



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : Agrégation interne et CAERPA

Section : langues vivantes étrangères - anglais

Rapport de jury présenté par :

Thierry Goater

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

SOMMAIRE

1. Le mot du président	p. 2
2. Statistiques.....	p. 3
3. Épreuves écrites d'admissibilité	p. 4
3.1. Épreuve de Composition.....	p. 4
3.2. Épreuve de Traduction	p. 25
3.2.1. Thème	p. 25
3.2.2. Version	p. 38
3.2.3. Explication de choix de traduction	p. 55
4. Épreuves orales d'admission.....	p. 68
4.1. Exposé de la Préparation d'un cours (EPC).....	p. 68
4.2. Explication en langue étrangère (épreuve sur programme, ESP).....	p. 103
4.2.1. Thème oral	p. 103
4.2.2. Explication de faits de Langue	p. 110
3.2.3. Commentaire d'un texte de littérature ou de civilisation	p. 120
3.2.4. Compréhension / Restitution.....	p. 148
4.3. Langue orale.....	p. 152

1. Le mot du président

La session 2026 de l'agrégation interne d'anglais s'est déroulée dans d'excellentes conditions. Pour la première fois en trois ans, on observe une hausse du nombre d'inscrits au concours, + 100 candidats au total (+ 78 pour le concours public et + 22 pour le concours privé). On ne peut que s'en réjouir. Et, cette année encore, le nombre des candidats présents aux épreuves et non éliminés traduit la détermination de leur démarche.

Lors des oraux de cette session comme de la session précédente, le jury a cependant noté une maîtrise très insuffisante des attendus de l'agrégation chez un nombre non négligeable de candidats. Il va sans dire qu'on attend d'un futur professeur agrégé qu'il puisse s'exprimer dans un anglais de très bonne qualité et qu'il témoigne d'une connaissance solide de la culture anglophone au sens large et donc au-delà des œuvres et questions au programme.

Si la barre d'admissibilité est en hausse à cette session pour les deux concours (public et privé), la barre d'admission est, quant à elle, à nouveau en légère baisse pour le public et en baisse plus notable pour le privé. À l'issue des épreuves orales, les 83 postes ont pu être pourvus pour l'enseignement public, mais seuls 16 contrats sur 18 ont pu être pourvus pour l'enseignement privé. Le jury tient toutefois à souligner la bonne préparation d'un grand nombre de candidats et la grande qualité de certaines copies et prestations orales, comme en témoignent les moyennes et notes maximales aux différentes épreuves. En dépit d'une baisse des barres d'admission, l'agrégation interne d'anglais demeure en effet un concours très exigeant et très sélectif avec un « taux de pression » encore accru d'environ 10,7 candidats (non éliminés) pour un poste ou contrat à la session 2026. Des statistiques plus détaillées sont présentées à la page suivante.

J'adresse aux lauréats toutes les félicitations du jury pour leur réussite malgré les charges de leur vie professionnelle et je ne peux qu'inviter les candidats malheureux de la session à ne pas se décourager et à tenter à nouveau leur chance, tout en reconnaissant l'investissement que cela suppose. Le jury espère que le présent rapport apportera aux futurs candidats des conseils utiles pour la préparation des épreuves, afin qu'ils voient leurs efforts couronnés de succès.

Ce propos introductif est aussi l'occasion de saluer l'action efficace et dévouée des membres du directoire (les deux vice-présidentes et le secrétaire général), l'engagement de tous les membres du jury, l'accueil du lycée Pasteur à Lille pour les réunions du jury à l'issue des épreuves écrites ainsi bien entendu que pour les épreuves orales, l'implication des appariteurs, le soutien sans faille du département des examens et concours de l'académie de Lille et la contribution de la DGRH du ministère tout au long de la session. Qu'ils soient tous ici sincèrement remerciés !

La session 2027 sera marquée par un changement au sein du directoire. Je souhaite à la future présidente le même plaisir que celui que j'ai eu à présider ce jury au cours de ces quatre dernières années.

