur son blog, « *Humans of New York* », accompagnées de quelques phrases (« *a vignette* ») qui sont censées révéler ce que la photo ne dévoile pas nécessairement : les mots d'un mari mourant à sa femme (lus par Brandon Stanton d'une voix chargée d'émotion) « *Take the love you have for me and spread it around* » accompagnant un gros plan sur le visage de la femme en question, « *He wished he'd gone to college* » accompagnant la photo d'un ouvrier de chantier pendant sa pause déjeuner, « *She just broke up with her fiancé* » accompagnant la photo d'une jeune femme souriante assise par terre à Grand Central, « *Meeting new people frightens him* » accompagnant un visage androgyne pris en gros plan.

Interviewé par Jim Axelrod, Brandon Stanton explique que si les gens se confient ainsi à lui, c'est que ces sujets très personnels sont habituellement évités dans la vie de tous les jours. Il insiste aussi sur l'importance de la spontanéité et de l'authenticité de ses clichés : « *I'd rather something be absolutely honest, unscripted and trivial than stage-managed and profound.* »

La voix *off* décrit le succès phénoménal du blog de Brandon Stanton qui est suivi par deux millions de lecteurs dans le monde entier et cite l'exemple d'une publication qui a généré plus de 500 « likes » sur Facebook en à peine une minute (on entend la voix de Brandon Stanton qui estime que la publication générera un total de plus de 35 000 « likes »).

On apprend que ce travail a donné naissance à un livre, *Humans of New York*, qui figure en tête de la liste des best-sellers du *New York Times*. Le succès est tel que, désormais, ce sont les gens de la rue qui arrêtent B. Stanton : on le voit serrer la main d'un homme et échanger avec deux femmes. Tous sont visiblement ravis de rencontrer une « célébrité » (« *That was very exciting! It's like a celebrity...!* »).

Le sujet se clôt sur la voix *off* de Stanton qui dit : « *It's a very intimidating thing to approach strangers.* »

Les journalistes en studio livrent leurs commentaires sur le sujet qui vient d'être diffusé :

Femme 1 : « *A great approach : everybody has a story and they just need the opportunity to tell it* »

Anthony Mason : « *Usually street photographers try to stay invisible but he kind of breaks through that and he actually meets the person.* »

Femme 2 : « *He's not only a photo journalist but he's reporting the stories that they have to tell, which is a wonderful representation of New York City.* »

Anthony Mason : « *They're each individually small stories, cumulatively they are an enormous story, the story of the city.* »

Le blog de B. Stanton, « *Humans of New York* », également connu sous l'acronyme HONY, aurait pu s'appeler « *New Yorkers* » ou encore « *People of New York* ». La dénomination insiste sur le point commun qui unit les habitants de New-York. L'unité biologique prime sur la diversité culturelle. C'est une invitation à voir l'autre comme un autre soi-même, un *alter ego*, plutôt que comme un étranger, un *alien*.

Dans une ville comme New York, où les gens se croisent sans prendre le temps d'échanger les uns avec les autres, Brandon Stanton se présente comme un « révélateur » en publiant les histoires associées à des visages anonymes. Il nous donne à voir ce que nous ne prenons pas le temps de voir.

La polysémie du titre du sujet « *Perfect strangers* » est soulignée dans la phrase d'introduction de Jim Axelrod : « *For the last three years, Brandon Stanton has been pounding the New York City pavement in search of the perfect stranger.* » Brandon Stanton cherche de « parfaits inconnus » qui seraient « parfaits » pour figurer sur son blog. Ce jeu de mots souligne involontairement les limites du projet de Brandon Stanton et nous amène à nous interroger sur le but recherché : s'agit-il vraiment pour Stanton de raconter l'histoire de la ville à travers l'histoire de ses habitants ou de devenir célèbre ?

Le fait que Stanton soit devenu célèbre ne compromet-il pas le projet initial ? Sa notoriété ne l'empêche-t-elle pas de trouver encore cette authenticité et cette honnêteté qu'il déclare chercher ?

Problématique du dossier

Comment représenter la solitude urbaine ?

Niveau(x) concerné(s)

B1+ – B2

Ancrage dans les programmes – Notion / Thématique

Possibilité 1 (privilegiée dans la mise en œuvre proposée) : Espaces et échanges (1^{ère} générale)

Possibilité 2 : Espaces et échanges (1^{ère} STD2A – Pôles de connaissances = Démarche créative – Pratique des arts visuels)

Possibilité 3 : Sentiment d'appartenance (seconde)

Objectifs

Culturels : les New-Yorkais vus par des artistes (deux photographes new-yorkais du XX^{ème} siècle et un auteur contemporain)

Linguistiques :

Lexique de l'analyse de l'image photographique (cadrage, composition, lignes de force, lumières...). Lexique de l'apparence et des impressions (*look, seem...*). Lexique des sentiments (exprimer l'intention)

Present perfect avec *for* ou *since* (chronologie d'un récit au passé)

Communicationnels : CO / CE / EE

Méthodologiques : analyser une image photographique en vue de dégager un point de vue et une intention artistique. Approche sensible d'une œuvre photographique

Citoyens : la photographie comme moyen d'encourager les échanges au sein de l'espace urbain. Sensibilisation à la question du droit à l'image

Mise en œuvre

Ordre des documents : doc. 1a et 1b => doc. 2 => retour sur doc. 1a et 1b => doc. 3

Étape 1

a) Two photographs (doc. 1a et 1b)

Projection des deux photos à la classe entière et description *rapide*

Two photos in black and white

A solitary man in a diner, a restaurant in NYC / A solitary woman in a café in NYC

The man looks sad. / The woman looks mysterious.

À ce stade, l'enseignant se contente d'une description très sommaire et se garde d'attirer l'attention des élèves sur les détails.

b) "Auggie Wren's Christmas Story" (doc. 2)

À partir du titre, l'enseignant fait émerger :

A story told by someone called Auggie?

A story about Auggie telling a story?

Lecture des trois premiers paragraphes (l. 1 – l. 32) de l'extrait de la nouvelle pour faire repérer les personnages et le cadre spatio-temporel :

The story is set in Brooklyn, NYC.

It is a first-person narrative: the narrator is a writer who buys cigars at a cigar store where Auggie works.

One day, Auggie decides to show the narrator his photographs: Auggie is more than just a "a strange little man" working in a cigar store. There is more to Auggie than meets the eye: he considers himself an artist / a photographer.

He has been taking photos every day for twelve years: every morning at 7 o'clock, he takes a picture at exactly the same place.

→ *The narrator of the story is not Auggie, so we can suppose that the story is about Auggie telling a story to the narrator.*

Lecture des paragraphes 3 et 4 (l. 22 – l. 43) : *How does the narrator react to Auggie's art?*

The narrator does not know what to think: he does not understand the meaning of Auggie's project.

The photos all look the same to him. He pretends to be interested ("nodding my head in feigned appreciation") but he actually believes that Auggie is crazy ("an unrelenting delirium of redundant images").

Auggie notices that the narrator does not get it, so he tells him to "slow down": "You're going too fast. You'll never get it if you don't slow down."

Lecture des deux derniers paragraphes (l. 44 – fin) : *What is the meaning of Auggie's lesson to the narrator?*

"If you don't take the time to look, you'll never manage to see anything": by slowing down, the narrator sees the differences between the photos, he notices the details, he pays attention to the light, to the people...

He can imagine their stories and "penetrate the invisible dramas locked inside their bodies".

He finally realizes that Auggie photographs time.

Time is invisible but Auggie's photos make it visible: his art is like magic.

→ *Auggie's lesson in three points: Don't go too fast / Pay attention to the details / Try to penetrate the invisible stories inside the photos.*

Étape 2

2 photographs (doc. 1a et 1b)

Retour sur les deux photos en se servant des conseils d'Auggie comme guidage méthodologique : *Don't go too fast and pay attention to the details to penetrate their stories.*

Doc. 1a

A homeless man (the dent in his hat / gnarly hands) alone on Thanksgiving.

He looks like a prisoner in the frame: the vertical lines on the wall behind him and the diagonal lines of the table.

Is he falling asleep? Is he thinking? Is he praying?

Why is he alone on Thanksgiving?

Doc. 1b

A mysterious woman wearing sunglasses inside a café and smoking.

Why is she wearing sunglasses indoors? Is she spying on someone? She might not want to be recognized.

There is a napkin or a handkerchief / tissue in her right hand. Has she been crying?

Travail d'écriture : *Imagine the "invisible stories" behind the photos.*

Chaque élève choisit une des deux photos et a pour tâche de raconter une histoire à partir de la photo : l'histoire peut être racontée à la première ou à la troisième personne.

Étape 3

Humans of New York (doc. 3)

À partir du titre du document vidéo, on amène les élèves à réfléchir sur les expressions « *perfect strangers* » et « *Humans of New York* »

A perfect stranger is someone who is completely unknown / a stranger who is the perfect model for a street photographer.

'Humans of New York' could be a book / a documentary / a photo report about people living in New York.

The word "humans" puts the stress on the common point between all the inhabitants of the city: they are all humans living in New York.

Visionnage des 20 premières secondes du document (introduction depuis le studio télé) afin de repérer le sujet du document :

New York City = a sea of anonymity with food vendors, street musicians, the powerful and the powerless...

A photographer is getting to know the humans of New York one by one.

→ *A TV report about a photographer taking photos of people in the street (food vendors, street musicians...) and getting to know them one by one.*

→ *New York City is a big city where people do not talk to each other in the street: "a sea of anonymity" but this photographer tries to connect with perfect strangers through photography.*

Visionnage du document jusqu'à 2'23" (avant retour studio) : *Who is this photographer? Why does he take photos of people in the street?*

Brandon Stanton

A former trader

He takes photos of the people he meets and posts them on his blog.

"My goal is to find something personal."/ "Why are you in a bad mood?"/ "They're telling you these very personal issues."/ "We avoid talking about serious issues in our everyday lives."/ "honest" / "authenticity" /

2 million people worldwide read the blog.

His work became a book = New York Times best-seller list

He's become famous.

What do you think of such a project?

Interesting, original... : people do not talk to each other in big cities, people do not take the time to connect with each other...

Visionnage des 30 dernières secondes du document (commentaires des journalistes) :

"everybody has a story and they just need the opportunity to tell it"

"he actually meets the person"

"a wonderful representation of New York City"

"they are an enormous story, the story of the city."

Évaluation (s) : sous forme de tâche finale

Possibilité 1 : Sur le modèle du blog de Brandon Stanton, on pourra bâtir un projet intitulé « *Humans of...* » qui pourra faire l'objet d'une exposition dans l'établissement.

Possibilité 2 : À l'occasion d'un voyage scolaire, on pourra demander aux élèves de

- prendre en photo une personne croisée au musée, dans un parc... (lieu circonscrit) après lui avoir expliqué les grandes lignes du projet de classe (possibilité aussi de solliciter un des membres de la famille qui accueille l'élève) ;
- poser quelques questions à cette personne en vue de rédiger un court texte pour accompagner la photo.

En amont, il est essentiel que l'enseignant ait sensibilisé les élèves à la question du droit à l'image. Il leur aura remis une autorisation (en anglais si la tâche finale est réalisée dans le cadre d'un voyage scolaire en pays anglophone) d'utilisation de photographies à faire signer aux personnes sollicitées.

Attention : si le dossier est retenu pour une classe de seconde ou première générale, ne pas proposer d'évaluer la qualité artistique de la photo.

Dossier EPC 530 – Extraits de prestation de candidat et commentaires du jury

En dépit de maladresses soulignées dans les commentaires du jury, le candidat s'est attaché à justifier chaque étape du projet au regard de la tâche finale choisie, ce qui a permis de mieux percevoir la logique interne de la démarche.

Éléments proposés par le candidat lors de sa présentation	Commentaires du jury
<p>Le candidat explique que le dossier propose une réflexion sur les relations humaines dans un espace urbain à travers le prisme de l'art photographique.</p> <p>Analyse universitaire <u>Documents 1a et 1b</u></p> <p>Le candidat aborde la question de la composition des deux photographies (cadrage, lignes de force), fait référence au point de vue du photographe et met l'accent sur les sentiments éveillés chez le spectateur.</p> <p><u>Document 2</u></p> <p>Le candidat repère la source du document, signale que l'auteur est un écrivain américain connu et souligne qu'il s'agit d'un extrait de journal. Il repère également le champ lexical de la photographie et des rapports humains.</p> <p><u>Document 3</u></p> <p>Le candidat identifie la source du document et sa nature et fait émerger la notion de pluralité de points de vue (des journalistes, du photographe de rue, des personnes photographiées).</p>	<p><i>Le candidat montre d'emblée qu'il s'attache à relier les documents entre eux et qu'il a saisi la problématique qui sous-tend la composition du dossier.</i></p> <p><i>Le candidat montre qu'il dispose d'une méthode de lecture de l'image photographique.</i></p> <p><i>L'analyse mériterait d'être précisée en prenant en compte la spécificité littéraire du document qui n'a pas été identifiée ici : tout texte publié dans un quotidien n'est pas nécessairement un article (le mot 'story' dans le titre et l'auteur, Paul Auster, auraient dû mettre le candidat sur la voie de la fiction littéraire). Le commentaire d'une œuvre littéraire ne peut pas se résumer à un relevé d'occurrences lexicales ou syntaxiques.</i></p> <p><i>Le repérage de la pluralité des points de vue est très pertinent. Le candidat aurait pu développer son analyse en s'interrogeant, par exemple, sur le nom du blog (« Humans of New York ») ou sur la notion de visibilité / invisibilité du photographe et du but recherché (quête d'authenticité ou de célébrité ?).</i></p> <p><i>NB : L'analyse universitaire ici suit l'ordre des documents, ce qui est tout à fait acceptable car le candidat s'est aussi attaché à leur mise en réseau dans la présentation du dossier.</i></p>
<p>Thème fédérateur</p> <p>L'art photographique comme représentation de la relation entre les êtres humains et l'espace urbain.</p>	<p><i>La cohérence du dossier est bien perçue.</i></p>

<p>Problématique</p> <p>Dans quelle mesure la photographie est-elle le reflet des relations entre l'individu et l'espace dans lequel il vit? En quoi la photographie permet-elle de révéler des histoires individuelles cachées?</p>	<p><i>La problématique, formulée en deux parties, ne met pas assez l'accent sur la notion de représentation, c'est-à-dire de point de vue et d'intention. Les termes 'relations entre individus' et 'révéler les histoires individuelles cachées' auraient pu conduire le candidat à mettre en tension solitude urbaine et art photographique, puis à s'interroger sur l'art photographique comme moyen de rompre cette solitude.</i></p>
<p>Niveau choisi</p> <p>Première générale série ES Niveau B1 / B1+</p> <p>Notion : Espaces et échanges à travers les domaines des arts, littérature et sociologie</p> <p>Travail en interdisciplinarité avec le professeur de SES par le prisme de la sociologie (Représentation des êtres humains).</p>	<p><i>La classe et le niveau visés sont pertinents et justifiés par le candidat durant la présentation en citant les descripteurs spécifiques en adéquation avec les documents du dossier et les tâches visées.</i></p> <p><i>La suggestion d'un travail en interdisciplinarité est judicieuse mais on peut regretter que l'exposition des étapes de la mise en œuvre ne fasse pas clairement apparaître cette dimension sociologique.</i></p>
<p>Tâche finale</p> <p>You're a photographer: organize an exhibition entitled "Everybody's got a story" which will be displayed in your school.</p> <p>You will also write a post on the school's website about personal lives and discoveries.</p>	<p><i>La tâche finale prend appui sur l'analyse de la totalité du dossier. Le candidat aurait toutefois pu aborder la question de l'évaluation, au moins brièvement: cette tâche sera-t-elle évaluée? Selon quels critères? Sera-t-elle notée?</i></p> <p><i>La formulation de cette seconde partie manque vraiment de précision. On ne voit pas bien ce que recouvre l'expression 'personal lives and discoveries'. Puisqu'il s'agit d'une tâche finale (et non pas d'une évaluation sommative), il n'est pas opportun de préciser le nombre de mots attendus.</i></p>
<p>Étapes de la mise en œuvre</p> <p>Étape 1 : <u>Observing someone inside</u></p>	<p><i>Le jury apprécie la proposition de titres qui mettent en lumière la dimension problématisée de la démarche. Ici, cependant, la formulation du titre semble peu pertinente, d'autant que le problème ne porte pas sur l'opposition entre l'intérieur et l'extérieur...</i></p> <p><i>Par ailleurs, tout au long de l'exposé, le candidat s'efforce non seulement de proposer des activités pédagogiques progressives au sein de chaque étape, mais également de structurer</i></p>

<p>Suite à une activité d'anticipation menée à partir des titres, les documents 1a et 1b sont étudiés chacun par deux groupes différents.</p> <p>Les élèves mettent en relation les titres et les photos et comparent les deux documents photographiques pour déboucher sur une tâche intermédiaire d'expression écrite.</p> <p>Étape 2 : <u>Learning to know someone / confronting perception to reality</u></p> <p>Après un travail d'anticipation à partir du paratexte, et de compréhension écrite sur le début du doc 2, les élèves sont amenés à identifier les personnages ainsi que leur statut (artiste ? écrivain ? personnage ordinaire ?).</p> <p>La suite du texte est étudiée de manière linéaire/morcelée à partir d'émission puis vérification d'hypothèses.</p> <p>Le repérage de champs lexicaux (photographie, sentiments) permet de faire émerger la notion de subjectivité et le statut d'artiste de Auggie.</p> <p>La tâche d'expression (prendre une photographie qui a une signification particulière pour soi et en rendre compte) permet aux élèves de se mettre à la place du photographe et donc de mieux cerner le personnage de Auggie.</p> <p>Étape 3 : <u>A picture of the whole world</u></p> <p>La première partie du document 3 est étudiée par des repérages factuels mettant à jour la situation d'énonciation.</p> <p>Un travail de groupes permet d'identifier le personnage de Brandon Stanton et son</p>	<p><i>son propos, ce qui souligne la cohérence de la démarche.</i></p> <p><i>L'activité semble ici quelque peu plaquée, étant donné qu'une des photos s'intitule « Woman at a counter smoking ».</i></p> <p><i>La tâche intermédiaire est en fait ici une synthèse écrite des documents, ce qui relève davantage d'une trace écrite.</i></p> <p><i>Pour qu'il s'agisse d'une véritable tâche intermédiaire, le candidat aurait dû préciser le type d'écriture et la scénariser. Cela implique de s'interroger sur l'approche à adopter : descriptive ? lecture sensible qui met en avant les sentiments du spectateur ? travail d'imagination qui amène les élèves à inventer l'histoire cachée derrière la photo ?</i></p> <p><i>L'approche morcelée ne se justifie pas ici. De manière générale, il convient de privilégier une approche qui respecte la forme initiale du support pour permettre aux élèves de le percevoir tel qu'il a été conçu par l'artiste.</i></p> <p><i>L'activité permet de réactiver des notions abordées en Étape 1 – ce qui est souligné par le candidat.</i></p> <p><i>Si la tâche est en soi pertinente dans la mesure où elle permet de vérifier la compréhension du document et d'entraîner à la tâche finale, celle-ci gagnerait à être ancrée dans une situation de communication plausible et davantage contextualisée afin de donner plus de sens à la tâche.</i></p> <p><i>Cette restitution factuelle du contenu du document reste une étape incontournable, néanmoins elle ne saurait se suffire à elle-même. Il manque l'étape suivante : l'accès à l'implicite (intention des personnes concernées – message véhiculé – commentaires des</i></p>
---	---

<p>blog. Une pause récapitulative permettra de mettre en lien les quatre documents du dossier.</p> <p>Étape 4 : Rappel de la tâche finale avec critères de réussite explicités.</p>	<p><i>journalistes sur le blog ...).</i></p> <p><i>La synthèse est bienvenue dans la mesure où elle mobilise des capacités d'abstraction qui permettent d'amener progressivement les élèves au niveau visé (B1+) par le candidat. Elle permet, en outre, aux élèves de prendre du recul sur le corpus de documents.</i></p>
---	---

Rapport établi par Laurette Vergne-Barka et Justine Desestret-Doherty, pour le jury d'EPC

3.1.3. Exemple d'exploitation de dossier n°2 – Dossier EPC 531 (*Kiwinglish*)

Description

Le dossier consiste en une sélection de supports articulés autour du lien entre langue et identité culturelle en Nouvelle-Zélande. Il s'agit de revendiquer une spécificité néozélandaise de l'anglais tel qu'il est parlé aujourd'hui sur place : système linguistique à part entière et non simple variante régionale d'une langue héritée de l'histoire coloniale de l'Océanie. L'enjeu est à la fois celui de la cohésion culturelle au sein de la société néozélandaise et celui de la singularité dans l'aire anglophone.

Il convient d'être attentif à la distinction entre langue māorie et *Kiwinglish*, deux langues distinctes même si la seconde fait des emprunts lexicaux à la première.

Analyse des documents

Document 1

Le document est une reprise partielle, dans un media numérique néo-zélandais, d'un article initialement publié dans *The Guardian* en 2015 sous la plume d'un journaliste néo-zélandais installé à Londres.

Deux grands traits du *kiwinglish* sont ici mis en exergue : l'influence croissante du māori, qui prend une part plus importante dans la société y compris dans des instances officielles (presse et cadre législatif) et la variante phonologique (réalisation des voyelles) de l'anglais. L'implication plus politique de l'évolution linguistique est évoquée en conclusion (« *what was once considered the most British of the colonies is drifting away* ») même si la toute dernière phrase est un clin d'œil adressé aux Britanniques par référence à un sport importé, le rugby, dont la maîtrise fait aujourd'hui la renommée de la Nouvelle-Zélande. On aura noté, du reste, l'allusion de la ligne 27 à un « *epic journey* » qui s'envisage aujourd'hui en sens inverse de celui des colons, précisément au moment où la prise de distance / d'indépendance est observable (l.1-2 « *it's developing in a direction all of its own* », l.1-2, « *drifting away* », l.29).

L'étude de cet article focalisera l'attention des élèves sur la revendication d'une appropriation identitaire (par différenciation, c'est-à-dire rupture) de la langue commune (« *there are other nations speaking English out there* », l.5, « *our common language* », l.26).

Document 2

Diffusée au mois de décembre 2017, cette vidéo publicitaire pour la compagnie aérienne nationale Air New Zealand propose une courte fiction jouant sur l'identité néo-zélandaise. La dimension mise en avant est celle de la prononciation spécifique de la langue anglaise.

Présentée comme un véritable court-métrage, la vidéo est pourvue d'un titre, *A Very Merry Mistake*, et joue sur les codes classiques du genre. Après une brève mise en situation (dans un bureau décoré d'éléments typiques de Noël, le Père Noël, chef d'entreprise polyglotte, accueille en mandarin les commandes de jouets d'une petite Chinoise tandis qu'il neige au dehors), une situation de suspense est installée tandis que les visages se figent à l'affichage d'un changement de fuseau horaire. Il s'ensuit un passage où s'accumulent les commandes des petits Néozélandais, comprises et traitées par le Père Noël et son elfe secrétaire comme autant de lubies idiosyncratiques. Les méprises sont causées par les glissements vocaliques qui sont la marque de la prononciation néo-zélandaise. L'apparition à point nommé d'un équipage d'Air New Zealand (hôtesses et steward), accompagnée d'une virgule sonore caractéristique des annonces faites dans les avions, permet le dénouement : il n'y a rien

d'insurmontable dans la réception de la prononciation néo-zélandaise car elle fait système. Il s'agit donc d'un code, dont l'équipage révèle la logique. Le Père Noël, comme les spectateurs, sont ainsi mis en capacité de comprendre. La vidéo se clôt sur un clin d'œil : « *Mirry Christsmus* », s'affiche avec le nom et le logo de la compagnie.

L'intention humoristique est affichée dès le titre et s'appuie sur l'incongruité ou le décalage des situations, les contrastes (téléphone filaire ancien du père Noël vs tablette de l'elfe secrétaire, modernité technologique vs aspect artisanal de la confection des jouets par les lutins), le jeu des personnages (mimiques en particulier), et bien sûr les accents (l'exaspération de l'elfe à l'accent écossais – autre variante – est particulièrement savoureuse). La bande musicale appuie les effets, passant de la diffusion d'un chant traditionnel (*Silent Night*) à une mélodie moderne rythmée avant de reprendre un air de Noël classique (mais en accéléré) en conclusion.

Le document se caractérise par l'audace du sujet puisqu'on se saisit d'un cliché désobligeant pour les Néo-Zélandais, souvent présentés hors de leurs frontières comme parlant de façon incompréhensible, pour pratiquer l'autodérision. Outre la mauvaise compréhension des prénoms des enfants (Edim pour Adam, Bin pour Ben), la réalisation particulière des voyelles a entraîné des confusions amusantes : « *beard* » au lieu de « *bed* », « *biscuit ball* » pour « *basket ball* », « *puggy bank* » pour « *piggy bank* », « *earplane* » pour « *airplane* » ou encore « *bug-screen TV* » pour « *big screen TV* » et « *magic trucks* » pour « *magic tricks* ». On pourra noter au passage que les objets nés des méprises peuvent être vus comme des créations originales (l'elfe écossais souhaitera en conserver une) et non pas simplement des jouets défectueux, certains pouvant même évoquer, peut-être, un « métissage » (le ballon de basket intégrant le biscuit que prennent les Britanniques avec leur thé dans les stéréotypes, par exemple). On peut percevoir ici la notion d'enrichissement culturel par le métissage, présente dans les deux autres supports. Ainsi, il est important de percevoir que le *Kiwinglish* n'est pas présenté comme une prononciation erronée de l'anglais mais bien comme une variété à part entière avec une cohérence, celle de la prononciation devenue « canonique » de l'anglais parlé en Nouvelle-Zélande. L'hôtesse de l'air d'Air New Zealand explique : « *Understanding Kiwi is easy as A's are E's, E's are I's, I's are U's and O's are O's. O's are always O's, and U's are usually U's, but U's could also mean like 'all of youse', like how come youse don't understand what I'm saying?* ». Le père Noël et son elfe secrétaire sont certes embarrassés (cf. petit rire nerveux de l'elfe) mais finalement soulagés.

Le message commercial est clair : Air New Zealand tient à sa spécificité en tant que compagnie nationale et la langue parlée est revendiquée. Car l'autodérision n'exclut pas la fierté : les très souriants employés de la compagnie, qui apparaissent dès qu'on a besoin d'eux pour aider le père Noël dans leurs uniformes reconnaissables (couleurs et motif inspiré du *ta moko* ou tatouage maori traditionnel), sont heureux, après une salutation en māori, d'apporter les explications nécessaires. Leur empressement à rendre service est patent.

Documents 3A et 3B

Finnian Galbraith avait 15 ans et étudiait au lycée en 11^{ème} année (équivalent de la seconde française) lorsqu'il a publié cette vidéo, immédiatement devenue « virale » sur *YouTube*, en 2015. Il y reprenait la lecture d'un texte initialement rédigé pour un concours dans son établissement, appelant ses concitoyens « *pakehas* » (Néo-Zélandais descendants d'Européens comme on le comprend dans la vidéo) à mieux respecter la prononciation de la langue maorie.

3A : La capture d'écran de la page d'accès à la vidéo sur YouTube permet de situer le document et de comprendre sa genèse (date de diffusion, information sur les circonstances d'élaboration du discours). Le nombre de vues est une indication de son succès et les « *likes* » et « *dislikes* » indiquent qu'elle a suscité des réactions...

3B : vidéo montrant F. Galbraith présentant son discours.

L'argumentation développée repose sur deux éléments, l'un d'ordre moral (il est déplaisant et désobligeant pour les Maoris d'entendre leur langue mal prononcée) et l'autre d'ordre plus politique : la langue maorie, langue officielle du pays, fait partie de l'héritage culturel de la nation et doit être protégée pour ne pas faire disparaître avec elle des pans de culture, voire affaiblir l'identité nationale.

La vidéo est délibérément dépourvue d'effets particuliers. On y voit seulement le jeune homme en plan américain, placé devant un fond gris sur lequel s'affichent, ponctuellement, des extraits forts du discours au moment même où ils sont lus. Le jeune homme signale ainsi sa volonté d'accorder tout son poids au message.

Le choix de porter son uniforme témoigne lui aussi d'un souci de respect des formes et de l'héritage ainsi que de la revendication d'une appartenance à un groupe.

L'argumentation mobilise tour à tour l'explication, l'injonction à l'effort, la réassurance, la responsabilisation, la mise en garde.

L'extrait est structuré en quatre parties principales, développant successivement les idées suivantes :

- Introduction sur la situation : le māori est l'une des trois⁷ langues officielles du pays et l'on devrait être fier de l'avoir en héritage au lieu de le malmener ;
- Les excuses données pour ne pas prononcer correctement ne sont pas recevables ;
- Bien prononcer est possible si l'on en fait l'effort car les phonèmes à mobiliser existent dans la langue anglaise ;
- Conclusion sur le fait que le māori et la culture associée font partie intégrante de l'héritage culturel néo-zélandais : leur perte affecterait l'identité nationale.

Des relevés lexicaux et grammaticaux seront utiles pour mettre en évidence l'adéquation entre les concepts mobilisés, l'intention militante et les choix rhétoriques :

- Récurrence du pronom *we* et de l'adjectif *our*, pour fédérer autour du concept d'héritage culturel et identitaire lié à la langue (*our heritage, our country, our official language, our everyday speech, our indigenous culture, our beautiful indigenous culture, our national identity*) ;
- Répétition du mot « *culture* » (6 occurrences), associé en introduction et en conclusion à « *heritage* », mis en lien pour finir avec « *identity* ». On peut noter, dans un registre proche, la récurrence de « *country* » (6 occurrences) ;
- Récurrence de termes évoquant l'effort à faire : *effort* (4 occurrences), *try* (2 occurrences), parce qu'apprendre (*learn* 3 occurrences) est possible (*can* 2 occurrences) ;
- Répétition de « *should* » (associé à *be proud* à 2 reprises) dans les parties (introduction et conclusion) où l'orateur veut responsabiliser son auditoire face au risque de disparition développé à la fin ;

⁷ Les langues officielles ne sont en vérité que deux (maori et langue des signes néo-zélandaise) mais l'anglais est *de facto* langue nationale.

- Accumulation dans la dernière partie de termes alarmistes pour justifier l'appel à préserver (*preserving, preserve*) : *if it dies out, if we loose, at risk of being lost forever, irreplaceable*.

L'étude approfondie de l'extrait mettra en lumière l'implicite. Elle s'attachera à faire émerger une réflexion sur l'enjeu politique lié à la question des relations entre communautés ethniques. Le jeune homme fait allusion à plusieurs reprises, pour la récuser, à une dichotomie entre « *Pakehas* » d'origine européenne (blanche) et indigènes maoris mais veille à associer les deux cultures (*our, we...*), égratignant incidemment la critique faite aux Néo-Zélandais de ne pas bien prononcer l'anglais (*cf.* allusion décalée aux Américains).

Problématique du dossier

Dans quelle mesure une langue peut-elle refléter, voire se présenter comme constitutive d'une identité culturelle spécifique et agir comme outil de cohésion sociale ?

Niveau concerné

Seconde – niveau B1 du CECRL – en raison de l'accès au sens relativement aisé des documents de réception

Ancrage dans les programmes

Entrée culturelle : l'art du vivre ensemble. Notion : « mémoire : héritages et ruptures » ou « sentiment d'appartenance : singularités et solidarités ».

Objectifs

Culturels : l'aire anglophone, la Nouvelle-Zélande, les populations aborigènes (peuple et langue māorie), le lien langue-culture, le folklore de Noël...

Linguistiques : phonologie (les variantes nationales), champs lexicaux liés à l'identité, l'héritage, modalisation, expression du conseil, du reproche, comparaison, adjectifs possessifs, impératif, temps et aspects.

Communicationnels : CO, CE, EO, EE

Méthodologiques : lire et comprendre une vidéo, lire et comprendre un article, repérer une intention humoristique, militante et / ou critique (B1 vers B2), déchiffrer et construire un discours argumenté.

Mise en œuvre

Ordre d'exploitation des supports : doc. 2 – docs. 3A et 3B – doc. 1

Ordre choisi : commencer par la découverte de la problématique au sens large (à travers la vidéo) avant de faire un focus sur le lien entre la langue et l'identité culturelle et de terminer sur l'article présentant la langue comme vecteur de revendication d'une appropriation identitaire.

Étape 1 – Focus sur la vidéo d'ANZ (document 2) pour un ancrage culturel et la découverte de la problématique

Visionnage du film publicitaire jusqu'à 0'22" : réponses aux *wh- questions* + descriptions pour obtenir l'identification du contexte et des personnages + le ton du court métrage.

Visionnage jusqu'à 0'38" : prédiction et émission d'hypothèses à partir des repérages situationnels et du suspense créé puis visionnage de la suite du film jusqu'à 1'54" (« *oh ! it's happened again* »). Les élèves seront ici invités à réagir et à expliciter ce qu'il s'est passé

selon eux. Un visionnage complet permettra ensuite d'apporter la réponse et de la confronter avec les hypothèses.

Pour le dernier visionnage, les tâches de relevé d'informations seront distribuées à travers la classe : observation des attitudes (attention au non verbal), « décrochage » phonologique avec le RP, accompagnement musical... La mise en commun permettra de comprendre comment se construit un court métrage (lecture de l'image animée).

Le double message de la vidéo (ANZ est fière d'être néo-zélandaise et c'est une compagnie attentionnée vis-à-vis de ses clients) sera explicité et commenté pour terminer, ceci permettant de poser un premier jalon concernant le lien entre langue et culture.

Tâches intermédiaires possibles

EE / EO possible : création d'un tableau contrastif anglais / « *kiwilinglish* » avec indication de la prononciation (alphabet phonétique) dans les deux cas.

Une tâche d'EOC pourrait être confiée aux élèves à l'issue de cette première étape : après avoir visionné d'autres publicités de la compagnie, faire une présentation orale soulignant l'accent mis dans chacune (une par élève) sur la spécificité culturelle néo-zélandaise.

Étape 2 – Focus sur le lien langue / identité culturelle tel que traité dans les documents 3

Document 3A : Description et commentaire de la capture d'écran du début du passage.

Repérages concernant l'identité du jeune homme, le contexte, le nombre de vues de la vidéo...

La tenue et l'attitude (lecture d'un document que l'on voit au bas de l'écran) permettront d'identifier la situation et l'écrit aidera à préciser les choses : contexte, sujet.

Document 3B : La vidéo sera ensuite étudiée de façon fractionnée (*cf.* quatre parties identifiées *supra* dans l'analyse du support) pour faire ressortir le lien forme-sens à partir d'un travail sur :

- le message de surface et ses implications politiques ;
- la rhétorique utilisée pour faire passer le message (repérages des choix de pronoms et adjectifs possessifs, récurrences, champs lexicaux, *cf. supra*) ;
- le rôle de la mise en scène (fond gris, plan américain, tenue...) avec une attention particulière aux extraits de texte affichés ponctuellement.

Pour prévenir tout contresens, il conviendra de mettre en relation rapidement les objectifs des documents 1 et 2 : les élèves chercheront les points de convergence (fierté de l'héritage culturel et linguistique, volonté de préserver une spécificité, conscience des objections possibles).

Tâches intermédiaires possibles

EO : enregistrement d'un reportage pour la *web radio* du lycée à la manière d'un micro-trottoir présentant les réactions de passants à la suggestion de rendre obligatoire une initiation au maori dans toutes les écoles néo-zélandaises (possibilité de reprendre et étoffer certains arguments utilisés dans la vidéo).

CE et EE : recherches sur l'histoire du peuple Maori en Nouvelle-Zélande et l'évolution de la communauté depuis l'arrivée des Européens – conception d'une frise chronologique.

Étape 3 – Focus sur le document 1Affichage au vidéoprojecteur du premier paragraphe (l.1 à 3)

En utilisant les acquis des étapes 1 et 2 et en s'appuyant sur les informations données (nationalités du journaliste mentionné et du *Guardian* + mot māori « *Tumeke* »), les élèves émettront des hypothèses sur le contenu de l'article. La communication du titre viendra conforter (ou infirmer) ces hypothèses, qui incluront logiquement les deux éléments déjà identifiés que sont l'impact du māori et la différenciation phonétique pour évoquer une identité culturelle propre aux Néo-Zélandais.

Distribution de l'article intégral

Scanning du texte pour relever tous les termes évoquant la notion de différence : *difference* (2 occurrences) et ses dérivés *different* et *differentiation*, *all of its own*, *a special language* ou même *unrecognisable* (l.20) à mettre en tension avec ceux qui rappellent l'origine commune : *our common language* (ll.26-27).

La classe pourra ensuite être divisée en deux groupes qui se concentreront, pour le premier sur le passage des lignes 9 à 17 (l'essor du māori) et pour le second sur le passage des lignes 18 à 25 (les différences de prononciation). Il s'agira d'élucider et mettre le texte en relation avec les éléments vus dans les autres documents du dossier. Dans les deux cas, les élèves seront conduits à faire des relevés de termes et de formes pour les commenter.

Après la restitution des travaux par un représentant de chaque groupe, l'article sera relu dans son intégralité et l'attention sera portée sur les formes verbales pour établir que l'on fait le constat d'une situation déjà effective (présent simple ou présent *have-en* de *has disappeared* l.25) mais encore en cours de développement (présent *be+ing* de *it's developing* l.1, *it is becoming* l.14, *what's happening* l.26, *is drifting away* l.29), conduisant à poser la question de la compréhension entre deux peuples initialement unis par l'histoire.

L'analyse du choix des pronoms, particulièrement significatif à la fin de l'article (*we vs you*) sera mise à profit pour conclure sur le sérieux du propos, en dépit du ton badin, avec un retour sur le titre. Dans une très bonne classe, on pourra attirer l'attention sur le fait que le journaliste revendique son identité néo-zélandaise alors même qu'il écrit pour le *Guardian* britannique. On pourra éventuellement aussi faire noter qu'on retrouve là une trace du principe cher aux membres du Commonwealth (post décolonisation) : privilégier des relations égalitaires et non une situation de domination. La récupération de l'article par le site NZEDGE.com pourra également être commentée pour terminer.

Étape 4 – Retour sur la problématique et conclusion après mise en relation des quatre supports : réalisation de la tâche finale

EO : en s'inspirant du modèle fourni par Finian Galbraith et en s'appuyant sur les informations données dans les trois autres documents, enregistrer une vidéo de 3 minutes pour défendre la spécificité du « kiwilinglish », conçu comme une langue à part entière.

Autres tâches finales possibles

EE + EO : Après recherches en salle informatique, conception de panneaux pour une exposition au CDI sur les croisements culturels « Pakeha » / « Maori » dans la société néo-zélandaise : qui a apporté quoi (sports, tatouages, langues, figures célèbres...) ? Un audio-guide pourra être envisagé pour accompagner l'exposition (PPC enregistrée).

EO : Après recherches, réaliser un « Survival Kit » (éléments de langue et culture) pour un séjour en Nouvelle Zélande.

Vidéo sur le même modèle que la vidéo de Finian Galbraith. Répartir entre groupes une tâche portant sur d'autres langues : gaélique, irlandais, gallois, mannois... (après recherches).

Dérives possibles

Ignorer la dimension politique et en rester au niveau anecdotique

Cantonner l'étude à celle de la variation linguistique

Faire un contresens sur l'intention

Encourager la caricature en invitant à prononcer « à la néo-zélandaise »

Rapport établi par Sylvie Luyer-Tanet, Mireille Chambon Pernet et Michael Schaffar,
pour le jury d'EPC

3.1.4. Exemple d'exploitation de dossier n°3 – Dossier EPC 510 (*Landscapes: English visions and visualizing England*)

Extraits de prestations de deux candidats et commentaires du jury

Il n'existe pas de modèle pré-établi, la finesse de l'analyse et la cohérence du projet du candidat servant la liberté pédagogique, dans le respect des programmes.

Analyse universitaire proposée par un candidat

Éléments proposés par le candidat lors de sa présentation	Commentaires du jury
<p>Le candidat présente rapidement la thématique du dossier, une vision artistique du paysage anglais, puis une analyse croisée des documents.</p> <p>Il souligne la vision spécifique de la nature dans le document 1 pour immédiatement la mettre en parallèle avec celle du document 3, à savoir la dimension lyrique et poétique. Une analyse fine et sélective des documents 1A et 1B est menée à travers l'étude d'éléments stylistiques. Par une mise en relation avec le document 3, le candidat dégage un nouvel axe, la vision édénique de cette nature. En s'appuyant sur le concept de pastoralisme et des relevés lexicaux précis dans le document 1B, il évoque le processus ekphrastique au cœur du dossier. En soulignant la mise en abîme de la nature perçue comme œuvre d'art, il fait émerger le concept de représentation, ce qui lui sert de point d'entrée pour évoquer la lecture mythique de la nature dans l'œuvre du peintre britannique Paul Nash. Dans le dossier il souligne les échos sur le lien paysage / imaginaire dans sa dimension épicurienne en abordant le caractère contemplatif qui se retrouve dans les documents 1A et 1B. Il s'appuie ensuite sur une analyse détaillée de différents éléments du document vidéo.</p> <p>Le candidat aborde le document 2 en analysant la source et en présentant les enjeux du document journalistique. Il examine la spécificité de l'art paysager de l'artiste britannique Lancelot 'Capability' Brown, dont la vision très personnelle met</p>	<p><i>Le jury apprécie le travail de mise en relation effectué par le candidat. Ses allers-retours entre les différents documents sont au service de l'explicitation des enjeux du dossier et non pas artificiellement convoqués.</i></p> <p><i>Le candidat n'offre pas une paraphrase des documents. Il ancre son propos dans une analyse ciblée et non-exhaustive qui participe à la clarté de l'exposé. Néanmoins le candidat aurait pu apporter davantage d'éclairage sur la tension utopie/dystopie suggérée par le titre de l'œuvre.</i></p> <p><i>Le terme technique d'ekphrasis est utilisé à bon escient et témoigne de connaissances mises au service de l'analyse du dossier.</i></p> <p><i>Le candidat tient compte de la spécificité artistique du dossier pour prendre de la hauteur vis-à-vis de la thématique.</i></p> <p><i>Le candidat synthétise de façon pertinente les trois documents pour mettre en lumière un des axes qui les parcourent.</i></p> <p><i>La spécificité du document est analysée.</i></p>

<p>en avant le travail de récréation de la nature : transformer le paysage, le modeler, donner au jardin paysager une apparence naturelle.</p> <p>Le candidat commente le niveau accessible de ce texte à visée didactique, par la structure claire et la simplicité du lexique. Il conclut en réaffirmant l'ancrage culturel britannique du dossier.</p> <p>La problématique dégagée est la suivante : "Quand la nature se fait creuset des émotions, par quels moyens l'art peut-il fixer la vision du paysage dans son œuvre et la transmettre au public ?"</p>	<p><i>Le candidat propose un haut degré de conceptualisation dans cette partie de l'épreuve, en évitant l'écueil d'un propos général et plaqué.</i></p> <p><i>Cette problématique pertinente montre au jury que le candidat a su mettre en tension l'ensemble des documents du dossier.</i></p>
--	---

Projet et parcours pédagogiques proposés par une candidate

Éléments proposés par la candidate lors de sa présentation	Commentaires du jury
<p>Projet pédagogique :</p> <p>La candidate justifie son choix d'ancrer l'exploitation de ce dossier en cycle terminal dans la notion d'Espaces et Échanges à travers le prisme des domaines Littérature et Arts. Un travail interdisciplinaire avec le professeur de la discipline artistique est alors évoqué.</p> <p>Deux possibilités sont envisagées : Série L ou Série STD2A.</p> <p>La candidate justifie ensuite son choix de la série technologique pour mener un travail visant le niveau B2 du CECRL.</p> <p>Les obstacles qu'elle prévoit sont la densité et la qualité littéraire des documents 1A et 1B ainsi que le vocabulaire spécifique et la multiplicité des modes artistiques traités. Ce point l'amène à préciser son choix pour une classe de Terminale.</p> <p>La candidate annonce sa tâche finale : <i>You work for a landscape architecture firm. You make a short film to present to your colleagues a work including landscape planning or architecture that inspires you so that you may discuss the possibilities of</i></p>	<p><i>La série et le niveau ciblés sont justifiés.</i></p> <p><i>La candidate sera amenée à expliciter la consigne donnée aux élèves pour la Tâche Finale : pourquoi proposer aux élèves une adaptation d'un projet déjà en cours plutôt que d'en lancer un nouveau ?</i></p>

adapting it to your firm's project.

La candidate précise que cette Tâche Finale repose sur la présentation d'une maquette alliant nature et architecture. Elle s'appuie sur les descripteurs suivants : réaliser une description détaillée et approfondie dans un domaine qui relève de sa connaissance, faire part d'un ressenti et exprimer un point de vue, comprendre des documents longs et complexes relatif à un domaine de connaissances.

Les différents objectifs sont clairement énoncés.

Parcours pédagogique envisagé :

La candidate détaille l'ordre dans lequel les documents seront étudiés (Doc 2 > 1A / B > 3) et précise son parcours composé de trois étapes auxquelles elle a donné trois titres.

La candidate détaille ensuite sa proposition de mise en œuvre, dont nous retenons ici un aspect sur lequel nous souhaitons attirer l'attention des futurs candidats.

La candidate propose une tâche Intermédiaire à l'issue de l'Étape 1 portant sur l'étude du Document 2 : *Create a checklist for a Kent or a different kind of landscape garden and present it to the class.*

Dans une visée d'entraînement, avant la tâche finale, une seconde tâche intermédiaire est envisagée : enregistrer la description d'une œuvre de Nash en soignant l'intonation.

Les objectifs méthodologiques et pragmatiques sont en adéquation non seulement avec la tâche finale envisagée mais aussi avec la spécialité suivie par les élèves de la série technologique choisie.

Si le jury a su apprécier la justification de ces trois étapes comme trois façons d'aborder la problématique annoncée, il est cependant regrettable que la formulation des titres ne participe pas à la lisibilité du parcours proposé.

La première tâche intermédiaire est intéressante mais nécessite un enrichissement culturel conséquent par rapport au document proposé.

Cette deuxième tâche intermédiaire peut se justifier dans l'entraînement à l'expression orale qu'elle permet de mettre en place en vue de la réalisation de la tâche finale. Cependant, le sujet choisi n'est guère pertinent car il ne s'inscrit que partiellement dans la problématique du dossier et ne permet pas un réinvestissement thématique dans la tâche finale.

<p>La candidate prévoit les critères d'évaluation de la tâche finale : richesse du contenu informatif, lexical et grammatical, mise en forme en termes de prononciation et de réalisation audio-visuelle.</p>	<p><i>Il est important de garder à l'esprit que l'évaluation peut tout à fait être la tâche finale ou une évaluation sommative distincte. La formulation des critères est approximative et maladroite ('richesse du contenu grammatical', 'mise en forme en termes de prononciation et de réalisation audio-visuelle' ?)</i></p> <p><i>Le jury a su apprécier la cohérence globale du projet malgré les imprécisions et les maladresses dans la présentation de la mise en œuvre.</i></p>
---	---

Les documents composant ce dossier (extraits littéraires, article de presse et documentaire vidéo) s'articulent autour de la question du paysage dans la culture du Royaume-Uni. Il s'agit ici de s'interroger sur la valeur, la portée et les enjeux que le jardin/paysage revêt dans un contexte typiquement britannique.

Le paysage, élément sensuel s'il en est par son caractère avant tout visuel, n'est-il pas le vecteur d'une conscience et d'un rapport au monde tout particulier ? La particularité du dossier est d'offrir une perspective multiple quant à la conception et l'interprétation du paysage dans la pensée et les arts britanniques.

Pistes proposées par le jury pour l'analyse des documents :

Doc. 1A

Il s'agit d'un extrait du roman de socialisme utopique publié en 1890 par l'écrivain britannique William Morris, fabricant designer textile, imprimeur, écrivain, poète, conférencier, peintre, dessinateur et architecte britannique connu pour ses engagements politiques mais aussi son appartenance à la Confrérie Préraphaélite à laquelle le document 3 fait référence.

Dans ce conte, le narrateur découvre avec surprise une nouvelle société qui, à l'inverse de celle décrite par l'écrivain américain Edward Bellamy (*Looking Backward*, 1888) est caractérisée par le faible rôle de l'État. Dans ce monde idéal le rapport entre les humains et la nature est central puisqu'il est fondé sur une harmonie, un équilibre entre les deux.

Le chapitre 29 situé vers la fin du périple de William Guest est consacré à une réflexion sur l'art et la nature lors d'une pause le long de la Tamise. Cet instant de contemplation est une opportunité pour le narrateur de se réjouir du spectacle offert par les lieux. Le paysage n'est alors que beauté et dans ce qui s'apparente à une ekphrasis illustrant le principe du Beau mais aussi du pittoresque tels que définis par Edmund Burke dans son essai de 1757 avec son harmonie « *pleasant to the eye* », ses lignes courbes, l'atmosphère paisible qui règne avec notamment la présence d'un édifice ancien (caractéristique typique du pittoresque) « *A delicate spire of an ancient building rose up from out of the trees in the middle distance* », on retrouve également ce que William Hogarth a appelé dans son ouvrage de 1753 la ligne de beauté « *the serpentine line* » dans la description de ce paysage qualifié de « *winding* ».

Aussi qu'il s'agisse des différents champs lexicaux de la nature, des plantes mais aussi des constructions syntaxiques s'appuyant sur de nombreux éléments renforçant la représentation de la topographie des lieux, les différents éléments se combinent pour

représenter le paysage britannique idéalisé, bucolique et pastoral, prélapsarien que l'on retrouve chez de nombreux *landscape artists*.

Doc. 1B

Il s'agit d'un second extrait du même ouvrage se situant au chapitre 30, à la fin du voyage de William Guest sur la Tamise. Une nouvelle fois, c'est un paysage bucolique où la nature est belle et harmonieuse que le narrateur offre aux lecteurs. Grâce aux champs lexicaux de la nature, aux choix des prépositions mais aussi des structures syntaxiques maniant virgules et points-virgules c'est une véritable immersion dans le paysage qui est proposée. Le traitement de l'espace soutient la dimension utopique de cet univers que l'homme n'a ni violé, ni détérioré où toute forme de hiérarchie est abolie.

Doc. 2

Il s'agit d'un article de presse publié en 2016 dans le quotidien britannique le *Telegraph* à l'occasion des célébrations des 300 ans de la naissance du célèbre paysagiste anglais, considéré comme le plus grand jardinier d'Angleterre, Lancelot « Capability » Brown.

Sous la forme d'une liste en cinq étapes, un '*perfect guide*', la journaliste propose aux lecteurs les points essentiels à repérer pour reconnaître un jardin de style « Brown » par opposition à un jardin respectant les principes dictés par celui qui est considéré comme l'inventeur du jardin anglais, William Kent (1685-1748).

À travers les différents points présentés le lecteur est invité à se promener dans un univers fortement ancré dans la tradition britannique, à savoir celle du jardin et plus précisément des spécificités du jardin paysagé. L'on découvre ainsi le travail de mise en scène qui est effectué afin de jouer avec l'espace pour créer du rythme et donner au jardin une fonction autre qu'esthétique. Le jardin n'est pas à considérer comme un ornement annexe et accessoire mais comme faisant partie intégrante du domaine. Dans cette construction d'un décor, mais décor qui doit demeurer indétectable tant tout doit sembler naturel, le paysagiste, selon la journaliste, invite là aussi les personnes à se plonger dans une nature certes domptée, mais qui n'en a pas l'air. Le choix de stratagèmes particulièrement ingénieux pour reproduire l'illusion de lacs par exemple « *a combination of lakes, pushed together to give the appearance of a single body of water running through the landscape* ». Les bâtiments ne sont pas là pour gâcher le paysage mais au contraire le donner à voir et à admirer.

Doc. 3

Dans ce document vidéo publié sur la chaîne officielle *YouTube* du célèbre musée Britannique de la TATE, le spectateur est invité à découvrir le peintre moderniste anglais Paul Nash (1889-1946) grâce aux commentaires d'un spécialiste de l'histoire de l'art, le Dr James Fox. Celui-ci revient notamment sur le lien très fort que le peintre avait avec un paysage du sud de l'*Oxfordshire*, des collines appelées '*The Wittenham Clumps*'. Il évoque ainsi la fascination quasi religieuse que cette vue provoquait chez l'artiste ainsi que la force d'inspiration créatrice de ce lieu. Il poursuit en expliquant cette immanence de la nature que le peintre percevait et qui l'inspirait dans son œuvre artistique pour enfin mentionner l'importance toute particulière que les arbres jouaient dans la composition de ces paysages, de ce rapport à la nature. Dans une conception similaire de la nature à celle des Préraphaélites, le paysage est devenu pour Paul Nash une source de lyrisme et de poésie.

Cependant cette approche fut ensuite largement ébranlée par le début de la première

Guerre mondiale lorsque l'artiste devint un peintre de guerre officiel en 1917. Le paysage est dès lors toujours représenté par ce regard britannique mais il ne s'agit plus tant là d'une nature vivante et verdoyante que d'une nature détruite par la folie de l'Homme dans laquelle les arbres sont devenus des cadavres. James Fox précise toutefois que cet épisode de la guerre a permis à Nash de développer son art tant au niveau de sa réputation que de sa production qui est devenue plus artistique et pointue encore en s'intéressant à l'art abstrait du début du siècle. L'exemple de ces rocs géants à Avebury dans le Wiltshire traités de façon abstraite atteste de l'intérêt intact du peintre pour la campagne anglaise. Celle-ci était une source d'inspiration perpétuelle par son mélange de passé et de présent, de nature et de culture. Le documentaire se termine par une référence au rôle du paysage dans la démarche de Nash que le spécialiste analyse comme étant la chambre d'écho des espoirs, des peurs et des rêves de l'artiste. À travers cette vidéo le paysage anglais est ainsi perçu comme une source d'inspiration artistique mais aussi comme un miroir tendu aux hommes, ce qui renforce des questions aussi essentielles comme le rapport de l'être au monde.

Problématique du dossier

How have landscapes shaped and inspired English aesthetics and culture ?

Pistes pour un projet et un parcours pédagogique

Niveau(x) concerné(s)

Cycle terminal

Une exploitation peut être envisagée dans le cadre de l'enseignement de la LVA, niveau visé C1.

Ancrage dans les programmes

Entrée culturelle : Gestes fondateurs et mondes en mouvements

Notion : Espaces et Échanges

Domaines : Littérature, art, histoire

Cependant en raison de la forte dimension esthétique, l'exploitation choisie se fera en série technologique STD2A (Sciences et technologies du Design et des Arts Appliqués) avec un niveau visé B2 (tout en reconnaissant la charge lexicale lourde des documents du dossier).

Pôles de connaissances : « Arts, techniques et civilisation - Démarche créative - Pratique des arts visuels - Technologies »

Objectifs

Culturels : William Morris en tant que penseur et écrivain, le mouvement Préraphaélite, les grands paysagistes Kent et Brown, le peintre moderniste anglais Paul Nash

Linguistiques : au niveau lexical, les champs lexicaux de la description et de l'espace, de la nature, des arts, de l'environnement, des sentiments et émotions. Au niveau des fonctions il s'agira de manier la comparaison, le contraste, la modalité et l'expression de l'hypothèse ainsi que l'expression du passé.

Communicationnels : CO / EE / EOC-EOI / CE

Méthodologiques : travail d'analyse de l'image, construction d'une argumentation justifiée et illustrée, analyse d'un texte littéraire, travail sur la prise de parole/phonologie afin de convaincre un auditoire, savoir prendre la parole en ayant un support à exploiter en même temps (construire une maquette travaillée avec l'enseignant(e) d'arts appliqués).

Tâches pouvant jaloner un parcours en STD2A

Tâche intermédiaire 1 : réalisation de croquis personnels expliqués d'un jardin paysagé respectant les critères de 'Capability' Brown. La description précise de chaque élément envisagé sera capitale et la présentation se fera sous forme d'EOC devant la classe.

Tâche intermédiaire 2 : en choisissant un paysage de leur choix (photographie de jardin anglais sur le site du National Trust ou œuvres picturales), les élèves rédigeront en binômes (l'un de ceux qui était à l'ordinateur et l'autre qui a travaillé sur le document 1B) un texte sur soit un paysage naturel qui reflète une atmosphère qu'ils apprécient ou au contraire un paysage qui évoque un univers qui les met mal à l'aise/dystopique.

Tâche finale : afin de préparer la candidature de votre classe pour participer au *RHS Chelsea Flower Show* de 2018, vous devez, en groupe, préparer une maquette ainsi qu'une explication argumentée de votre jardin paysager et des idées qui le sous-tendent. Vous ferez une présentation à l'oral devant un jury tournant composé de 3 élèves de la classe ainsi que des enseignants d'anglais et d'arts appliqués.

La note sera fondée sur plusieurs critères définis en amont en collaboration avec les élèves pour cette prise de parole en continu puis en interaction.

La tâche finale constituera l'évaluation de la séquence.

Autres tâches finales envisageables en LVA

Proposition 1 : En tant que commissaire pour une future exposition autour du thème *English Gardens* qui se tiendra dans votre lycée (hall, cour/parc de l'établissement, couloirs ...), vous sélectionnez les œuvres retenues et réalisez une carte interactive permettant de localiser les paysages représentés ainsi que l'audioguide accompagnant l'exposition (présentation de l'artiste, rappels historiques, analyse et commentaire du tableau).

Proposition 2 : Élaboration d'un fascicule de voyage (présentation du lieu et des œuvres artistiques associées : livres films, photos) pour le voyage scolaire autour du thème *English Gardens* en s'appuyant notamment sur les propriétés défendues par le National Trust.

Dans tous les cas, le but de la séquence est d'avoir fait des élèves des spectateurs avisés.

Rapport établi par Pascal Glories, Laurent Duhaupas et Duncan Thom,
pour le jury d'EPC

3.1.5. Exemple d'exploitation de dossier n°4 – Dossier EPC 333 (American poetry)

Description

Ce dossier propose l'étude d'une sélection de poèmes américains d'époques différentes (de la fin du XIX^{ème} au début du XXI^{ème} siècle), variations sur le thème de l'eau (de la goutte de pluie à la mer en passant par le ruisseau et le fleuve), qui permettra une approche du genre ayant pour objectif de le définir comme l'expression d'un rapport singulier du poète au monde, au langage et à sa langue.

Analyse des documents

Doc 1 : *A Drop fell on the Apple Tree* ou *Summer Shower*, Emily Dickinson (1830-1886) -

Ce document est un poème d'Emily Dickinson publié à titre posthume quatre ans après la mort de son auteur. Bien qu'elle ait mené une vie de réclusion dans la petite ville d'Amherst, Massachusetts, Emily Dickinson, est représentative de la vitalité de la poésie américaine à une époque où le pays était en pleine mutation. On a ici un exemple d'une célébration des éléments et de la nature dans son aspect changeant et cyclique et de la poésie comme expression des sentiments humains et de la communion entre l'homme et la nature par le biais notamment de la personnification des éléments et des choses : [*rain*] *kissed the Eaves, made the Gables laugh*; *went out to help the Brook*; *the sunshine threw his Hat away*, etc.). L'utilisation des majuscules pour les substantifs est caractéristique des textes de Dickinson, de même les tirets, évoquant des sortes de respirations ou temps d'arrêt à des fins de méditation, ponctuation originale et souvent capricieuse. Sur le même thème que le texte de Jarmusch, ce poème présente une forme plus normée (quatre strophes de quatre vers chacune), une métrique alternant quatre et trois pieds (typique de la ballade) et un schéma de rimes abab (*closed rime*) avec lequel Dickinson prend de grandes libertés. Le poème de Dickinson comporte des rimes riches (*sung /flung*), un lexique plus recherché (*lutes, hoisted, jocose, spangles, glee, fête*) et une organisation syntaxique différente de celle de la langue standard actuelle du poème de Jarmusch (*The Bushes - spangles flung - , Myself Conjectured were they Pearls/What Necklaces could be -*). Il décrit une averse d'été, le pouvoir régénérateur de la pluie, l'instabilité du temps, des éléments, la projection des sentiments humains sur la nature (thème romantique par excellence) - la précarité du bonheur? La symbolique de l'eau en lien avec les croyances religieuses – notamment chrétiennes – peut conduire à d'autres interprétations en appui sur le réseau d'images : fertilité / fécondité et puissance créatrice, purification / baptême, lien avec le divin / élévation spirituelle. On note la position centrale du pronom réfléchi *Myself* qui met en évidence la présence de la *persona* (voix poétique) et sa perception singulière de son environnement.

Doc. 2 : *the Secret Notebook scene* (1'24") extrait du film *Paterson* de Jim Jarmusch (2016)

Voix et regard singuliers du cinéma indépendant d'outre-Atlantique, Jim Jarmusch est l'auteur de films tels que *Stranger Than Paradise*, *Down By Law*, et *Coffee And Cigarettes*, entre autres. Avec son dernier film, *Paterson*, sorti en 2016, Jim Jarmusch signe un hymne à la poésie et particulièrement à celle de William Carlos Williams et de ses héritiers de la *New York school of poetry*. W.C. Williams est considéré comme le chef de la tradition néo-whitmanienne qui rejette expressément l'intellectualisme d'un T.S Eliot en faveur d'une poésie du terroir écrite dans la langue américaine populaire. L'héritage de W.C. Williams est très présent chez les poètes de la *New York school of poetry* tels que Barbara Guest, Frank O'Hara, John Ashbery et Ron Padgett. Lors d'une rencontre impromptue dans la rue entre

deux personnages très différents mais que la poésie rapproche, la petite fille lit un de ses poèmes consignés dans son journal intime à l'homme (héros éponyme du film). Les éléments poétiques sont le jeu sur la polysémie *waterfalls / water falls*, les répétitions, les rimes internes *air / hair*, le rythme (alternance de syllabes accentuées et non accentuées), la métaphore – les flaques d'eau qui sont des *dirty mirrors* dans lesquels se mire la ville, les comparaisons, et l'envoi. On notera aussi, comme dans le poème de Dickinson, un jeu sur les sonorités (allitérations et assonances). L'envoi, en des termes on ne peut plus ordinaires, nous dit que le poète voit, nomme et parle le monde différemment. Ces personnages ordinaires donnent à penser que tout un chacun est un poète potentiel. La notion de plaisir, de jubilation dans l'écriture est mise en avant. Il s'agit ici d'une poésie de l'ordinaire que le prisme du langage rend extraordinaire. Ce poème illustre par ailleurs un des principes de la *New York school of poetry* : écrire pour soi-même ou pour une personne (cf. *the Secret Notebook*), en opposition à une poésie qui serait nationale et/ou véhiculerait une idéologie, ce qui peut le différencier de celui de Hughes.

Doc 3 A - The Negro Speaks of Rivers de Langston Hughes (*Selected poems* - éditions Vintage books 1954 – première partie : Afro-American fragments, p. 4)

Ce poème de Hughes, paru en 1921, est emblématique de la littérature de la *Harlem Renaissance*. Dans le contexte de la ségrégation, le jeune Hughes endosse toute l'histoire de la communauté noire pour mettre en avant sa pérennité historique et culturelle, sa beauté et sa force, malgré les souffrances endurées. La structure du poème est modelée sur celle d'un morceau de jazz avec introduction du motif, variations des divers instruments et reprise du motif (*Jazz poetry*).

Le poète évoque les grandes étapes de l'histoire de la communauté noire avec tout d'abord la Mésopotamie (*the Euphrates*) considérée à l'époque comme le berceau du genre humain. Elle peut également évoquer la captivité des hébreux (à Babylone au VI^{ème} siècle avant J-C), peuple auquel sa communauté s'est identifiée pendant la période de l'esclavage (cf. le psaume 137 « *by the rivers of Babylon* »). Viennent ensuite la vie paisible en Afrique (*the Congo*), les grandes réalisations des esclaves noirs lors de l'âge d'or de la civilisation égyptienne au 3^{ème} millénaire avant J-C. (*the Nile*) et, enfin, la lutte pour l'abolition de l'esclavage aux États-Unis avec la figure tutélaire/paternelle de Lincoln dont les voyages à la Nouvelle Orléans lui firent prendre conscience de la condition des esclaves. Le faisceau de symboles présent dans ce poème associe – entremêle - le féminin et le masculin. D'une part, les termes (*bathed, hut, lulled me to sleep, bosom*) évoquent l'eau de l'origine, la matrice et l'image maternelle. D'autre part, on trouve une symbolique masculine avec les pyramides, symbole de puissance, Abe (surnom d'Abraham Lincoln, président des États-Unis) qui évoque une proximité affective avec la *persona* et le Mississippi surnommé *Ol' Man River*, à qui est attribué un trait féminin (*bosom*). La chronologie de « *dawns* » à « *sunset* » suit de manière symbolique le cycle de la vie. La symbolique de la couleur des eaux du Mississippi (*The Big Muddy*) qui passe de *muddy* à *golden* évoque une évolution positive pour la communauté noire. Cette boue peut également rappeler la glèbe dont Adam a été façonné, selon la Bible. À l'évocation de l'Émancipation, le changement de couleur évoque avec *turning golden* la possibilité de franchir la ligne de séparation entre les couleurs de peau et l'affirmation d'une seule race (*human blood in human veins*), précieuse et raffinée à l'image de l'or (cf. *black is beautiful* mais Hughes ne tombe pas pour autant dans l'essentialisme racial. La référence à la Mésopotamie au début du poème renvoie à l'humanité entière. Le génie du poète consiste à atteindre l'universel dans cette célébration de la beauté et de la

profondeur de l'expérience humaine au plan spirituel (*my soul*). Contrairement aux deux premiers poèmes qui décrivent la pluie, le fleuve est ici directement pris dans sa valeur symbolique tout en nous ramenant à la donnée biologique, le corps humain étant composé majoritairement d'eau. Ce qui constitue notre matière et notre esprit sont ainsi indissociablement liés. Les verbes *have known, bathed in, lulled me, seen it turn into* évoquent une intimité entre l'homme et l'élément eau, élément indispensable à l'émergence de toute forme de vie (*older than the flow of human blood in human veins*). Voix singulière du poète dans son siècle qui se saisit du thème de l'eau pour rendre compte de l'expérience de sa communauté et sa résilience ainsi que de son aspiration à l'égalité. Tout comme dans le poème de Dickinson, La symbolique de l'eau en lien avec les croyances religieuses – notamment chrétiennes – peut conduire à d'autres interprétations en appui sur le réseau d'images : fertilité / fécondité et puissance créatrice, purification / baptême, lien avec le divin / élévation spirituelle.

Doc 3 B The Negro Speaks of Rivers, The voice of Langston Hughes (1995, Smithsonian / Folkways recordings) (0'43")

Dans cet enregistrement on entend Hughes lui-même déclamer son poème. Le titre a été omis ce qui renforce la qualité musicale du texte, comme si l'on avait affaire à un morceau de musique. Le premier vers, *I've known rivers*, a été omis également, ce qui donne à penser que Hughes a déclamé le poème de mémoire. La voix suave de Hughes, la mélodie « swingante », les nombreuses occurrences du son /əʊ/ (*known, older, flow, soul, grown, Congo, golden*) et les diphtongues sur lesquelles sa voix traîne un peu, donnent à ce moment sonore une qualité instrumentale. Les adjectifs (*deep, ancient, dusky*) et des noms *dawns* et *soul* sont nettement mis en relief et confèrent aux propos la profondeur du discours d'un sage.

Doc 4 : *maggie and milly and molly and may* (1956) *The Complete Poems: 1904-1962* by E. Cummings.

E(dward) E(stlin) Cummings (1894-1962) fait partie des écrivains de Nouvelle Angleterre diplômés de Harvard et combattants de la Première guerre qui revinrent aux États-Unis avec une moisson d'expériences personnelles et imprégnés de l'ambiance de la scène littéraire parisienne en pleine expérimentation de formes nouvelles. Rebelle vis-à-vis de la tradition, esprit satirique et indigné, Cummings garde cependant un émerveillement poétique intact face au monde naturel et à la vie. Il a poussé à l'extrême l'expérimentation, bousculant les formes, la ponctuation, l'orthographe et la syntaxe créant ainsi un mode d'expression poétique idiosyncratique totalement innovant. L'auteur choisit délibérément une forme, celle du *nursery rhyme*, en cohérence avec un récit de petites filles allant à la plage et découvrant chacune un objet ou animal que la mer renferme et qui reflète sa personnalité profonde, comme autant de facettes de l'expérience et de la psyché humaine. Le schéma de rimes est irrégulier : des rimes finales (strophes 1, 2 et 6), empruntées au *nursery rhyme*, alternent avec des rimes défectueuses (*sang/and; star/were; thing/and*) comme pour mettre en évidence la variété des expériences et la singularité de chacune des petites filles. La métrique plus ou moins régulière en tétradactyles du vers 1 : *maggie and milly and molly and may* est inversée dans la dernière strophe avec les anapestes : *For whatever we lose (like a you or a me)*, pour éveiller l'attention du lecteur et susciter sa réflexion sur le sens de cette histoire, et souligner, par le passage de la troisième personne du singulier à la première personne du pluriel, deuxième et première du singulier,

l'universalité de l'expérience. Dès le titre, la voix enfantine est posée avec les *and* au lieu de virgules entre les prénoms et se poursuit avec les enjambements entre les strophes 2 et 3 et 4 et 5 et les « and + prénom » au début des strophes 2 et 4 qui traduisent le discours impatient de l'enfant, loin de la sophistication d'un registre formel. Le parallélisme du vers 10 (*as small as a world and as large as alone*) rappelle aussi le style enfantin de la comptine comme le *and all the king's horses, and all the king's men...* de Humpty Dumpty. On peut y voir un bel exemple du jeu de l'auteur avec la syntaxe, qui pourrait être un mot d'enfant *as large as* + adjectif (*as large as alone*) doublé d'un chiasme pour évoquer avec force l'immensité de la solitude que peut ressentir l'être humain devant l'immensité du monde. On trouve, au vers 14, un autre exemple de la créativité de Cummings, avec « a + pronom personnel » (*a you and a me*). Cette substantivation des pronoms en fait des noms communs au même titre que le coquillage, l'étoile de mer, le galet et le crabe que les petites filles ont trouvés, révélateurs de leur personnalité. La fin de ce poème, comme la morale d'une fable ou la solution d'une énigme, peut convoquer le poème de Baudelaire, L'homme et la mer (Les Fleurs du Mal, 1857) où la mer est décrite comme le « miroir » de la psyché humaine Cummings se serait-il amusé avec *maggie and milly and molly and may* à écrire sa propre version du spleen baudelairien ?

Thématiques possibles du dossier

L'acte de création poétique comme expression d'un rapport singulier du poète au monde, au langage et à sa langue (retenue dans la mise en œuvre proposée).

L'eau comme motif poétique / force créatrice.

Niveaux concernés

B1 -> B2 Première LELE ou Terminale LELE : B2

Thématique

Je de l'écrivain et *jeu* de l'écriture (pistes retenues : l'écrivain dans sa langue, l'écriture comme jouissance esthétique, l'expression des sentiments)

Objectifs

Culturels : poésie américaine du XIX^{ème} au XXI^{ème} siècle ; réinvestissement de connaissances civilisationnelles sur les États Unis et intertextualité

Linguistiques :

Lexicaux : champ lexical de l'eau ; terminologie littéraire

Grammaticaux : valeurs des temps et aspects ; structures langagières pour l'analyse de poèmes : propositions infinitives, causatives et constructions interverbaux

Phonologiques : accentuation de mots, liaisons, respect des groupes de souffle pour une lecture expressive ; réalisation des phonèmes avec une attention particulière sur les rimes et assonances

Communicationnels : CE, CO, EE et oralisation / mise en voix

Méthodologiques : stratégies pour un travail autonome de phonologie, scansion, écriture, mise en voix

Mise en œuvre

Doc 2 -> doc 3 B -> doc 3 A-> doc 1 et doc 4

Étape 1 : Introduction du thème

Brainstorming à partir de la question fil rouge de la séquence *what is poetry (for) ?* ou *what makes a text a poem ?* puis, visionnage de l'extrait du film. Poser la situation de communication et accueillir les réactions des élèves : plaisir teinté d'espièglerie de la petite fille, connivence entre les deux personnages qui sont sur un pied d'égalité, respect mutuel, réflexion et sérieux - émotion de Paterson. Les visionnages ou auditions successifs pourront avoir pour objectif la transcription du poème par écrit (typographie : *water – espace – falls*, coupures par vers, ponctuation éventuelle) en demandant, par exemple aux élèves de mémoriser un vers chacun et de reconstituer le poème en groupes. On voit brièvement le poème écrit à l'écran et la lecture donne des indications sur l'agencement des vers. L'activité pourra donner lieu à des échanges, des propositions, des discussions et engager une réflexion sur les spécificités de la forme poétique. La notion de *persona* pourra être introduite avec l'opposition entre le *I* et le *most people* de l'envoi.

Une fois le poème reconstitué, une dernière écoute globale permettra aux élèves de souligner les syllabes accentuées, les liaisons et les groupes de souffle, et de s'entraîner à la lecture à haute voix.

Mise en voix du poème à l'aide des marquages effectués en classe et du fichier mp3 /4 déposé sur l'ENT.

Les éléments d'analyse pourront être consignés sur une/ des fiches outils pour l'étude autonome d'autres poèmes.

Tâche intermédiaire

Écrire un court poème sur un objet ou un élément du quotidien à la manière de la New York school of poetry.

Étape 2 : étude du poème de Hughes

Entrée par le document 3 B, enregistrement du poème dit par son auteur, avec pour consigne de se laisser porter par la rythmique, le timbre de la voix et la diction en rappelant qu'un poème est généralement destiné à être lu à voix haute / entendu. Recueillir les réactions des élèves qui, en plus d'une impression d'ensemble, pourront relever les répétitions, le rythme, les mots accentués, quelques noms de fleuves et autres mots clés.

Afin de définir le « je lyrique » / *persona* (*who is the I in this poem?*), on pourra faire repérer au cours d'une seconde écoute, les faits et événements mentionnés (donc les formes verbales). On pourra ensuite amener les élèves à réfléchir sur la valeur de l'aspect *have-en* dans les refrains au début et à la fin du poème par opposition au prétérit utilisé pour évoquer les événements révolus dont il est question dans la strophe centrale. On les amènera à réfléchir sur l'utilisation du *present perfect* dans *I've seen its muddy bosom turn all golden in the sunset*, qui évoque une sorte de prophétie optimiste de la *persona*.

Le titre du poème étant omis dans l'enregistrement, on pourra demander aux élèves d'imaginer un titre avant de donner le titre original, ce qui pourra donner lieu à une analyse de la valeur du présent simple dans le titre, en lien avec les temps et aspect utilisés dans le corps du texte : universalité avec le présent, histoire avec le prétérit et bilan d'expérience avec *have-en*.

Le texte écrit – document 3 A – sera ensuite donné pour une analyse approfondie de chacune des composantes : les élèves pourront réinvestir les éléments et termes d'analyse déjà rencontrés avec le premier poème (et éventuellement dans la discipline Lettres) : allitérations, assonances, *free verse*, métrique, enjambement aux vers 2 et 3, et 8, 9, 10 en lien avec le sens et expliciter les références historiques, par un travail de groupes sur internet. Ce sera l'occasion d'attirer l'attention des élèves sur la différence entre la métrique syllabique du français et la métrique de l'anglais, qui repose sur l'accent tonique.

On pourra ensuite faire faire des recherches sur l'auteur et la genèse du poème qui seront destinées à éclairer la lecture, et notamment à expliquer la présence de l'article défini *the* dans le titre.

On complètera les fiches outils avec les nouveaux éléments rencontrés.

Tâche intermédiaire

Mise en voix avec mémorisation (ou non), individuelle ou à plusieurs.

Étape 3 - Documents 1 et 4 – Selon le niveau de la classe et / ou le degré d'autonomie des élèves,

Option 1 : Travail de groupes en autonomie : plusieurs groupes travaillent sur un des deux poèmes donnés à préparer individuellement au préalable, à l'aide de leur fiche outil élaborée en classe. Les élèves échangeront leurs recherches et analyses, en vue de s'accorder sur le sens et l'interprétation, qui seront ensuite présentés au reste de la classe par un rapporteur. Une diversité des interprétations entre les groupes sera bienvenue.

Option 2 : travaux de groupes guidés. Des fiches ressources peuvent être mises à disposition (formes de poèmes, dictionnaires, dictionnaires de prononciation...)

Doc 1 : *A Drop fell on the Apple Tree* d'Emily Dickinson. On pourra proposer une activité de type similitudes et différences entre les deux poèmes sur la pluie – on pourra y voir une intertextualité - débouchant sur les intentions des auteurs. Parmi les différences :

- la forme du poème (ballade vs *free verse*) ; le registre du lexique (littéraire vs standard ; l'environnement (nature vs milieu urbain) ; typographie (ponctuation avec les majuscules et les tirets vs ponctuation standard avec la réserve que le poème de Jarmusch n'a pas été publié, on pourra alors reconsidérer la ponctuation adoptée dans la transcription du poème) ; syntaxe atypique (*The Bushes - spangles flung -*) vs syntaxe standard ; récit d'évènements au simple past vs présent simple performatif ; importance des sentiments vs description factuelle, etc. Parmi les similitudes :

- auteur féminin, poème attribué à la petite fille ; présence centrale du *I* ; thème et lexique communs ; musicalité et rythme.

Doc 4 : *maggie and milly and molly and may* (1956) de e. e. cummings

Faire étudier le poème par groupes à partir de questions du type :

1) *What makes the poem sound like a nursery rhyme?*

2) *How do you understand it? / What do you make of the story?*

3) *Why did the author choose this specific form?*

et à l'aide de ressources : plusieurs textes de *nursery rhymes* et enregistrements sur mp3 ; dictionnaires unilingue et de prononciation.

Mise en commun, échanges et synthèse dans les deux cas.

Évaluation (s)

Intermédiaire : écriture d'un poème, mémorisation et mise en voix.

Finale : 1) EE créative et mise en voix – À l'occasion d'un évènement tel que la journée internationale de la poésie, ou la Semaine des langues, vous écrirez un poème sur un thème défini en commun par la classe (ou les classes participantes). Vous en réaliserez un enregistrement et / ou le déclamez / lirez lors d'un récital. Ce projet peut être proposé aux enseignants des autres langues vivantes (avec l'aide des assistants), de lettres et de FLS (avec les élèves d'UPE2A) de l'établissement. On pourrait envisager également d'élargir ce projet aux langues d'origine des élèves et inviter les parents d'élèves au récital.

1) Présentation et mise en voix d'autres poèmes de littérature anglophone, au choix

2) Recherche de supports artistiques autres sur le même thème (document personnel du dossier baccalauréat) et présentation à la classe

3) Pour les élèves suivant des options artistiques : création visuelle / danse / musique / théâtre / spectacle vivant (arts du cirque) pour accompagner la mise en voix

Dérives possibles

Sur le plan culturel : faire une hiérarchie entre les genres poétiques (considérer qu'un poème en vers libre serait de moindre qualité qu'un poème d'une forme plus normée).

Sur le plan didactique : étude de la forme sans lien avec le sens ; négliger le travail phonologique à réaliser sans lequel les productions risqueraient de ne pas atteindre la qualité escomptée ; engager les élèves dans de longues recherches et exposés sur la vie des auteurs ; faire écrire des poèmes sur un sujet trop personnel ; organiser un concours qui amènerait de fait les élèves à juger la production de leurs camarades.

Rapport établi par Catherine Lanquetin et Julie Pichon,
pour le jury d'EPC

3.1.6. Exemple de très bonne prestation – Dossier EPC 351 (Flânerie et écriture)

Dès le début de sa prestation, la candidate cadre de manière efficace et concise les enjeux du dossier et identifie le thème général qu'elle en a dégagé (« Les femmes dans l'espace urbain »), explicite qu'il s'agit pour elle plus précisément de développer l'espace symbolique conquis par les femmes dans cet espace, et la façon dont cet espace symbolique participe de la construction du genre. Elle relève que ce dossier permet un croisement des points de vue et justifie.

La candidate présente ensuite chaque document.

Le jury note l'effort de rattacher l'étude du document 1 à un concept littéraire qui est ensuite utilisé comme une clé de compréhension (doc.1 identifié comme prototypique du *stream of consciousness*).

Cette notion littéraire est définie, puis illustrée en s'appuyant sur le texte ce qui permet à la candidate de mettre en avant son angle d'analyse. La candidate s'appuie sur des repérages de champs lexicaux, sur le rythme prosodique, sur les réseaux de comparaisons et de métaphores pour éclairer son analyse. Elle souligne, ce faisant, la nature poétique de l'écriture, la dimension d'incantation perceptible par les répétitions, les références à l'antiquité, la ritualisation de l'espace, l'apparition de la figure mythique de la femme, l'évocation du champ de bataille et des tranchées perçues à travers la description de Londres. Le jury note sur cette phase le souci de la candidate de ne négliger ni la forme ni le sens, mais d'éclairer l'un par l'autre. Il note de surcroît la capacité de la candidate à s'appuyer sur sa connaissance de l'œuvre de manière pertinente et sélective au vu de ce qu'elle souhaite mettre en lumière dans son analyse et, plus tard, dans son parcours pédagogique.

La candidate fait le lien entre le document 1 et le document 2 en soulignant l'ancrage commun (conquête de l'espace physique et symbolique) et s'appuie sur ses connaissances de l'auteure et de son œuvre pour éclairer son analyse. Elle resitue l'extrait dans l'œuvre de Jean Rhys, mentionne l'intérêt de l'auteure pour la question du genre, fait référence à *Wide Sargasso Sea* et à la figure de « *the mad woman in the attic* ». Elle souligne la différence de stylistique avec le doc.1, qui fournit des axes d'interprétation qu'elle illustre par des repérages précis (conquête de l'espace symbolique masculin par la femme / réappropriation de la rue par le geste de l'écriture). Le jury apprécie la démarche d'interprétation étayée par des repérages bien choisis et justifiés.