Le président du jury
Thierry GOATER
Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

2. Éléments statistiques

	PUBLIC	PRIVÉ
Postes et contrats	83	18
Candidats inscrits	1344	275
Candidats non éliminés	912 (67,9 %)	167 (60,7 %)
Barre d'admissibilité	9,88 / 20	9,1 / 20
Admissibles	189	41
Moyenne des admissibles	11,74 / 20	10,82 / 20
<i>Composition en langue étrangère</i>		
. Moyenne des admissibles	12,47 / 20	12,02 / 20
. Note minimale des admissibles	7 / 20	7,5 / 20
. Note maximale des admissibles	18 / 20	16 / 20
<i>Traduction</i>		
. Moyenne des admissibles	9,81 / 20	9,61 / 20
. Note minimale des admissibles	6,21 / 20	6,83 / 20
. Note maximale des admissibles	14,42 / 20	13,58 / 20
Barre d'admission	9,64 / 20	9,64 / 20
Admis	83	16
Moyenne des admis (écrit + oral)	10,95 / 20	10,76 / 20
Moyenne des admis aux épreuves d'admission	10,57 / 20	10,43 / 20
<i>Exposé de préparation d'un cours</i>		
. Moyenne des admis	10,41 / 20	10,06 / 20
. Note minimale des admis	6,5 / 20	7,5 / 20
. Note maximale des admis	17,5 / 20	14 / 20
<i>Explication en langue étrangère</i>		
. Moyenne des admis	10,73 / 20	10,79 / 20
. Note minimale des admis	5,6 / 20	6,3 / 20
. Note maximale des admis	17 / 20	17,3 / 20

3. Épreuves écrites d'admissibilité

3.1. Épreuve de composition

Sujet de la composition : « Compromise in the American Revolution (1763-1783) »

A. Exploitation du sujet

La première partie de ce rapport revient sur des pistes possibles d'exploitation du sujet.

Définitions du sujet

La composition proposait un sujet notionnel composé de deux termes principaux, à savoir « *compromise* » et « *the American Revolution* », eux-mêmes séparés par la préposition « *in* ». Si le sujet ne présentait a priori aucune difficulté en termes de compréhension, le jury a cependant été surpris du travail souvent très sommaire et incomplet de définition des termes.

Compromise

Quelques définitions tirées d'ouvrages de références peuvent éclairer le sujet notionnel proposé à l'étude. Selon le *Merriam-Webster*, le terme « *compromise* » lorsqu'il est pris comme un nom peut signifier :

- a. *Settlement of differences by arbitration or by consent reached by mutual concessions*
- b. *Something intermediate between or blending qualities of two different things*

Si l'on regarde la définition du *Cambridge Dictionary*, lorsque « *compromise* » est pris comme un verbe il peut signifier :

- a. *To allow your principles to be less strong or your standards or morals to be lower*
- b. *To risk having a harmful effect on something*

Ce rapide tour d'horizon des multiples sens de « *compromise* » permet d'élargir le périmètre du sujet en mettant en avant les différents angles d'approche qui peuvent être envisagés : le compromis peut signifier un accord entre plusieurs parties, il peut renvoyer à une notion d'entre-deux et il peut également sous-entendre une forme de compromission, morale ou idéologique, susceptible d'entraîner une mise en péril.

Beaucoup de copies n'ont pas fait ce travail préliminaire lié à la polysémie de « *compromise* » et sont passées à côté de l'idée de compromission. Ces copies n'ont retenu que l'aspect contractuel du compromis, c'est-à-dire celui lié à l'aboutissement d'une négociation, à un accord passé entre deux parties qui acceptent ce faisant de partiellement rogner leurs ambitions initiales. Cela a eu pour conséquence de n'envisager la période révolutionnaire que comme une lutte de pouvoir entre deux camps nécessairement homogènes et opposés – l'Empire et les colons – effaçant ainsi souvent les contributions d'une multiplicité d'acteurs et d'actrices du champ de l'analyse.

In the American Revolution

La notion de compromis ne devait pas être abordée de manière abstraite puisque le reste du sujet l'ancrait dans la période de la révolution américaine, soit de 1763 à 1783. La préposition invitait donc une analyse contextualisée du sujet qui puisse faire ressortir non seulement les conditions d'existence du compromis au cours de la période révolutionnaire, mais aussi la façon dont les événements ont eu un impact sur ces mêmes conditions d'existence. En ce sens, les compositions qui ont interrogé directement l'effet du compromis sur les dynamiques révolutionnaires ont été valorisées.