En ne se contentant pas de décrire, mais en utilisant des éléments de description au service de l'interprétation, la candidate aborde le document 3 en le resituant historiquement (prise d'indépendance des femmes dans l'après-guerre). Elle s'attache ensuite à la description brève mais signifiante de la femme (apprêtée, coiffée, etc.) pour mieux en souligner l'indépendance, l'esprit conquérant. La description de la rue est aussi mise en perspective avec les doc.1 et doc.2. La candidate fait remarquer que le regard masculin porté sur la femme par Stanley Kubrick fait surgir la notion de désir et de danger potentiel, sans pour autant que le regard porté sur la femme ne soit dégradant.

La candidate souligne que le document 4 repositionne quelque peu le dossier et annonce ce qui lui apparaît comme le thème principal (« *urban walking* ») : la rue devient un espace physique porteur de créativité et de découvertes sensorielles. La candidate relie son propos au courant philosophique empiriste et justifie.

Projet pédagogique

La candidate annonce la classe et l'enseignement (Terminale LVA), le niveau de maîtrise visé (B2+ vers C1), et l'ancrage notionnel choisi (« Lieux et formes de pouvoir »). Elle justifie la notion retenue en soulignant le fait que selon elle la construction de la question du genre implique un questionnement sur le pouvoir. Le jury note que le choix est argumenté de façon convaincante.

Elle annonce sa problématique (« *How have women been empowered by invading new physical and symbolical spaces?* ») et précise qu'elle souhaite orienter les élèves vers une réflexion sur la notion d'émancipation et de liberté de se mouvoir dans l'espace. Elle contextualise ce questionnement par le biais d'une référence à la notion d'*Angel In the House* et de réappropriation d'espace masculin. Le jury prend en note la problématique et s'attachera, au fil du développement de la candidate, à mesurer la mise en œuvre pédagogique à l'aune de ce questionnement.

La candidate annonce ensuite l'ordre de traitement des documents pour les élèves et en montre la logique de façon convaincante. Elle annonce ses objectifs. Le jury en apprécie l'ambition, le réalisme et la pertinence au vu de sa problématique : la candidate indique notamment vouloir faire étudier en objectif culturel Virginia Woolf et le début du modernisme pour illustrer le retrait dans l'espace intérieur d'une voix féminine. De même, elle projette, en objectif méthodologique, d'apprendre aux élèves à se servir de la contextualisation pour faire sens d'un document. Elle inclut également un objectif citoyen qui vise à faire des élèves des lecteurs plus avertis et à les mettre en garde contre toute analyse genrée stéréotypée. Le jury apprécie la capacité de la candidate à donner du sens à l'énoncé de ses objectifs.

Mise en œuvre

La candidate envisage le parcours en termes d'étapes auxquelles elle donne des titres éclairants (et non de séances successives, ce qui montre un souci de complexification progressive).

L'étape 1 (« *Women in the street* ») s'appuie sur le document 3, et par une question ouverte, engage les élèves dans une réflexion sur la féminité afin de mettre au jour les éventuels clichés. L'analyse de la photo est pensée comme un parcours conduisant les élèves du dénoté au connoté et s'attache au paratexte (date et identité du photographe) pour en tirer des angles de réflexion sur l'importance de la contextualisation dans l'interprétation. Le jury relève la cohérence avec le projet annoncé. Elle propose une tâche intermédiaire qui garantit le réinvestissement du travail effectué.

L'étude du texte de Jean Rhys sert à faire apparaître le caractère inédit de la situation cadre, la relation des personnages entre eux et les différents points de vue par des activités de repérages ciblés, toujours dans le souci de permettre aux élèves de développer des stratégies d'accès au sens (qui pense quoi, à propos de qui ?)

Une tâche intermédiaire (« *Find out more examples of women who have taken over men's spaces* » en EOC) est pensée comme une occasion pour les élèves de s'entraîner à mettre leurs recherches au service de la problématique.

La deuxième étape, intitulée *Women as a Threat*, prend appui sur l'étude de l'extrait de *Mrs Dalloway*. En préambule, la candidate invite les élèves à réfléchir sur le contexte historique de la publication du roman. Elle cherche à faire émerger le traumatisme de la Grande Guerre dont les élèves trouveront les traces dans l'extrait. Vient ensuite la lecture cursive de l'intégralité de l'extrait. Les procédures indiquées par la candidate sont simples et viables.

Elle demande aux élèves une reconstitution factuelle (avec la stratégie de mettre en valeur... le peu de faits en regard de l'expression poétique), puis demande aux élèves d'attribuer un titre à chacun des paragraphes de l'extrait. Afin d'aiguiser leurs capacités de lecteurs avisés, elle leur fait effectuer des relevés des figures de style, notamment des répétitions.

La troisième étape s'appuie sur l'écoute du document 4. Un fin repérage de la situation d'énonciation permet aux élèves d'être lucides sur les positions des deux interlocutrices, et de mettre en lumière le rôle de l'espace urbain dans la créativité associée à la flânerie. Une tâche intermédiaire propose aux élèves : « *Wander in the street and record yourself. Talk about your feelings and sensations.* » Cette tâche permet aux élèves de s'appropriier le document, de mettre en mots leur perception dans l'esprit des sous-jacents philosophiques indiqués en objectifs par la candidate.

La tâche finale finale est énoncée ainsi : « *Choose a woman artist from the English-speaking world and an extract from one of her works. Present and explain how she has been empowered by taking over physical or symbolical spaces.* » La candidate indique qu'elle envisage aussi que les élèves puissent opter pour la représentation d'une femme par un artiste masculin, sous l'angle des mêmes problématiques. Le jury apprécie la cohérence de la tâche au regard de la problématique donnée, et du parcours pédagogique.

Lors de l'entretien, dans un langage clair, simple, non-jargonnant et précis, la candidate se montre à l'écoute des questions qui lui sont posées, sans chercher à les éluder, et apporte des réponses précises et honnêtes, quitte à faire part d'un questionnement qui, en lui-même, témoigne de toute la finesse et la subtilité de sa réflexion professionnelle. Au terme de son intervention, le jury garde le sentiment que les élèves auront acquis une véritable capacité à développer leur esprit critique en s'interrogeant et contextualisant les documents qui leur auront été soumis.

Rapport établi par Angélique Andretto-Métrat, Hélène Rochard et Franck Wauters,
pour le jury d'EPC

3.1.7. Pistes de problématiques et de tâches finales envisageables dans le traitement de quelques dossiers de la session 2018

Dossier 350 : Nonsense, limericks

Description

Le *nonsense* est une forme de l'humour liée à l'excentricité et à la mise en scène de l'incongruité. Souvent associé à Lewis Carroll, il présente des situations paradoxales, provoquant la surprise, interrogeant le sens, et renonçant à toute forme d'intellectualisation où l'incongru fait irruption dans le réel. Il n'y a pas nécessairement de morale à rechercher. Le jeu sur les mots et sur les sons vise davantage à créer le plaisir.

Selon Chesterton, « C'est de l'humour qui abandonne toute tentative de justification intellectuelle, et ne se moque pas simplement de l'incongruité de quelque hasard ou farce, comme un sous-produit de la vie réelle, mais l'extrait et l'apprécie pour le plaisir. »

Le *nonsense*, parce qu'il s'affranchit de toute cohérence sémantique, permet de « jouer » avec la physique sonore, écrite, musicale et rythmique du langage. C'est donc un espace de liberté de jeu avec la matière lexicale particulièrement intéressant pour le professeur, dans le cadre d'une approche actionnelle.

On le retrouve ainsi dans les *nursery rhymes*, ou dans des formes littéraires tels que le *limerick* (doc 2) ou dans des expérimentations poétiques comme le *Jabberwocky* dans *Alice in wonderland* ou *Through the Looking Glass* (Lewis Carroll, 1865-1871).

Le dossier permet donc d'aborder la forme littéraire spécifique du *limerick*, forme codée de la littérature du *nonsense*, alliant un contenu souvent absurde à une métrique ternaire spécifique, souvent en lien avec un *sujet naïf*, voire infantin (*infans* racine latine— qui n'a pas encore acquis le langage – donc, qui communique par le geste, le babillage, la musique).

Problématique du dossier

Nonsense limerick : forme, filiation et héritage.

Évaluation

Dominante en EE (écriture créative, CECRL p. 52) et mineure en EOC

Finale : construction d'un *limerick*, en suivant les contraintes formelles. « En vous appuyant sur l'ensemble des documents étudiés, vous construirez un *limerick* qui suivra en partie les contraintes formelles telles qu'observées dans le poème d'Edward Lear. Vous mettrez votre *limerick* en voix afin de vérifier et faire ressortir le rythme prosodique ».

Écueils possibles

Sur le plan culturel : réduire le doc.3 à sa dimension infantine/ passer à côté de la structure formelle du *limerick*

Sur le plan didactique : excès d'exigence sur la métrique, de manière déconnectée du rythme et de la musique créés. Absence de temps de mise en voix qui permettent vraiment de mesurer la musicalité de la langue.

Dossier 550 : la danse, entre liberté et contrainte / (In)dépendance

Description

Ce dossier s'articule autour de la représentation de la danse et de la nature duelle de cette expression artistique : entre libération et enfermement du corps et de l'esprit. Cette dialectique de l'émancipation et de la contrainte s'exprime ici au travers de la figure de la danseuse/de l'individu qui danse en particulier, permettant de se demander si la danse est un moyen de libérer la femme/l'individu ou au contraire de l'assujettir encore un peu plus. Autre dichotomie présente dans le dossier : la danse de couple y est présentée comme convention sociale sclérosante tandis que le solo est vu comme force libératrice.

Problématique du dossier

La danse est-elle un moyen de libérer la femme/l'individu ou au contraire de l'assujettir ?

Tâche finale

EE : Le professeur donne de courtes scènes de bal (quelques secondes) trouvées dans des films, des opéras ou des ballets, scènes qui servent de tremplin aux élèves pour écrire un poème sur un rythme iambique (*West Side Story, La La Land, Romeo and Juliet, The Great Gatsby, Gone with the wind, Titanic, Heaven's Gate...*)

Dossier 431 : Quilted America, the American fabric, tissage et métissage ?

Description

Ce sujet est articulé autour de l'art du *quilt*, (en français courtepointe), forme d'artisanat (essentiellement exercé par des femmes et lié à la sphère domestique) par lequel sont cousues ensemble, doublées et remplies de coton ou de duvet, plusieurs épaisseurs de tissus qui sont ensuite jointes par des piqûres ou des broderies qui donnent lieu à des compositions et des motifs décoratifs très élaborés. Le *patchwork* est l'une des techniques pour appliquer ensemble les pièces de tissus.

Le *quilt* interroge dans ce dossier plusieurs dimensions de la vie américaine : place de la femme, représentation stylisée de la vie politique et sociale, tissage de la grande et de la petite histoire, etc.

L'ensemble du dossier fonctionne sur une métaphore : le *quilt* est implicitement à l'image du tissu social américain.

À un sujet qui pourrait apparaître comme non réellement polémique (premier niveau d'analyse : art et artisanat aux États-Unis), on pourra envisager un deuxième niveau de lecture : le *quilting* comme témoignage des événements sociaux et politiques de leur époque et moyen d'expression des femmes, voire un troisième niveau d'analyse : le *quilting*, comme métaphore renouvelée de la fabrique sociale américaine : si la notion de *Melting Pot* semble datée et ne pas correspondre à la réalité sociale (idéal du creuset homogène mis à mal par les nombreuses tensions qui traversent la société américaine), et si celui de *Salad Bowl* reste maladroit et ambivalent (il est très facile de retirer un ingrédient non désiré), la métaphore du *quilt* offre l'avantage de désigner un ensemble dont chaque pièce est unique et conserve sa propre forme et couleur, mais dont l'assemblage crée un tout harmonieux sans qu'aucune pièce ne puisse être ôtée sans mettre en danger l'harmonie de l'ensemble. En d'autres termes, le *quilt* offre la métaphore d'une *More Perfect Union* à la fois organique et colorée, métaphore qui sera complétée par celle du *weaving* dans le document 3.

On peut noter que plusieurs romans américains ont en toile de fond (avec plus ou moins explicitement la métaphore du tissu social) l'art du *quilting* : le roman de Whitney Otto *How to Make an American Quilt (a debut novel telling the intersecting stories of several generations of women who together are part of the same quilting circle in Grasse, California)*, le roman de Tracy Chevalier *The Last Runaway* (sur le *quilt* et *underground railroad*). On peut aussi mentionner le quilt au *9/11 Memorial Museum* de New York (« *The National Tribute Quilt* »).

Problématique du dossier

Comment l'histoire américaine, intime ou nationale, se trame-t-elle dans celle de la courtepoinette ?

The American fabric / Tissage et métissage :

→ Plus profondément, comment le *quilting* (et le *string art*) permettent-ils de revitaliser et régénérer à la fois la métaphore du *Melting Pot* et du *Salad Bowl* pour offrir une métaphore plus riche et plus porteuse en termes de cohésion sociale ?

Évaluation

En classe de seconde

« Choose motifs and/or symbols among those studied in class or searched for, and arrange them into an organized group quilt/composition. Each motif will be individual and will illustrate one episode from the American history. You write then write a tag/ label/cartouche explaining your individual choice and highlight how it fits in with the general composition. Show how quilting could be an interesting metaphor to refer to the American Nation ».

On joue ici sur le collectif et l'individuel

Critères :

- Réactivation des connaissances culturelles
- Correction linguistique

En STD2A ou en séries générales

Dominante en EOC – Forte dimension de créativité artistique. On reprend le format du *string art* (possibilités 1 et 2) ou celui du *quilting* (possibilité 3), ou bien sous format numérique (possibilité 4). Cadre par exemple de la « Quinzaine de l'Égalité, de la diversité et de la citoyenneté »

Possibilité 1 Création d'une composition de classe, à la manière de Mary Corey March (création des étiquettes carrefour d'identité - EE), puis, présentation sous forme d'une vidéo (EOC). Sur cette tâche, la création des étiquettes devra être encadrée (éthique).

Élément imposé : La présentation devra inclure au moins une partie resituant le glissement de la métaphore du *Melting Pot* vers celui de *quilted America*, et expliquer en quoi cette métaphore semble plus porteuse.

Possibilité 2 Création d'une composition de classe, à la manière de Mary Corey March, mais avec des compositions d'étiquettes sur l'identité perçue des États-Unis (« *America for me is...* »), puis étude et présentation sous forme d'une vidéo (EOC). Sur cette tâche, le prolongement et un travail sur les stéréotypes pourrait être engagé.

Élément imposé : La présentation devra inclure au moins une partie resituant le glissement de la métaphore du *Melting Pot* vers celui de *quilted America*, et expliquer en quoi cette métaphore semble plus porteuse.

Possibilité 3 Choix individuel d'un motif représentant un élément de la culture ou de l'histoire américaine puis création d'un patchwork de classe (par exemple avec appui d'un logiciel tel que *quilt assistant*). Présentation du quilt final et explication via une vidéo (EOC)

Élément imposé : La présentation devra inclure au moins une partie resituant le glissement de la métaphore du *Melting Pot* vers celui de *quilted America*, et expliquer en quoi cette métaphore semble plus porteuse.

Possibilité 4 Création d'un fil tendu numérique (parallèle avec la notion de réseau, network)

À noter : il s'agit dans un cas comme dans l'autre d'une réelle tâche complexe, conjuguant des compétences de la spécialité STD2A (recours aux outils infographiques pour la création du support, dimension d'arts appliquées) et des compétences linguistiques (EE/ EOC/EOI) et culturelles propres à la langue vivante étrangère. Le professeur de LVE évalue naturellement les compétences relevant de son domaine disciplinaire.

Dossier 450 : (Re)présentation(s) de la guerre

Description

Ce dossier se propose d'étudier la prégnance de l'expérience de la Première Guerre mondiale dans la construction de l'identité australienne. Il pourra amener à interroger la construction du mythe national et la notion de héros ou être abordé, de manière plus générale, par l'entrée de la représentation de la guerre.

Problématiques possibles du dossier

To what extent has the First World War helped build Australian identity – and still does?

Comment (re)présenter la guerre ?

Écueils possibles

Sur le plan culturel : limiter le sujet à une leçon d'histoire sans lien avec la période actuelle ; pour ou contre l'engagement militaire / pour ou contre le devoir de mémoire ;

Sur le plan didactique : prendre les extraits littéraires comme des documents historiques et non comme une représentation et un regard des auteurs sur les événements.

Dossier 432 : Portraits of First Ladies

Description

Le dossier comporte 3 documents tirés de sources médiatiques américaines : 1 extrait d'un article de presse, 1 extrait d'un reportage diffusé à la radio, 1 discours.

Sources

doc. 1 : <https://www.nytimes.com/2014/12/06/us/politics/hillary-clintons-history-as-first-lady-powerful-but-not-always-deft.html>

doc. 2 : <https://www.npr.org/2016/07/17/485084324/from-the-sidelines-to-the-spotlight-melania-trump-poised-to-become-first-lady>

doc. 3 : <https://www.youtube.com/watch?v=GD3lodWyGME> (vidéo postée sur YouTube par la Maison Blanche)

Problématique du dossier

Dans quelle mesure les Premières Dames américaines peuvent-elles faire entendre leur voix ? Comment et dans quels domaines peuvent-elles s'engager pour exercer une forme d'influence ?

Principaux axes de réflexion :

Les portraits des Premières Dames : quels portraits ? comment sont-ils établis ? quels

portraits sont esquissés, par la même occasion, des présidents auxquels elles sont mariées ? Quel engagement et quelle influence pour ces femmes, peut-être ordinaires, partageant, pour le meilleur et pour le pire, le destin extraordinaire de leur mari ? Au moins trois sphères sont à considérer : sphère publique, sphère privée et sphère médiatique.

L'incarnation et le reflet de la société américaine (valeurs, influence, centres d'intérêt et préoccupations, place et rôle de la femme ?)

L'importance de la maîtrise de la communication médiatique.

Tâches de production

Tâche « fil rouge » : tout au long de la séquence, préparer, à l'aide d'une application de réalité augmentée, une frise chronologique enrichie de photos et d'informations sur les Présidents et les Premières Dames du dossier.

Autre tâche (évaluable) : À l'occasion de la « journée de la femme », vous animez une émission de radio ou de télévision sur l'image, le rôle et l'influence des Premières Dames américaines – vous pouvez intégrer un reportage et des témoignages.

Dérives possibles

Sur le plan culturel : compréhension littérale des documents mais absence de repérage ou d'analyse des choix opérés par les différents médias et du sens de la communication publique que révèlent les interventions de Laura Bush et même de Melania Trump.

Sur le plan didactique : une mise en œuvre qui s'en tient à une comparaison des Premières Dames sans encourager une réflexion sur les formes de pouvoir qu'elles peuvent exercer et à quelles conditions ; une mise en œuvre qui n'amène pas les élèves à réfléchir sur les ressorts de la communication politique et médiatique.

Rapport établi par Laurent Duhaupas, Amandine Jalard,
Catherine Lanquetin et Hélène Rochard,
pour le jury d'EPC

3.2. Épreuve sur Programme (ESP)

3.2.1. Présentation de l'épreuve

Préparation	Passage	Coefficient
3 heures	1 heure au maximum Exposé : 30mn max. Entretien : 30 mn max.	2

Nous renvoyons au rapport de jury de la session 2017 pour des remarques générales, très complètes, sur l'épreuve.

3.2.2. Partie 1 – Thème oral

Le thème oral constitue la première partie de l'épreuve sur programme (ESP). Les textes proposés pour la session 2018 sont extraits d'articles de journaux et de magazines (*Le Monde, Jeune Afrique, Télérama, l'Express, Le Figaro, Le Parisien, Les Échos, La Tribune de Genève, l'Humanité, Le Nouvel Observateur, Ouest France, Le Point, Alternatives Économiques* et *Challenge*) parus entre septembre 2017 et janvier 2018, et portant sur des thématiques contemporaines telles que la politique, l'environnement, les médias, l'économie, la culture et le sport. Ils comportent cent mots environ, et n'exigent pas de connaissances lexicales particulières en dehors de ce qui peut être demandé de manière légitime à un candidat angliciste.

Les candidats disposent de deux minutes afin de préparer leur traduction (lecture et prise de notes). Il leur est fortement déconseillé de rédiger la traduction *in extenso*, compte tenu des contraintes de temps.

Le candidat dicte ensuite sa traduction aux membres du jury à une vitesse raisonnable qui permet à ces derniers de transcrire fidèlement sa proposition. Il n'est pas nécessaire de dicter la ponctuation, à moins que celle-ci ne diffère du texte d'origine.

Enfin, le candidat peut demander au jury de lui relire de courts segments de sa traduction, et, le cas échéant, y apporter des modifications.

Il est conseillé de consacrer entre cinq et sept minutes (y compris les deux minutes de préparation) à cette partie de l'épreuve, afin de laisser le temps pour les suivantes.

Les attentes du jury

Le jury est bien conscient de la difficulté de cette partie de l'épreuve, d'autant plus qu'il découvre le texte en même temps que le candidat. Il bonifie les prestations des candidats qui, dans ces conditions particulières, savent démontrer de bons réflexes de traduction.

Conseils

Les candidats ne peuvent se passer d'un entraînement régulier à cette épreuve. Même si ce travail personnel ne fait pas toujours l'objet d'une évaluation notée, le respect du temps imparti, la méthodologie de la dictée et l'acquisition de bons réflexes de traduction permettent de progresser tout au long de l'année de préparation. De plus, il est vivement conseillé aux candidats de suivre de près l'actualité *dans les deux langues*, car le jury voit d'emblée l'étendue ou l'absence de connaissances culturelles et linguistiques, l'un des exemples le plus frappants cette année étant l'emploi erroné de l'article défini devant *Brexit*.

Quelques remarques sur les difficultés observées lors de la session 2018

Tous les exemples mentionnés sont issus des textes proposés au cours de la session 2018. Les remarques portent plus particulièrement sur des difficultés récurrentes observées cette année par le jury dans les domaines lexical et grammatical, sans oublier les expressions idiomatiques et les collocations. Une sélection de ces textes, reproduits *in extenso*, est proposée à la fin du présent rapport.

Lexique

Comme rappelé plus haut, les candidats doivent se familiariser pendant l'année de préparation avec le vocabulaire et les expressions les plus courants qui font l'actualité, notamment l'actualité de l'année en cours.

Parmi les erreurs les plus récurrentes figurent les calques et les collocations erronées. En effet, un travail de longue haleine s'impose afin de réactiver ou d'assimiler ces connaissances et d'éviter l'interférence du français. À titre d'exemple, il faut veiller au bon emploi de titres et d'expressions en lien avec la politique : « son ministre de la justice, Jeff Sessions » (dans un contexte américain, *his Attorney General*), « supprimer progressivement le programme DACA » (*to phase out the DACA programme*).

Les candidats peuvent éviter les erreurs en lien avec le monde économique grâce à une lecture assidue de la presse anglophone, à titre d'exemple : « supprimer 128 postes » (*to cut 128 jobs*), une retraite anticipée (*early retirement*), les partenaires sociaux (*management and unions/labour*), les départs volontaires (*voluntary redundancy*), un communiqué (*a press release/statement*). Dans ce dernier cas, il s'agit d'un communiqué de la part de l'entreprise TfL (*Transport for London*) : « ...a expliqué TfL dans un communiqué ». Un tel contexte fait appel au terme anglais « *press release/statement* », et non pas « *communiqué* » qui convient plutôt au monde politique et diplomatique (*the country's foreign minister issued a communiqué*).

Parmi d'autres exemples, d'ordre plus général, figurent : « l'homme de la situation » (*the man of the hour*), les yeux entourés de rouge (*red-rimmed eyes*), « la métropole de Shanghai » (*the city of Shanghai*, et non pas le barbarisme **the metropole*), « vitrine économique de la Chine » (*China's economic showcase*).

Cette année certaines expressions idiomatiques ont posé problème. En effet, leur traduction peut varier en fonction du contexte : dans l'exemple, « Denis Corderre, qui a mordu la poussière lors des élections de dimanche », l'expression « *bit the dust* », acceptable dans d'autres contextes, sportifs ou guerriers par exemple, ne convient pas dans le contexte d'une défaite politique où « *whose crushing defeat in Sunday's elections* » est conseillé. Et dans le même texte : « (elle) n'a pas la langue dans la poche » (*she is never at a loss for words*).

Le plus souvent il est question d'expressions idiomatiques classiques entendues ou lues dans les médias, dont la maîtrise ne peut dépendre que d'une exposition régulière à la presse dans les deux langues. À titre d'exemple, dans le thème qui portait cette année sur la pêche intensive au thon rouge :

« Les quotas qui le concernent vont être fortement revus à la hausse »

(*As far as quotas are concerned, they will be increased considerably*)

Et

« Les stocks avaient connu un déclin inquiétant dans les années 2000 »

(*Stocks had undergone a decline in the early 2000s*, et non pas l'expression quelquefois entendue cette année, *the noughties*, un jeu de mots en lien avec les *naughty nineties* de la

décennie précédente), dont le registre aurait été trop familier, voire humoristique, dans un contexte purement factuel.

Quelques connaissances rudimentaires du monde du cinéma permet une traduction de la phrase qui se réfère au *Black Friday*, la période des achats de fin d'année : « Étrange nom de code d'une contre-attaque de l'empire marketing... » (*A strange code name from 'the marketing empire strikes back'*). Dans une phrase qui peut difficilement éviter le groupe verbal « the empire strikes back », afin de rendre le groupe nominal « une contre-attaque », le choix peut être fait d'un groupe nominal plus long faisant clairement référence au titre du film.

Le jury a pu constater quelques difficultés concernant l'emploi de certaines **prépositions**. Ainsi, pour traduire « il suffit de pencher sur le cas des doctorants », la forme correcte est *you need only look at the case of PhD students*. De même, « des mesures de restriction très strictes avaient été imposée aux pêcheurs... » est traduit par *severe restrictive measures had been imposed on fishermen*.

On note également l'emploi erroné de la désinence du pluriel à la fin de certains noms indénombrables, par exemple « *trade* » (le commerce), ou bien « *work* » (le travail, l'emploi). Il est souhaitable en anglais de ne pas toujours employer les verbes introducteurs tels que « *he/she said* », et d'utiliser l'ordre sujet-verbe. Ainsi, « J'avais énoncé l'année 2017 pour l'atteinte de l'autosuffisance en riz, mais avec la double culture nous allons y arriver vers fin 2018, début 2019 », concédait Macky Sall... » donne "*I had announced 2017 as the year to reach self-sufficiency in rice, but with double-cropping, we will get there towards late 2018, or early 2019, "Mack Sall conceded/admitted.*"

Grammaire/Syntaxe

Temps et Aspects

Dans un texte journalistique il est parfois préférable en anglais d'employer un temps autre que le présent en français. Le français emploie le présent quelquefois pour décrire un processus qui a commencé dans le passé mais qui continue au moment de la rédaction de l'article, ou bien pour évoquer un événement révolu. Par exemple, « Nos ventes en France baissent... » (*Our sales are falling*), où l'anglais à recours à la forme *Be+ing*. Dans le même texte, plus loin, « ...indique le groupe dans un communiqué » (*the company pointed out in a press release*), où l'anglais utilise le prétérit simple puisque l'événement est révolu.

Le conditionnel en français

Certains candidats ont eu recours systématiquement à *would* pour traduire le conditionnel en français, alors que dans le cas suivant aucun auxiliaire de modalité n'est requis pour rendre fidèlement le sens. Par exemple, « À ceux qui [...] n'auraient pas connaissance de l'actualité commerciale de la semaine... » donne *For those (who are) not aware of the week's business news...*

Would n'a pas sa place ici. En effet, on se trouve dans une situation similaire à ce que l'on aurait dans une subordonnée conditionnelle (ou temporelle), dans laquelle *Would* n'est pas recevable dans la mesure où il exprime la *conséquence* nécessaire. On pourrait d'ailleurs rapprocher cette phrase de « si quelqu'un n'avait pas pris connaissance » de l'actualité de cette semaine, qu'il sache que ... ». La situation s'apparente à celle de Quand je le **verrai**, je lui dirai → **When I will see him, I will tell him* où le calque du français n'est pas recevable. « Quand je le verrai » se rapproche beaucoup, sur le plan du sens, de « **SI** je le vois... ».

Adjectifs et adverbes

Il convient de veiller au bon emplacement des adjectifs et des adverbes.

Par exemple, « (du bon vieux Black Cab), le taxi noir emblématique londonien... » donne *the emblematic (iconic) London black cab...* Puisque la qualité la plus inhérente au nom se trouve le plus près du nom, « black » se situe juste devant le nom, et crée ainsi la célèbre sous-classe de taxis londoniens (*the black cab*), précédé de « London », et, en tête du groupe nominal, « *emblematic/iconic* », puisque le terme est subjectif, procédant d'un jugement de la part de l'interlocuteur.

L'adverbe se place souvent à la charnière entre le sujet et le verbe, ou le premier auxiliaire et le reste du groupe verbal. C'est une règle quasi absolue avec certains adverbes (les adverbes de fréquence "indéfinie": « *I often go to London* »). Cependant, dans l'exemple suivant (« les stocks avaient connu un déclin inquiétant » / *stocks had declined dramatically*), il est préférable de placer l'adverbe à la fin de la phrase, parce que la considération prépondérante n'est pas syntaxique mais sémantique. D'après le principe de *end-focus*, on met l'adverbe en dernier pour insister sur le fait que le déclin ait été *très marqué*, ce qui constitue l'apport d'information le plus saillant de la phrase.

Lorsque le candidat se trouve face à une phrase française sans verbe, il est nécessaire d'ajouter un verbe en anglais, notamment dans l'exemple de cette année portant sur la pêche intensive. Pour « Fin de trêve pour le thon rouge », on retrouve *The ceasefire/truce is over for red tuna*. D'ailleurs, puisqu'il ne s'agit pas d'un titre, le nom requiert un article.

Exemples de sujets proposés lors de la session 2016

En couronnant Kazuo Ishiguro—« Ish » comme l'appellent ses amis—, dix ans après Doris Lessing (1919–2013), l'Académie suédoise récompense à nouveau un écrivain britannique. Mais le plus japonais d'entre eux—ou l'inverse. Né à Nagasaki en 1954, Ishiguro s'est installé au Royaume-Uni avec sa famille à l'âge de 5 ans, et ce n'est qu'en 1982 qu'il a acquis la nationalité britannique.

À 63 ans, il se vit encore comme le produit de deux cultures éloignées, mais qui n'excluent pas des points communs—l'impassibilité et le self-control en particulier. Une impénétrabilité qu'il semble cultiver, lorsque, tout de noir vêtu, il sourit en silence derrière ses lunettes d'intellectuel.

Florence Noiville, « Kazuo Ishiguro, un Nobel à la mémoire longue »,
Le Monde, 6 octobre 2017

Vitrine économique de la Chine, la métropole de Shanghai craint d'être victime de son succès et de sa croissance exponentielle. Et de contracter « la maladie des grandes villes », c'est-à-dire d'être dans une situation où elle devrait faire face à la fois aux effets grandissants de la pollution, à une congestion de plus en plus importante de ses axes routiers et à une pénurie de services publics.

Pour tenter d'atténuer les effets de cette situation, la municipalité de la ville va donc appliquer un plan de développement qui vient d'être accepté par le Conseil d'État.

Claude Fouquet, « Shanghai veut limiter sa population et son expansion immobilière »,
Les Échos, 26 décembre 2017

Il pouvait peaufiner une épreuve des années durant. De ses natures mortes quasi mystiques aux élégants clichés de mode qu'il réalisait pour *Vogue*, le hasard n'avait pas sa place dans l'œuvre du photographe américain.

Dès ses débuts, dans les années 1940, Irving Penn (1917–2009) s'affirme comme un photographe à part. Par son sens de l'épure, il porte dès lors un sacré coup à ses pairs, Cecil Beaton, Horst P. Horst ou Erwin Blumenfeld, alors considérés comme des stars de *Vogue* et dont les images apparaissent soudain compliquées, surchargées, bavardes. Chaque photo d'Irving Penn frappe par sa simplicité [...].

Luc Desbenoît, « Irving Penn. À la perfection »,
Télérama, 20 septembre 2017

Abaisser la vitesse sur les axes secondaires pour épargner des vies. La mesure n'est pas nouvelle. En 2013, le Conseil national de la sécurité routière avait déjà proposé de ramener la limitation de vitesse sur « les routes bidirectionnelles sans séparateur médian » de 90 à 80 km/h. Quatre ans plus tard et après 7 643 décès sur ce type de voies, le gouvernement devrait enfin passer à l'acte mi-janvier, malgré la bronca des associations d'automobilistes et du lobby des constructeurs.

Cette focalisation sur les routes secondaires est difficilement discutable. Les axes bidirectionnels concentrent 87 % de la mortalité sur route hors agglomération. [...]

« Réduire la vitesse de 90 à 80 km/h sur les routes pour sauver des vies »,
Le Monde, 28 décembre 2017

2017 aurait dû être l'année de l'autosuffisance en riz pour le Sénégal, mais elle ne le sera pas. Et il aura fallu attendre les premiers jours de décembre 2017 pour que le président de la République, Macky Sall, fasse l'aveu de l'échec des prévisions que son gouvernement avait portées devant le Peuple sénégalais durant ces deux dernières années. « J'avais énoncé l'année 2017 pour l'atteinte de l'autosuffisance en riz, mais avec la double culture nous allons y arriver vers fin 2018, début 2019 », concédait Macky Sall il y a quelques semaines en présidant la Revue annuelle conjointe (Rac) 2017.

« Autosuffisance alimentaire renvoyée : Ça ne riz pas en 2017 »,
Le Quotidien (Sénégal), 30 décembre 2017

Pour la première fois de sa présidence, Donald Trump, plutôt du genre à ne douter de rien (et surtout pas de lui-même) donne le sentiment de ne pas assumer pleinement l'une de ses décisions. En l'occurrence, celle, très controversée, de supprimer progressivement le programme Daca (*Deferred Action for Childhood Arrival*), mis en place à l'été 2012 par Barack Obama pour protéger les jeunes immigrés entrés illégalement aux États-Unis.

Signe du malaise que suscite chez lui ce sujet, Donald Trump a préféré ne pas annoncer lui-même l'abrogation du programme. Dépêchant au front son ministre de la Justice, Jeff Sessions, partisan d'une ligne dure en matière d'immigration.

Frédéric Autran, « 'Dreamers' : Trump brise le rêve des jeunes immigrés clandestins »,
Libération, 5 septembre 2017

Comme son prédécesseur Denis Coderre, qui a mordu la poussière lors des élections de dimanche 5 novembre après un seul mandat, la nouvelle mairesse de Montréal n'a pas la langue dans sa poche. Inconnue du grand public il y a six mois, la jeune cheffe du parti d'opposition Projet Montréal a mené sa campagne tambour battant, y compris sur les

réseaux sociaux avec un slogan publicitaire qui a fait mouche. Elle s’y déclarait « l’homme de la situation », pour se moquer de façon « irrévérencieuse et audacieuse », disait-elle alors, de ce « chemin souvent tracé par des hommes » en politique municipale.

Anne Pélouas, « Valérie Plante, première mairesse de Montréal »,
Le Monde, 8 novembre 2017

Il en avait la couleur, l’odeur et le saignant. Lui manquait juste l’authenticité de la viande : il y a quatre ans, à Londres, le steak de synthèse, fabriqué à base de cellules souches de vache, faisait sa première apparition publique. Conçu dans les laboratoires de l’université de Maastricht, le bout de viande avait rencontré un succès médiatique, mais sans qu’on ne croie vraiment en son avenir. On ne donnait même pas très cher de sa peau. La presse avait eu vite fait de le renommer « frankenburger ».

Flore Bianchi, « Steak de synthèse. La très chère chair artificielle »,
L’Humanité, 7 septembre 2017

Rapport établi par Andrew Johnston,
avec la commission de l’épreuve sur programme

3.2.3. Partie 2 – Explication de Faits de Langue

Rappels et conseils pratiques

L'analyse de faits de langues doit être réalisée en français. Il s'agit du seul exercice de l'épreuve d'ESP à être traité dans cette langue.

Contrairement au commentaire et à la compréhension-restitution, le traitement des faits de langue ne donne pas lieu à un entretien avec le jury.

On estime que 5 à 7 mn doivent être consacrées au thème oral. Dans la mesure où le commentaire en anglais occupe une place centrale dans l'épreuve d'ESP, le jury recommande aux candidats d'accorder entre 5 à 8 minutes au traitement des faits de langues. Ceci implique que leurs analyses soient concises et dynamiques. Les enjeux soulevés par chaque point souligné doivent être identifiés immédiatement et faire l'objet d'une explication succincte, mais pertinente. Il faut, en quelque sorte, aller droit au but.

Comme les années précédentes le jury déconseille aux candidats de recourir à l'usage du tableau, qui occasionne souvent une perte de temps et engendre parfois même des confusions.

L'explication de faits de langue revêt une importance particulière dans ce concours de promotion qu'est l'agrégation interne. Elle donne aux candidats l'occasion de montrer qu'ils sont en mesure de répondre aux questions que leurs élèves ne manquent pas de leur poser sur les structures de l'anglais au cours de leur apprentissage. Ces questions touchent non seulement les grands fondements théoriques de la grammaire anglaise, mais encore de multiples points relatifs à l'utilisation de la langue en contexte de communication, c'est-à-dire à des *faits de langues*.

Une analyse de faits de langue de qualité permet de gagner un nombre non négligeable de points à l'épreuve d'ESP. À l'inverse, une impasse sur cet exercice ou une analyse défectueuse peut pénaliser assez considérablement les candidats. Il est donc essentiel d'accorder à cette sous-épreuve toute l'attention qui lui revient.

Conseils méthodologiques généraux

L'analyse des faits de langue doit se décomposer de la manière suivante : il convient tout d'abord de *décrire* le segment souligné avant de définir la *problématique* soulevée par celui-ci et de proposer une *analyse* argumentée, en s'efforçant d'étayer son propos par des illustrations, des gloses et des manipulations. Les conseils qui seront prodigués dans cette section du rapport suivront l'ordre Description / Problématique / Analyse (avec des conseils relatifs au choix des illustrations, des gloses et des manipulations).

La description

La description des faits de langue doit prendre en compte la *nature* des éléments qui composent les segments soulignés ainsi que leur *fonction* dans l'énoncé. Par exemple, la description d'un segment comme *smiled her sleepy smile* dans *Lena only smiled her sleepy smile*⁸ doit faire ressortir le fait que le segment se trouve être un prédicat (ensemble constitué par le verbe et ses compléments) en relation avec le sujet *Lena*. Il convient aussi de signaler que *her sleepy smile* est un syntagme nominal (c'est sa *nature*) composé du déterminant possessif *her*, de l'adjectif *sleepy* et du substantif *smile* au singulier, mais aussi que ce constituant est objet du verbe *smile* (il s'agit de sa *fonction*).

⁸ Une liste exhaustive des faits de langue proposés lors de cette session ainsi que le contexte dans lequel ils apparaissent est fournie dans l'annexe n°2 de cette section du rapport.

Lorsque les segments soulignés sont longs, il n'est ni utile ni souhaitable de fournir une description fastidieuse de chacun des mots qui le composent. Ainsi, pour décrire un segment comme *they would either resolve it to be no Sin at all*, il est préférable de se limiter à mentionner le verbe *resolve*, le pronom personnel neutre de 3^e personne IT, complément d'objet direct de ce dernier, et la proposition infinitive *to be no Sin at all*. L'identification de la fonction de cette dernière gagnera à être fournie au cours de l'analyse, d'autant qu'elle fait partie de la problématique.

Lorsque la problématique a trait à la nature ou à la fonction d'éléments qui composent le segment, il est préférable de ne pas trop entrer dans les détails lors de la description. Ainsi, dans le segment *when I ruminated on it all in my Thoughts, as you may be sure I did often*, qui soulève la question de la nature de DO (verbe lexical, auxiliaire ou proforme ?), il est souhaitable de se borner à décrire *did* comme, par exemple, « la forme verbale DO au prétérit » afin de rester en mesure de proposer ensuite une analyse dynamique.

La problématique

Afin de définir avec précision la problématique soulevée par chacun des segments à analyser, il appartient de distinguer immédiatement les points qui relèvent du domaine nominal de ceux qui relèvent du domaine verbal ou de la phrase complexe ou de la syntaxe.