Il ne fallait pas que les candidats se lancent dans un plan « catalogue » tel que 1) il y a ce type de compromis dans la révolution, 2) ainsi que cet autre type 3) ou encore ce dernier type. Le rapport entre compromis et révolution américaine est dynamique, il évolue au fur et à mesure de la période. D'une part, l'intransigeance des débuts doit être remise en perspective – il existe bel et bien des formes de compromis, même si parfois fragiles ou embryonnaires – et d'autre part, la propension à faire des compromis – ou des compromissions – augmente à mesure que la tournure des événements l'exige.

Autre problème relevé, certains candidats ont évacué l'interrogation de la relation entre compromis et révolution américaine car la période qui suit immédiatement celle du programme – c'est-à-dire celle de la rédaction et de la ratification de la Constitution – est souvent présentée comme la période du compromis. Certaines copies n'ont en ce sens décelé aucun compromis pendant la période de la révolution. Si le compromis est certes plus présent lors des débats autour de la Constitution, il travaille cependant activement les dimensions interpersonnelles, intercoloniales et internationales de la période révolutionnaire.

À rebours du précédent écueil, certains candidats ont fait du compromis au cours de la période révolutionnaire une évidence qui préfigurait nécessairement la période de la ratification de la Constitution. Or, on ne peut faire de lecture téléologique des événements révolutionnaires car les principaux acteurs et actrices ne pouvaient envisager ni les décisions qui allaient devoir être prises, ni les questions nouvelles qui allaient émerger.

En somme, le sujet proposait une double entrée, à la fois polysémique et chronologique, que les meilleures copies ont su articuler de manière convaincante, ce pour quoi le jury tient à les féliciter.

Le « corrigé » qui suit a été organisé en fonction de trois niveaux de lecture possibles du sujet. Les différents éléments qui le composent ne représentent pas un plan à proprement parler, mais sont trois niveaux d'analyse qui permettent de nuancer le concept de compromis selon une double modalité à la fois chronologique – être en mesure d'identifier les grandes phases de la révolution – et thématique – être en mesure d'identifier l'évolution de la notion au fur et à mesure de la période et en fonction des acteurs et actrices impliqués.

I. Le compromis comme horizon incertain (1763-milieu des années 1770)

Dans la première partie de la période au programme, la situation entre les colons et l'Empire a souvent été décrite comme un bras de fer, une confrontation entre deux volontés inexorables

et souhaitant ne pas céder un pouce de terrain à l'autre. S'il est vrai que ces années ne sont pas riches en compromis, il en existe cependant quelques-uns. Par ailleurs, le refus de transiger et de faire des concessions – tant du côté colonial que du côté impérial – conduit à une augmentation du ressentiment et des tensions. C'est lorsque ces tensions finissent par créer une implosion sociale et politique que les différents acteurs coloniaux se trouvent à devoir composer avec un nouveau champ des possibles, notamment en accentuant la coopération entre les colonies.

Il était donc important d'identifier le fait qu'une bascule s'opère au milieu des années 1770. Les historiens et historiennes ne sont pas forcément unanimes quant au moment précis qui incarne le point de bascule : *Coercive Acts* au printemps 1774, batailles de Lexington et Concord en avril 1775, Déclaration d'indépendance en juillet 1776 ? Les différences d'interprétation n'empêchent cependant pas un consensus général à propos du fait qu'une rupture s'opère au cours de ces années.