Les problématiques liées au domaine nominal incluent entre autres des questions de détermination, de généricité ou de spécificité des références (c'était par exemple le cas de *the Indian* dans *But granting that the Indian is not to be exterminated*), de fonctionnement des noms (comme dans *the Government propose to carry out their present policies*) ou de quantification (comme avec *all grandmother's kindness to his family*, qui soulevait également des questions relatives au génitif et à la détermination nominale). D'autres questions, telles que celle de l'adjectivisation (*the tobaccochewing Frank James*) ou des constructions comparatives, peuvent, elles aussi, être rattachées au domaine nominal (*I was so wicked as that*).

Les problématiques liées au domaine verbal peuvent se rapporter au temps grammatical (il convient par exemple d'aborder la valeur du prétérit dont le modal *might* porte la marque pour traiter *they cannot really be surprised if their industrial relations are not as good as they might be*), à l'aspect (comme dans le segment *An old debate is being renewed*⁹), à la construction des énoncés (c'était le cas avec *had I taken his Advice*, présentant une inversion sujet/auxiliaire dans une proposition au *past perfect*), au fonctionnement et au sémantisme des modaux (cf. *why should a film, an art form, be criticized on this ground?*) ou à des modes spécifiques (*I felt as if he were looking far ahead into the future* ; *Your heart's desires be with you*), etc.

Les problématiques liées au domaine de la phrase complexe incluent celles des formes de réagencement (*We will make it our suit to the Duke that the wrestling might not go forward*), de la relativisation (*a quarter live in the cramped horse-drawn caravans other children gaze at in story books*), de la nominalisation des propositions (*Manchel's misunderstanding of history*) ou de leur enchâssement dans des propositions matrices (*no one [...] had realized how pretty she was*), etc.

Il appartient aux candidats de se familiariser avec les problématiques attachées à chacun de ces trois grands domaines afin de les identifier immédiatement et d'éviter de proposer des

⁹ Certains préféreront s'abstenir de parler d'aspect et se référeront plutôt aux opérateurs, voire aux outils grammaticaux qui permettent de construire différents types d'énoncés. Les deux approches sont acceptées par le jury (voir la section consacrée à l'analyse).

pans d'analyse sans réelle pertinence. Cette année, certains ont perdu du temps à traiter la valeur de *might* dans *We will make it our suit to the Duke that the wrestling might not go forward*, dont l'analyse relevait clairement de la phrase complexe. (La problématique était ici liée à l'emploi et au fonctionnement de la construction extraposée et non à la valeur des divers opérateurs qui intervenaient à différents points de la proposition soulignée.)

Toute analyse lexicologique du mot *leathern* dans *That their discharge did stretch his leathern coat / Almost to bursting* était, pour la même raison, hors sujet.

La prise en compte du soulignement

Pour définir des problématiques pertinentes, il importe de prendre en compte le soulignement de manière adéquate. Il convient notamment d'éviter de se laisser entraîner dans des chemins de traverse et d'analyser à tort certains éléments.

Un traitement approprié du segment *That their discharge did stretch his leathern coat / Almost to bursting*, déjà cité précédemment, requérait par exemple de percevoir que *did* n'était pas souligné, et que tout développement sur son fonctionnement et son éventuelle valeur emphatique (valeur qu'il n'a pas en l'occurrence) était injustifié. La problématique soulevée par ce segment ne relevait pas du domaine verbal, mais de celui de la phrase complexe, deux relations prédicatives étant ici sous-jacentes (< *their discharge / stretch his leathern coat* > et < *his leathern coat / almost burst* >). Ce qui était attendu ici était le traitement de la construction résultative *stretch his leathern coat... to bursting*, qui exprime une relation de type cause-résultat (glosable par *Their discharge stretched his leathern coat to such a degree that it almost burst*).

En contrepartie, il ne faut pas omettre de prendre en compte *tous les éléments nécessaires*, même si ceux-ci ne sont pas expressément soulignés. Parfois, notamment lorsque l'on a affaire à certains points de syntaxe, le soulignement conduit inévitablement à prendre en compte à des éléments adjacents. C'est vrai notamment lorsque l'opérateur souligné constitue un élément clef dans une construction particulière. Si on considère par exemple le traitement de IT, seul terme souligné dans *The Prime Minister will not like it, but it is pertinent that he should be reminded exactly of the attitude he took in the miners' strike*, il convenait ici de s'interroger sur la nature du référent de la proforme IT ainsi que sur le rôle exact joué par cette dernière. Or, ceci impliquait nécessairement le fait d'identifier la construction extraposée dans laquelle IT instanciat la case sujet au sein d'un énoncé dans lequel la proposition nominale *that he should be reminded exactly of the attitude he took in the miners' strike* tenait lieu de sujet sémantique. Il fallait ainsi obligatoirement expliquer le fonctionnement de l'extraposition pour rendre compte de la valeur de la proforme, qui reprenait la proposition par anticipation, de manière cataphorique.

Prenons encore le segment suivant :

Eighty four per cent of these children have no access to a lavatory, 67 per cent have no tap water. And in counties like Yorkshire, a quarter live in the cramped horse-drawn caravans other children gaze at in story books.

On avait ici affaire à une proposition relative comportant une préposition orpheline (c'est-à-dire non suivie de son complément) et introduite par le relatif zéro. Une analyse du segment souligné *other children gaze at in story books* impliquait non seulement de prendre en compte l'orphelinage (on parle également d'échouage) de la préposition, mais encore le lien étroit, non problématique (ou ancien) entre l'antécédent du relatif zéro et la relative elle-même. Dans cette proposition où le temps est le présent simple, à valeur générique, l'énonciateur se réfère en effet aux roulottes de bohémiens (*the cramped horse-drawn*

caravans) qu'il présente comme un stéréotype traditionnellement représenté dans la littérature enfantine. Un traitement satisfaisant de ce point nécessitait donc d'évoquer aussi cet antécédent.

L'analyse

Pour introduire cette section consacrée à l'analyse, on rappellera que toutes les approches théoriques sont acceptées à partir du moment où les explications fournies par les candidats sont cohérentes et justifiées.

Pour illustrer ceci, prenons par exemple le segment *In short, tho' I was a Whore, yet I was a Protestant Whore, and could not act as if I was Popish*. La problématique soulevée ici relevait du domaine nominal. Il fallait s'interroger sur les propriétés exprimées par l'adjectif et sur leur incidence sur la détermination du syntagme. Les analyses dans laquelle l'article indéfini A était décrit comme signalant une extraction étaient parfaitement recevables si le candidat expliquait qu'une sous-classe de *protestant whores* était construite par la présence de l'adjectif avant le nom *Whores*, et que l'extraction était opérée depuis cette sous-classe.

Les traitements dans lesquels l'article A était considéré comme opérateur de phase 1 étaient tout aussi acceptables si les candidats expliquaient que l'information rhématique était communiquée par l'apport sémantique de l'adjectif *Protestant*. Ces deux approches permettaient également de rendre compte de la valeur du segment, et les candidats étaient parfaitement libres d'opter pour l'une ou pour l'autre.

La hiérarchisation des plans d'analyse

De manière générale, les considérations d'ordre catégoriel et syntaxique doivent toujours être prises en compte avant de se lancer dans des considérations sémantiques. Ceci est vrai lorsque la problématique soulevée par les segments soulignés relève de la phrase complexe, mais aussi lorsqu'elle relève des domaines nominal ou verbal.

Le traitement du segment *so Wicked as that* devait par exemple conduire les candidats à souligner préalablement à toute considération sémantique sur la comparaison que l'opérateur *so*, situé à gauche de l'adjectif *wicked*, est un adverbe qui porte sur ce dernier et que *as* est une préposition qui introduit le pronom déictique *that*.

De même, un traitement de *had I taken his Advice* impliquait de souligner le fait que l'auxiliaire *have*, qui porte la marque du prétérit dans cet énoncé au *past perfect*, est ici inversé avec le pronom personnel *I*, sujet de l'énoncé.

Toujours à titre d'exemple, on soulignera encore que le traitement des propositions relatives implique quant à lui de définir la nature de l'antécédent, mais aussi celle du subordonnant ainsi que la fonction de ce dernier dans la proposition dans laquelle il apparaît (sujet ou objet, par exemple), ces considérations ayant une incidence sur le choix du relatif et permettant de rendre compte de certains effets de sens.

Ce n'est qu'une fois le fonctionnement des structures bien établi qu'il devient possible de se livrer à des réflexions sur les choix énonciatifs opérés dans les énoncés. Omettre cette étape préalable conduit à proposer des analyses imprécises et impressionnistes, ce qui nuit inévitablement aux prestations.

L'objectif de l'analyse

L'analyse doit permettre de souligner la spécificité et le fonctionnement des formes linguistiques observées dans les segments. Il s'agit aussi de déterminer pourquoi l'énonciateur a choisi ces dernières de préférence à d'autres formes et pour quelles raisons son choix lui permet d'atteindre le but qu'il se fixe dans la situation de communication.

Dans un segment comme *This is no flattery*, tiré de la description de la forêt d'Arden dans *As You Like It*, le quantifieur *no* porte par exemple sur le substantif *flattery* et permet de rejeter la notion de *flattery* de manière directe et immédiate. Avec une négation verbale (*This is not flattery*), qui aurait fait porter la négation sur la copule BE (matérialisant la relation prédicative) et non sur le substantif, l'énoncé aurait fonctionné en deux temps : l'énonciateur aurait d'abord posé la relation d'identification *This is flattery* avant de nier sa validité. Dans ce contexte où Duke Senior, exilé dans la forêt d'Arden, réfléchit au passé et associe la notion de flatterie à la cour, lieu d'artifice et de fausseté (voir dans le co-texte la référence à *painted pomprenvious court*), le choix d'une structure exprimant un rejet notionnel est approprié pour décrire Arden, qui, par contraste avec la cour, ne possède aucun des critères définitoires de la notion exprimée par le nom *flattery*.

Dans le segment *had I taken his Advice*, extrait déjà cité plus haut de *Roxana, or the Fortunate Mistress*, on se trouve en présence d'une forme verbale présentant une inversion sujet/auxiliaire dans une proposition au *past perfect*. Après avoir souligné que cette proposition est une subordonnée de condition qui s'insère dans une séquence de type protase/apodose (*had I taken his Advice, I had been really happy*), il convenait de montrer que, dans ce récit au prétérit, le *past perfect* revêtait ici une valeur modale, exprimant l'irréalité et la contrefactualité. Le fait que l'énonciateur fasse référence à un procès jamais réalisé (*take Sir Robert's advice*) dans une protase conditionnelle est exprimé à la fois par le temps grammatical et l'inversion sujet/auxiliaire.

Sans cette dernière, la proposition redeviendrait canonique et marquerait la validation de la relation prédicative (*I had taken his Advice* désignerait un événement actualisé). L'inversion sujet-verbe, que l'on retrouve par exemple dans l'interrogation, marque en effet de façon iconique la suspension de la validation de la relation prédicative. Le choix énonciatif à l'origine de l'emploi de la structure renforce la thématique d'ensemble de cet extrait de *Roxana*, dans lequel la narratrice éponyme pèse respectivement les attraits de la proposition de Sir Robert, envisagées avec un certain regret sur le mode irréel contrefactuel, et ses funestes aspirations libertaires.

Spécificité de la phrase complexe

Si les problématiques du domaine nominal et du domaine verbal sont en général relativement bien identifiées par les candidats, des difficultés plus marquées se font jour dans le domaine de l'analyse de la phrase complexe. Il est donc essentiel que chacun accorde une importance particulière à ce domaine au cours de sa préparation sans se laisser décourager par les difficultés apparentes. Ceci est d'autant plus vrai que le jury est conscient que les points soulignés présentent parfois des degrés variables de complexité et qu'il adapte son évaluation en conséquence.

Avec une bonne préparation, les difficultés posées par les points de syntaxe sont loin d'être insurmontables. Il est par exemple possible à tout candidat d'éviter l'erreur, observée au cours de cette session, qui consistait à décrire le segment *as all is mortal in Nature, so is all nature in love mortal in folly* comme ne comportant qu'une seule proposition. Une proposition consiste en une unité syntaxique comportant un sujet et un syntagme verbal

(même si ces éléments ne sont pas toujours présents en surface), et un examen attentif du segment souligné devait permettre à tout angliciste de voir que le segment comportait de fait deux entités de ce type, d'une part *all is mortal in Nature* et d'autre part *all nature in love is mortal in folly*, ce malgré l'inversion observée entre le sujet et le verbe de la deuxième proposition dans le segment d'origine.

L'analyse de certaines constructions dans lesquelles les constituants sont agencés dans un ordre non canonique ne doit pas conduire les candidats à perdre pied. De fréquentes confusions entre constructions extraposées et constructions clivées (en raison d'une certaine similitude superficielle entre les deux structures) ont à nouveau été observées cette année, alors qu'il est possible d'éviter assez aisément cette erreur.

I. Dans une construction extraposée comme *The Prime Minister will not like it, but it is pertinent that he should be reminded [...] of [his attitude]*, il y a deux relations prédicatives sous-jacentes. Dans l'exemple fourni ici, ces deux relations prédicatives sont <*he / be reminded of his attitude*>, et <*that he should be reminded of [his attitude] / is pertinent*>.

Ceci est reflété dans le nombre de propositions présentes dans la construction : 1. *it is pertinent...*, et 2. *that he should be reminded of [his attitude]*, respectivement organisées autour du verbe copule BE et du verbe *remind* employé dans une structure passive.

Les caractéristiques essentielles de cette construction extraposée sont les suivantes :

1) Le sujet « réel » de la 1^{ère} proposition (ici *that he should be reminded of his attitude*) apparaît sous la forme d'une proposition nominale (nominalisée¹⁰, ou encore conjonctive ou complétive), ce que l'on peut vérifier en rétablissant l'ordre canonique des constituants : *That he should be reminded of his attitude is pertinent.*

2) IT reprend ce sujet par anticipation (de manière cataphorique) et instancie (c'est-à-dire occupe) la place prototypique du sujet du verbe de la première proposition (en l'occurrence, le verbe BE), dont il devient de fait le sujet syntaxique (/grammatical).

3) La proposition nominale ayant été reprise par IT se trouve rejetée à la fin de la construction, comme un élément supplémentaire et, pour ainsi dire, à l'extérieur de celle-ci. C'est pourquoi l'on dit qu'elle est *extra-posée*.

Cette proposition nominale peut être construite à l'aide de l'opérateur THAT (alors conjonction de subordination ou subordonnant), comme ici, ou à l'aide d'autres opérateurs (TO suivi d'une base verbale, par exemple ou, plus rarement, -ING, WH- ou IF).

L'exemple ci-dessus constitue un cas d'extraposition du sujet. Parfois, l'objet peut aussi être extraposé, comme dans le segment *We will make it our suit to the Duke that the wrestling might not go forward*, qui fera plus loin l'objet d'un examen plus approfondi.

Les constructions extraposées existent aussi en français. Un énoncé comme *Il est étrange que ces linguistes apprécient la syntaxe* en offre une illustration.

II. Les constructions clivées, contrairement aux constructions extraposées, ne comportent qu'une seule relation prédicative sous-jacente, bien que, sur le plan syntaxique, on puisse également y dénombrer deux propositions. La structure clivée prototypique est la suivante : IT + BE + FOCUS (GN, GP ou proposition circonstancielle) + THAT (parfois analysé comme pronom relatif) + le reste de la prédication. Aucune construction clivée ne figurait au nombre des segments à l'analyser lors de cette session. Des exemples typiques de construction clivée pourraient être :

¹⁰ La proposition est dite nominalisée ou nominale car elle remplit la fonction prototypique d'éléments de nature nominale. Par exemple la fonction de sujet (comme ici) ou de COD.

It was a linguist that gave that book to Benjamin, où le groupe nominal *a linguist* remplit la fonction de sujet du verbe *give*. (L'unique relation prédicative sous-jacente est *<a linguist / give that book to Benjamin >*),

ou

It was a book that this linguist gave to Benjamin, où le groupe nominal *a book* remplit la fonction de COD du verbe *give*. L'unique relation prédicative sous-jacente est à nouveau *<a linguist / give a book to Benjamin >*,

ou encore

It was to Benjamin that this linguist gave that book. (Même remarque concernant la relation prédicative sous-jacente.)

La raison d'être d'une construction clivée prototypique est de permettre à l'énonciateur de mettre en relief (en position de « focus ») l'élément qui figure dans la 1^{ère} proposition après la suite IT + BE. La différence entre les exemples A, B et C réside = dans le fait que les éléments mis en relief y sont différents. Dans l'exemple A, l'énonciateur met en relief le fait que c'est un linguiste qui a remis le livre au dénommé Benjamin. Dans l'exemple B, il insiste sur le fait que c'est un livre qui a été remis à ce dernier. Dans l'exemple C, c'est l'objet indirect du verbe *give* qui se trouve en position de focus.

Une fois encore, des constructions similaires existent aussi en français. Toutes les structures qui apparaissent en gras dans le paragraphe précédent sont d'ailleurs précisément des constructions clivées.

Pour revenir à l'extraposition, il est à noter qu'elle a souvent pour but d'éviter la construction d'un énoncé dont le sujet ou l'objet seraient excessivement longs. Dans l'énoncé *it is pertinent that he should be reminded of that he should be reminded exactly of the attitude he took in the miners' strike during our phase 3*, produit par Margaret Thatcher devant la Chambre des Communes, la proposition nominale *that he should be reminded exactly of the attitude he took in the miners' strike during our phase 3* paraît par exemple trop longue pour être placée en position canonique de sujet avant le verbe copule BE (*?That he should be reminded exactly of the attitude he took in the miners' strike during our phase 3 is pertinent*). Les éléments les plus longs, plus « lourds » syntaxiquement, tendent de fait à être rejetés vers la fin de l'énoncé. C'est le principe du *l'end weight*, ou poids relatif.

L'extraposition permet fréquemment aussi de conférer plus d'importance à la teneur des propos exprimés en fin d'énoncé. Dans l'énoncé fourni ici, produit par Margaret Thatcher à l'attention de M. Callaghan, le but de la Dame de fer était de reprocher publiquement au Premier ministre travailliste ses prises de position, qu'elle jugeait nuisibles et incohérentes. Il est donc cohérent que cet élément soit présenté comme le plus important (*that he should be reminded exactly of the attitude he took in the miners' strike during our phase 3*). C'est le principe du *end focus*, ou focus final.

L'extraposition permet aussi fréquemment de faire précéder le contenu de ce qui est représenté par la proposition nominale¹¹ (ici, le fait que M. Callaghan se voie rappeler ses agissements passés) par un jugement porté par l'énonciateur sur ce contenu¹² (ici, le fait que Margaret Thatcher juge approprié le fait d'adresser publiquement ce reproche au Premier ministre). En anglais, les critères appréciatifs ont tendance à précéder les critères objectifs dans la structuration des énoncés.

Si les critères identifiés plus haut se trouvent être bien illustrés par l'énoncé extrait du discours de Margaret Thatcher, il faut cependant prendre garde à ne pas plaquer les

¹¹ C'est ce que l'on appelle le *dictum*.

¹² Également appelé le *modus*.

connaissances relatives à tel ou telle type de construction sans tenir compte de la spécificité de chaque segment à analyser. Dans l'énoncé suivant, extrait de *As You Like It*, *We will make it our suit to the Duke that the wrestling might not go forward*, on observait par exemple une occurrence d'extraposition de l'objet obligatoire. L'énoncé **We will make that the wrestling might not go forward our suit to the Duke* aurait en effet été agrammatical¹³. (Par convention, l'astérisque est employé dans ce rapport pour signaler un énoncé inacceptable.) Dans ce cas, toute référence aux principes du *end weight* et du *end focus* étaient donc superflues et, en réalité, peu pertinentes.

Énoncés singuliers

Les segments soulignés étant tous extraits de productions authentiques, il peut arriver que certains des points à analyser sortent des sentiers battus et ne se prêtent pas directement à l'application des connaissances abordées au cours de la préparation. Dans ce cas, il importe de ne pas céder à l'affolement, mais d'être conscient que toute réflexion personnelle cohérente est valorisée par le jury.

Ainsi, dans l'énoncé suivant, extrait de *My Ántonia*, *The crabs hung on the branches as thick as beads on a string*, le segment souligné consistait en le seul mot *thick*, à l'origine adjectif primaire, observé dans une construction comparative d'égalité (le soulignement indiquait que ce qui était attendu *n'était pas* une analyse de cette structure comparative). La problématique attendue était en lien avec la nature, la fonction et la portée de *thick*.

L'analyse la plus simple consiste probablement à considérer que ce mot, ici étroitement dépendant du verbe *hang*, a ici un emploi adverbial. En dépit de sa morphologie, *thick* peut alors être considéré comme un adverbe de manière modifiant le verbe *hang* et portant sémantiquement sur le procès lui-même. On peut alors gloser l'énoncé par *The crabs hung on the branches in the same way as beads hang on a string*.

Il est également possible, cependant, de considérer que *thick* remplit ici un rôle apparenté à celui d'un attribut du sujet. Dans ce cas, il faut noter qu'il doit être interprété comme portant collectivement sur le référent du groupe nominal *the crabs* (c'est-à-dire la « couche » de pommes sauvages visible dans les arbres) et non distributivement sur chacune des pommes elles-mêmes (**The crabs were thick*). Avec un peu de réflexion, on s'aperçoit que la structure observée ici évoque des constructions dans lesquelles d'autres verbes de situation spatiale sont employés d'une manière similaire à *hang* pour servir de support verbal à une prédication descriptive. C'est notamment le cas dans les expressions *sit still*, *stand silent*, *lie low*.

Chacune de ces deux analyses était parfaitement recevable. Une réflexion aboutie sur l'ambiguïté soulevée par ces deux interprétations relevait d'une réflexion assez poussée. Elle n'était par conséquent pas exigible dans le cadre de cet exercice non conçu pour des spécialistes de linguistique. Toute remarque sur la singularité de l'énoncé et toute amorce de réflexion dans cette direction a en revanche été appréciée et bonifiée par le jury.

¹³ C'est d'ailleurs souvent le cas dans les occurrences d'extraposition de l'objet observées dans les schémas transitifs complexes, contrairement à ce que l'on observe en français. *Je trouve étrange qu'il ne soit pas encore arrivé* se traduira ainsi obligatoirement par *I find it strange that he should not have arrived yet* et non par **I find strange that he should not have arrived yet*.

Les illustrations, gloses et manipulations

Afin d'étayer leur analyse et de justifier leurs remarques, les candidats gagneront à faire usage d'illustrations, de gloses, et de manipulations. On passera rapidement ici en revue ces trois procédés.

Les illustrations

Il peut s'agir de locutions figées ou de collocations attestées qui peuvent être citées pour établir un parallèle avec telle ou telle caractéristique des segments soulignés. C'était par exemple le cas avec les locutions *sit still*, *stand silent* ou *lie low* citées plus tôt pour expliquer l'interprétation attributive – ou quasi-attributive – de *thick* dans le segment *The crabs hung on the branches as thick as beads on a string*. Il pouvait également être bienvenu de citer des expressions figées, telles que *God save the Queen* ou *So be it*, pour illustrer la valeur de la forme verbale non conjuguée *be* dans l'énoncé optatif (exprimant le désir, le souhait) *Your heart's desires be with you*, tiré de *As You Like It*.

Les illustrations peuvent aussi consister en des énoncés tirés du même extrait (le texte sur lequel doit porter le commentaire) qui présentent des caractéristiques communes avec les segments soulignés. Il était ainsi possible d'établir un parallèle entre *Your heart's desires be with you* et les segments *Hercules **be** thy speed* et *Pray heaven I **be** deceived in you*, situés dans le même extrait. Ce type d'illustration permet en outre aux candidats de démontrer leur capacité à repérer certaines formes linguistiques et d'identifier leur valeur en contexte.

Les gloses

Il s'agit de reformulations qui peuvent en certains cas aider à mettre en relief le sens ou le fonctionnement d'un tour employé dans les segments soulignés.

Les gloses sont normalement proposées en anglais (c'était le cas avec *The crabs hung on the branches in the same way as beads hang on a string*, proposé pour paraphraser l'interprétation adverbiale de *thick* dans l'énoncé *The crabs hung on the branches as thick as beads on a string*). Elles peuvent aussi l'être en français lorsqu'une reformulation s'avère particulièrement éclairante pour illustrer un aspect du sens des segments à l'étude. On pouvait ainsi, pour faire ressortir l'effet produit par le rejet de la notion dans *This is no flattery*, évoquer les expressions idiomatiques « n'a rien de » ou « est tout sauf ». Dans le passage concerné, Duke Senior veut en effet faire comprendre que l'action de la nature, telle qu'elle se manifeste dans la forêt d'Arden, n'a *rien de commun* avec la flagornerie.

Les manipulations

Les manipulations consistent en des modifications apportées aux énoncés originels. Elles peuvent entre autres permettre de démontrer qu'un élément a bien une nature spécifique ou remplit bien une fonction déterminée. Le remplacement d'une proposition par le pronom *something* (ou *anything*) permet ainsi de prouver qu'il s'agit bien d'une proposition nominale, comme dans la manipulation *No one had realized anything*, réalisée à partir de l'énoncé de départ *no one [...] had realized how pretty she was*, qui contient une exclamative indirecte.

Dans le traitement de certains points de syntaxe, les manipulations qui visent à illustrer le fonctionnement des constructions sont exigibles. Dans l'analyse des constructions extraposées, par exemple, il convient invariablement de rétablir l'ordre canonique des constituants, même si le résultat n'est pas toujours heureux sur le plan stylistique. Ainsi l'énoncé *it is pertinent that he should be reminded of the attitude he took in the miners' strike*

during our phase 3 devait-il donner lieu à la manipulation *That he should be reminded exactly of the attitude he took in the miners' strike during our phase 3 is pertinent*, qui permettait de montrer que la proposition extraposée en THAT était bien le sujet sémantique (ou « réel ») de l'énoncé.

Pour analyser le segment *Manchel's misunderstanding of history and its relation to art forms*, qui soulevait la problématique du degré de nominalisation opérée par -ING, il était souhaitable d'appliquer différentes manipulations qui constituaient autant de tests syntaxiques visant à déterminer si l'on avait affaire à un gérondif ou à un nom verbal, par exemple l'insertion d'un adjectif ou d'un adverbe, ou encore la construction d'un énoncé à l'aspect accompli (voir le traitement de ce segment fourni à titre d'exemple dans l'annexe 1). Les manipulations peuvent aussi permettre de faire ressortir la spécificité du sens d'un opérateur. Prenons par exemple le segment *granting that the Indian is not to be exterminated*, extrait d'un texte rédigé au XIXe siècle par un auteur américain anonyme adoptant un ton paternaliste et condescendant à l'égard des Indiens. L'emploi de l'article défini THE pour déterminer un substantif dénombrable singulier marque ici le fléchage une occurrence représentative de la notion qui vient à représenter la classe tout entière par opposition à d'autres classes (dans la mesure où le fléchage reprend et distingue), et il était éminemment souhaitable de manipuler le segment pour montrer la différence entre le tour employé et d'autres choix énonciatifs.

- Avec l'emploi de l'article Ø suivi par le nom *Indian* au pluriel : *granting that Indians are not to be exterminated*, outre la perte de l'anaphore, Ø *Indians* impliquerait une vision de la classe sans prise en compte de ses contours extérieurs. Il s'agirait d'un renvoi indirect à la notion par l'intermédiaire d'une extraction multiple à valeur générique. La totalité serait par conséquent conçue de manière non explicitement exhaustive.

- Le segment souligné gagnait aussi à être opposé à *granting that the Indians are not to be exterminated*. Avec cet énoncé, on conserverait cette fois la vue des contours extérieurs de la classe ainsi qu'une totalisation exhaustive, mais le pluriel marquerait le choix d'une représentation concrète du référent, et l'on s'intéresserait aux Indiens conçus comme des individus.

Or, la spécificité de l'occurrence de départ est due au fait que le renvoi à une classe par l'emploi de l'article défini THE pour déterminer un substantif dénombrable singulier crée une massification qui oblitère toute individualité et s'avère prototypique d'un nom d'espèce. C'est ce qui crée une telle distance entre l'énonciateur et les Indiens auxquels il se réfère et contribue dans une large mesure à conférer à l'extrait son ton condescendant.

L'analyse en contexte : prise en compte de la situation de communication

Il convient enfin aux candidats de rester conscients que si l'emploi de certains opérateurs ou de certaines constructions est régulièrement contraint par des éléments de nature grammaticale, les choix de l'énonciateur reflètent, lorsque plusieurs possibilités lui sont offertes, le désir de produire certains effets de sens adaptés à la situation de communication (ou situation d'énonciation).

Prenons l'exemple du segment suivant : *they cannot really be surprised if their industrial relations are not as good as they might be*, extrait d'un discours prononcé par Edward Heath lors de la conférence annuelle de son parti en octobre 1973. Le segment souligné est ici le modal MIGHT (en réalité, MAY au prétérit). Or, on le sait, les modaux permettent à l'énonciateur de s'impliquer dans ses énoncés et de porter un jugement sur leur contenu. La

valeur de MIGHT semble ici être en partie épistémique¹⁴ et en partie radicale¹⁵, puisque que le modal exprime une supputation (Edward Heath estime ici que les relations de certains dirigeants d'entreprises pourraient *peut-être* être meilleures), mais aussi une possibilité due à l'intervention d'une force extérieure (le dirigeant politique suggère qu'un meilleur dialogue des dirigeants avec leurs employés *rendrait possible* le développement de relations moins tendues).

Une manipulation visant à remplacer MIGHT par COULD produit un énoncé de sens presque identique (*Their industrial relations are not as good as they could be*). Il existe cependant une nuance dont l'importance peut être évaluée en prenant en compte la situation de communication : avec COULD, Edward Heath aurait donné l'impression de *s'appuyer sur des données objectives*, ce qui aurait suggéré que les patrons devaient *concrètement* adopter une attitude différente pour que le résultat soit atteint. Cette position aurait été plus susceptible de froisser les susceptibilités au sein de son parti, les conservateurs étant plutôt enclins à soutenir les dirigeants d'entreprises. Avec MIGHT, Edward Heath donne l'impression de se contenter de supputer, d'exposer *un raisonnement abstrait* à partir des paramètres de la situation. Avec *Their industrial relations are not as good as they would be otherwise*, Edward Heath aurait évoqué une conséquence nécessaire et aurait ouvertement fait part du fait qu'à son sens, une *condition* devait être remplie par le patronat pour que la situation sociale s'améliore en Grande-Bretagne. Cette condition aurait pu être formulée ainsi : *If these employers did not fail to talk to their employees / if they listened to their views, their industrial relations would be better*. D'une certaine manière, même en employant MIGHT, c'est bien ce qu'Edward Heath veut dire. En l'occurrence, cependant il ne le dit pas. C'est là tout l'art du discours politique.

Un autre exemple notable de prise en compte de la situation de communication pourrait être fourni par le segment suivant, *It is not a possible way. It is not even possible in the way that the Government propose to carry out their present policies*, tiré d'un discours prononcé en janvier 1979 par Margaret Thatcher devant la Chambre des Communes. L'accord du verbe *propose* soulevait la problématique du fonctionnement du nom singulier *government* qui, en anglais britannique, fonctionne parfois de manière dénombrable (l'accord du verbe se fait alors au singulier lorsque le nom est lui-même au singulier) et parfois, comme ici, de manière collective, d'où l'accord pluriel.

Ce choix s'explique ici par le fait que Margaret Thatcher prononce son discours en présence des membres du gouvernement et des membres du Shadow Cabinet qui leur font face (voir dans le co-texte *the present Government party* et *the Opposition*). Dans cette situation particulière, *The government* constitue une troisième personne du pluriel ayant une valeur de vocatif qui se substitue une deuxième personne *you* dans le cadre des règles formelles des débats à la Chambre des Communes (*I do not agree with everything that the Right honourable gentlemen have done in the past*). (À noter que ces éléments d'analyse n'étaient pas exigibles, mais donnaient lieu à une bonification.)

¹⁴ Lorsque les modaux ont une valeur épistémique, ils portent sur l'événement et ont trait au domaine de la connaissance (c'est-à-dire du degré estimé de la conformité de la relation prédicative au réel ou, plus exactement, du degré de certitude éprouvé quant à cette conformité).

¹⁵ Lorsque les modaux ont une valeur radicale, ils portent sur le sujet, à qui l'on attribue les propriétés requises pour valider le procès, et permettent d'exprimer l'obligation, la capacité ou encore la possibilité matérielle ou morale.

Annexe 1

Exemples d'analyses de segments

Trois exemples d'analyses de segments soulignés, dont la problématique relevait respectivement du domaine nominal, du domaine verbal et de celui de la phrase complexe, sont fournies ci-dessous.

I. Domaine nominal

As we walked through the apple orchard, grown up in tall bluegrass, Ántonia kept stopping to tell me about one tree and another. 'I love them as if they were people,' she said, rubbing her hand over the bark. 'There wasn't a tree here when we first came. We planted every one, and used to carry water for them, too—after we'd been working in the fields all day. Anton, he was a city man, and he used to get discouraged.

Cather, Willa, *My Ántonia*, Oxford: Oxford University Press, 2008.

Description

Le segment souligné est un syntagme nominal dont la tête est le substantif dénombrable singulier *tree* déterminé par l'article indéfini *A*. Ce syntagme nominal est le sujet « réel » de la prédication d'existence *there* + le verbe copule *BE* au prétérit simple dans un énoncé à la forme négative.

Problématique

Il convient ici de s'interroger sur le fonctionnement de la détermination nominale en lien avec la négation.

Analyse

- L'article indéfini *A* est le marqueur d'une opération d'extraction de la classe d'occurrence *trees*. Il permet de poser l'existence d'une occurrence de la classe explicitée dans le co-texte gauche sous la forme de la structure existentielle. Ceci s'oppose à un emploi catégorisant, comme *This is a tree*, qui pose non l'existence mais seulement l'appartenance du sujet à la classe.

- L'existence du référent est niée par l'adverbe *not*, qui porte sur la relation prédicative matérialisée par *BE*. Cette opération de négation n'intervient qu'après que l'existence d'une occurrence de *tree* ait été posée.

- Cette construction prend une valeur paucale. En d'autres termes, elle permet d'exprimer une petite quantité, voire une certaine forme de pauvreté (cf. l'étymologie commune avec le mot anglais *paucity*). L'énoncé aurait d'ailleurs pu être étoffé à l'aide de l'adjectif *single* (*There wasn't a single tree*). Cette valeur naît du lien étymologique existant entre l'article indéfini *A* et le numéral *one*. On nie jusqu'à la présence d'un seul élément, c'est-à-dire la présence « *du moindre élément* ».

Justification du choix de la structure

Dans ce passage, *Ántonia* parcourt le verger et se remémore l'état du terrain avant qu'il ne soit planté. Le choix de la structure prend tout son sens dans le contraste établi entre le verger actuel et la parcelle nue du passé. De plus, les pommiers sont considérés de manière individuelle : voir dans le co-texte *one tree and another, as if they were people, we planted*

every one, ce qui peut également contribuer à expliquer que la négation concerne toute occurrence singulière de la classe des *trees*.

Manipulations

- Avec *There was no tree*, l'existence de tout élément possédant les propriétés définitoires de *tree* serait niée dès l'attribution de la détermination.

- Avec *There weren't any trees*, la négation d'existence passerait par un parcours exhaustif et indifférencié des éléments de la classe la classe, sans extraction d'aucune occurrence particulière. La référence resterait alors virtuelle alors que celle construite par l'article indéfini est actualisée avant d'être invalidée.

II. Domaine verbal

*All qualities, good and bad, are intensified and accentuated in the life of the wilderness. The man who in civilization is merely sullen and bad-tempered becomes a murderous, treacherous ruffian when transplanted to the wilds; while, on the other hand, his cheery, quiet neighbor develops into a hero, ready uncomplainingly to lay down his life for his friend. One who in an eastern city is merely a backbiter and slanderer, in the western woods lies in wait for his foe with a rifle; sharp practice in the east becomes highway robbery in the west; but at the same time negative good-nature becomes active self-sacrifice, and a general belief in virtue is translated into a prompt and determined war upon vice. The ne'er-do-well of a family who in one place has his debts paid a couple of times and is then forced to resign from his clubs and lead a cloudy but innocuous existence on a small pension, in the other abruptly finishes his career by **being hung** for horse-stealing.*

Roosevelt, Theodore, *The Winning of the West*, Vol. One, New York: G.P. Putnam's Son, 1889.

Description

Le segment souligné est une forme verbale composée de l'auxiliaire BE suffixé en -ING + le participe passé du verbe *hang* (*hang* + -EN), sans sujet apparent. Elle est suivie d'un groupe prépositionnel (*for horse-stealing*). L'ensemble complète la préposition *by*.

Problématique

Il conviendra d'expliquer le fonctionnement de la structure, de justifier l'absence de sujet apparent ainsi que la valeur et l'emploi de -ING.

Analyse

On reconnaît ici un énoncé à la voix passive. La tournure passive est construite sur le schéma [Sujet +] BE + V-EN, éventuellement complété par *by* [*someone*].

- Le sujet grammatical (ou syntaxique) de *being hung* n'est pas mentionné ici, car il est implicite, identifiable dans le co-texte gauche dans la mesure où il est coréférentiel avec celui de la phrase matrice. Il s'agit de *the ne'er-do-well of a family*.

Ce sujet effacé, thème du discours, n'est pas l'agent du procès exprimé par le verbe *hang*.

L'agent du procès n'est pas mentionné car il est évident et indéterminé. Il peut être reconstruit dans un énoncé à la voix active (Glose : *The hangman hangs the ne'er-do-well for horse-stealing.*)

- Comme on peut reconstruire un processus sous-jacent, on a ici affaire à un passif d'action : -EN indique alors que le locuteur se place au terme du procès /hang/ et se réfère à ses conséquences, à savoir l'application effective d'une sentence prononcée pour vol de chevaux.

BE signale que le résultat est attribué au sujet grammatical implicite de la tournure passive : la sentence est ainsi appliquée au bon-à-rien de la famille.

Ce passif d'action s'oppose au passif d'état, qui ne permet pas de reconstruire un processus sous-jacent à l'aide d'une tournure active ; le participe passé est alors commutable avec un adjectif, comme dans *This is best suited (/appropriate) for your purpose*. Ce n'est pas le cas ici.

- La terminaison -ING portée par *be* est contrainte syntaxiquement par la présence de la préposition *by*, toujours complétée par un segment de nature nominale. *Being hung* est ici un gérondif passif (forme verbo-nominale).

Justification du choix de la structure

La voix passive permet ici de thématiser le patient (c'est-à-dire, pour simplifier, celui qui subit l'action¹⁶ – en l'occurrence le bon à rien de la famille. Celui-ci serait d'ailleurs COD de la glose à la voix active fournie plus haut *The hangman hangs the ne'er-do-well for horse-stealing*) :

Elle permet aussi de ne pas mentionner l'agent et de mettre ainsi l'accent sur l'information jugée importante, à savoir le fait que la sentence soit exécutée (*hung* peut ici porter l'accent de phrase, ainsi d'ailleurs que *horse-stealing*, qui désigne le méfait qui conduit à l'application de la sentence).

Le choix de son emploi permet enfin de conserver la cohésion discursive : le propos développé dans le co-texte gauche a trait au bon-à-rien de la famille, que celui-ci apparaisse dans la société civilisée ou dans l'Ouest américain. Il constitue de ce fait un repère stabilisé, et l'emploi du tour passif permet de conserver ce même thème de discours.

III. Phrase complexe

*Critics of Broken Arrow like Frank Manchel ("Cultural Confusion" in Hollywood's Indian, Rollins & O'Connor (eds), 1998) like to find fault rather than seeking out true worth. Since the film uses the device of presenting itself as a true account of what happened Manchel takes exception to perceived historical inaccuracies. Certainly the complete fabrication of events relating to Geronimo just to use his well known name outside its historical context is reprehensible, but is not sufficient to condemn the film as a whole. Neither is the misrepresentation of reservation life, cinema audiences would hardly be swelled by a realistic portrayal of this. It is not just reservation life that is sanitized, the whole portrayal of life in the west is sanitized in westerns as a whole. **Manchel's misunderstanding of history** and its relation to art forms is complete. He does not have sufficient knowledge of historical "facts": he seems to suggest that the 1867 Treaty of Medicine Lodge Creek was relevant to the Apache when it was not, and that the Apache relied on the buffalo when they were pushed off the plains by the Comanche, following on from the Spanish. More seriously his understanding of methodology leads him to condemn the film for his History is preoccupied with "facts" rather than values. Even worse, he seems to*

¹⁶ En réalité celui vers lequel est tourné le procès ou encore le terme (ou le but) du procès.

think that films reflect their subject matter rather than being a reflection of the social mores of the times they are made.

Chris Smallbone, "Film Review: *Broken Arrow*, Delmer Daves, 1950", *Nativeamerican*, <<http://www.nativeamerican.co.uk/index.html>>, February 2008.