1) Un Empire britannique capable (et parfois contraint) de faire des compromis : compromis territoriaux, commerciaux et culturels

❖ Proclamation royale de 1763

À l'issue de la Guerre de Sept Ans (1756-1763) qui a opposé la France à la Grande Bretagne, le roi George III fixe les montagnes Appalaches comme limites des colonies américaines. Pourtant, pendant près de 150 ans le projet de colonisation a reposé sur l'idée que les colons avaient la liberté d'étendre leurs possessions au nom de la Couronne et, en retour, cette dernière se portait garante des terres acquises. Avec la Proclamation, George III reconnaît donc pour la première fois la souveraineté autochtone et met un frein aux ambitions coloniales. Cette proclamation a vocation à apaiser les nations indiennes et découle également du fait que le roi n'a pas les moyens militaires de pacifier la frontière (il aurait fallu environ 100 000 soldats pour cela). Les colons sont choqués et refusent dans l'ensemble de s'y plier. En privé, George Washington – qui a exercé plus jeune le métier d'arpenteur et qui se prêtait volontiers au jeu de la spéculation foncière – voyait par exemple la Proclamation royale comme « *a temporary expedient to quiet the Minds of the Indians* ». L'Empire britannique a donc fait un compromis vis-à-vis de ses alliés indiens qui est au détriment des colons et qui se retourne contre l'Empire puisque le désir d'expansion foncière des colons est intact. D'une part, la proclamation alimente les tensions entre Empire et colonies. D'autre part, il débouche sur d'autres négociations ultérieures, comme par exemple le Traité de Fort Stanwix de 1768 qui recule les frontières indiennes jusqu'à la vallée de l'Ohio, signe que le compromis – qui n'est parfois, au mieux, que temporaire – est une source de stabilité toute relative.

❖ Abrogation du *Stamp Act* 1766

Le passage du *Stamp Act* en 1765 a vocation à renflouer les caisses de l'Empire après la coûteuse Guerre de Sept Ans mais est extrêmement mal reçu par les colons. Des émeutes éclatent à Boston au cours de l'année et le *Stamp Act Congress* est constitué à New York en octobre. Ce dernier assemble des délégués de plusieurs colonies et est en charge de formuler l'opposition idéologique à la mesure. La pression populaire contraint les agents en charge d'appliquer la loi, les *Stampmen*, à démissionner un par un dans les colonies (brève exception en Géorgie). Faute

d'agents sur le terrain pour faire appliquer la loi, l'Empire doit prononcer l'abrogation du *Stamp Act* en mars 1766. Le Parlement se fend dans la foulée du *Declaratory Act* qui réaffirme sa souveraineté sur les affaires coloniales. L'historien T.H. Breen considère par exemple que l'abrogation du *Stamp Act* amorce le déclin de l'influence britannique dans les colonies, tandis que Richard D. Brown souligne que l'événement a amoindri la disposition de chaque camp à faire des compromis. En effet, les colons perçoivent la décision – qui doit beaucoup à l'impossibilité pratique de mettre la réforme en œuvre – comme une victoire, leurs récriminations ayant vraisemblablement été entendues, tandis que pour les Britanniques, cela signe simplement la nécessité de trouver une autre mesure pour faire entrer de l'argent dans les caisses de l'Empire et aucunement une reconnaissance de la légitimité des demandes exprimées par les colons.

❖ Abrogation des lois Townshend 1770

En 1767, l'Empire revient à la charge à travers les *Townshend Acts*. Charles Townshend qui est alors chancelier de l'Échiquier propose, entre autres, de nouvelles mesures douanières sur des produits tels que le verre, la porcelaine, le vin ou encore le thé. Les colons s'insurgent contre ces mesures et mettent en place un mouvement de non-importation (le terme boycott n'existe pas encore à l'époque) qui refuse tout commerce avec la métropole afin de mettre sous pression les marchands qui, à leur tour, pourront plaider la cause coloniale auprès du Parlement. Fort d'une précédente victoire lors de la crise du *Stamp Act*, les colons perçoivent le recul de l'Empire comme le signe que leurs demandes finiront par avoir gain de cause. Ce n'est que trois ans plus tard que le Parlement cède, en abrogeant la plupart des mesures douanières à l'exception de celles sur le thé. Le Parlement agit ainsi car, en plus d'être très impopulaires, ces mesures coûtent plus qu'elles ne rapportent.

Dans un intervalle de cinq ans, le Parlement revient donc deux fois sur ses positions et ce au bénéfice des colons, même si les raisons de ces retours en arrière sont plus complexes et témoignent avant tout de la faiblesse de l'Empire sur les affaires coloniales. L'exception faite sur le thé, porteuse de développements dans la suite de la période, souligne également que le compromis n'est pas complet.