Description

Le segment souligné est une partie de groupe nominal complexe comprenant un nom propre au génitif, une forme déverbiale en -ING (on n'en dira pas plus à ce stade, puisque la problématique portera sur la nature de cette forme), la préposition OF et un nom au singulier fonctionnant de manière indéterminable déterminé par l'article Ø. Le GN Ø *history* est coordonné à un autre GN. Le GN complexe *Manchel's misunderstanding of history and its relation to art forms* est sujet du verbe copule BE.

Problématique

Ce segment amène à s'interroger sur la nature exacte de la construction en -ING et sur ses caractéristiques spécifiques. (Certains candidats ont évoqué dès l'énoncé de la problématique la question du degré de nominalisation de cette forme en -ING, ce qui était également tout à fait pertinent).

Analyse

La clef de l'analyse réside en le fait que -ING constitue un opérateur de nominalisation. En d'autres termes, il transforme les formes verbales en formes nominales, et ce à divers degrés¹⁷.

- La forme *misunderstanding* est dérivée du verbe *misunderstand*. Il ne s'agit pas toutefois du substantif lexicalisé *misunderstanding*, qui désigne un malentendu. Le sens est différent, et *Manchel's misunderstanding of history and its relation to art form* désigne un événement, un procès ancré dans une situation donnée.

On a ici une relation prédicative, dont le sujet (Manchel) est exprimé. Le degré de réification et d'autonomie du procès exprimé par *misunderstanding* est moindre que dans un énoncé comme *This was a misunderstanding*. Dans l'énoncé qui comprend le segment souligné, on se situe plus près du pôle verbal.

On a toutefois commencé à progresser vers le pôle nominal, comme le montre le fait que *misunderstanding* est ici spécifié par un nom au génitif (on aurait également pu avoir un déterminant possessif : *his misunderstanding of history*), type de détermination utilisée avec les éléments de nature nominale.

- Cette structure n'est pas sans évoquer le gérondif, forme verbo-nominale. (On notera par ailleurs que le degré de nominalisation des propositions gérondives n'est pas uniforme. On peut ainsi rencontrer des propositions gérondives qui comportent un pronom personnel au cas accusatif (*This was due to him misunderstanding history*)¹⁸, mais aussi un déterminant possessif (*This is a perfect example of his misunderstanding history*)¹⁹, dans quel cas on se situerait plus près du pôle nominal.

¹⁷ On pourra par exemple comparer des énoncés comme *Bruno is driving his car* ou *Alexandra is wrapping the parcel*, dans lesquels on a clairement affaire à des formes verbales, avec des énoncés comme *Andrew's driving is dangerous* ou *Mr Ahern tore away the wrappings*, où les formes sont incontestablement nominales. (La détermination opérée par le génitif dans le premier énoncé et la marque du pluriel portée par *wrappings* dans le second le montrent clairement).

¹⁸ Voir le segment *it being "well intentioned"*, présent dans le même extrait.

¹⁹ On pensera ici aux oppositions traditionnellement utilisées en cours d'anglais : *Do you mind me smoking?* vs *Do you mind my smoking?*

- Ici, nous nous situons ici encore plus près du pôle nominal qu'avec le gérondif.

Dans *Manchel's misunderstanding of history*, OF évoque les structures de type N OF N.

De plus, des tests syntaxiques peuvent être utilisés pour faire ressortir le haut degré de nominalisation observé ici :

Dans une proposition gérondive, il aurait été possible d'insérer un adverbe avant *misunderstanding* (*This was due to him completely misunderstanding history* ou *This was a perfect example of his completely misunderstanding history*). Le gérondif conserve en effet une valeur verbale, et c'est un terme de cette nature qui convient pour le modifier dans la mesure où les adverbes portant prototypiquement sur des verbes, des adjectifs ou d'autres adverbes. Par contraste, c'est un adjectif qui serait requis dans le segment souligné (*This is an example of Manchel's complete misunderstanding of history*), ce qui fait pencher l'occurrence du côté nominal.

Avec le gérondif, on aurait pu avoir l'aspect accompli (*This was due to him/his having misunderstood history*), ce qui met en évidence un comportement verbal. Ici, ce n'est pas le cas (**Manchel's having misunderstood of history*)²⁰.

- Notre construction est un nom verbal (ou nominalisation d'action). C'est une action qui est réifiée. Un exemple comparable se trouve dans le même extrait : *his understanding of methodology*. Ce type de nominalisation se distingue de la nominalisation factive (caractéristique du gérondif), que l'on observerait dans un énoncé comme *This is an example of his misunderstanding history*. Cet énoncé fait en effet référence au fait que le sujet de la deuxième proposition ne comprend rien à l'histoire. La nominalisation d'action est uniquement compatible avec les processus, alors que la nominalisation factive peut être opérée même avec des verbes qui expriment des états. On pourra ainsi comparer *his having an impressive grasp of history* avec **his having of an impressive grasp of history*, agrammatical.

Justification du choix de la structure

L'article duquel cet énoncé est extrait constitue une critique des commentaires émis par un critique cinématographique dans un chapitre d'ouvrage. Le choix d'une nominalisation d'action témoigne du fait que les arguments incriminés sont ceux qui ont été développés au moment où ce dernier a rédigé le chapitre en question. Ceci permet à l'énonciateur d'émettre sa piètre opinion de la publication concernée et de signaler que celle-ci repose sur une compréhension erronée de l'histoire (et de la manière dont celle-ci doit être prise en compte dans une œuvre cinématographique).

²⁰ Les candidats pouvaient aussi appliquer ici le test de la négation ou celui de la passivation, positifs avec le gérondif car il conserve une valeur verbale, mais incompatibles avec le tour observé dans le segment souligné.

Annexe 2

Liste des faits de langues proposés lors de la session 2018 du concours (avec des éléments contextuels)

I. Œuvres littéraires

1) Defoe, Daniel, *Roxana: The Fortunate Mistress* (1724). Oxford: Oxford University Press, 2008

Extrait 1

But this Objection wou'd now serve no longer; for my Lord had, in some sort, broke his Engagements (*I won't call it Honour again*) with me, and had so far slighted me, as fairly to justify my entire quitting of him now; and so, as the Objection was fully answer'd, the Question remain'd still unanswer'd, *Why am I a whore now?* Nor indeed, had I any-thing to say for myself, *even to myself*; I cou'd not without blushing, as wicked as I was, answer, that I lov'd it for the sake of the Vice, and that I delighted in being a Whore, *as such*; I say, I cou'd not say this, even to myself, *and all alone*, nor indeed, wou'd it have been true; I was never able in Justice, and with Truth, to say I was **so wicked as that**; but as Necessity first debauch'd me, and Poverty made me a Whore at the Beginning; so excess of Avarice for getting Money, and excess of Vanity, continued me in the Crime, not being able to resist the Flatteries of Great Persons; being call'd the Finest Woman in *France*; being caress'd by a Prince; and afterwards I had Pride enough to expect, and Folly enough to believe, tho' indeed, without ground, by a Great Monarch. These were my Baits, these the Chains by which the Devil held me bound; and by which I was indeed, too fast held for any Reasoning that I was then Mistress of, to deliver me from.

But this was all over now; Avarice cou'd have no Pretence; I was out of the reach of all that Fate could be suppos'd to do to reduce me; now I was so far from Poor, or the Danger of it, that I had fifty Thousand Pounds in my Pocket at least; nay, I had the Income of fifty Thousand Pounds; for I had 2500 *l.* a Year coming in, upon very good Land-Security, besides 3 or 4000 *l.* in Money, which I kept by me for ordinary Occasions, and besides Jewels and Plate, and Goods, which were worth near 5000 *l.* more; these put together, when I ruminated on it all in my Thoughts, as you may be sure I **did** often, added Weight still to the Question, as above, and it sounded continually in my Head, *what's next? What am I a Whore for now?*

Extrait 2

However, Sir *Robert* came seriously to me one Day, and told me, he had an Offer of Matrimony to make to me, that was beyond all that he had heard had offer'd themselves, and this was a Merchant; Sir *Robert* and I agreed exactly in our Notions of a Merchant; Sir *Robert* said, and **I found it to be true**, that a true-bred Merchant is the best Gentleman in the Nation; that in Knowledge, in Manners, in Judgment of things, the Merchant out-did many of the Nobility; that having once master'd the World, and being above the Demand of Business, tho' no real Estate, they were then superior to most Gentlemen, even in Estate; that a Merchant in flush Business, and a capital Stock, is able to spend more Money than a Gentleman of 5000 *l.* a Year Estate; that while a Merchant spent, he only spent what he got, and not that; and that he laid up great Sums every Year.

That an Estate is a Pond; but that a Trade was a Spring; that if the first is once mortgag'd, it seldom gets clear, but embarrass'd the Person for ever; but the Merchant had his Estate continually flowing; and upon this, he nam'd me Merchants who liv'd in more real Splendor, and spent more Money than most of the Noblemen in *England* cou'd singly expend, and that they still grew immensely rich.

He went on to tell me, that even the Tradesmen in *London*, speaking of the better sort of Trades, cou'd spend more Money in their Families, and yet give better Fortunes to their Children, than, generally speaking, the Gentry of *England* from 1000 *l.* a Year downward, cou'd do, and yet grow rich too.

The Upshot of all this was, to recommend to me, rather the bestowing my Fortune upon some eminent Merchant, who liv'd already in the first Figure of a Merchant, and who not being in Want or Scarcity of Money, but having a flourishing Business, and a flowing Cash, wou'd at the first word, settle all my Fortune on myself and Children, and maintain me like a Queen.

This was certainly right; and **had I taken his Advice**, I had been really happy; but my Heart was bent upon an Independency of Fortune; and I told him, I knew no State of Matrimony, but what was, at best, a State of Inferiority, if not of Bondage; that I had no Notion of it; that I liv'd a Life of absolute Liberty now; was free as I was born, and having a plentiful Fortune, I did not understand what Coherence the Words *Honour* and *Obey* had with the Liberty of a *Free Woman*; that I knew no Reason the Men had to engross the whole Liberty of the Race, and make the Women, notwithstanding any desparity of Fortune, be subject to the Laws of Marriage, of their own making; that it was my Misfortune to be a Woman, but I was resolv'd it shou'd not be made worse by the Sex; and seeing Liberty seem'd to be the Men's Property, I wou'd be a *Man-Woman*; for as I was born free, I wou'd die so.

Extrait 3

To finish the Felicity of this Part, I must not forget, that the Devil had play'd a new Game with me, and prevail'd with me to satisfie myself with this Amour, as a lawful thing; that a Prince of such Grandeur, and Majesty; so infinitely superior to me; and one who had made such an Introduction by an unparallel'd Bounty, I could not resist; and therefore, that it was very Lawful for me to do it, being at that time perfectly single, and uningag'd to any other Man; as I was, most certainly, by the unaccountable Absence of my first Husband, and the Murther of my Gentleman, who went for my second.

It cannot be doubted but that I was the easier to perswade myself of the Truth of such a Doctrine as this, when it was so much for my Ease, and for the Repose of my Mind, to have it be so.

In Things we wish, 'tis easy to deceive;
What we would have, we willingly believe.

Besides, I had no Casuists to resolve this Doubt; the same Devil that put this into my Head, bade me go to any of the *Romish* Clergy, and under the Pretence of Confession, state the Case exactly, and I should see they would either **resolve it to be no Sin at all**, or absolve me upon the easiest Pennance: This I had a strong Inclination to try, but I know not what Scruple put me off of it, for I could never bring myself to like having to do with those Priests; and tho' it was strange that I, who had thus prostituted my Chastity, and given up all Sense of Virtue, in two such particular Cases, living a Life of open Adultery, should scruple any

thing; yet so it was, I argued with myself, that I could not be a Cheat in any thing that was esteem'd Sacred; that I could not be of one Opinion, and then pretend myself to be of another; nor could I go to Confession, who knew nothing of the Manner of it, and should betray myself to the Priest, to be a Hugonot, and then might come into Trouble; but, In short, tho' I was a Whore, yet I was **a Protestant Whore**, and could not act as if I was Popish, upon any Account whatsoever.

2) Cather, Willa., *My Ántonia*. Oxford, New York: Oxford World's Classics, 2008

Extrait 1

At about four o'clock a visitor appeared: Mr. Shimerda, wearing his rabbit-skin cap and collar, and new mittens his wife had knitted. He had come to thank us for the presents, and for **all grandmother's kindness** to his family. Jake and Otto joined us from the basement and we sat about the stove, enjoying the deepening grey of the winter afternoon and the atmosphere of comfort and security in my grandfather's house. This feeling seemed completely to take possession of Mr. Shimerda. I suppose, in the crowded clutter of their cave, the old man had come to believe that peace and order had vanished from the earth, or existed only in the old world he had left so far behind. He sat still and passive, his head resting against the back of the wooden rocking-chair, his hands relaxed upon the arms. His face had a look of weariness and pleasure, like that of sick people when they feel relief from pain. Grandmother insisted on his drinking a glass of Virginia apple-brandy after his long walk in the cold, and when a faint flush came up in his cheeks, his features might have been cut out of a shell, they were so transparent. He said almost nothing, and smiled rarely; but as he rested there we all had a sense of his utter content.

As it grew dark, I asked whether I might light the Christmas tree before the lamp was brought. When the candle-ends sent up their conical yellow flames, all the coloured figures from Austria stood out clear and full of meaning against the green boughs. Mr. Shimerda rose, crossed himself, and quietly knelt down before the tree, his head sunk forward. His long body formed a letter 'S.' I saw grandmother look apprehensively at grandfather. He was rather narrow in religious matters, and sometimes spoke out and hurt people's feelings. There had been nothing strange about the tree before, but now, with some one kneeling before it—images, candles... Grandfather merely put his finger-tips to his brow and bowed his venerable head, thus Protestantizing the atmosphere.

We persuaded our guest to stay for supper with us. He needed little urging. As we sat down to the table, it occurred to me that he liked to look at us, and that our faces were open books to him. When his deep-seeing eyes rested on me, I felt as if he **were** looking far ahead into the future for me, down the road I would have to travel.

Extrait 2

The next Sunday Lena appeared at church, a little late, with her hair done up neatly on her head, like a young woman, wearing shoes and stockings, and the new dress, which she had made over for herself very becomingly. The congregation stared at her. Until that morning no one – unless it were Ole – had realized **how pretty she was**, or that she was growing up. The swelling lines of her figure had been hidden under the shapeless rags she wore in the fields. After the last hymn had been sung, and the congregation was dismissed, Ole slipped out to the hitch-bar and lifted Lena on her horse. That, in itself, was shocking; a married

man was not expected to do such things. But it was nothing to the scene that followed. Crazy Mary darted out from the group of women at the church door, and ran down the road after Lena, shouting horrible threats.

'Look out, you Lena Lingard, look out! I'll come over with a corn-knife one day and trim some of that shape off you. Then you won't sail round so fine, making eyes at the men!...'

The Norwegian women didn't know where to look. They were formal housewives, most of them, with a severe sense of decorum. But Lena Lingard only laughed her lazy, good-natured laugh and rode on, gazing back over her shoulder at Ole's infuriated wife.

The time came, however, when Lena didn't laugh. More than once Crazy Mary chased her across the prairie and round and round the Shimerdas' cornfield. Lena never told her father; perhaps she was ashamed; perhaps she was more afraid of his anger than of the corn-knife. I was at the Shimerdas' one afternoon when Lena came bounding through the red grass as fast as her white legs could carry her. She ran straight into the house and hid in Ántonia's feather-bed. Mary was not far behind: she came right up to the door and made us feel how sharp her blade was, showing us very graphically just what she meant to do to Lena. Mrs Shimerda, leaning out of the window, enjoyed the situation keenly, and was sorry when Ántonia sent Mary away, mollified by an apronful of bottle-tomatoes. Lena came out from Tony's room behind the kitchen, very pink from the heat of the feathers, but otherwise calm. She begged Ántonia and me to go with her, and help get her cattle together; they were scattered and might be gorging themselves in somebody's cornfield.

'Maybe you lose a steer and learn not to make somethings with your eyes at married men,' Mrs Shimerda told her hectoringly.

Lena only **smiled her sleepy smile**. 'I never made anything to him with my eyes. I can't help it if he hangs around, and I can't order him off. It ain't my prairie.'

Extrait 3

As we walked through the apple orchard, grown up in tall bluegrass, Ántonia kept stopping to tell me about one tree and another. 'I love them as if they were people,' she said, rubbing her hand over the bark. 'There wasn't **a tree** here when we first came. We planted every one, and used to carry water for them, too—after we'd been working in the fields all day. Anton, he was a city man, and he used to get discouraged. But I couldn't feel so tired that I wouldn't fret about these trees when there was a dry time. They were on my mind like children. Many a night after he was asleep I've got up and come out and carried water to the poor things. And now, you see, we have the good of them. My man worked in the orange groves in Florida, and he knows all about grafting. There ain't one of our neighbours has an orchard that bears like ours.'

In the middle of the orchard we came upon a grape arbour, with seats built along the sides and a warped plank table. The three children were waiting for us there. They looked up at me bashfully and made some request of their mother.

'They want me to tell you how the teacher has the school picnic here every year. These don't go to school yet, so they think it's all like the picnic.'

After I had admired the arbour sufficiently, the youngsters ran away to an open place where there was a rough jungle of French pinks, and squatted down among them, crawling about and measuring with a string.

'Jan wants to bury his dog there,' Ántonia explained. 'I had to tell him he could. He's kind of like Nina Harling; you remember how hard she used to take little things? He has funny notions, like her.'

We sat down and watched them. *Ántonia* leaned her elbows on the table. There was the deepest peace in that orchard. It was surrounded by a triple enclosure; the wire fence, then the hedge of thorny locusts, then the mulberry hedge which kept out the hot winds of summer and held fast to the protecting snows of winter. The hedges were so tall that we could see nothing but the blue sky above them, neither the barn roof nor the windmill. The afternoon sun poured down on us through the drying grape leaves. The orchard seemed full of sun, like a cup, and we could smell the ripe apples on the trees. The crabs hung on the branches as **thick** as beads on a string, purple-red, with a thin silvery glaze over them.

Extrait 4

The sun had set when we reached our garden and went down the draw toward the house. Otto Fuchs was the first **one** we met. He was sitting on the edge of the cattle-pond, having a quiet pipe before supper. *Ántonia* called him to come quick and look. He did not say anything for a minute, but scratched his head and turned the snake over with his boot.

'Where did you run onto that beauty, Jim?'

'Up at the dog-town,' I answered laconically.

'Kill him yourself? How come you to have a weep?'

'We'd been up to Russian Peter's, to borrow a spade for Ambrosch.'

Otto shook the ashes out of his pipe and squatted down to count the rattles. 'It was just luck you had a tool,' he said cautiously. 'Gosh! I wouldn't want to do any business with that fellow myself, unless I had a fence-post along. Your grandmother's snake-cane wouldn't more than tickle him. He could stand right up and talk to you, he could. Did he fight hard?'

Ántonia broke in: 'He fight something awful! He is all over Jimmy's boots. I scream **for him to run**, but he just hit and hit that snake like he was crazy.'

II. Civilisation

1) Civilisation britannique

Extrait 1

Thatcher, Margaret. Speech to the Institute of SocioEconomic Studies in New York, September 15th, 1975. Source: <<https://www.margaretthatcher.org/document/102769>>

Only a week or two ago, Vermont Royster wrote that – and I quote – "Britain today offers a textbook case on how to ruin a country." I do take some consolation **that** there's only one small vowel sound between 'ruin' and 'run' a country. The small vowel sound is 'i'. [Laughter and applause]

However, the rather fatalistic tone of much of what is written about Britain by commentators on both sides of the Atlantic is, I believe, misplaced. So I'm very grateful to the Socioeconomic Institute for giving me a splendid opportunity to try and put one or two things straight.

I think most outside observers have noticed that, amid our very well published difficulties, a new debate is beginning—or perhaps I should say an old debate **is being renewed**—about the proper role of government, the Welfare State, and the attitudes on which both rest.

Extrait 2

Heath Edward, Leader's Speech at the Conservative Party Conference, Blackpool, October 13th, 1973. Source: <<https://www.margaretthatcher.org/document/102769>>

We recognise the contribution that the leaders of the trade union movement have to make to our policies. Surely a strike can now become a weapon of only the very last resort instead of being the first thing that comes into somebody's head. But we also recognise the contribution that ordinary men and women have to make in the running of the businesses in which they work. If employers fail to talk to their employees or, worse, do not listen to the views of their employees, they cannot really be surprised if their industrial relations are not as good as they **might** be. This is, however, neither a sensible nor a civilised way to run industry. Employers - and all the good employers recognise this and have long done so - have a duty to give their employees a much bigger say in the decisions that affect their everyday life.

We shall soon be publishing our proposals and our ideas for extending and improving participation in industry. It will demonstrate once again our belief that co-operation is a better policy than conflict.

Mr. President, I would like to take your mind back to the last Conference speech I made before the election of 1970. I told you then that we were setting out to fight for higher living standards, and those we have achieved; to fight for a better deal for those in need, and that has been ably fulfilled; to fight for a strong Britain with influence in the world, and I have described to you how we are bringing it about; to fight not for a narrow, sectional or class interest but for all the people in this country.

That is what I said in 1969 and a little more than three months later my colleagues and I met and decided on the priorities necessary to carry this out. We announced a programme **that** was published on the front page of every national newspaper. It was headlined as a five-star plan.

Tax cuts was the first - brought about by the Chancellor.

The reform of industrial relations brought about by Robert Carr.

The new pensions for the over-80s, more help for those in need - brought about by Keith Joseph.

Action to deal with crime - brought about by Reggie Maudling and Robert Carr.

New legislation on immigration and stricter control - brought about by Reggie Maudling and implemented by Robert Carr.

Those were the five points - that was the five-star plan - which appeared the morning after our meeting. That meeting was at Selsdon Park. That was what was really laid down at that conference. That is the reality, not the myth of Selsdon Park.

Extrait 3

Jackson, Brian, "How the poorest live: education », *New Society*, February 1st, 1973, pp. 157-59 in Veronica Lelaidier, *English Education To-day*, Paris, Hachette, 1974.

The poor, or perhaps we should say the poorest, are roughly one in ten of the population, though often in school they are one in every six or seven children. In school, we don't see all the poor. We don't see the old: very few schools indeed use their costly and frequently empty buildings as old people's centres. Schools are for children, as cars are for salesmen, or as park benches are for old men.

We do not see gypsy children, for example. There are 6,000 of them - that is to say, as many children as you will find at Eton, Harrow, Ampleforth, Dulwich, Roedean, Giggleswick,

Marlborough, Gordonstoun and the Friends' School, Saffron Walden. Very few appear in school, and only rare schools try to win them in. Eighty four per cent of these children have no access to a lavatory, 67 per cent have no tap water. And in counties like Yorkshire, a quarter live in the cramped horse-drawn caravans other children gaze at in story books. Of course, they have the merry greenwood and the hard shoulder of the M1... and ringworm, shortened lives, rheumatic pains, a rat-a-tat life of rebuff.

What we do see in school are the several million children of the unemployed, concentrated in the classrooms of the old coalfields, mills and docklands. We also see the children of the low-paid in areas like East Anglia where the agricultural workers are held down to a £14.60 minimum. And in the decaying housing near the centres of all our big cities, we see large numbers of children, trapped in poverty, because of the size of their family, the lack of one parent, or the weight of the poverty over the generations: splitting open the seams and cracks in personalities, foreshortening the sense of the possible.

Poor children are diverse. I've suggested six diversities, and there are others...

What opportunities does school offer the poor?

The answer is: hardly any, I won't insult readers by spelling it out, for every social survey since the war has shown that wherever education is selective – streaming, 11 plus, GCE for the minority, entry to higher education – it is the poor child whom the machine spews out. The attack on institutional selectivity has been shrewd and aggressive and moderately successful over the last decade. But perhaps we need to be quicker to halt and challenge laissez-faire selectivity. It is by no means enough to pin SHOP OPEN on the door – like the Open University or the new nursery education on demand. That simply selects people according to their degree of educational awareness, and their hopeful sense that they can master the social terrain. Only pugnacious, pop-punchy selling can bust through to the poor in one generation. It would need to be even more punchy than *Sesame Street*, where American research shows that, once again, the main children to benefit are those who are watching TV in homes that are used to seizing opportunities for achievement. Only new roots and new structures can change education across the generations.

Not only is education irrelevant to the poor, and nasty medicine when at last you do take a sip, but expensive too. I've suggested before that the poor, through taxation, fund a multi-million pound industry which produces goods for export to the middle class only. That's true; but perhaps a remote fact when you pay 10p in tax for a pint of bitter, and on the TV above the bar glance at the latest row about student grants or university finance. What bites home is the 8 am tax. "Need m'dinner money, mum." "Got to take some money for cookery, mum." "School trip, mum, can I go?" "My school uniform, mum; plimsolls for gym, mum; switched teams, need a new football shirt, mum; collection for school funds today, mum."

Extrait 4

Thatcher, Margaret. House of Commons Speech, January 16th, 1979. Source: <<https://www.margaretthatcher.org/document/103924>>

[...] The strikes today are not the only ones we have experienced recently. The tanker drivers' strike, thank goodness, is over. We have had the bread strike, hospital strikes, strikes at old people's homes, and strikes in newspapers, broadcasting, airports and car plants. Many people who thought previously that strikes were a characteristic only of large firms and that most firms were strike-free received a rather rude shock from a new piece of work by the Social Science Research Council, a Government-financed body, which found

that nearly half our factories had some form of industrial conflict, stoppages, overtime bans and go-slows in the past two years; and nearly one-third suffered from all-out strikes.

This is the picture in Britain today, and the troubles will not be over when the immediate strikes are settled. Not only are there more problems in the pipeline but many of the problems arising from the present strikes will carry on for very much longer than the strikes themselves. Many export orders might never be regained. Companies and firms which have struggled hard to get them may have to lay off their workers. Some of the small firms upon which Britain depends so much may be forced into bankruptcy and they, too, will have to lay off their workers. It was interesting to hear on the BBC this morning a typical road haulage man who said that he knew what he could afford. He could survive only about another four days because he was already losing £1,000 a day.

What is our approach to this grievous strike situation? Unlike the Prime Minister, we do not go around supporting strikes when we are in Opposition. We never have and we never shall. These things are a weapon of the present Government party and the nation is reaping a bitter harvest from the attitude and approach that they have taken.

The Prime Minister will not like it, but **it** is pertinent that he should be reminded exactly of the attitude he took in the miners' strike during our phase 3. The offer was approximately the same as that being offered by the road haulage employers now. When the miners were being offered 16 per cent., the Prime Minister said this of my predecessor:

"Unless he has more money to put on the table, he has a bigger struggle on his hands than he has ever imagined. Mr. Heath is arguing that he is fighting inflation. That is utter drivel."

The Prime Minister obviously expects the Opposition not to follow his example. Indeed, we shall not follow that example. We shall act responsibly, and he is very fortunate that we shall do so. No one on this side of the House will be urging the road hauliers to pay more. No one will be quoting the minimum amounts that they are paid. They are much more likely to believe the comments of many lorry drivers, heard on radio and television, that their regular pay varies from £75 to £100 a week.

The Prime Minister's answer to all our troubles is a statistic—X per cent. This year it is to be 5 per cent. But we cannot have rigid pay policies for ever. That is not a possible way of conducting affairs in a free country which has a great deal of varied industry and where industry must always be changing to keep abreast of the times and one step ahead of competitors if we are to survive. It is not a possible way. It is not even possible in the way that the Government **propose** to carry out their present policies. There is no way in which it will work. I thought that that was admitted by Michael Foot the Lord President of the Council on television last Sunday during a very long interview. He pointed out that the low-paid workers would get far more than 5 per cent. That had already been arranged.

We know that under schedule 11 to the Employment Protection Act workers just above the low-paid level can use that provision to break through any incomes policy and to get higher pay because other people in the area are getting higher pay. The Prime Minister introduced that schedule and that legislation. It was part of the price he paid to the unions for the earlier stages of incomes policy. He knows and we know that unless he has proper provisions for differentials for people who take the trouble to acquire extra skills, knowing the years this takes, industry cannot be kept going because we shall not have the skilled labour that we need. His policy cannot and will not work. [...]

2) Civilisation américaine

Extrait 1

Anonymous, "'Jesse James,' With Tyrone Power in Feature Role, Arrives at Roxy", *New York Times*, January 14, 1939.

It certainly isn't Jesse James, as even Jo Frances James, a granddaughter of the great outlaw and a technical adviser on his film biography, ruefully admitted this week in an Associated Press interview, but "Jesse James," at the Roxy, is still the best screen entertainment of the year (as of Friday, Jan. 13). Handsomely produced by the Messrs. Darryl Zanuck and Nunnally Johnson, stirringly directed by Henry King, beautifully acted by its cast—notably Henry Hull, Henry Fonda, and even its star, Tyrone Power—and buoyed by a brilliant and slyly humorous screen play by the versatile Mr. Johnson, it becomes an authentic American panorama, enriched by dialogue, characterization, and incidents imported directly from the Missouri hills.

In order to make Jesse, the train robber and bank bandit, romantically presentable at Seventh Avenue and Fiftieth Street (and the job undoubtedly was a tough one) the ingenious Johnson script presents him as a handsome Quixote, hopelessly jousting with a public utility—a career with **which** any stanch American who has ever launched an individual campaign against the gas, telephone, or electric light companies, can sympathize. In Jesse's case the enemy was the "St. Louis Midland Railroad"—an industrial octopus which stole his farm and caused the death of his aged mother while he himself was a fugitive in the hills for resisting the trend of the times. (And a beautiful scene it is, thanks to Mr. King's direction, in which the James brothers rout the strong-arm squad of the railroad barons).

Henry Fonda, as **the tobaccochewing Frank James**, is a beautiful characterization, but our favorite is Henry Hull, as the small-town editor and friend of the James clan, whose dictated editorials are priceless gems of frontier humor.

Extrait 2

Anonymous [written in Washington on December 28, 1878], "The Indian Bureau Transfer", *The Nation*, N° 705, New York, January 2, 1879.

It must be remembered, by the way, that the notion of civilizing the Indian is not mere philanthropic sentimentalism, but that the attempt has been made in certain instances with success; as, for example, in the Indian Territory, where there are whole tribes, formerly nomadic and predatory, now converted to steady agricultural habits. Of course this cannot be done with the first generation. To be civilized the Indian must be "caught young." But the fact that the work of civilization has been proved practicable in certain instances should never be left out of sight, and the theory of certain amiable persons, that the real solution of the Indian problem is extermination, **ought not** for a moment to be entertained. No such process as extermination is going on, so far as is known by those most competent to express an opinion on the numbers of the Indian population. Indeed, it is generally believed here now that there are quite as many, if not more, Indians in the country than there were fifty years ago.

But granting that **the Indian** is not to be exterminated, and is to be both governed and civilized, the question recurs whether the Army or the Interior Department is the best agency for the purpose. As to this the abstract arguments have already been given; but they clearly must be tested by the light of experience, and it is here that the testimony now being taken becomes of value.

Extrait 3

Roosevelt, Theodore, *The Winning of the West*, Vol. One, New York: G.P. Putnam's Son, 1889, pp. 167 – 169.

All qualities, good and bad, are intensified and accentuated in the life of the wilderness. The man who in civilization is merely sullen and bad-tempered becomes a murderous, treacherous ruffian when transplanted to the wilds; while, on the other hand, his cheery, quiet neighbor develops into a hero, ready uncomplainingly to lay down his life for his friend. One who in an eastern city is merely a backbiter and slanderer, in the western woods lies in wait for his foe with a rifle; sharp practice in the east becomes highway robbery in the west; but at the same time negative good-nature becomes active self-sacrifice, and a general belief in virtue is translated into a prompt and determined war upon vice. The ne'er-do-well of a family who in one place has his debts paid a couple of times and is then forced to resign from his clubs and lead a cloudy but innocuous existence on a small pension, in the other abruptly finishes his career by being hung for horse-stealing.

In the backwoods the lawless led lives of abandoned wickedness; they hated good for good's sake, and did their utmost to destroy it. Where the bad element was large, gangs of horse thieves, highwaymen, and other criminals often united with the uncontrollable young men of vicious tastes who were given to gambling, fighting, and the like.

Extrait 4

Chris Smallbone, "Film Review: *Broken Arrow*, Delmer Daves, 1950", *Nativeamerican*, <http://www.nativeamerican.co.uk/index.html>, February 2008.

Critics of *Broken Arrow* like Frank Manchel ("Cultural Confusion" in *Hollywood's Indian*, Rollins & O'Connor (eds), 1998) like to find fault rather than seeking out true worth. Since the film uses the device of presenting itself as a true account of what happened Manchel takes exception to perceived historical inaccuracies. Certainly the complete fabrication of events relating to Geronimo just to use his well known name outside its historical context is reprehensible, but is not sufficient to condemn the film as a whole. Neither is the misrepresentation of reservation life, cinema audiences would hardly be swelled by a realistic portrayal of this. It is not just reservation life that is sanitized, the whole portrayal of life in the west is sanitized in westerns as a whole. **Manchel's misunderstanding of history** and its relation to art forms is complete. He does not have sufficient knowledge of historical "facts": he seems to suggest that the 1867 Treaty of Medicine Lodge Creek was relevant to the Apache when it was not, and that the Apache relied on the buffalo when they were pushed off the plains by the Comanche, following on from the Spanish. More seriously his understanding of methodology leads him to condemn the film for his History is preoccupied with "facts" rather than values. Even worse, he seems to think that films reflect their subject matter rather than being a reflection of the social mores of the times they are made.

Manchel dismisses the film's possible merits as it being "well intentioned", that "in 1950 people (sic) did not know any better", and that it was "a significant step forward compared to what had happened earlier." But Manchel is merely creating a straw man. We are told that the film is a "justification for the disastrous termination policies that Congress pursued in the 1950s whereby federal responsibility for Indian lands, treaties and individuals was ended". That the policies were disastrous is undoubted. That *Broken Arrow* is culpable is highly likely, since it was contemporaneous. However, this does not reduce its effectiveness or quality in presenting a set of values which were part of a movement towards breaking

new ground for the western, albeit in a rather treacly and simplistic way. Nevertheless this does not rid the film of either its charm or merit.

Broken Arrow instills humanity in its native American characters. As Mankel states "It portrayed Indian/white relations in the old West not as they were, but as euro Americans wanted them to be." Exactly. And it did so very well, just as many westerns have done so since and before. It was no more or less historically accurate than *Dances with Wolves*, *Little Big Man* or *Geronimo, an American Legend*. But in a number of ways its values shine through. History itself cannot set out what Indian/white relations were, nor should it purport to, so why **should** a film, an art form, be criticized on this ground? History can only reconstruct what happened from the sources selected from those available. Films reflect the times in which they are made. In this film humanity shines out like a beacon. Idealistic yes, historically accurate no. A fine film, I think so.

Rapport établi par Stephan Wilhelm,
avec la commission de faits de langue

3.2.4. Partie 3 – Exposé en langue étrangère

Méthodologie générale de l'exercice

Les quelques remarques qui suivent concernent la méthodologie générale du commentaire de texte, qu'il s'agisse d'une des œuvres au programme de littérature ou d'une des questions de civilisation. Les remarques portant ensuite plus spécifiquement sur le commentaire de texte littéraire et le commentaire de texte ou document de civilisation apporteront des précisions utiles.

S'agissant donc de l'exercice de commentaire de texte ou document, le jury a pu, cette année encore, entendre des prestations de qualité, qui s'attachaient à démontrer les mécanismes de fonctionnement des textes et documents à étudier, dans l'ensemble de leurs dimensions (stylistiques, idéologiques, historiques...) au sein d'exposés bien construits, clairement problématisés et s'appuyant à bon escient, c'est-à-dire lorsque cela était nécessaire, sur des connaissances à la fois précises et judicieusement sélectionnées.

Certaines prestations souffraient cela dit également de défauts de méthode parfois graves. Nous en évoquerons trois ici, ce qui nous permettra de donner par là même des conseils aux candidats.

Forme et contenu de l'introduction

Tout d'abord, trop de prestations s'ouvrent sur des introductions insuffisamment travaillées et, de ce fait, inopérantes. On rappellera ici que l'introduction a trois fonctions : contextualiser le texte ou document (dans l'économie globale d'un ouvrage, au sein d'une période donnée, dans le cadre d'une question au programme), permettre la formulation claire et explicite d'une problématique (on y reviendra plus bas) et annoncer le plan qui sera suivi.

S'agissant de la contextualisation, on rappellera qu'il est peu efficace d'énoncer que tel ou tel extrait d'un ouvrage au programme (ou tel texte ou document de civilisation) se situe, par exemple, « *in act III* », « *in chapter 5* » ou encore « *in 1974* » si l'on n'en fait rien. Contextualiser, c'est donc poser un premier jalon de lecture, un premier repère interprétatif. Si les éléments tels que la date d'un discours ou le numéro précis d'un chapitre et des pages où figure le texte sont fournis aux candidats, c'est bien parce que ces informations doivent être considérées comme signifiantes, et pouvant donc donner lieu à des hypothèses et questionnements dont l'introduction doit rendre compte.

L'introduction est également le moment où le candidat va formuler clairement sa problématique, son angle d'attaque, la perspective interprétative qu'il a retenue. Cela ne peut pas se faire en multipliant les questions — dont on ne sait plus très bien, au bout du compte, laquelle est LA question principale. Cette phrase annonçant la problématique, tout particulièrement, doit être pensée et rédigée une fois construit l'ensemble de la démarche démonstrative. Elle doit reprendre les termes, idées et concepts qui vont ensuite figurer dans l'annonce du plan, afin de bien montrer au jury que le plan retenu s'appuie fermement sur la problématique. Trop souvent, le jury a entendu des annonces de problématiques qui, bien que parfois pertinentes, étaient suivies d'annonces de plan dont on peinait à cerner le lien qu'elles entretenaient, comme si les parties retenues semblaient répondre à une autre question que celle formulée quelques minutes avant.

Enfin, l'introduction sert à formuler le plan de l'exposé qui va suivre. Là encore, pour éviter les effets de « plan mécanique », artificiels et comme plaqués sur le texte ou document, on conseillera aux candidats d'insister sur les liens logiques qui unissent les différentes parties

du commentaire, et de ne pas se contenter de « *Firstly... then ... finally* » comme connecteurs. Dès l'introduction, il faut donc poser le plan retenu comme démonstratif, répondant à une logique argumentative, et non comme la simple juxtaposition chronologique de parties dont l'ordre serait comme interchangeable.

Nature du commentaire

Le second conseil méthodologique porte sur la nature même du commentaire, dont on rappelle ici qu'il est tout sauf une leçon qui ne dirait pas son nom et qui ferait, ici et là, référence à un texte ou document. Le jury attend des candidats qu'ils ne perdent jamais de vue le texte ou document qu'ils doivent étudier. Ce sont les spécificités, les particularités, les caractéristiques du texte ou document qui doivent donner lieu à une lecture attentive et précise des mots (tant en littérature qu'en civilisation) ou des images (dans le cas de la question de civilisation américaine « La Construction de l'Ouest américain [1865-1895] dans le cinéma hollywoodien ») qui sont soumis à l'analyse. Le commentaire de texte ne sert pas à évaluer au premier chef les connaissances des candidats. Il permet en revanche de mesurer leur capacité à travailler un texte ou document, à en démonter les mécanismes distinctifs, à en cerner les enjeux spécifiques, à en éclairer les références particulières. Entre une prestation qui s'apparente largement à un « plaquage » de cours et une prestation qui tente de dégager, même de façon inaboutie ou maladroite, ce qui fait l'originalité (formelle, idéologique, politique...) d'un texte ou document, le jury préférera toujours l'exposé qui démontre que le candidat n'a jamais perdu de vue qu'il lui fallait travailler sur un matériau (littéraire ou civilisationnel) unique, portant un éclairage propre sur la question au programme, ou représentant un moment spécifique dans l'économie narrative ou dramatique d'une œuvre.

Gestion du temps

Enfin, un troisième conseil porte sur la gestion du temps. Certes, la présentation du commentaire de document n'est qu'un moment dans la longue épreuve dite d'ESP. Mais le commentaire a sa temporalité propre, qu'il convient d'essayer de respecter. Dans ce domaine, le défaut qui a parfois été noté cette année consistait en des introductions inutilement longues, souvent parce que les candidats y « racontaient » le texte ou paraphrasaient le document, et perdaient ainsi de précieuses minutes. Dans le cadre d'une « sous-épreuve » — le commentaire de texte — au tempo très rapide, il convient donc de proposer, en quelques phrases, une contextualisation précise et efficace, de formuler une problématique claire et véritablement démonstrative, puis un plan lui aussi dynamique. Les préparations au concours, pendant l'année, doivent être pour les candidats l'occasion, aussi fréquente que possible, de travailler cela afin de gagner en efficacité, clarté et concision.

Civilisation

Cette année à nouveau (principalement s’agissant de la question de civilisation britannique « Le Royaume-Uni à l’épreuve de la crise, 1970-1979 », qui était déjà au programme lors de la session 2017), le jury a apprécié la réelle maîtrise des connaissances dont témoignaient certaines prestations. Lorsque ces connaissances étaient mises au service d’exposés bien problématisés, tout à la fois précis et dynamiques, le jury n’a pas hésité à attribuer des notes élevées, reconnaissant ainsi la capacité de certains candidats à mobiliser les savoirs attendus pour dégager des vraies hypothèses de lecture et mener à bien des commentaires judicieux, au plus près des documents.

Il faut rappeler ici — et c’est l’objet du présent rapport — que l’épreuve est une explication de document et que tout l’enjeu est donc de cerner, d’explicitier et d’étudier ce qui fait la ou les spécificité(s) des documents proposés, dans le cadre d’une question au programme. En dépit de connaissances souvent solides, mais parfois aussi à cause de cela, certaines prestations ont transformé les documents en prétexte — prétexte à des problématisations toute faites, prétexte à des plans « préfabriqués », prétexte à des récitations de pans entiers de cours, sans prendre en compte les documents proposés. Le jury tient donc à rappeler que l’épreuve du commentaire de document ne vise pas à vérifier au premier chef si les candidats ont les connaissances attendues. Certes, les sujets proposés ne peuvent être abordés sans un solide bagage (et certaines prestations ont révélé sur ce plan un véritable déficit de formation, par exemple concernant les noms des différents premiers ministres britanniques se succédant pendant les années 1970). Mais il s’agit ici de travailler le « matériau » d’un ou de plusieurs documents dont les spécificités — idéologiques, formelles, historiques, factuelles... — doivent être sans cesse le fil directeur d’une vraie *lecture*, entendue comme interprétation critique. Un bon commentaire est celui qui va « piocher » avec discernement dans les connaissances acquises au cours de l’année et qui les utilise comme autant d’informations permettant d’éclairer, d’élucider et de mettre en perspective telle ou telle référence, allusion ou donnée figurant dans le document à étudier.

Une source et des informations

À ce titre, le jury tient à rappeler que les informations fournies quant à la source des documents sont systématiquement précises et exhaustives, et ce afin que les candidats ne se contentent pas de les mentionner, comme en passant, dans leur introduction. Car c’est là, lors des premières minutes de la présentation, qu’il convient pour le candidat de montrer qu’il a bien perçu la nature spécifique du ou des document(s) à étudier, que celle-ci sous-tend son analyse problématisée à venir et qu’il va s’appliquer à le démontrer. Le paratexte, s’agissant de sources primaires, donne de précieuses indications dont on regrette qu’elles soient parfois négligées, tant il est vrai qu’elles peuvent bien souvent fournir des angles d’attaque pertinents, voire la base de réelles problématiques. L’identité de l’auteur ou du réalisateur, la date de publication, de parution ou de réalisation ainsi que la nature même du document (un discours, un article de journal, un rapport, un écrit de sociologie...) sont autant d’informations dont on attend qu’elles donnent lieu à des repérages pertinents, s’appuyant sur une terminologie précise, mais aussi, et surtout, qu’elles soient mises au service de l’exercice du commentaire.

S’agissant des auteurs (ou réalisateurs pour la question « La Construction de l’Ouest américain [1865-1895] dans le cinéma hollywoodien »), il est rappelé ici qu’un extrait de discours de Margaret Thatcher ou d’un ouvrage de Theodore Roosevelt ne doivent pas donner lieu à une présentation exhaustive de la biographie de ces auteurs. En introduction,

on attend simplement les quelques informations pertinentes permettant de préciser quel était le rôle ou statut de M. Thatcher en septembre 1975 et celui de T. Roosevelt en 1889. Dans le cas de l'extrait d'ouvrage écrit par un certain Brian Jackson, intitulé « *How the poorest live: education* », c'est par inférence qu'il faut émettre des hypothèses quant à l'identité de l'auteur, un sociologue dont l'approche des liens entre pauvreté et éducation est visiblement très influencée par l'aile gauche du Labour. Enfin, un extrait anonyme d'un article du *New York Times* intitulé « 'Jesse James' With Tyrone Power in Feature Role, Arrives at Roxy » ne doit pas donner lieu à des supputations erronées sur un auteur cherchant à dissimuler délibérément son identité, quand rien dans l'article n'accrédite cette thèse.

La nature du document fournit également des informations précieuses — en particulier quant aux enjeux de réception — dont on regrette qu'elles aient été souvent simplement mentionnées, voire trop souvent ignorées. Dire qu'il s'agit, par exemple, d'un discours, ne suffit pas. Il faut à chaque fois s'interroger sur le lieu, les circonstances, le « public » spécifique de chaque discours. Quels arguments, quel angle d'approche attendre de Margaret Thatcher lorsqu'elle s'adresse en 1975 aux membres de l'*Institute of SocioEconomic Studies* de New York ? De même (ou plutôt, différemment), à quel(s) auditoire(s) parle-t-elle quand elle s'exprime devant la Chambre des Communes en janvier 1979 ? Aux seuls élus de son parti ? À l'ensemble de la Chambre ? Aux citoyens dont elle sait qu'ils liront ensuite son discours ? Face à un extrait de *The Winning of the West* de Theodore Roosevelt, dont il est dit qu'il provient du premier volume, on attend que les candidats s'interrogent sur l'approche spécifique de la « conquête de l'Ouest » dans le cadre d'un ouvrage en plusieurs volumes, écrit par Roosevelt quelques années avant qu'il ne devienne président. Sans même savoir que la publication des 4 volumes va s'étaler de 1889 à 1895, on peut raisonnablement émettre l'hypothèse que Roosevelt procède ici à l'exposé précis et détaillé d'une théorie — ce que confirme le titre lui-même très englobant. On rappelle ici à ce sujet que le jury attend que soit connue et maîtrisée la terminologie de base permettant d'identifier précisément la nature de tel ou tel document : *speech, address, study, review, segment* (s'agissant d'un extrait de film)...

Un troisième élément du paratexte — la date — doit permettre une contextualisation pertinente, c'est-à-dire productrice de questions et de sens. Dans le cadre des deux questions au programme, le jury attendait des candidats qu'ils démontrent dans ce domaine des connaissances précises, mais aussi leur capacité à choisir la bonne « focale » : tel discours de Margaret Thatcher prononcé devant la Chambre des Communes le 16 janvier 1979 appelait une contextualisation serrée (« *Winter of discontent* », quelques mois avant les *general elections* de mai 1979), tandis que l'extrait anonyme de *The Nation*, intitulé « *The Indian Bureau Transfer* » devait être replacé plus largement dans le contexte de l'exode des Cheyennes de 1878-79. Dans certains cas, une « double » chronologie devait permettre de formuler des hypothèses de lecture pertinentes : la critique de film de février 2008, écrite par un certain Chris Smallbone et intitulée « *Film Review: Broken Arrow, Delmer Daves, 1950* », offrait une relecture d'une critique initialement parue en 1988, presque 40 ans après la sortie du film de Delmer Daves. C'est dans cet écart chronologique que pouvait se situer, par exemple, un angle d'approche problématisant tout à fait spécifique au document à étudier.

Problématiser, c'est questionner

La définition d'une bonne problématique ne saurait varier d'un rapport à l'autre. On rappellera donc ici qu'il doit s'agir d'une *hypothèse de lecture, précise, spécifique et structurante*.

Une hypothèse s'appuie sur une question – une vraie question. Les formulations par trop générales (« *What are the intentions of Margaret Thatcher when addressing this audience?* ») ne permettent jamais de cerner ce qui « fait problème » dans le document. Car c'est bien là le but de la problématisation du commentaire : dégager et formuler ce qui ne va pas de soi. Par exemple, pour revenir sur l'extrait de discours de M. Thatcher devant les membres de l'*Institute of SocioEconomic Studies* de New York, on pouvait formuler la double question suivante, beaucoup plus riche et précise : « *How did Margaret Thatcher depict and analyze the post-war Keynesian/Beveridgean consensus and its failures and what she considered to be the "noble ideals" that were to become the new orthodoxy of the late 70s and 80s, and why did she choose to do so in front of this American economic think-tank, a few weeks before her Annual Conservative Party Conference speech of October 1975, visibly addressing British issues, yet standing thousands of miles away from London?* » De même, s'agissant de l'extrait de l'article de Brian Jackson, intitulé « *How the poorest live: education* », paru en 1973 dans le magazine *New Society*, il était peu problématisant de formuler la question « *What is the link made by Jackson between education and poverty?* », quand un questionnement plus pertinent, car plus riche en hypothèses de lecture, pouvait être : « *Why did Jackson choose to use education as a filter/mirror in order to draw a portrait of various forms of poverty in Britain in the early 1970s?* »

D'une réelle problématisation — c'est-à-dire, on le répète, cernant le ou les questionnements spécifiques du document — doit logiquement découler une organisation structurée, permettant de répondre pas à pas aux questions posées en introduction. Trop souvent, le jury a entendu des plans qui, bien que s'appuyant sur une réelle problématisation, reposaient sur des parties « interchangeables », dont l'ordre ne correspondait pas à une logique véritablement démonstrative. Il est donc fortement conseillé aux candidats, pendant le temps de préparation, de « tester » la validité de leur plan en permutant les différentes parties envisagées, afin d'évaluer si, oui ou non, l'ordre proposé *in fine* correspond bien à une lecture du document à la fois organisée et pleinement démonstrative. Lors de l'introduction, il est donc important de bien insister sur la cohérence interne du plan, dont l'annonce devra ainsi démontrer la logique argumentative.

Commenter, c'est se positionner face au document

Le jury voudrait ici souligner deux écueils du commentaire de document. Si l'on attend des candidats qu'ils proposent leur lecture et défendent leur approche, il faut cependant éviter tout à la fois d'instruire le procès de l'auteur et de faire preuve de candeur face à ce qui est dit, écrit ou montré.

Commenter un document (écrit ou visuel et sonore), ce n'est pas juger l'auteur. Le terme « *biased* » est parfois utilisé par les candidats, faute d'une analyse précise des enjeux politiques, sociaux, idéologiques voire esthétiques qui expliquent (plus qu'ils ne justifient) l'approche de tel ou tel auteur. Ce n'est pas en 2018 qu'il nous revient de décider si Margaret Thatcher, Theodore Roosevelt ou le réalisateur Henry King avaient « raison » à leur époque. En revanche, correctement contextualisé, tel ou tel positionnement idéologique, politique ou artistique doit être soumis à une analyse rigoureuse, informée et neutre qui en souligne

la cohérence — ou l'incohérence — et les motivations, dans un contexte donné, à une époque donnée, pour des raisons qu'il importe d'étudier avec objectivité.

Le jury voudrait également rappeler que les candidats doivent démontrer leur capacité à prendre le nécessaire recul face aux affirmations ou propositions des auteurs dont ils étudient les productions. Lorsqu'il est affirmé dans l'article de *The Nation* (de janvier 1879), au sujet des Indiens, que « *No such process of extermination is going on* », on attend des candidats qu'ils replacent cette affirmation dans son contexte et qu'ils en dégagent les motivations idéologiques, affirmation alors au service d'une définition du statut des Indiens. Enfin, si tel ou tel fait semble « absent » du document à étudier, il faut se garder d'y voir une absence coupable de la part de l'auteur et de procéder alors à de longs développements cherchant à compenser ce « manque ». Il est plus fructueux d'aborder cet aspect du document sous l'angle de la sélection révélatrice (de quoi ?) et de l'omission délibérée (pourquoi ?) et d'intégrer cela dans la problématique d'ensemble du commentaire, plutôt que d'y consacrer une partie spécifique. En règle générale, on voudrait donc rappeler ici qu'il est fort maladroit de passer du temps à évoquer ce que le document ne dit pas, étant entendu que tout document soumis à étude est déjà, par définition, riche et intrinsèquement complexe.

Commenter, c'est lire le document

La formule peut sembler tautologique. Il n'en est rien, tant il est vrai qu'un bon commentaire doit démontrer la capacité du candidat à combiner vision d'ensemble et analyse détaillée. C'est donc au sein d'une approche d'ensemble, sous-tendue par une problématisation à même de dégager tous les enjeux du document, que doivent figurer les « micro-lectures » de tel ou tel passage ou moment du document, qu'il s'agisse d'aspects formels, stylistiques ou de données précises — à condition que ces analyses soient pleinement mises au service d'une lecture critique et problématisée. Il est inutile de relever les termes « *the poor* », « *the poorest* », « *the low-paid* », « *the unemployed* » utilisés par Brian Jackson si cela n'est pas relié à un questionnement sur la démarche catégorisante du sociologue. De même, noter les nombreuses occurrences des termes « *civilization* » et « *civilized* » dans le texte extrait de *The Nation* ne doit pas servir à énoncer une évidence, à savoir que cet article s'interroge sur la possibilité, voire la nécessité, de « civiliser » les Indiens. Il faut ici que la mise en évidence de ce champ lexical serve à étudier les différentes acceptions du terme et les ambiguïtés idéologiques qu'elles sous-tendent.

À ce sujet, le jury tient aussi à rappeler que la lecture du texte a pour but de dégager ce qui est essentiel de ce qui ne l'est pas. Le commentaire doit donc procéder à un « filtrage » entre ce qui est fondamental, relevant de la logique organique du document, et ce qui n'est que secondaire, et y apparaît à titre d'illustration. Par exemple, dans le texte de Brian Jackson, les mentions de « *the Open University* » et du « *11 plus* » étaient clairement plus signifiantes que la référence, rapide, au programme de télévision américain *Sesame Street*, qui ne méritait pas de longs développements... De même, tandis qu'une expression telle que « *misunderstanding of history* » était tout à la fois assez vague et très riche de sens sous la plume de Chris Smallbone — et donc potentiellement source de nombreuses remarques pertinentes —, la mention précise qu'il fait du « *1867 Treaty of Medicine Lodge Creek* » ne devait pas donner lieu à des tentatives d'explicitation fouillées, tant l'essentiel du propos du critique n'était clairement pas là.

La Construction de l'Ouest américain [1865-1895] dans le cinéma hollywoodien

Quelques remarques spécifiques.

Si la totalité des remarques qui précèdent s'applique également aux deux questions qui étaient au programme cette année, le jury tient à apporter certaines précisions au sujet de la question de civilisation américaine, étant entendu qu'elle sera à nouveau au programme pour la session 2019. Ces remarques viennent compléter la présentation déjà très détaillée figurant dans le document de cadrage du ministère — et dont on rappelle ici qu'il est, pour toute question au programme, tout à fait essentiel de bien le connaître.

Lors de l'oral, tous les sujets de commentaire portent mention, règlementairement, de la nature de l'épreuve, à savoir « explication d'un texte extrait du programme ». Pour autant, s'agissant de cette question de civilisation américaine, les sujets sont constitués de deux documents, dont un extrait de film (de deux à trois minutes, visualisable sur tablette pendant toute la durée de la préparation) et un document écrit (plus court que pour les questions dont les sujets sont constitués d'un document unique).

Le jury insiste ici sur l'absence totale de hiérarchie entre ces deux documents. Ni l'extrait de film ni le document écrit (extrait de journal ou magazine, critique cinématographique, écrit historique...) n'est présenté comme « premier » – le second ne devenant alors qu'une sorte d'illustration. Il importe donc, dans le cadre de cette question, de démontrer une capacité à articuler, à mettre en relation, à faire se répondre et dialoguer deux documents d'égale importance. Le jury a été particulièrement ouvert à ce propos, ne sanctionnant logiquement que les prestations qui soit analysaient les deux documents séparément, soit faisaient totalement ou largement silence sur l'un des deux documents. En dehors de ces rares cas, le jury a été attentif à toute démarche problématisée permettant des allers-retours et des lectures croisées entre les deux documents.

Cette ouverture du jury s'explique aussi par la double chronologie au cœur de cette question — à la fois les années 1865-1895 (construction de l'Ouest américain) et la période 1924-1970 (celle du corpus filmique principal). Certains des sujets proposés comprenaient, par exemple, un extrait d'un article de *The Nation* de 1879, portant sur le transfert du *Indian Bureau*, et un extrait de *Cheyenne Autumn* de John Ford, réalisé presque cent ans plus tard, en 1964. Dans un autre cas, les deux documents étaient contemporains l'un de l'autre, le sujet étant composé d'un extrait de *Jesse James* de Henry King (1939) et d'un extrait d'une recension critique de la même année, parue dans le *New York Times*.

S'agissant de films, hollywoodiens de surcroît, le jury attend que les candidats en perçoivent certes les enjeux esthétiques (photographie, dialogues, montage...), mais aussi qu'ils les replacent dans le contexte très spécifique de la réalisation, de la production et de la réception de ces objets cinématographiques. Ainsi, les bonnes prestations ont révélé des connaissances fines à ce sujet et ont témoigné d'un réel effort d'articulation entre les lectures « formelles » des extraits de film et les conditions de réception historiquement datées, de ces westerns hollywoodiens.

Enfin, concernant cette question de civilisation dont l'intitulé dit clairement qu'elle porte sur la *mise en image* d'un phénomène historique (La Construction de l'Ouest américain dans le cinéma hollywoodien), une maîtrise du vocabulaire filmique de base est attendue. « *Low angle shot* », « *continuity editing* », « *off screen* » ou « *voice over* » sont des termes dont le jury attend qu'ils soient connus mais surtout utilisés à bon escient, c'est-à-dire, une fois encore, au service d'un commentaire, d'une analyse, d'une lecture.

Après le commentaire, l'entretien

Le jury rappelle ici plusieurs données.

Tout d'abord, l'entretien a systématiquement pour but de faire progresser le candidat dans son analyse. Il n'y a donc pas de question « piège ». Si le candidat peine à formuler une réponse, il lui est possible de le faire comprendre au jury, qui soit reformulera la question, soit passera à un autre point.

Ensuite, le jury s'applique à repartir des affirmations du candidat, soit pour lui permettre d'apporter des précisions, soit pour corriger certaines erreurs. Attention donc à ne pas simplement reformuler ce qui a déjà été dit.

Dans le cas d'un commentaire qui serait largement passé « à côté » du ou des documents — alors utilisés comme prétexte à une forme de leçon plaquée — les candidats doivent s'attendre à des questions les ramenant avec insistance vers le document, dont on essaiera alors de mesurer s'il a été tout simplement lu et compris.

Enfin, le jury tient ici à souligner l'importance de ce moment. S'il peut arriver qu'il ne permette pas au candidat d'améliorer sa prestation initiale, le jury a pu, cette année encore, mener des entretiens particulièrement fructueux, dès lors que les candidats apportaient les précisions attendues, acceptaient de réfléchir aux questions posées et percevaient visiblement l'intérêt — y compris intellectuel — de ce moment de dialogue, rigoureux et bienveillant, avec le jury.

Exemples de commentaires

Les exemples de commentaires qui suivent ne doivent pas être lus comme des « corrigés-types », mais bien comme des pistes de lecture, contextualisées et problématisées, à même de cerner les aspects essentiels de chaque sujet retenu.

Exemple 1

Jackson, Brian, "How the poorest live : education », *New Society*, February 1st, 1973, pp. 157-59 in Veronica Lelaidier, *English Education To-day*, Paris, Hachette, 1974.

Presentation of the document**Author**

Brian Jackson. A sociologist and co-author (with Dennis Marsden) of *Education And the Working Class* (Pelican), 1973. The book was an immediate success, partly because it questioned the social mobility credentials of the post-war selective secondary school system, but also because its authors were exploring social (im)mobility as a lived experience, following the educational trajectories of eighty-eight young men and women from a working-class background.

Source and nature

An article written on the same year as the book, and expounding its main conclusions. Published by *New Society*: a weekly magazine of social inquiry and social and cultural comment, published in the UK from 1962 to 1988, renowned for its wide-ranging sociological, anthropological and historical reportage inquiries. Usually perceived as center-left, but fiercely non-partisan and never endorsed any political party. Timothy Raison (founding editor, 1962–68): "to mirror, to analyze, to understand, not to exhort or moralize."

Context

The specific political context is not really relevant here (early 1973: final months of the Heath government, 1973 oil shock, growing economic adversity and industrial unrest). What is more relevant is the 1944 Education Act (Butler Act) establishing free secondary education, confirming the already existing tripartite system based on selection (11+ examination: grammar, technical, secondary modern), and Edwardian beliefs linking education and hereditary intelligence. Devised as a meritocratic system, but soon revealed to be socially divisive. By the 50s and 60s, increasingly denounced by the Labour Party and educationalists from “the left”, advocating a non-selective school system. Hence the Labour Circular 10/65, aiming at “eliminating separatism in secondary education” and thereby establishing the so-called system of comprehensive education under the responsibility of Local Education Authorities (LEAs). By 1970, comprehensive schools catered for (only) 31% of secondary school pupils – thus confirming the enduring existence of a socially divisive system, with blatant consequences on the still very rigid and hierarchical structure of society. As soon as Margaret Thatcher became Secretary of State for Education (June 70), she issued Circular 10/70 releasing LEAs from their obligation to have comprehensive plans... (“laissez-faire selectivity”, 35) Yet, by 1974, more than 50% of pupils did attend comprehensive schools. This was immediately followed by her well-known Education Milk Act of 1971 (end of free milk in schools), earning her the nickname of “Thatcher Milk Snatcher” and the title of “most unpopular woman in Britain” (*The Sun*, Nov. 71). The Labour 1976 Education Act reversed the Cons. Circular 10/70, compelling all LEAs to fully reorganize on comprehensive principles, but the existing situation (with education spending amounting to £6 billion in 1976) came under increasing criticism even from the left, as sociologists pinpointed the difficulties for working-class children to obtain social mobility through education (and groups like the Conservative Educationists denouncing the level of education spending)... So when Jackson wrote this article, it was in the midst of intense political and sociological debates about education and educational performance as the selective system had proved to be socially divisive, but also since the non-selective system had equally failed to eradicate the deepening existing social inequalities, confirming the “them and us” divide running deep in British society, hence the title of the article linking social classes (“the poorest”) with education, and Jackson’s explicit mention of “the attack on institutional selectivity” presented as “moderately successful over the last decade” (34).

Potential “problématique”

Jackson’s perspective/target: not one type of school, but the educational system at large (“Ø school” (2)) and not education *per se*, but education as a means to illustrate and understand “how the poorest live”. Education as a mirror of how society treats its poorest citizens, echoing the social preoccupations of the left, viewing “education” not so much as the contents of text books but as a deeper issue, raising questions about the visibility of social classes, the link between education and economic segregation in the 70s, the role of the home and the need for a new structural, “pugnacious” (39) approach.

Themes and angles

- 1) The poor... and the poorest
- 2) Reading about, watching and hearing the poor
- 3) “New roots and new structures” (44)

1) The poor... and the poorest

Classes and sub-classes in society: “the poor” (1), “the poorest” (1), “gypsy children” (7), “the unemployed” (18), “the low-paid” (19), “the agricultural workers” (20)... Even within one single category: (11-12) “84% of [the Gypsy] children” and “poor children are diverse. I’ve suggested six diversities” (26). A divided, fragmented society – affecting the very fabric of society and mirrored by “the seams and cracks in personalities” (24). And the current system is even said to worsen those social gaps: “the poor [...] seven children” (1-3)).

This socially atomized society is reflected in Jackson’s presentation of spatial/geographical segregation in the country, contrasting a whole county, Yorkshire (13) (former industrial area severely hit by the 1970s crisis) with a list of prestigious “independent” public schools (8-10), known as pockets of social/educational elitism. Resulting in a picture infused with sordid irony (“the merry greenwood” 15 yet “no access to a lavatory” (12), “cramped horse-drawn caravans” (13), and “ringworm (15)). On a more local scale, urban segregation with deprived city centers (21) presented as unescapable poverty “traps” (22). Yet, this apparently rather disembodied and categorizing approach (the poor as a sociological object) is meaningfully contrasted with a more concrete and empathetic stance questioning the issue of the visibility of the poor — probably in the wake of Abel-Smith and Townsend’s seminal study on poverty in post-war Britain, *The Poor and the Poorest* (1965).

2) Reading about, watching and hearing the poor

Jackson’s message: the poor are not “story-book” (14) reified characters to be “gazed at”. They are *real* people, and not merely figures — and society’s responsibility is not to turn a blind eye on them. Hence the pervasive use of verbs of perception, mostly visual, starting with “In school we don’t see all the poor” (3), taken up on lines 7, 10, 17, 19, 22. Here again, not a single unified picture/vision: “we do not see all the poor” (3) vs “what we do see” (17-22) “children of the unemployed... of the low-paid... trapped in poverty” (repetitive structure: the “trap” + an accumulation/combination of aggravating characteristics (“size of family + lack of a parent + weight of poverty over the generations” (22-24)).

Real poor people and real voices: lines 51-55 “Need m’dinner money, mum.” (cf. “Free Cinema” already in the 50s + early films by K. Loach (*Cathy Come Home* (1966)) making the voices of working-class people be heard).

3) Calling for “new roots and new structures”

Jackson’s three-fold attack: (a) on “institutional selectivity” (33) – whatever the selective process (31-32), schools vomit the socially unfit: “the machine spews out the poor child”; (b) on the previous Labour attempts: the (not so) Open University (Lab. PM H. Wilson 1969), selective in its own way (35-39) because relying on “educational awareness” (38), on one’s self-confidence within a given “social terrain” (39) and on one’s ability to “seize opportunities for achievement” (43) (not very far from Bourdieu’s “habitus”); (c) on “the expensive” (46), unfair present system, with factory-like schools (“a multi-million pound industry” (47)) and education turned into a commodity paid for by the poor and accessible “to the middle class only” (48) Hence an almost oxymoronic situation, when education should be a remedy (to social inequalities) but has become “nasty medicine” (45) — and a shared, collective responsibility, including that of teachers, “innocently radiat[ing] middle class costs and wants” (63). Yet, once again, Jackson chooses to remain concrete and even mundane. Millions may be at stake, “university finance” (51) may be debated (an allusion to the ongoing debate on means-tested students grants), but Jackson’s interested in “real

cash" (56), 10p here, 20p there "to pay for the angel cake in domestic science" (61) — "the 8 am tax" (51) confirming that homes, poor people's homes are his sociological terrain.

Conclusion

School and "the sense of the possible" (25)? Despite Jackson's call for "new structures" (44) and "punchy" solutions (39), the Labour 1976 Education Act proved incapable of correcting deeply entrenched social inequalities, while the Conservatives were already planning a return to "excellence in education" (M. Thatcher), with the 1980 Education Act and its "laissez-faire" (35) philosophy, turning education into a service and parents into consumers.

Exemple 2

Document 1 : Chris Smallbone, "Film Review: *Broken Arrow*, Delmer Dave, 1950", *Nativeamerican*, February 2008.

Document 2 : *Broken Arrow* (Delmer Dave, 1950, 20th Century Fox). [0:01:25 – 0:04:03]

Presentation of the documents

Document 1

A rather recent review of *Broken Arrow*. Found on a website devoted to the representation of Native Americans onscreen. Its main focus is the problematic tension between history and film. Smallbone criticizes Manchel's approach, itself focused on the "historical inaccuracies" found in the film. For Smallbone, Manchel is a bad historian: 12, 18-19 (the tension between facts and values). Smallbone thus contends that the "film as a whole" (8) should be understood and appreciated for "its charm or merit" (34) because it is, after all, "an art form" (43). He also claims that a "misrepresentation" (8) is less important than "breaking new ground" (32). Yes, by 2008 standards, *Broken Arrow* is politically problematic but, when adequately put in its true context ("the times they are made" 20-21), it should be celebrated for its own merits.

Document 2

Opening scene of *Broken Arrow*. The film is often described as a turning point in the Hollywood western (from classical, "imperialistic" to modern or "revisionist") especially in its representation of Native Americans. Best description: "pro-Indian western". Adapted from a novel, *Blood Brother*, based on extensive research. Similar desire for historical accuracy or authenticity, which was part of the promotion of the film. But main Apache characters played by white actors; "greasepaint" put on Native American actors to make them look like the traditional representation of Indians. Later criticized (*cf.* the article) for its idealization of Apache life. For Slotkin, *Broken Arrow* is a "liberal" film: plea for tolerance while maintaining racial hierarchy.

The scene itself: opening scene following the credits. Formal elements to be noticed:

- Use of a voice-over (somehow similar to a narrator). Use of I + past tense = he survived the plot. But the story is part of "the history of Arizona". The voice-over insists on historical markers (date 1870, location in Arizona) and on the past of the characters (Tom Jeffords, former Union soldier, gold prospector, going to Tucson). Identification of another main character (Cochise, "Chiricahua Apache tribe"). He also mentions the 10-year-long "savage war".

- Insistence on the veracity of the story which "happened exactly as you'll see it". Inclusion of the audience: "our language" + "we'd been on a savage war").

- Quite clearly a white perspective: I + POV (Point of View) cutting (low angle on the buzzards and high angle on the wounded Apache).
- Celebration of the American landscape (a "story of the land"). Extreme long shot (lone rider in the background moving to the foreground) as the camera pans left (West?) and then tracks backward and laterally.

Potential "problématiques"

Very generally, relation between "film" (43) and "history" (42) rather as "methodology" (17) (cf. "History" 18) than as "knowledge of historical facts" (13); can a film be a "reflection" (19, 20, 45)? How should a film be appreciated when it contends to tell real events? The western as site of diverging political interpretations.

Themes and angles

1) "Indian/white relations" (36)

Toward a benevolent white hero: how he is presented; mastering the land; knowledge of signs (birds and other animals); on the good side of history (Union); a lonesome cowboy. Not a clear-cut dichotomy (good/bad, white/Native American).

Apache as savage: turned into an animal; wounded; fearsome; also lonesome (far from his tribe).

Power relations (POV shots and camera angles): from white superiority to a sense of equality.

Ambiguity past / present: the survival of the white hero.

2) Film and history

Claiming to be based on real events: the role of the voice-over. Precise location, date, name, tribe.

The problems of "historical inaccuracies" (5): finding political "fault" (2) with the movie. Ridiculous to pinpoint mistakes about details when westerns always "sanitize" "the whole portrayal of life in the West" (10-11). A truly "realistic" (9) representation would be either unpalatable for Hollywood audiences or simply impossible. In the extract: everything that looks slightly fake and/or staged (English as a language for Apache characters).

Film as "reflection" of history: not of the 1870s but of the early 1950s. "termination policies" (26): a series of federal and state acts meant to assimilate Native Americans: becoming tax-paying American citizens (loss of sovereignty on reservations).

3) Point of view and perspective

The white hero's perspective: the film is quite explicit about that (once again, the voice-over and the POV shots). Jeffords in charge of Cochise's memory. The gaze of the white male hero constructs the Native American as Other.

Issues of "methodology" (17): reference to sources (44: they are selected). Hollywood as entertainment ("swelled" cinema audiences 9).

Facts vs values: the film's "humanity" (45) as a guiding light according to the text. Smallbone's idealistic approach.

Conclusion

Possibility to esthetically and politically appreciate a western: striking a balance between its "fault" (2) and its "values" (41), both within context.

Exemple 3

Document 1 : Anonymous, "The Indian Bureau Transfer", *The Nation*, n° 705, New York, January 2, 1879, pp. 7–8

Document 2 : *Cheyenne Autumn* (John Ford, 1964, Warner). [1:57:53 – 2:01:23]

Presentation of the documents**Document 1**

Cheyenne Autumn (John Ford, 1964, Warner Bros) epic and western film that tells the story of a factual event, "what for most people must seem to be only a footnote in history" (narrator's voice in the film, that of Captain Archer): the Northern Cheyenne Exodus of 1878-9. The film was the last western directed by John Ford, who proclaimed it an elegy for the Native Americans who had been abused by the U.S. government and misrepresented by many of the director's own films (Ford admitted to having killed in his films more Indians than Custer, Beecher and Chivington put together). With a budget of more than \$4 million, the film was relatively unsuccessful at the box office and failed to earn a profit for its distributor. The reviews were mixed.

Just before the scene/sequence: Captain Archer had been sent to intercept the group of Cheyenne that broke free from the Oklahoma reserve ("the Indian territory" l.3) to go back to Montana where they originally came from. They had eluded the Army but with the coming of winter, the Cheyenne split into two groups: half continued their journey up North to their homeland, half surrendered to Captain Wessels at Fort Robinson, mainly to avoid starvation and death.

The sequence itself:

It starts with Captain Archer and his soldiers entering Fort Robinson just like the Indians had a minute earlier in the film (same camera, same angle, same shot) and being greeted by Captain Wessels rather proud to present "his (Archer's) Cheyenne" (note the possessive pronoun). The arrival is seen by and through the eyes of Deborah (reaction shot + frame within the frame) who's been the faithful witness and servant of the Cheyenne as they trudged along their very own trail of tears. The dissolve from the Cheyenne ("huddled masses yearning to breathe free") to the cozy interior of Captain Wessels' cabin is very telling because it highlights the turning point that we've reached in the film, but also in the American history around that period (cf. text: "the Indian Bureau Transfer").

Document 2

The text is a press article written in Washington on December 28, 1878 and published in *The Nation* (a magazine founded by abolitionists in 1865 that claims: "The spirit of informed dissent lives on in dispatches from the front-lines, unflinching exposés of political corruption and illuminating cultural reflections") on January 2, 1879, hence a document contemporary to the events that make the storyline of the film. It mainly deals with the question of a possible Transfer of the Bureau of Indian Affairs from the Interior Department to the War Department, a question that had already been raised thirty years earlier (1849) and had led to the Transfer from the War Department to the US Department of the Interior... But what makes it relevant here is that, for an answer to be given to the question of the transfer, the identity and status of the Indian has to be defined first. The text echoes the film and vice-versa (cf. l.37-38 "we must first know what is to be the future treatment of the Indians").

Both documents are indeed placed under the idea of displacement/ transfer: a geographical, historical, political but also ideological and artistic displacement. And at the center of this transfer are the not only the Cheyenne but all Indians.

Both in the text and in the film the fate of the Indian is at stake, the underlying question being: What are we (the US at the time, the military at Fort Robinson) going to do with the Cheyenne/ the Indians? And the answer to that question will depend on the status that is offered to the Indian, a status that keeps shifting and is unstable.

I. The Indian: a problem to be solved... the Final Solution?

1. Extermination is out of the question, or so it seems.

Cf. Deborah "you don't believe that the Indians should be wiped off the face of the earth along with the buffalo" + Captain Wessels ("Nein", "No!") + cf: text l.9-10

2. And still the notion is "the theory of certain amiable persons" l. 9 + "granting that" l.15 (sounds as if it were not that straightforward) and in the film Captain Archer says: "murder is not routine" -> so it is murder after all.

3. Other elements that seem to indicate that there is a kind of genocide going on:

- Wessels compared to a Nazi (German accent) + Fort Robinson to a concentration camp. Hint at the final solution.

- Text l.11-12 "so far as is known by those most competent to express an opinion on the numbers of the Indian population": restrictive to say the least...

- Title of the film *Cheyenne Autumn*: the vanishing Indian?

- History itself: the exodus killed half of the Cheyenne that had originally escaped the Oklahoma reservation.

The "solution" which consists in displacing them seems actually synonymous with extermination. Geographical displacement as a source of death. But could cultural displacement save them?

II. From extermination to assimilation?

1. Historically: after civil war, the policy of the government was one of assimilation which goes through "civilization". cf: text l.1, 6, 7, 16, 27 which entails different aspects:

- Turning agrarian like in the Jeffersonian ideal (l.5 "steady agricultural habits" + l.27 "till the soil, to sow and to reap").

- Through education l.29 "to educate their children" + in the film: Quakers (Deborah) vectors of education (teaches to read and spell).

2. Civilizing the Indian not "mere philanthropic sentimentalism": vs Fenimore Cooper ("who knew little about Indians") mentioned in the film + historical examples of the 5 civilized tribes... We have to go from theory to practice (l.7-8) like Wessels should (go from his reading sentimental novels to actually dealing with the freezing Indians outside his door).

There is hope for the Indian, if the government manages to "accustom them to the ways of individual life".

III. From wards to citizens?

1. Wards

The white man's burden: text l.1 + l.27 "it is the duty of those who are placed over the Indians".

l.6: "the Indian must be caught young" (idea of a child metaphorically speaking) + Deborah is taking care of a young girl that she is educating.

+ in the film: “your” Cheyenne: they are presented as Archer’s wards + Deborah acts as a mother to the wounded Cheyenne girl, nursing the future generation.

2. Citizens?

In the film: implicit reference to the “huddled masses yearning to breathe free” by Lazarus when Wessels shows to Archer “his” Cheyenne + in the text: “granting that the Indian is to be governed” l.16: if they are to be governed it means that they are part of the population...

The film, the text and history keep offering possible solutions to deal with the Indian question but the constant to and fro between them seems to turn the Indian question/issue into a real Indian problem.

Conclusion

The Indians are not the only ones to morph in this text/ film/ in history. All agents are undergoing a transformation - from the characters to the historical figures to the genre itself.

Characters. Archer: from stereotypical Indian hunter to sympathetic Indian supporter + Wessels: from genial host to barbarian and cruel jailer. All triggered by the intrusion of the military (in the film intrusion of soldier *i.e.* the outside in the inside of the cabin) + in the text: encroachment of the military upon the US Department of the Interior questioning their work.

The Western genre itself. With this film, it oscillates between classic and subversive with Archer rebelling against his hierarchy and questioning for the audience in 1962 the decisions that the US government made in 1878-1879 but still a lot of awkwardness on Ford’s part: in a film that was trying to change the depiction of Native Americans, Native Americans themselves would not be in the foreground of that representation (*cf.* non-native cast, use of Navajos for the Cheyenne, *etc.*). A film whose theme was about the White Man’s unjust oppression of the Cheyenne people, yet was still a story told by the white man, in this case John Ford or Captain Archer (voice over).

Littérature

Comme chaque année, le jury a eu le plaisir d'entendre de belles explications de texte où les candidats ont su montrer leur connaissance personnelle de l'œuvre, la compréhension du passage et faire entendre le texte dans une démonstration pertinente et dynamique. Comme il l'a fait les années précédentes, le jury rappelle ses attentes : il n'attend pas tel ou tel plan et problématiques définis à l'avance, même s'il a fait des repérages lors de son propre travail sur les textes, et mis en lumière les aspects centraux du texte. Il s'attend à ce que le candidat propose sa propre lecture, qui aura la forme d'une démonstration. Un commentaire de texte repose en effet sur une démonstration, qui est celle du candidat.

Le commentaire de texte n'est pas un exercice stérile, ou typiquement français. Il repose sur l'idée que les textes que nous lisons ont été écrits afin de nous affecter, et que l'auteur a utilisé un certain nombre de moyens pour arriver à produire ces effets. La formule suivante, de James Phelan (Ohio State University), résume bien ce principe moteur et peut éclairer les candidats :

« Texts are designed by authors in order to affect readers in particular ways; those designs are conveyed through the words, techniques, structures, forms, and intertextual relations of texts; and reader responses are a function of this. » (James Phelan, "Rhetoric/Ethics" in *Cambridge Companion to Narrative*, Cambridge, CUP, 2007, p. 209)

Phelan met bien en lumière l'idée que le texte résulte d'un dessein (designed), et a un objectif : affecter le lecteur, et que cet objectif est atteint grâce à des procédés allant du plus simple, le mot, au plus complexe, l'intertextualité. Alors, grâce à ces procédés, le lecteur réagit et est affecté.

En effet, le candidat est aussi un lecteur. Mais il est également doué d'esprit critique et doit montrer qu'il sait analyser les procédés utilisés par l'auteur, de plus petit au plus grand.

Si le candidat est déstabilisé face au texte, il peut tout simplement repartir à la source : décortiquer la structure du passage, la logique des paragraphes, trouver les champs lexicaux, les réseaux d'images, etc. L'auteur a choisi ses mots avec soin, et s'attacher aux mots est toujours payant. Ainsi lit-on dans le passage où Lena (*My Ántonia*) apparaît à l'église : *« the new dress which she had made over for herself »* (et non *« she had made herself »*) : c'est l'idée centrale d'appropriation et de détournement qui apparaît dans ces quelques mots. Rappelons que les segments soulignés peuvent être repris dans l'analyse, ainsi dans le passage où Jim et Ántonia reviennent chez les Burden, le mot *« one »* dans la phrase *« Otto Fuch was the first one we met »* montrait bien que Jim et Ántonia étaient revenus pour trouver un auditoire. Rappelons que les textes sont photocopiés et appartiennent aux candidats, ce qui leur permet de véritablement *s'approprier* le texte en soulignant, entourant, surlignant, etc.

Rappelons également que si le jury est toujours heureux d'entendre des termes « techniques » utilisés de façon pertinente, dans une démonstration, il est resté sceptique à l'écoute de listes de figures. Il n'est pas utile de dire *« we have also a polyptoton »* si rien n'est tiré. Toute mention de figure de style doit se faire à l'intérieur d'une démonstration. Si le candidat doit en effet repérer ces figures de style, il doit toujours s'interroger sur leur rôle dans le passage. C'est le rôle, donc l'effet de la figure de style qui importe. Ainsi le jury appréciera une démonstration où la figure est analysée de façon dynamique, même si le nom technique n'est pas donné, car la remarque montre la compréhension du procédé et son rôle dans le passage.

La connaissance intime de l'ensemble de l'œuvre est bien sûr essentielle : elle peut l'aider à percevoir des ressemblances ou différences, à repérer le rôle du passage dans le roman ou la pièce. Ainsi se rappeler et rappeler qu'au tout début de *My Ántonia*, Otto était présenté comme un véritable personnage de western (cf. p. 10) et connaître son rôle dans la vie de Jim (il est la figure d'autorité) était utile pour percevoir la façon dont Cather joue des codes du western dans le passage du chapitre 7 à étudier. Savoir, grâce à sa connaissance de l'œuvre, que la très grande majorité des personnages n'étaient pas nommés par leur nom dans *Roxana* permettait de voir le rôle privilégié de Sir Robert Clayton, et d'éviter le contresens quant à l'offre de mariage qu'il veut lui faire. En faire la remarque était donc pertinent pour démontrer que Roxana se positionne comme l'alter ego de Clayton.

Cependant, il n'est pas pour autant possible de faire part au jury de tout ce que l'on sait sur le roman ou la pièce. La connaissance de l'œuvre ne peut pas non plus se substituer à l'étude du passage ou y faire écran. Cette année encore le jury a pu entendre des commentaires qui oubliaient le texte au profit d'un plaquage de cours qui n'avait pas de sens dans une analyse de l'extrait à l'étude. Ainsi, si l'idée de pastorale fait sens dans le commentaire de la scène du verger de *My Ántonia* (il fallait cependant voir que Cather introduit des éléments inquiétants), elle n'était pas du tout pertinente dans le passage qui décrit les confrontations entre Crazy Mary et Lena. Parler du « picaresque » dans un extrait où Roxana fait une démonstration visant à nier la nécessité d'une confession ne fait pas grand sens. Les passages qui sont proposés à l'étude le sont parce qu'ils présentent un intérêt propre. Ils peuvent marquer une étape cruciale dans le développement de l'intrigue – c'était le cas des passages tirés de *Roxana* – ou bien au contraire être assez inattendus, comme l'extrait où apparaissent Crazy Mary et Lena (*My Ántonia*). Et si le passage est « connu », comme cela était le cas de l'extrait centré autour du retour de Jim après la mort du serpent (*My Ántonia*), il faut veiller à ne pas plaquer le cours mais à se concentrer sur le passage choisi (et cadré). L'esprit critique est donc essentiel. Ayant travaillé le passage, le candidat proposera « sa » lecture : c'est ce que le jury attend. En effet, le jury n'attend jamais un plan et une problématique qu'il aurait définis à l'avance.

Après la première phrase d'analyse, le candidat doit donc faire un choix et peut-être laisser de côté certains éléments. Quelques questions peuvent le guider. Par exemple, quelle est la fonction primordiale de ce passage ? Qu'est ce qui est essentiel dans ce passage ? En quoi est-il intéressant ? Quel est l'élément majeur le candidat souhaite-il mettre en lumière ?

Si l'auteur a tissé un texte – cette idée du texte comme tissu n'est pas nouvelle – le candidat va, dans un premier temps, le *détisser* (par l'analyse). Puis, dans un second temps, il va le *retisser*, en proposant une démonstration. Il va trouver une « problématique », c'est-à-dire ce qui permet de prendre en compte les différents aspects du passage, via un thème qui les unit et qui sera une *dynamique*. Ce thème doit pouvoir être traité dans une démonstration. Ainsi, comme expliqué à la fin de ce rapport, le thème/ la problématique « identity » pour l'extrait de *As You Like It*, Act I, scene 2, l.136 – l.182, ne fonctionnait pas pour l'ensemble du passage car il laissait de côté plusieurs aspects essentiels du passage. Au contraire, la problématique du renversement fonctionnait pour l'ensemble.

L'introduction est essentielle pour assurer la bonne compréhension de la démonstration. La mise en contexte dans l'introduction reste nécessaire, pour situer le passage, sans pour autant résumer tout ce qui précède. Mais il est important de préciser que tel ou tel personnage vient d'arriver dans la forêt d'Arden, ou que Roxana vient de refuser une offre de mariage, etc. Selon le passage, il peut être pertinent de dire un mot sur la structure du

texte, si celle-ci sera utilisée dans la démonstration. Il est nécessaire que le jury puisse comprendre la démonstration du candidat, c'est-à-dire comprendre sa problématique (plus simplement, ce qu'il entend démontrer) et son plan : son cheminement. Une problématique ne peut pas être vague, car alors le jury n'est plus guidé. Dire « *There is more to the passage than the obvious meaning* » apporte peu. Une problématique est une sorte de « *leading question* ». Le candidat guide son auditoire. Le jury attend un plan « opératoire », c'est-à-dire un plan qui repose sur une démonstration et qui progresse. Si les parties sont interchangeables, c'est qu'il y a absence de progression. Cette année les explications de texte sur *Roxana* se sont souvent terminées par une troisième partie portant sur les considérations socio-historiques. Mais complexifier ne signifie pas forcément élargir sur l'époque. Les considérations socio-historiques, qui éloignent du passage, ne seraient-elles pas plus pertinentes dans la conclusion ?

L'introduction se termine par l'annonce de la problématique et du plan, éléments essentiels. Le jury a besoin comprendre la logique qui soutient toute la démonstration. L'annonce doit être claire et il appartient au candidat de trouver un équilibre entre des annonces un peu lourdes et des annonces trop subtiles. Le travail méthodologique en amont (notamment en cours ou avec ses pairs) permettra au candidat de trouver « ses » formules.

La conclusion, quant à elle, permet d'ouvrir, mais ne doit pas systématiquement annoncer que le passage est emblématique de l'œuvre (cela serait vrai pour tous les passages).

Les références à d'autres passages du roman ou de la pièce doivent être pertinentes, et même nécessaires et non pas gratuites.

Le jury rappelle la nécessité de pouvoir s'appuyer sur des notions bien en place en ce qui concerne les spécificités des genres. En ce qui concerne le théâtre : nécessité de bien connaître la différence entre *blank verse*, *verse* et *prose* (mais employer le terme « *iambic pentameter* » sans voir où il se trouve dans le passage n'est pas bien utile, surtout si le passage n'en comprend pas). Pour le roman : bien connaître toutes les différences entre auteur, narrateur, focalisateur et personnage. N'employer le terme de « *unreliable narrator* » que si c'est pertinent. La relecture de ses notes de cours ou d'une autre source, doit permettre au candidat de vérifier si les notions critiques sont comprises et assimilées. Le temps apparemment perdu à ces vérifications ne l'est en fait pas car c'est ainsi que le candidat s'approprie les notions, ce qui lui permettra de les utiliser au moment opportun. Il ne faut jamais brandir une notion que l'on n'aurait pas bien comprise. Il existe de nombreux dictionnaires des termes littéraires, et il ne faut pas hésiter à faire des vérifications pendant la préparation du concours.

Une belle lecture peut être perturbée par des erreurs de prononciation. Rappelons que le jury s'attend à ce que les candidats sachent tous prononcer le titre (vérifier l'accent tonique pour *Roxana* par exemple), le nom de l'auteur (Defoe) et le nom des personnages principaux. Là encore, il est facile de trouver des dictionnaires de prononciation.

La partie Explication de texte se termine par un entretien. Celui-ci vise à aider le candidat. Ainsi les questions peuvent aider à percevoir un élément oublié, ou, plus rarement, mal compris. Par exemple, le jury a pu faire porter l'attention sur les termes « *Romish* » et « *Popish* » employés par *Roxana* (cf. plus bas) pour leur connotation péjorative et leur rôle dans la démonstration de *Roxana*. Si le jury au cours de l'entretien revient sur les mots du texte, c'est qu'il cherche à donner au candidat l'occasion de démontrer son sens de l'analyse ou/et sa compréhension de l'implicite du texte, ayant noté que tel ou tel aspect du texte

n'avait pas été mentionné, ou avait été mal compris. Le jury est bien conscient que le temps qui peut être consacré à l'explication est très court et il saisit souvent l'occasion de l'entretien pour donner au candidat l'occasion d'aller plus loin ou de préciser ce qui a été laissé de côté, par faute de temps. Les questions ayant pour but de relancer l'explication, il n'est donc pas utile ni même pertinent de se répéter. Il faut en revanche bien écouter les questions et saisir la chance donnée de présenter des points oubliés ou seulement ébauchés.

Passages proposés à l'étude

Willa Cather, *My Ántonia*

-Book I, Chap 7 pp. 32-33 ("We decided that Ántonia should ride home"... "in those parts.") Il ne s'agit pas de la description de la mort du serpent, mais de son récit. Les dernières lignes ayant été enlevées, le passage ne pouvait pas se lire comme un rite de passage. Bien repérer ici (visible dès les premiers mots du passage) l'aspect théâtral (les enfants sont à la fois metteurs en scène et acteurs, à la recherche d'un auditoire), le rôle joué par Otto (personnage stéréotypé, généralement associé au western, cf. p. 10). Le récit est ainsi fait puis validé de multiples façons, permettant à Jim de devenir héros, et héros de western, et lui permettant d'inscrire son histoire dans l'Histoire américaine et le mythe de l'ouest.

-Book I, chapter 12, pp. 51-52 ("At about four o'clock"... la fin du chapitre). Bien voir ici le cadrage temporel et formel qui faisait de cette scène une vignette très cadrée d'un point de vue spatial et temporel ; le rôle joué par l'arbre de Noël, la question de la religion présentée comme un élément qui unit, l'aspect théâtral (les jeux de regard, le regardé et le regardant), la possible ambiguïté des propos du grand-père (est-il sincère ou condescendant ?), la profonde ambiguïté du personnage de M. Shimerda dans ce passage. Voir enfin l'ambiguïté du texte, signalée par les vides sémantiques : quel est le sens du « s » ? des figurines en papier ? de l'adverbe « *searchingly* » ?

-Book V, chapter 1, pp. 179-180 ("As we walked.... When she was a child"). Ici, s'il était nécessaire de lire le passage en lien avec la pastorale, il fallait remarquer les éléments inquiétants, la présence de la mort évoquée par l'enterrement du chien, mais aussi dans le dernier paragraphe, la comparaison entre les canards et les soldats. Le récit est bien celui de Jim, même si la vision d'Ántonia exprimée dans le premier paragraphe met l'accent sur le travail, là où Jim ne voit qu'une nature abondante. La description que fait Jim du verger prend des accents religieux ou mythiques. On pouvait s'interroger sur la façon dont la description dans la seconde partie brouille les frontières entre le végétal et l'animal (*crab, the hedge of thorny locusts*) et l'animal et l'humain. Si le verger est protégé, la nature est surabondante. Le candidat pouvait donc considérer que l'étouffement est évoqué.

-Book II, chapter 4, pp. 93-94 ("The next Sunday Lena appeared at church"... la fin du chapitre). Bien repérer le *flashback* et la position de Jim. Dans la première partie, il raconte ce qui lui a été raconté, car il ne fait pas partie de la communauté norvégienne. Dans la seconde partie, il raconte ce qu'il a vu. Ce texte est clairement divisé en deux parties, l'église et la prairie. Une question s'impose : quelle est la relation entre les deux parties ? Contraste ? Points communs ? On peut assez vite voir des aspects communs. La première

partie est elle aussi très visuelle, avec Lena qui arrive en retard et attire tous les regards et l'humour y est déjà présent de par son appropriation de la robe et l'opposition avec les autres femmes. La seconde partie est très théâtrale, et comique. On note un parallèle possible entre « *cattle* » et « *congregation* », l'individu (Lena) opposé au groupe. Les femmes sont omniprésentes, Lena est le centre des regards ou victime des jugements et préjugés. Enfin, le comique de la scène ne doit pas faire oublier la gravité sous-jacente : Lena dérange et subit le regard et les jugements de ces femmes, qui ne représentent pas des modèles qu'elle souhaite suivre – la vie dans la prairie n'a que peu d'attraits pour Lena.

Proposition de lecture

Context

Chapter 4 of Book II of the novel, *The Hired Girls*. Jim introduces Lena for the first time at the beginning of Book II, ch. 4: Jim and Antonia are at the Harlings' house when she pays a surprise visit. She tells them that she too has come to Black Hawk, and is learning dressmaking from Mrs Thomas. They don't recognize her at first, as she is "brushed and smoothed and dressed like a town girl." (p.89). Jim explains that when she worked as a farm hand, she was physically very different (p.93, just before this extract). Yet Jim is amazed that despite the rough working conditions, Lena retains her femininity (p.92). This passage under scrutiny is a flashback to the days when Lena worked on her father's farm. We learn in retrospect that Lena had something of a reputation, "She was kind of talked about, out there." (p.92). The passage is clearly divided into the parts. In the first part, Jim tells a story he has been told, but has not witnessed. Lena was asked to come to church because tongues have started wagging and she "was accused of making Ole Benson lose the little sense he had." So the Norwegian preacher's wife gave Lena an old dress to wear on this occasion. The first part describes Lena's arrival at church. In the second part Jim narrates an episode which he had witnessed, when Crazy Mary (Ole Benson's wife) ran after Lena, threatening her with a knife. The same tensions and themes unite the two passages. Most prominent in this scene are women who pass judgement. Lena is being looked at, judged, and blamed for her femininity, which threatens the community. Although Crazy Mary blames Lena for trying to steal her husband, which could suggest she sides with the community, she too disregards and disrupts conventions.

Le jury avait repéré plusieurs thèmes, qui, selon l'angle de la problématique choisie, pouvaient être organisés dans cet ordre ou un autre. Nous proposons ici dans un premier temps les repérages du jury puis les propositions faites par les candidats.

Disruption and metamorphosis

This is a moment of revelation, a sexual coming of age, the first time that the young woman has been appraised in this way. Lena's physical beauty is noticed by the community. She has transformed the old dress given to her by the Norwegian preacher's wife, thereby appropriating it (l.3, "wearing [...] the new dress, which she had made over for herself."). The dress she wears and which she has made over from an old one is both unsuitable and suitable. It probably does not suit the occasion, revealing her body ("the swelling figure") but it suits her, it is becoming ("very becomingly") and suits her purpose—to shock the congregation. She has turned an old dress belonging to the minister's wife (she finds it in an old trunk) into something new. The dress is not supposed to make her swelling figure visible, but Lena transforms something that covers one's body into something that reveals

her body. Disruption is revealed through the congregation's eyes: "The congregation stared at her [...] realized how pretty she was." Lena's beauty also appears by contrast to the strict Norwegian women and old Mrs Shimerda.

Her presence at church triggers Mary Benson's reaction, and the recollections of the narrator. Lena stands out against the conservative Norwegian women, "formal housewives, most of them, with a severe sense of decorum." The fact that the congregation don't recognize her reminds us of her elusive nature: indeed, every time she enters the story, the other characters don't recognize her. She doesn't fit anybody's expectations. Here, her metamorphosis is caused by her burgeoning womanhood, which is itself a source of unwitting disruption. Lena embodies sensuality here: her lack of awareness and/or indifference to the effect she produces seems to provoke jealousy in the two other women, one of whom is crazy, the other old and sexless.

Is Lena aware or unaware of the reactions she provokes? In both passages the narrator introduces doubt as to whether she is innocent: "Lena Lingard only laughed her lazy, good-natured laugh" / "Lena only smiled her sleepy smile". Sounds are suggestive, in the first instance, ʃ /l/ sounds (alliterations) evoke her laugh. In the second sentence the sibilant /s/ and the visual effect force readers to imagine a woman who is aware that people see her as a girl who is bent on seducing men. Her carefree attitude is itself provocative. Lena does not abide by the rules, the conventions that regulate the life of the community make no sense to her, she follows her own logic and rules. The last sentence of the passage says it all: she is self-possessed. She makes no claim on the prairie: "It ain't my prairie", just as she makes no claim on Ole. She has also taken possession of the dress she was given.

Disruption and breaking (unspoken) rules

Lena has altered the dress in a way that the Norwegian preacher's wife did not intend. Lena disrupts mass by arriving late, and drawing people's eyes to herself, and her figure. She shows lack of "decorum." Benson also breaks the unspoken rules of society: "That, in itself, was shocking; a married man *was not expected* to do such things." The passive voice suggests these rules are unspoken but over powerful. Lena is suspected of trying to break the rules of matrimony, as the words "married man" indicate. In the second part, Lena's allusion to the fact that she needs help to gather her cattle, claiming they might be gorging themselves in somebody's cornfield, can be read as an allusion to this unspoken accusation. Crazy Mary too breaks the rules of decorum, by causing a scene in public, outside a church, and in front of the congregation. Both Mary and Lena break rules of decorum but in different ways: this sets each of them apart. Yet they are both outsiders and non-conformists. Despite the attempts of the group to make her fit in, Lena has fitted the dress to suit her. Crazy Mary, we are told, lives on the edge of the settlement. She was sent to a lunatic asylum but escaped. We can contrast the fact that they are alone with the group present in the church, the congregation, which might in turn be compared to the herd of cattle towards the end of this extract. The congregation has no identity, it is simply a group, as shown by the use of "was." Who the congregation is is unclear, although at the end of the first passage, there is a mention of the group of women, which intimates another faceless group. The word "cattle" in the second paragraph thus takes on another meaning.

Yet, several types of women are shown here: the faceless congregation of women, who are said to be strict and severe and who are confronted to two rule breakers, Lena, who disturbs them because of her youth and sensuality, which they may have lost (the preacher's wife wore that dress before she was married, p.92). We also see an old woman watching the

show, and a crazy woman, who belongs to the Norwegian community and who probably used to be like them. She shows them what they have no wish to see.

Staring, looking, and looking back

This theme epitomizes some of the conflicts and contradictions in the passage and novel. A whole network of people looking at others is developed here: the congregation stare at the young woman in their midst for the first time, Mary accuses Lena of making eyes at the men, the Norwegian women don't know where to look, Lena gazes back over her shoulder, Mary comes looking for Lena, Mrs Shimerda watches the show from the window before telling Lena not to "make something with your eyes". Both of the older women here, Mary Benson and Mrs Shimerda, accuse Lena of willingly seducing married men with her eyes. Lena however pleads innocent, and claims "I never made anything to him with my eyes." Lena's eyes, however, were one of the first things Jim noticed about her when he saw her in the fields (p. 92). In addition, it is Lena that Jim falls for later in the novel, so some of the remarks in the first paragraph ("becomingly", "the swelling lines of her figure" or "she was growing up") may be motivated by Jim's desire rather than being observations of the churchgoers. The narrator uses the verb "stare" which forces readers to imagine what kind of stare this is. Does it simply refer to the way the women in the congregation look at Lena, suggesting anger and jealousy? The presence of men in the congregation, a possibility since Ole Benson is mentioned, would then suggest another type of stare. Or is Jim, as narrator, betraying his interest in this metamorphosis? In the second part, Jim lets us glimpse her body, mentioning her white legs and her pink skin. Finally, Lena's gazing back over her shoulder might be put into parallel with Jim gazing back over the past: the way Jim sees it and presents these episodes, there is continuity between the church scene and the prairie scene.

Watching a spectacle (two spectacles, at church and on the prairie) also leads us to consider theatricality.

Theatricality: comedy or tragedy?

Against the backdrop of a church with a congregation of surly Norwegians, Lena makes an entrance since she arrives late ("a little late" is between commas) and plays a part, wearing her new costume. Lena is fully aware of how people see her. She is playing a role, that of the temptress, and so doing mocks these women—we later learn that she does not want to marry anyone. The attention drawn to her lazy smile, thanks to the alliterations, may be reinterpreted as signalling her awareness of the way people see her, and her roleplaying.

Outside the church a comic scene of domestic rivalry between an older woman and a young temptress is played out. Attention is drawn to Mary's "darting out" of the group of women, and inefficiently running after the girl on her horse. In the second part, the scene outside the church is recreated on the prairie ("More than once Crazy Mary chased her across the prairie"). A farcical chase "round and round the Shimerdas' cornfield" is described ("round and round suggesting the futility of Mary's attempts to stamp out this outrage), with Lena finally being driven into hiding like a fox being hunted, taking refuge in Antonia's feather bed. Mrs Shimerda is shown "leaning out of the window," watching and enjoying the show. The presence of Mrs Shimerda leaning out of her window adds to the impression of spectacle but also of cruelty.

Lena is essentially running away from two models, the woman who seems to have been sent mad by the prairie, and old Mrs Shimerda. Beyond the apparent farce, there are sinister

undercurrents. The very name Crazy Mary hints at the type of fate women may have: Mary has been driven crazy by her life on the prairie (p.92), she set a neighbour's farm on fire, after she and her husband experienced a series of misfortunes. This may explain why, although Lena is suspected of wanting to steal Ole Benson, the passage reminds us that Lena is not interested in marriage (p.90, "I've seen a good deal of married life, and I don't care for it."). or why she dismisses Ole Benson: "I can't help it if he hangs around." Lena's cruelty is how she deals with what life on the prairie promises her (nothing). This also explains why she dismisses the prairie, this place is not where she wants to end up. Violence is foregrounded when Crazy Mary brandishes her knife, although what she intends to do to Lena with her corn knife is unclear, which leaves plenty of room for the reader's imagination: "showing us very graphically just what she meant to do to Lena".

Sensuality

Is Mary threatening to disfigure the beautiful younger woman, in order to remove her as a threat? A corn knife is normally used to remove the fruit of a plant, but what will Mary remove from Lena? Does the adverb 'graphically' show that the fear is felt more by Jim as he observes the scene (fear of emasculation, cf. "a steer", a castrated bull) than Lena, who emerges "calm" from her hiding place. Later in *The Hired Girls*, Jim describes a recurrent dream in which Lena appears "with a curved reaping-hook in her hand" (p.123): she is the one with the blade, and tells Jim "Now they are all gone, and I can kiss you as much as I like".

During this scene in which Mary hunts Lena, the source of temptation and pleasure, Lena's cattle "might be gorging themselves in somebody's cornfield", i.e. experiencing pleasure in a forbidden place. The parallel with Ole experiencing pleasure in Lena's field is not hard to grasp. We may notice that relief is brought to Mary in the form of an apronful of phallic tomatoes. In the passage, some elements remain unexplained but striking, such as the image of Lena emerging pink from Ántonia's feather bed. Why does Ántonia give Mary these tomatoes? Most striking is Jim's silence. We only realize his presence when the narrator (the older Jim) explains Lena asked him and Ántonia to help her gather her cattle. Until then, there was no difference with the account of the church scene. While young Jim is (almost) nowhere to be seen, we may wonder who uses the words "gorging themselves"? Is Jim repeating or rephrasing Lena's words? Does the verb "gorging themselves" reflect Lena's sense of irony and mockery, or do they betray Jim's growing awareness of Lena's beauty and his own sensuality?

Pour exemple, les trois démonstrations suivantes ont été proposées :

* *Lena as a catalyst of social satire.*

- 1) A woman in the making
- 2) Trespassing social frontiers
- 3) Conventions mocked: comedy or tragedy?

* *Two portraits*

- 1) A portrait of Lena
- 2) A portrait of Crazy Mary

* *to what extent can the weight of social convention reveal sensuality?*

- 1) Comedy: Jim's talent as a storyteller; Comedy vs violence

- 2) Social conventions explode
- 3) Sensuality explored: revealing Lena's sensuality in order to reveal Jim's own feelings

Le deuxième plan n'est pas opératoire, non pas parce qu'il est binaire, mais parce qu'il est statique, et va conduire à un catalogue. Le premier et le troisième permettent de voir tous les aspects du texte, de façon différente, selon la façon dont les candidats ont perçu l'enjeu du texte. Dans le premier, on part de la révélation de la sensualité de Lena pour arriver à la satire. Dans le troisième au contraire, on arrive à la sensualité. Les deux étaient opératoires et les deux démonstrations ont été saluées par le jury. Une troisième possibilité pouvait mettre en lumière l'opposition entre comédie et violence, pour mettre en lumière la violence dissimulée par l'aspect comique du texte.

Daniel Defoe, *Roxana*

pp. 169-171 ("However Sir Robert came to me"... "born free, I wou'd die so.")

On voit ici s'opposer deux visions du mariage, mais aussi la façon dont Roxana justifie son refus, tout en se disant d'accord avec Clayton quant à la supériorité du marchand sur le noble. Pointe en réalité le désir d'ascension sociale. L'un des aspects les plus frappants du passage est la façon dont Clayton compare le marchand au gentilhomme, renversant l'ordre que l'on croyait établi. L'autre aspect frappant est la façon dont Roxana, véritable *alter ego* de son conseiller financier, affirme son désir de liberté et remet en cause les lois sociales, et s'affirme en personnage unique et hybride.

pp. 202-203 (« This, however, shews us with what faint excuses ».... "and which had so much of substance and seriousness in it.")

Le passage se situant vers la fin du roman, on voit qu'il n'était pas possible de résumer tout ce qui précède. Il s'agit bien d'une pause cependant, un bilan de conscience, avant un autre tournant dans le récit. Le mot « *reflection* » était particulièrement intéressant et pouvait aider à formuler des pistes entre le bilan de conscience et le reflet, suggérant une dualité dans la personnalité. Le long développement sur l'argent était aussi à prendre en compte : on pouvait considérer que cette énumération de chiffre suggérait un poids supplémentaire à porter (le mot « *weight* » apparaît en effet), tout en nous rappelant que cet argent, finalement, était aussi tout ce qu'était Roxana.

pp. 68-69 ("To finish this part" à "brings us to ourselves again")

Le passage semble assez difficile, car c'est un flot verbal, un long discours, ce qui est déjà un indice. On remarque assez vite que Roxana met en évidence son rôle de narratrice : « *to finish this part* ». Le présent simple s'oppose au prétérit du reste du passage. La fréquence des connecteurs logiques indique en outre une démonstration, qui est mise en évidence lorsque la narratrice dit « *I argued with myself* ». De quel type de démonstration s'agit-il ? La relecture du passage mettra en évidence la logique d'une démonstration ... absurde. Le thème de la tromperie (*self deceit*) semble dominer. Le texte met en regard la loi et le péché : pourquoi ? Le vocabulaire religieux domine, il faut également s'interroger sur le choix des termes pour parler de la religion catholique, le vocabulaire étant clairement péjoratif. L'idée d'une perversion de la logique se double de l'idée d'une perversion de la religion. Le texte mentionne également la confession, pour la rejeter, alors qu'elle se livre en fait à une confession à son lecteur.

Proposition de lecture

Being left destitute after her husband's departure, Roxana has cunningly won her way up the social ladder by becoming the mistress of her wealthy Landlord, a Jeweler who got robbed and murdered in Paris as he was on his mission to deliver jewels to the German Prince of – , whom she subsequently has an affair with. She describes both her happiness despite her having to give up her freedom (lexical field of confinement, p.66-68) in exchange for wealth and social mobility ("a fit Mistress for a Prince", p.66) + the pangs of conscience that assail her as she negotiates her second liaison with the Prince in Catholic France. In the extract, she debates the ethical stakes with herself ("I argued with myself") and considers consulting a Catholic clergyman to unburden her soul before renouncing to any confession by denying her crime through rhetorical trickery in this reversed spiritual autobiography, already announcing her moral downfall to come (doom, fate, "till something dark and dreadful"). It is a follow-up scene from the "remorse" scene (mirror/diptych) p.38-43 in which Roxana questions Amy as she wonders how lawful an affair with the Landlord would be considering their married status (p.33) and we perceive a confrontation between Roxana's and Amy's arguments (unlawful vs lawful). Roxana gradually takes on Amy's art of rhetoric (Amy having used mock religious arguments), becoming such an expert that she does not need Amy any longer. Gradual confession of her whoring which is fully acknowledged & assumed here: from "if I yield, [...] I am a Whore" p.40; "am not I a Whore as well as you?" p.47; "I was Protestant whore" This is a pivotal scene. In the gradual blinding and biasing of her understanding, the extract showcases her last main qualms of conscience which is from then on muted as she carries on with her social progression. Cf. "[I] could now live in the most profound Tranquility, and with an uninterrupted Peace, nay, even rising up to Satisfaction, and Joy, and yet in a more Palpable State of Adultery than before" p.69-70.

Main themes of the passage

Ironic Paradox: reflection on confession within a confession (her memoirs as a confession)
Deception and manipulation (of herself as a guilt-ridden sinner, and readers as forced confessors) through the art of rhetoric (sophistry/sophism)

Transgression: temptation (Devil; "I could not resist"; "it was irresistible") and religious depravity

The art/artifice of fiction and perversion (entertaining, instructing, prompting a vicious mind? Cf. preface)

Roxana here voices a longing for release from the pressures imposed by the insistence on Protestantism that individuals take full responsibility for their spiritual well-being through a transgressive scene of mock self-confession.

1. Moral Turmoil and Self-Justification

Sin as part of human condition. Humans as weak and incapable of resisting temptations. Men's natural evil character. Hobbes & Locke: the biggest danger is ourselves (and not the others) because of our natural vanity and self-love. Cf. the text hinges around the notion of incapacity with the use of the modal "can" + the periphrastic expression "it was not possible".

"a lawful thing": which law(s)? Marriage law as "a confused and contradictory mess" according to David Lemmings in "Marriage and the Law in the Eighteenth Century" (1996). Cf. Defoe's essays *The Family Instructor* (1715), *Conjugal Lewdness or, Matrimonial*

Whoredom" (1727); *Religious Courtship* (1729). Different marriage laws which Defoe plays on for dramatic tension. The statutory matrimonial law "no absence, be it for any time whatever, doth properly cause a Divorce in Law" vs the common law (used by Protestants who had a more liberal view of marriage) which partially protected the deserted woman's right to a second marriage. Reading/ Interpreting the law as suits her best: from "Lawful" to "Lawfulness" yet echoing "Wickedness" (balance → her newly formed transgressive Doctrine "the truth of such a Doctrine")

In the absence of an appropriate confessor, Roxana refashions herself as a capable casuist. Attempt at objectifying her confession (both subject and object "I argued with myself" l.24): as if it were happening to someone else so she plays the role of both the sinner and the confessor. It causes her sense of self to fragment/split, hence she straddles the line between illusion/deception, authenticity/truth, the sacred and the profane, reason/logic and religion. Series of self-contradictions: both false ("a Cheat")/sinful and true/protestant, both happy ("the Felicity of this Part") and in a turmoil ("Scruples"), both hiding and revealing herself: "betray myself", fear of being discovered as a Huguenot

2. The Rhetoric of Self-Deceit

Clear criticism of Catholicism (pejorative adj. "Romish"; "Popish") as opposed to Protestantism ("Hugonot" / "Protestant"). Different rituals "knew nothing of the Manner of it". Confession as a mere performance, and as an easy way of being forgiven and absolved of one's sins. And yet, she resorts to the exact same false, self-delusive, artificial speech to justify her deeds:

A very rhetorical demonstration echoing Amy's demonstration as she picks up and appropriates her arguments (l.2-5// p38-39); Amy equated to the Devil who has taken over her: "prevail'd with me to satisfie myself with". Satisfaction as the centre of her concerns: shown by the verb "to satisfie", framed by the pronouns "me"/ "myself" and chiasmus (with me/ myself with). Art of rhetoric: "and therefore"; "it cannot be doubted"; "to persuade myself" ; "Besides" ; "I argued with myself".

A nonsensical demonstration ("Absurdities"). Roxana is fully aware that she uses false rhetoric cf. "the Devil had play'd a new Game with me" = deceit/ illusion; preposition "as" ("as a lawful thing") highlighting the discrepancy between appearance and reality. Antinomic term "Protestant Whore" bringing together diametrically opposed terms ("whore" was the term frequently used to describe the Roman Catholic church as in "The Whore of Babylon"). A perfect case of sophistry (cf. Aristotle's syllogism): "In short, tho' I was a Whore" (major premise as she has stated it earlier), "yet I was a Protestant Whore" (minor premise), "and could not act as if I was Popish, upon any Account whatsoever" (conclusion)

3. From Converting to Diverting

Metatextual confession of an impossibility to write a conversion narrative with the character of a whore. Roxana resolutely turns away from this fantasy (Catholicism as a fantasy to escape from the rigors of Protestantism) to create her own fantasy/fairy-tale ("Amour"; "Prince"; hyperboles). Choice of a storyline/ plot ("I must not forget": what you include/ what you omit) with an "Introduction" and a conclusion (hint at a tragic ending, pointing to her own moral downfall but also the end of her memoirs "till something dark and dreadful"). Roxana writing up of her own fiction marked by the "as if" conjunction indicating the unreal + modal "had been". Refashioning of her story through a well-structured ("To finish the

Felicity of this Part”) fictitious literary narrative. See the poetic prose at the end with the allegorical image of the soldier standing for her conscience, while pleasure (financial greed) is represented by the flowing tide (“Centinel” for a “Wicked Conscience” and poetic license “sentinel”).

The passage thus questions the risk that fiction might promote immorality and lead to more sin. Fiction as a dangerous shelter (risk of contamination of her own mock sermon-like message)? See how Roxana generalises her newly formed transgressive vicious “Doctrine”. “Heaven would not suffer us to be punish’d for that which it was not possible for us to avoid” and forces the reader to adopt the position of the confessor. Confession transferred from the religious to the secular (Michel Foucault, *The History of Sexuality*, 1984). Entertainment versus Didactic message? (Defoe links the two in the Preface “diverting” and “instructing”). Cf. “we” in the two-line stanza (Defoe’s own creation) direct lesson to the reader: “my Ease”, “the Repose of my Mind” becoming “In Things we wish”; “we willingly believe”. “us”/“we”. Warning to the reader who is invited to question himself (cf. inversion “possible is it”) or he will be sanctioned. Clear call for self-reflection, clear-sightedness, and repentance. Roxana as the counter-model not to follow. Sort of cautionary tale.

Conclusion

Ironically enough, by refusing to confess, Roxana confesses her irresistible love of deception and artifice and she discovers her own excellent mastery of the art of rhetoric which she will perfect as the story goes on (“undeniable Demonstration” to deceive the Prince p.73; and the “What am I a Whore for now” episode, etc.). Defoe blackens Roxana’s sin by making it a sin against knowledge, a deliberate violation of the dictates of her own ‘inner light’ and not simply a sin out of ignorance. To open up to all sorts of moral and fictitious deviations. All is possible and justifiable.

Une présentation a reçu une note très élevée récompensant la pertinence de l’analyse
Problématique

How Roxana’s narrow interpretation of the law reveals a case of sophistry

- 1-Roxana’s interpretations of laws
- 2-Fallacious argument creating a case of sophistry
- 3-Self-deception =twisting the manual of conduct

William Shakespeare, *As You Like it*

Act I, scene 2, ll. 136-182

Act II, scene 4, ll. 1-53

Act II, scene 1, ll. 1-63

Exemple

Act I, scene 2, ll.136-182

Situation

With the true court of Duke Senior in exile, Duke Frederick has taken control of the Duchy. Oliver, Orlando’s conniving brother, has arranged for Charles the court wrestler to take on his disinherited brother in a fight, and thereby finish with him. At this point in the play, Le

Beau has just informed Celia, the daughter of the usurping Duke Frederick, and Rosalind her close companion, daughter of the exiled Duke, of Charles' brutal defeat of "three proper young men" (l.37). The women intervene to try to convince Orlando not to engage in a fight which might lead to his death. The scene also includes the first appearance of Duke Frederick who will witness the defeat of his champion Charles. Orlando with his sanguine temperament is fighting for his honour in the face of the injustice of being disinherited. He must show physical strength and courage against Charles, and without knowing it, his own brother's scheming.

First impressions and reactions

Celia and Rosalind urge Orlando to back off from a seemingly impossible task. Their judgements leave no room for doubt; they consider him as young, inexperienced, lacking in the necessary virtues (especially prudence): "your spirits are too bold for your years..." (l.136). Youth is weakness, because it lacks self-knowledge (a central theme of the play): "If you saw yourself with your eyes/knew yourself..." (ll.137-138). Celia makes a significant connection between the self and the outer world of people, things and events; self-awareness would allow him to see the true nature of what is facing him: "the fear of your adventure" (ll.138-139). "Fear" in this instance means "formidableness", yet the more common meaning of fear gives her advice more dubious overtones. Fear is not a virtue, courage is a virtue, so the audience can doubt the soundness of her advice.

She says that seeing oneself truly leads to right judgement of action in the outer world. The women counsel measure ("more equal enterprise", measure and self-knowledge associated through the internal rhyme, ll.138-139); and staying within the perimeter of known action and safety ("embrace your own safety").

It is at this point that his own virtues are brought to the fore. Shakespeare draws inspiration from the idea of the courtly virtues when Orlando expresses courtly service to the ladies ("to deny so fair and excellent ladies anything"), and theatrically through the scene of public combat or "joust" as a test of virtue. Orlando himself evokes the notion of a "trial", by which his own worth and heroism are to be tested (the testing ground of all Shakespearean Comedy). Failure in the enterprise would prove his own lack of self-worth. This appears to have an effect on the women, as they recognise his qualities, forcefully expressed through his rhetorical use of repetition: "if foiled...if killed.../the world...only in the world..." (ll.149-152). His modesty also contrasts with Charles' brash confidence.

Indeed, Orlando is faced with physical danger in the first part of the scene, but then, when he reveals his name and his lineage, the threat takes on much wider political implications.

Shift in perception/Comic transformation

Celia and Rosalind change their perception of Orlando from line 153 onwards, and join forces with him, by making him the gift of their own strength ("the little strength that I have...And mine...", l.153), calling upon higher forces ("pray heaven", l.155). Their moral support meshes dramatically with the dialogue between Charles, Orlando and Duke Frederick on a mythical level, foreshadowing the physical fight through wit. Charles' mocking identification of Orlando with Antaeus, who could renew his strength by lying on the ground, and yet who was defeated by Hercules, is then picked up both by Orlando and Rosalind; Orlando, by showing modesty as well as courage (in contrast to Charles' bragging), and Rosalind who turns the comparison back on Charles, by wishing Hercules' strength for Orlando.

Celia's indirect reference to the conceit of a woman's power to shoot darts from her eyes, thus craving the might of Jupiter, also brings her into this mythical foray: "If I had a thunderbolt in mine eye, I can tell who should down" (l.168).

Beginnings of love: Rosalind's exclamation "O excellent young man" contrasts with Celia's earlier warning to an inexperienced and rash Orlando. Rosalind's recognition of his qualities is a necessary step towards her later love for him. Just after this extract, on addressing Orlando on leaving, she hints at an effect greater even than the defeat of Charles, which was merely physical: "Sir, you have wrestled well and overthrown/More than your enemies." The process of Comedy is already at work in her, as the former limiting self is "overthrown" to make way for love. Orlando, when she has gone, picks up on this word and applies it to himself in a similar way just after the passage: "O poor Orlando! thou art overthrown."

A first defeat for the court/opposing values

Orlando's new assertion of power: As Charles, until now undefeated, is thrown to the ground, the audience witnesses the first defeat for the usurping court. Duke Frederick, so far sure of the strength of his position, is reduced to pleading: "No more, no more!", a prolepsis of a return to just rule. Orlando now has the power, in his calm ironic reply: "I am not well breathed" (l.170).

Language as power: Orlando's candour, in speaking his true identity, contrasts with Duke Frederick's deceptive speech. Frederick's political strength and solemnity are reinforced by the use of verse for the very first time in the play. Through this first use of verse, Frederick re-asserts his power through language. His elegant formality and apparent magnanimity sound different when the audience sees his banishment of Rosalind later in the scene (his first words on re-entering). The audience learns the difference in politics between form ("fare thee well") and true feelings, such as resentment, jealousy and hatred.

Duke Frederick is caught in "form" and divisive concepts. It matters that Orlando is Sir Roland de Boys' son, which somehow takes away from him the merit of his virtues: "Thou shouldst have better pleased me with this deed/Hadst thou descended from another house." (ll.179-180). The verse also expresses his perverse conflicted nature in the lines: "The world esteemed thy father honourable/But I did find him still mine enemy" (l.177), the words "honourable" and then "enemy" ending the lines and sitting in parallel, as if somehow universally recognised "honour" could provoke enmity.

A staging of the politics of power: the Duke presides over the event of the wrestling match which for the spectator is a *mise en abyme*, a staging within a staging. Within this he tries to re-affirm his power in the face of a threat from a virtuous man, the scene becoming a reflection on the notion of the "good prince", and a realisation that the world is truly upside down (the initial world of Comedy); those with the power to serve are corrupt and serve themselves, and the virtuous, who by definition serve others, are powerless.

Scene as a dramatic nexus: this moment in the play represents a turning-point on several levels. From Orlando's victory, later events branch out, for example banishment. The two plots, and the families of Rosalind and Orlando, find themselves linked *through* banishment; henceforth, Orlando's destiny is tied up with Rosalind's, and the whole of the exiled court.

Une présentation avait choisi comme angle, "identity", ce qui était intéressant pour le passage (vers la fin) où Orlando clame son nom et son père et les revendique, mais ne pouvait pas prendre en compte la façon dont Duke Frederick réagit. Une problématique mettant en avant *le renversement* en revanche pouvait rendre compte des deux intrigues qui

se rencontrent ici. Le renversement pouvait en effet prendre en compte la lutte et le fait que Orlando, contre toute attente, gagne, comme le fait que les premières impressions changent et que les jeunes filles commencent à s'intéresser à Orlando, le fait que le Duke change d'attitude dès qu'il entend le nom d'Orlando, et enfin, le fait que les valeurs sont renversées à la fin. Le plan pouvait partir du plus simple, les sentiments, pour aller vers le plus abstrait, les valeurs.

Rapport coordonné par Corinne Bigot (littérature), et co-rédigé par Joël Richard
avec la participation pour la littérature
de Bruno Auer, Alexandra Becquet, Soraya Bouanani, Pascal Caillet,
Stéphanie Durrans, Andrew Johnston et Céline Sabiron,
et la participation pour la civilisation
de Zachary Baqué, Floriane Bozon, Paul Cody,
Erick Falc'her-Poyroux, Emmanuelle Muller et Saïd Ouaked

3.2.5. Partie 4 – Compréhension / Restitution

Cette partie concerne l'exercice de compréhension/restitution, qui constitue le dernier volet de l'épreuve orale sur programme (ESP).

Défini comme « *l'écoute d'un court document authentique en langue vivante étrangère, d'une durée de trois minutes maximum, dont le candidat doit rendre compte en langue étrangère et qui donne lieu à une discussion en langue étrangère avec le jury* » (Arrêté du 28 décembre 2009 modifié fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation), l'épreuve ne s'arrête qu'après l'entretien qui suit la restitution.

De la préparation au déroulé de l'épreuve en répondant aux attentes du jury, l'épreuve de compréhension/restitution est un exercice tant intellectuel que physique auquel il faut être préparé.

Les candidats doivent garder suffisamment d'énergie pour cette ultime étape et rester concentrés. Il faut souligner l'importance de se montrer volontaire et dynamique en dépit d'une suite d'exercices particulièrement dense

La session 2018 a été marquée par une bonne maîtrise du format de l'épreuve. Toutefois, le degré de préparation reste disparate. Un entraînement et un investissement personnel réguliers afin de mettre en place les stratégies efficaces tant en compréhension de l'anglais oral qu'en restitution sont essentiels.

Les exemples du présent rapport sont destinés à guider et aider les candidats à se positionner sur le niveau attendu.

Déroulement

Avant la première écoute, l'un des membres du jury rappelle en français au candidat le déroulement de l'épreuve. Pendant ce temps, des feuilles de brouillon sont mises à disposition du candidat pour sa prise de notes.

Les consignes sont ensuite énoncées en anglais au début de l'enregistrement lui-même.

Cette partie de l'épreuve est rapide et l'organisation des notes nécessite de préparer son matériel (disposition de son matériel pour la prise de notes, stylos de couleurs pour identifier les tours de parole...). Il est conseillé de les numéroter pour les conserver en ordre. C'est pourquoi, avant de passer à l'écoute du document sonore, le jury permet aux candidats de marquer une courte pause. Cela permet aux candidats de se préparer mentalement.

Voici les différentes étapes de l'exercice (qui comme les consignes seront également énoncées en anglais) :

- Le jury montre le titre au candidat ;
- Le candidat écoute le document une première fois dans son intégralité. Dans la foulée, il dispose d'une minute pour organiser ses notes ;
- Cette étape « écoute / prise de note d'une minute » est répétée une fois pour compléter et/ou organiser ses notes ;
- La restitution du document en anglais commence immédiatement : le candidat la formule distinctement au jury, qui la prend en note ;
- Le jury échange avec le candidat.

La compréhension/restitution est la dernière épreuve de l'ESP. S'il n'existe pas de durée pour cet exercice en lui-même, le temps total de l'épreuve ne peut excéder 1 heure. Il est

donc essentiel de gérer son temps car le candidat sera systématiquement interrompu en cas de dépassement.

L'usage d'un chronomètre est accepté et même conseillé.

Le titre est choisi par le jury de sorte à permettre au candidat d'anticiper le contenu du document sonore et d'émettre quelques hypothèses sur ce qu'ils vont entendre (thème traité, aire géographique, dates, champs lexicaux, personnalités, etc.). Il est donc essentiel que ce titre indicatif, souvent explicite soit lu et recopié attentivement (Annexe 1 : liste des documents proposés 2018).

À la fin de la restitution par le candidat, le jury peut être amené à poser quelques questions permettant au candidat de clarifier certains points ou de combler certains oublis. Il est important que les candidats gardent à l'esprit que ces questions ont essentiellement pour but de leur permettre de compléter et/ou d'amender leur proposition de restitution. En effet, si des notes très lacunaires limitent la possibilité d'améliorer l'exhaustivité de la restitution, la mémoire peut parfois rendre service. Toutefois, il est conseillé d'y répondre avec précision et clarté.

Les questions sont faites pour aider et ne dévalorisent en aucune manière la prestation réalisée, mais peuvent l'améliorer.

L'absence ou l'abondance de questions ne préjugent pas de la qualité de la prestation des candidats.

Le brouillon n'est ni récupéré, ni consulté par le jury.

Attentes du jury

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le fait qu'il découvre le document en même temps qu'eux. Il est donc à même d'appréhender, dans les mêmes conditions que les candidats, les difficultés et obstacles auxquels ces derniers sont confrontés.

Le niveau de difficulté est relatif aux enregistrements. Cela s'explique aisément par la diversité des supports. Le jury relativise donc ses attentes au niveau de difficulté rencontré. En effet, plusieurs critères sont pris en compte : le débit des locuteurs, le nombre d'intervenants, l'environnement sonore (cas du document « *Save our local Pub* »).

Methodologie

La restitution doit permettre à une personne n'ayant pas entendu l'enregistrement d'en comprendre la teneur et la richesse. Il est conseillé de commencer par une *courte introduction* dans laquelle ils présentent le sujet, dont le titre qui leur a été fourni au début de l'exercice, quelques données de contextualisation comme l'origine géoculturelle du document, le thème principal (attention de ne pas confondre *subject* (renvoi à une forme de connaissance vaste) et *topic* (aspect particulier d'un sujet)), le type de document (*report, interview, talk show, etc.*), le nom de la radio, le nombre de locuteurs, leur origine (accent), la tonalité générale. Cette introduction doit être concise, efficace et soignée, pensée comme un « chapeau » journalistique.

Les candidats *restituent les informations dans l'ordre où elles apparaissent* dans le document. Elle sera par conséquent obligatoirement linéaire. Pour cette même raison, il est essentiel de ne rien éluder (voir ci-dessous, « données factuelles »).

La prise de position personnelle, l'étalement de connaissances sont à proscrire, tout comme l'usage d'adverbes et de formes de commentaires subjectifs qui sont les plus fréquemment rencontrés.

Le *débit* doit être fluide, naturel et régulier : contrairement au thème oral, le jury n'écrit pas sous la dictée.

Éléments d'évaluation

La fidélité au document

Premier critère d'évaluation, il est important que la restitution comporte le plus possible de *données factuelles précises* : noms, fonctions ou professions, tours de parole, sigles, dates, lieux, chiffres, etc. Les deux écoutes doivent avoir des objectifs différents :

- la première écoute plus globale, pour identifier le sujet, et déjà noter des données,
- la seconde écoute, plus approfondie, consacrée plus particulièrement à l'identification ou à la vérification des données qui témoignent d'une compréhension fine du document.

Une qualité formelle dans la restitution

La *reformulation*, tant au plan lexical qu'au plan syntaxique, mérite une grande attention. Loin d'être une répétition textuelle et mécanique, l'exercice est la démonstration que le document a été compris dans son intégralité. Les candidats doivent utiliser le style indirect, ce qui implique l'utilisation de verbes introducteurs de discours variés et précis, sans se contenter des verbes *say/reply* ou *ask/answer*. Utiliser un lexique riche et varié : *inquire, explain, contend, aver, assert, contradict, refute, point out, hint at, allude to*, etc. Il est indispensable de se constituer ses propres listes de vocabulaire. Certains choix mal avisés débouchent sur des contresens ou des faux sens. Par exemple, *to take the floor* est souvent utilisé pour dire « reprendre la main », mais ne se justifie que dans le contexte d'un débat, plus particulièrement parlementaire. Éventuellement on peut utiliser l'expression « *to give the floor* ». Autre exemple : le verbe *to retort* n'est pas un synonyme de *to reply*.

Rappelons que le style indirect vivement recommandé implique certains ajustements comme :

- la concordance des temps (on évitera de mélanger passé simple et passé composé),
- la cohérence des repères temporels (*yesterday/the day before, tomorrow/the day after*, etc.)
- la cohérence des repères déictiques (*our country/Great Britain, our economy/the Irish economy*),
- la précision des reprises pronominales notamment quand la personne qui présente l'émission est du même sexe que la personne invitée. Les erreurs de coréférence peuvent rendre le message confus pour une personne qui n'a pas entendu l'enregistrement. Il ne faut pas utiliser de pronom personnel sujet ou objet quand l'antécédent est trop éloigné dans le discours. De même, il faut se rappeler que les pronoms reprennent les noms les plus proches.

Pour être bénéfique, la reformulation doit être utilisée à bon escient. En effet, l'excès de reformulation, qui génère hésitations, lenteur, contresens, perte de sens ou débordement vers le commentaire ou le jugement de valeur, s'avère souvent contre-productif et pénalisant.

Si le jury a pu constater des efforts dans l'élaboration du « chapeau », les *tours de parole* ont souvent été problématiques. Ils doivent être clairement mis en évidence, faute de quoi le jury est amené à penser que le candidat ne les a pas identifiés lors de l'écoute ou n'a pas correctement organisé ses notes (voir le paragraphe sur l'organisation de la prise de notes).

Les locuteurs doivent être identifiés avec le plus précisément possible. Le sexe des locuteurs doit clairement être repéré. Les noms historiques sont exigés. Toutefois, si le nom propre est bienvenu, la fonction des locuteurs semble prioritaire. En ce qui concerne les noms

faisant référence à la géographie des pays anglophones, ils sont attendus lorsqu'ils sont connus. Ainsi, dans les documents « *Kent collieries* » ou « *Britain's perception of Ireland* », dans lesquels les noms de lieux abondaient, très peu ont été restitués. Kent décrit comme « *The Garden of England* » n'a peu ou pas été repéré et les noms propres « *Snowdown* », « *Chislet* » ou encore « *Tilmanstone* » ou « *The Shankills, The Falls Road* » n'ont pas assez été identifiés. À l'instar des noms d'origine britannique, le nom des états américains doit être connu ainsi que leur prononciation. Celles de *Idaho* / [aɪdəˈhəʊ] ou *Alaska* [əˈlæskə] ont été écorchées.

À ce titre, les reformulations lexicales et grammaticales, variées et précises, sont fortement prises en compte. Tous les intervenants ne sont pas *journalist* ou *interviewee*. Ils peuvent être *anchor*, *host*, *presenter*, *commentator*, *correspondent*, *reporter*, *interviewer*, *guest*, *panelist*, etc. Ils doivent refléter leur rôle réel dans le document. Les désignations imprécises tels *the man*, *the woman*, *the speaker*, *the other speaker* sont à également à éviter.

Les candidats doivent aussi privilégier les connecteurs tels que *thus*, *as a result*, *however*, *besides*, *in addition* afin de rendre au mieux la logique interne du document et son sens dans sa globalité.

« *We have* » ou « *we are back to the reporter* » pour reprendre des propos sont insuffisants.

Le registre de langue doit être respecté : dans deux documents d'origine américaine, les expressions « *gravity sucks* » et « *... living with that system that sucks* » ont posé problème. Pour cette dernière, une reformulation avec réutilisation de l'expression idiomatique a été utilisée de façon convaincante : « *Susannah Morgan refers to a dysfunctional system explaining that food banks suck* ». L'adjectif « *murky* » a efficacement été repris par « *shady* ».

Enfin, à l'issue de la restitution, lors de l'échange avec le jury, celui-ci s'attend à ce que les candidats soient *pertinents dans leurs réponses* aux questions : répondre avec rapidité et avec la plus grande précision sans émettre de suppositions non-productives comme « *yes, maybe something is a problem* » ou encore par « *I think* ». Le jury n'attend pas des candidats qu'ils justifient leurs choix ou qu'ils se confondent en excuses.

Si les candidats ne voient pas quoi répondre, il est préférable qu'ils le disent clairement afin qu'une autre question puisse être posée. Les questions portent principalement sur les éléments évoqués en amont.

Comment se préparer ?

Le jury attend des candidats à l'agrégation une familiarité suffisante avec la diversité dialectale du monde anglophone pour traiter toutes sortes de documents et de sujets ainsi que le montre l'éclectisme des sujets proposés : un ouvrage de cuisine indienne écrit par un Américain d'origine indienne, « *Bollywood Kitchen* », des explosions de peroxyde organique au Texas, « *Chemical Plant explosions* », un hôtel de luxe dont le propriétaire vient de mettre fin au contrat qui le liait au président américain, « *Trump's Soho hotel* », en passant par des enfants anglais présentant des troubles de la communication, « *Selective Mutism* », le financement participatif comme outil de préservation du patrimoine culturel, « *Save our local pub* », ou les coulisses du théâtre *The Globe*, notamment la « *tiring-house* » ainsi que le témoignage d'acteurs qui y évoquent leurs impressions lors de représentations en plein air, « *Backstage at the Globe* », aux conseils à des auditeurs irlandais pour leurs dernières courses de Noël, « *Buying online* », ou encore aux conséquences du Brexit sur l'économie irlandaise « *Brexit and Ireland* » (voir Annexe 1 : liste des documents proposés 2018).

Le jury préconise d'écouter régulièrement des émissions de radio en prise avec l'actualité du monde anglophone, et brassant des accents et thèmes variés pour ne pas être surpris par un accent à la première écoute. La *maîtrise de l'anglais oral authentique et spontané*, aussi bien en réception qu'en production, est primordiale. Les candidats sont incités à s'entraîner spécifiquement et méthodiquement à partir de sources radiophoniques mettant en jeu au moins deux interlocuteurs. Cette année, on pouvait entendre trois interlocuteurs différents dans plus de la moitié des enregistrements.

Pendant l'année de préparation, il est pertinent d'écouter des programmes radiophoniques anglophones variés : BBC (et tout particulièrement Radio 4 avec les programmes *Woman's Hour*, *In our Time*, *You and Yours*, *The Today Programme*) ou NPR aux États-Unis (et tout particulièrement *All Things Considered*), mais également RTE (Irlande) Radio Australia, ou encore Radio New Zealand car une grande variété d'accents est couramment proposée. Les extraits proposés cette année ont pu mettre en jeu en effet des accents irlandais, anglais et américains.

Une *bonne culture générale d'angliciste* ainsi que la *connaissance des thèmes d'actualité de l'année écoulée* peuvent aider considérablement la compréhension du contexte général du document audio. Les documents retenus par le jury sont précisément des extraits d'émissions radiophoniques de l'actualité récente. Ils sont choisis pour leur contenu informationnel et culturel.

Ainsi, de nombreux candidats ont proposé un calque malheureux pour « *Brexit* » devenu trop souvent « *The Brexit* », trahissant ainsi une fréquentation insuffisante des médias anglophones.

Mais il faut évidemment aller au-delà. Une culture générale solide s'avère une nécessité : la méconnaissance du mot et du concept « CAPTCHA » a mené à un contre-sens partiel sur l'enregistrement, un candidat ayant compris « *capture* ». De même, la chaîne de magasin « *Tesco* » n'était pas toujours connue.

Les erreurs ont été fréquentes sur les chiffres et les dates. En outre, les unités de mesure anglo-saxonnes comme « *yard* » ou « *gallon* » doivent être connues et elles doivent donner lieu à des restitutions réalistes.

Si les données chiffrées ne peuvent être restituées exactement, il faut tenter de s'en approcher, en donnant, à tout le moins, un ordre de grandeur pour ce qui est des nombres et une décennie pour ce qui est des années. Le bon sens aurait pu éviter certains contresens ou non-sens. Dans l'enregistrement « *Firefighters in California* » portant sur des incendies, l'expression « *it's snowing ashes* » est devenue « *in December, it's snowing* ». De même, dans le document « *Brexit and Ireland* », les exportations de viande de bœuf de l'Irlande vers la Grande-Bretagne ne pouvait pas s'élever à seulement 270 tonnes par an mais plutôt à 270 mille tonnes. Dans le document intitulé « *Victorian architecture and haunting* » la Reine Victoria est décrite ainsi : « *(wore) black in mourning for decades* », mais cela est devenu « *wore black in the morning* ».

La culture disciplinaire doit être mobilisée rapidement pour combler d'éventuelles lacunes : le nom de Bertie Ahern, ex-*Taoiseach* emblématique, a été écorché ou n'a même pas été mentionné par méconnaissance ou, dans un autre enregistrement les accords de paix pour l'Irlande du Nord, « *Good Friday Agreement* » ou *Seamus Mallon* et « *Sunningdale for slow learners* » ont été repérés avec plus ou moins de succès. Il fallait également bien faire la différence entre *Northern Ireland* et *The Republic of Ireland/Eire* (et non « *The Irish Republic* »). De même, des locutions typiquement américaines telles que « *Where's the*

beef?» doivent être connues car elles peuvent mener au contresens lorsqu'elles sont reprises de manière littérale.

La méconnaissance d'œuvres d'Oscar Wilde telles que *The Ballad of Reading Gaol* ou *The Importance of being Earnest* s'est avérée préjudiciable.

La compréhension/restitution est un *exercice intensif*, qui demande en plus d'une grande concentration, une capacité à écrire efficacement pendant l'écoute. *Les stratégies de prise de notes* sont ici essentielles. Les candidats doivent travailler à développer leur méthodologie de prise de notes de manière personnelle : rapidité, mise en place d'un système d'abréviations en amont (il ne faut pas essayer d'écrire des phrases entières), écriture lisible pour relecture lors de la restitution et de l'entretien mais aussi crayons/stylos de couleurs différentes selon tours de parole et/ou écoutes, prise de notes sur des feuilles différentes, orientation des feuilles de brouillon, utilisation d'un système de trois colonnes avec une colonne pour la première écoute, une colonne pour la deuxième écoute et une dernière pour les connecteurs logiques et articulations du discours.

Pour conclure, l'entraînement à privilégier se fera sur des sujets formatés et dans les conditions de l'épreuve, ce qui permettra aux candidats de calibrer le débit de parole et de mobiliser la métalangue. Les réflexes et automatismes dans la prise de notes rapide et en reformulation de qualité n'en seront qu'améliorés.

La consultation des annales et la lecture des rapports de jury successifs sur le site de la SAES sont aussi vivement conseillées : <http://saesfrance.org/concours/annales/agregation-interne/>

Annexe : liste des documents proposés lors de la session 2018

Backstage at the Globe
Bollywood Kitchen
Brexit and Ireland
Britain's perception of Ireland
Buying online
Chemical Plant explosions
Firefighters in California
Increasing the minimum wage
Kent collieries
Lawsuits against Apple
Oscar Wilde's final years
Returning from Space
Save our local pub
Selective mutism
Teaching robots to see like Humans
The free food market
Trump's Soho hotel
Victorian architecture and haunting

Rapport établi par Soraya Bouanani,
avec la commission d'Épreuve Sur Programme

3.3. Qualité de la langue orale

Au concours de l'agrégation interne, la langue orale fait l'objet d'une évaluation spécifique qui prend en compte les différentes sous-épreuves de l'épreuve sur programme (thème oral, commentaire, entretien et compréhension-restitution) et cette année encore, le jury a eu l'occasion d'assister à des prestations de grande qualité qui témoignaient d'une belle maîtrise de la langue anglaise, à tout niveau.

Cependant, l'épreuve (marathon) sur programme est longue, exigeante et, la fatigue aidant, il a été difficile pour certains candidats de maintenir dans la durée un niveau d'anglais qui correspond aux exigences du jury quant à l'authenticité de la langue orale. Un premier conseil que l'on pourrait donner pour une préparation efficace serait donc de s'entraîner régulièrement à une prise de parole en continu qui soit longue, soutenue et sur des sujets variés en s'enregistrant à la fois pour repérer le type d'erreurs et le moment où elles commencent à émerger et pour réfléchir à une remédiation possible qui peut prendre des formes variées : conversations régulières avec des locuteurs natifs et écoute régulière de documents authentiques afin de s'exposer à une variété d'accents suffisamment représentative de la sphère anglo-saxonne (films, séries, conférences en ligne, sites de NPR, de la BBC, de Radio 4, de la RTÉ pour l'accent irlandais, etc.).

Les critères d'évaluation de la qualité de la langue sont, somme toute, assez classiques : sont pris en compte, les accents de mot et de phrase, la rigueur de la grammaire et de la syntaxe, la pertinence et la précision du lexique, la qualité de la chaîne parlée ainsi que la réalisation des phonèmes. Mais une communication efficace inclut naturellement d'autres éléments dont il est aussi tenu compte, tels que la clarté de la démonstration, la capacité à s'adresser à l'intégralité de son public sans se réfugier dans ses notes, la capacité à projeter sa voix, qui saura être posée et dont le débit sera adapté à chacun des exercices.

Chaîne parlée et intonation

Là aussi le jury a pu entendre de bonnes prestations, mais certains rappels sont nécessaires à l'endroit des candidats plus hésitants. L'authenticité de la chaîne parlée en anglais se mesure à l'alternance entre syllabes accentuées et non accentuées. Lorsque les syllabes non accentuées ne sont réduites qu'épisodiquement, l'anglais est automatiquement perçu comme francisé. Il faut donc s'efforcer de dépasser le rythme syllabique propre au français pour gagner en authenticité.

Certains candidats qui ont bien compris qu'il fallait porter une attention toute particulière aux accents de mots, hésitent cependant encore à marquer les accents de phrase qui portent sur les mots vecteurs d'information, notamment les mots lexicaux clés de la phrase. Ces accents de mots et de phrases sont essentiels à une bonne compréhension de l'énoncé en anglais et garantissent l'authenticité de la langue orale. En termes de communication également, l'accentuation des mots clés est un véritable atout car elle permet de faire passer le message plus efficacement et de musicaliser le flot sonore qui sinon peut se révéler monotone car monocorde.

Enfin, il ne paraît pas inutile de rappeler qu'une intonation descendante est généralement de rigueur en fin de segment et en fin de phrase pour dénoter l'assurance et garantir un anglais oral plus authentique. Il faudra donc tenter de se départir de l'intonation ascendante généralement réservée au dernier segment des questions fermées, des requêtes et encouragements, et à l'expression de la surprise ou de la protestation.

Un autre critère à prendre en considération dans cette partie est le débit, dont on demande qu'il soit raisonnable lors de la dictée du thème oral, pour permettre au jury de noter l'intégralité de la traduction proposée. De même, il est apprécié que le débit soit légèrement ralenti lors des annonces de problématique et de plan. Cependant, lors du commentaire et de l'entretien, il ne faut pas hésiter à adopter un rythme fluide et soutenu, plus naturel, qui permet de communiquer au mieux ses idées, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille accélérer au point de noyer le jury sous un flot d'informations indiscriminées.

Accentuation

Le jury a noté chez certains candidats un rythme syllabique et un déplacement fréquent, voire quasi-systématique de l'accent tonique vers la dernière syllabe des mots, suivant ainsi le modèle accentuel français, ce qui a une influence directe sur l'intonation. *A contrario*, certains candidats entretiennent un flou artistique quant au placement de l'accent tonique, ce qui nuit autant à l'authenticité de la langue.

Les déplacements récurrents repérés au sein des syllabes du mot sont répertoriés ici. Cette liste devrait permettre aux candidats de remédier aux éventuelles difficultés rencontrées sur des mots courants. Seul l'accent principal est indiqué.

ab'surd, 'adjective, a'llow, ambi'guity, ana'phoric, 'anchor, 'aspect, 'attitude
 be'ginning, Bo'hemian, 'Britain,
 'Callaghan, ca'nal, 'capitalism, 'category, 'Catholic, Ca'tholicism 'character, 'circumstance,
 'colleague, 'commentary, 'commentators, co'mmittee, 'comfortable, com'parison, con'sist,
 'consequence, 'counterbalance (nom), 'courage, 'critic, 'criticism, cri'tique
 decon'struct, de'corum, 'Democrat, demo'cratic, de'mocracy, de'velop, di'dactic, 'difficulty,
 di'sastrous, discon'tent
 e'conomy, eco'nomics, e'ffect, 'effort, 'embassy, em'body, en'compassing, 'emphasis,
 en'couragement 'Europe, e'vent, 'excellent, 'expert
 fa'miliar, fi'nancial, 'focus, 'foreign
 'grammar, gra'mmatical
 hy'perbole, hyper'bolic, 'hypocrite, hypo'critical
 'immigrants, 'interesting, 'interview, i'ronic, 'irony
 'lawfulness, 'legislative, 'liberal, 'liberalism
 Mani'chean, 'metaphor, meta'phorical, 'mirror
 na'rator, 'narrow, 'necessary, nece'ssarily
 o'ccurred, o'ffence, o'pposing, oppo'sition
 para'doxically, 'pastoral, 'penalty, per'form, per'suaded, 'positive, 'Protestant
 'realise, rea'listic, 'reasoning, 'reconcile, re'current, re'ligious, remi'niscent, re'peated,
 Re'publican, 'rhetoric
 'Senator, spec'tators, su'perlative, 'symbol, sym'bolic
 tech'nique, 'technical

La mémorisation de quelques règles devrait aider les candidats à éviter certaines erreurs d'accentuation :

Les suffixes forts :

- La *-ion* rule et son extension : l'accent se place sur la syllabe précédent 'i + voyelle + n'#
e.g. : oppo'sition, re'ligion, 'jaguar, am'phibian, 'annual.

- Les mots en *-ic* : l'accent se place sur la pénultième sauf pour *'rhetoric*, *'Catholic* et quelques autres exceptions.

- Les mots en *-ety* et *-ity* : l'accent sur la syllabe précédant le suffixe (en l'occurrence, l'antépénultième). *e.g.* : *reality* /rɪ'ælɪti/.

Les variations de schéma accentuel des homographes noms/verbes doivent également faire l'objet d'une attention particulière. Sauf exception, pour les dissyllabes, les substantifs sont accentués sur la première, les verbes sur la seconde. C'est le cas par exemple pour *contrast*, *decrease*, *extract*, *impact*, *import*, *increase*, *insult*, *object*, *permit*, *present*, *produce*, *process*, *project*, *progress*, *protest*, *rebel*, *record*, *transfer*. Par ailleurs, la non accentuation d'une syllabe s'accompagne fréquemment d'une réduction vocalique. *e.g.* : *record* /'rekɔ:d/ (nom) /rɪ'kɔ:d/ (verbe) et *produce* /'prɒdju:s/ /prə'dju:s/

Phonèmes

Il est recommandé aux candidats de travailler la prononciation (phonèmes et accentuation) des mots faisant référence aux outils d'analyse littéraire et de civilisation, ainsi que des noms des principaux personnages dans les œuvres au programme, et des principales figures historiques mentionnées dans les questions de civilisation.

En littérature par exemple : *Rosalind* /'rɒzəlɪnd/, *Jaques* /'dʒeɪkwɪz/, mais aussi *Ántonia* ou *Lena*.

En civilisation : *Roosevelt* /'rəʊzəvelt/, *Callaghan* /'kæləhən/, *Jesse* /'dʒesi/ *James*, *Cochise* /kəʊ'tʃi:z/, *Cheyenne* /ʃaɪ'an/, /ʃaɪ'en/

De même la juste prononciation de certains toponymes est considérée comme étant exigible : nom des états américains et de certaines villes (*Idaho* : /'aɪdəhəʊ/, *Tucson* : /'tu:sɒn/), de comtés britanniques (*Yorkshire* : /'jɔ:kʃə/), etc.

Réalisation des phonèmes vocaliques

Une des difficultés les plus fréquemment repérées chez les candidats tient à la distinction entre voyelle longue et voyelle courte, notamment entre /ɪ/ court et /i:/ long. 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) : *weak/wick*, *wheat/wit*, *leave/live*, *feeling/filling*, *seen/sin*, *reach/rich*, *deep/dip*. Les diphtongues et triptongues sont souvent absentes ou peu marquées lorsqu'elles sont attendues comme pour *great*, *apex*, *devoted*, *focus*, *danger*, *social*, *paradigm* /ʌɪm/ ; ou, au contraire, utilisées lorsqu'elles ne devraient pas l'être comme pour *satire* (/æ/ et non pas /eɪ/), *initiative* (/ə/ et non pas /eɪ/), *country* (/ʌ/ et non pas /aʊ/), *daughter* (/ɒ:/ et non pas /əʊ/) ou *foreigner* (/ɪ/ et non pas /eɪ/).

Un dernier rappel : le phonème vocalique /y/ est absent du système phonologique anglais. Il serait bon de s'en départir pour plus d'authenticité dans la langue parlée en anglais. Des glissements ont pu être notés sur des mots tels que : *judgement* /ʌ/, *superlative* /u:/, *corruption* /ʌ/, *obviously* /ə/, etc.

Réalisation des phonèmes consonantiques

La prononciation du 'h' fait également l'objet de nombreuses erreurs. Pour rappel, le 'h' anglais est généralement aspiré, sauf pour les exceptions suivantes : *hour*, *heir*, *honour* (et ses dérivés), *honest* (et ses dérivés), *vehement* /'vi:ɪm(ə)nt/.

À l'inverse, certains candidats font apparaître un son /h/ « parasite » sur une syllabe commençant par une voyelle. C'est un phénomène qui a par exemple été noté dans : *and*,

ever, effort, ill (qui devient *hill*), *impact, use*, mais peut parfois apparaître de manière plus systématique (et même en milieu de mot) chez certains candidats ou par contamination après un mot en 'h' (e.g. : *hint *hat*)

Les deux réalisations de 'th' (/ð/ de 'this' et /θ/ de 'think') sont encore parfois remplacées par /d/ et /z/ dans des mots communs tels que *other, father, thought*, etc. Si des variations locales, cohérentes dans le système phonologique du candidat sont acceptées (e.g. : /tʰ/ pour des variations irlandaises), il faut éviter la francisation de ces phonèmes.

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*.

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, 'isolated, 'loose, use* (N)

/z/ : *po'ssess, 'lose, 'compromise, use* (V), *close* (V), *seize*

Lexique

Qu'il s'agisse du thème oral, du commentaire ou bien de la reformulation lors de l'épreuve de compréhension-restitution, les candidats doivent être à même de mobiliser un lexique riche et varié, contenant des collocations et des tournures authentiques et idiomatiques. À chaque domaine son lexique.

Thème oral

Les textes proposés pour cette épreuve relèvent d'un style journalistique sans technicité particulière et de thématiques contemporaines : politique, économie, société, environnement, médias, culture, santé et innovation. Cette épreuve requiert donc de mobiliser rapidement et efficacement le vocabulaire en lien avec l'actualité française et des pays anglophones, un lexique riche et nuancé. Le meilleur moyen de répondre à cette exigence de précision lexicale est de lire la presse régulièrement dans les deux langues.

Une lecture active (avec prise de notes) permettra d'éviter les confusions telles que : *policy ≠ politics, economic ≠ economical, efficient ≠ effective, work ≠ job* ; de maîtriser les distinctions entre *the ruling party* (le parti au pouvoir), *policy makers* (les responsables politiques) et *an opposition party*. Il faut se méfier des faux-amis courants tels que : *actually ≠ currently, pretend ≠ claim, familiar ≠ colloquial, phrase ≠ sentence, exposition ≠ exhibition*.

L'un des écueils récurrents lors de l'exercice de thème oral est l'utilisation abusive de calques qui résulte en des énoncés peu authentiques voire erronés.

Quelques exemples de calques qui manquent d'authenticité cette année incluent :

**road security* pour *road/traffic safety*,

**builders* pour *car manufacturers*,

**to apply a law* pour *to implement / enforce a law*

**they do not risk anything* pour *there are no consequences for their action* (ils ne risquent rien légalement)

**isolated on an island* pour *stranded on an island*

**small banknotes* pour *small denominations*

**a local chief* pour *local gang leader*

**strongly increased* pour *increased sharply*

D'autres calques mènent à des non-sens ou des barbarismes :

supprimer des emplois : *to cut jobs* et non pas : **to suppress jobs*

controversé : *controversial* et non pas : **controversed*

photographe : *photographer* et non pas : **photograph*

Il faut par ailleurs travailler les collocations pour qu'elles soient plus immédiatement mobilisables pendant l'exercice. Il ne faut pas hésiter à noter, à mémoriser les idiomes pour les intégrer à une traduction riche et précise. De bons exemples cette année, proposés par des candidats qui sont parvenus à éviter les calques incluent :

dispositif de pré-retraite : *an early retirement scheme*

après un seul mandat : *after a single term*

mener sa campagne tambour battant : *to campaign (with) all guns blazing*

est bien moins glorieuse : *is much more dismal*

Le thème oral se fonde sur des extraits de la presse française. On s'attend à ce que les candidats maîtrisent le lexique journalistique : ainsi, quand le texte mentionne un « communiqué » on s'attend à une proposition qui s'articule autour de '*press release*' ou '*official statement*' (en fonction du contexte) et non pas à **report* que nombre de candidats ont proposé cette année.

Explication de documents, entretien

Si les meilleurs candidats ont montré lors de leur prestation qu'ils maîtrisaient un lexique riche (ou enrichi) et nuancé, le bagage lexical de certains candidats manquait parfois de variété. Le lexique de l'explication littéraire ou civilisationnelle fait régulièrement défaut. Or, pour s'exprimer pleinement, précisément et exposer distinctement sa pensée, il faut pouvoir mobiliser un vocabulaire rigoureux, pertinent et nuancé, ce qui permet également au candidat de maintenir un registre soutenu lors de l'entretien.

L'annonce de la problématique et du plan du commentaire peut donner lieu à des maladresses. Des calques malheureux sont parfois employés avec les termes '*problematic*', '*argumentation*', '*plan*'. Il faudrait leur préférer des termes comme : *key question, line of enquiry, line of argument, ou argument* tout court.

Les champs lexicaux en lien avec les différents genres littéraires doivent être maîtrisés, tout comme la terminologie critique. En ce qui concerne le théâtre de Shakespeare, les candidats doivent pouvoir mobiliser une terminologie adéquate pour décrire les phénomènes de versification et de théâtralité à l'œuvre dans la pièce, comme par exemple : *iambic pentameter, oxymoron, courtly love poetry, satire, low comedy, dramatic irony, etc.*

Concernant les extraits de romans, le jury attend des candidats qu'ils emploient le vocabulaire clair et rigoureux. S'agissant de la narration à proprement parler, et de la caractérisation, certains termes peuvent s'avérer utiles tels que : *author ≠ narrator, the dynamics of the plot, a twist, a surprise ending, a stock character, realism, storytelling, etc.*

Pour présenter un commentaire d'un extrait de *My Ántonia* ou d'un extrait de western, il est indispensable de connaître les repères historiques et géographiques de base (la Frontière américaine, le mouvement vers l'ouest, la condition des immigrés, les questions liées aux Amérindiens, etc.) pour mobiliser la terminologie correspondante.

De même l'identification de la nature des documents exige que les candidats fassent la distinction claire entre des termes qui semblent proches mais ne recouvrent pas les mêmes réalités comme par exemple : *a critic, criticism, a critique* et *a review*. Des confusions dans la dénomination peuvent ici révéler une confusion de la pensée et induire le jury en erreur sur ce que le candidat veut démontrer.

Compréhension-restitution

Au cours de l'épreuve de compréhension-restitution, les candidats semblent parfois si concentrés sur le contenu de l'enregistrement que la qualité de leur anglais, tant sur le plan de la prononciation que de la rigueur lexicale et grammaticale, décroît brutalement. L'épreuve sur programme est longue, mais il faut rappeler aux candidats qu'ils doivent pouvoir procéder à des reformulations efficaces dans l'exercice de compréhension-restitution et donc, pendant la préparation, travailler sur la synonymie qui permet de proposer une présentation riche dont l'anglais reste authentique.

Enfin, il est rappelé qu'il ne s'agit pas seulement d'éviter les erreurs, mais aussi d'essayer d'enrichir le lexique pour proposer des développements tout en finesse et nuance.

Grammaire et syntaxe

La grammaire est généralement bien maîtrisée par les candidats qui s'efforcent de proposer des énoncés rigoureux, à défaut d'être très riches, mais là encore, la fatigue et le stress peuvent générer des erreurs parfois graves car elles nuisent à la communication en parasitant le message. Certains moments sont plus propices à commettre des erreurs et demandent donc un effort de vigilance supplémentaire :

Lors du thème oral, des ruptures syntaxiques sont courantes lorsque le candidat n'a pas repéré en amont les changements nécessaires à une traduction rigoureuse grammaticalement.

En ce qui concerne le commentaire, les difficultés se présentent souvent lors de l'introduction avec l'inversion intempestive du sujet et du verbe, calquée sur la syntaxe française et l'agrammaticalité de certains emplois de l'auxiliaire (exemple : **We can wonder why does she do that*).

Le passage de la présentation du commentaire (généralement rédigée) à l'entretien qui demande davantage de spontanéité et de réactivité est parfois problématique.

La restitution du document sonore : le candidat est souvent très concentré sur la nécessité d'être aussi exhaustif que possible et néglige alors la qualité de la langue et notamment les formes aspectuelles des verbes. Il est rappelé par exemple qu'il faut éviter l'aspect *Be+ing* pour rapporter les propos des intervenants.

Quelques autres rappels semblent nécessaires pour éviter les écueils les plus communs.

Une attention particulière doit être portée à certains verbes prépositionnels : *to testify to something, to allow somebody to do something, to explain to someone, to provide someone with, to be responsible for, to access Ø something/to have access to something, etc.*

Il convient d'être particulièrement attentif aux terminaisons en *-s* et en *-ed* dans toute prestation orale en anglais. Il s'agit probablement d'abord d'une question phonétique, mais chez certains candidats, et notamment en fin d'épreuve, la marque du pluriel, du génitif et de la 3ème personne du singulier au présent simple ne sont pas réalisées de manière systématique à l'oral. Le jury tient à rappeler qu'il s'agit là d'éléments essentiels de la grammaire anglaise, et qu'ils doivent faire partie du modèle proposé aux élèves, de manière

absolument systématique. Il en va de même pour certaines terminaisons en *-ed* ou *-en*, qui parfois tendent à disparaître.

La détermination aussi peut parfois souffrir d'approximations malheureuses : on rappelle que les valeurs des différents déterminants ($a \neq the \neq \emptyset$) ne sont pas équivalentes et sont régies par des règles précises. Quelques exemples d'erreurs fréquentes cette année incluent :

**the Brexit* au lieu de \emptyset *Brexit*,

**the Labour* au lieu de \emptyset *Labour*

**90% of *drinks consumed in France* au lieu de *90% of the drinks consumed in France*

**the school should foster equality* pour parler de l'institution en général, etc.

Communication

La communication inclut ce qui est dit mais également, et surtout, la façon dont la chose est dite. La plupart des candidats l'ont bien compris et maîtrisent cet exercice de prise de parole en public avec aisance. Les remarques qui suivent s'adressent donc à ceux qui auraient besoin de conseil pour se préparer à ce « grand oral ».

Le jury comprend que l'oral de l'agrégation génère stress et nervosité chez les candidats : ils font partie de la situation même du concours. Il est cependant recommandé d'essayer d'en maîtriser, dans la mesure du possible, les manifestations extérieures pour se concentrer sur le message à faire passer.

Cela passe par une voix posée, un débit normal (plutôt qu'accélééré pour présenter à toute vitesse ce qui a été préparé), une gestuelle maîtrisée. On attend du candidat qu'il interagisse avec le jury en se détachant de ses notes pour établir un contact visuel et entrer dans un véritable dialogue. La manière de s'adresser au jury doit être claire et, à ce titre, il est essentiel de bien articuler, de marquer des pauses et de parler de manière posée.

Après la partie de présentation de ce qui a fait l'objet d'une préparation (30 minutes maximum), on passe à l'entretien. Le candidat doit voir cette partie de l'épreuve comme une façon de valoriser ses connaissances et l'occasion d'un véritable échange entre lui et les membres de la commission. Les questions ont en général pour but de clarifier des points abordés par le candidat, de l'amener à revenir sur un point ou à étayer une analyse. Le jury essaie d'approfondir ce qui a été proposé et l'échange a pour objectif de permettre au candidat de valoriser ce qu'il a dit ou ce qu'il sait. On attend donc de lui une attitude positive et collaborative plutôt qu'une attitude défensive ou défaitiste.

Enfin, le jury voudrait remercier tous ces candidats qui ont su mettre en valeur leurs connaissances, leurs compétences et qui ont mis leur savoir-être au service d'une communication efficace et claire. Certaines prestations ont en effet donné lieu à des échanges particulièrement agréables et enrichissants démontrant les qualités d'analyse et de communication de nos collègues.

Rapport établi par Emmanuelle Müller