❖ Acte de Québec 1774

En mai 1774, le Parlement passe le *Quebec Act*. Dans cette ancienne possession française, la liberté de culte et la langue française sont reconnues par l'Empire et les colons catholiques peuvent désormais occuper des fonctions officielles. D'une part, cette décision alarme passablement les colons protestants qui voient le catholicisme comme propice à l'établissement d'un régime tyrannique (papisme). D'autre part, ces concessions de l'Empire vis-à-vis d'une communauté autrefois ennemie exacerbent le ressentiment des colons à l'encontre du Parlement qui, dans certaines circonstances, s'avère tout à fait disposé à faire des compromis.

2) La question des terres de l'Ouest

❖ Faiblesse des autorités coloniales face à la révolte populaire

La question des terres de l'Ouest reste épineuse durant toute la période, non seulement pour l'Empire (Cf. Proclamation royale) mais aussi pour les autorités coloniales. En décembre 1763 en Pennsylvanie, les *Paxton Boys* massacrent une communauté indienne pacifique de Conestoga qui avait reçu la protection des autorités coloniales. Quelques mois plus tard en 1764, 500 *Paxton Boys* en armes se rendent à Philadelphie afin de mettre la pression sur les leaders politiques qui cèdent à leurs demandes.

Les tensions autour de la terre ne s'incarnent pas seulement par une violence vis-à-vis des communautés autochtones mais prennent parfois la forme de révoltes populaires contre une élite économique et foncière. Ainsi, le mouvement des *regulators* se compose de colons contestant la mainmise des grandes entreprises de spéculation foncière qui revendiquent des terres déjà cultivées par de petits propriétaires et qui bénéficient de surcroît de l'appui des autorités coloniales. La résistance violente et parfois armée menée par des leaders, tels que Herman Husband en Caroline du Nord, pousse les autorités coloniales à adapter leur discours et à faire des compromis. Quand Husband fut arrêté par les autorités en 1768, 700 hommes armés vinrent le libérer. Cela illustre la nécessité pour les autorités coloniales de faire des renoncements sur l'étendue de leurs prérogatives. Les gouvernements coloniaux peinent aussi à contrôler la puissance locale des milices et les conflits territoriaux qui émergent entre les diverses colonies, comme l'illustre le cas des *Green Mountain Boys* menés par Ethan Allen entre 1771 et 1774 dans ce qui deviendra le Vermont.

Il était aussi possible de faire valoir le fait que la notion de *absentee landlord* ou *absentee ownership* – centrale dès lors qu'il est question de spéculation foncière – était inégalement acceptée selon la colonie : alors qu'elle ne posait pas de problème à New York ou en Pennsylvanie, elle était contraire aux principes de la Nouvelle Angleterre.

❖ Vandalia

En 1769, Benjamin Franklin s'ingénie à trouver des soutiens de part et d'autre de l'Atlantique afin de créer la *Grand Ohio Company*, vaste entreprise de spéculation foncière qui projetait d'établir une nouvelle colonie à l'ouest, Vandalia (ainsi nommée en hommage aux origines germaniques de la Reine). Le but est alors d'unir les élites impériales et coloniales en obtenant de la Couronne une concession de 20 millions d'ares. Le projet échoue pour plusieurs raisons : Lord Hillsborough qui est *Secretary of State for the Colonies* se méfie de Franklin et le méprise, tandis que Lord Dunmore, gouverneur de Virginie, frustre l'ambition que représente Vandalia lorsqu'il décide d'aider les spéculateurs de Virginie à s'approprier les terres de la vallée de l'Ohio au cours des *Dunmore Wars* de 1774.

La nécessité d'un compromis peut donc être perçue dans chaque camp sans pour autant arriver à se concrétiser. De plus, ce cas illustre également que les relations interpersonnelles sont parfois autant de facteurs ayant une incidence sur le compromis, soulignant ainsi toute sa volatilité.

❖ Nations indiennes face aux colons : des compromis de part et d'autre

Il est nécessaire de replacer l'émergence des colonies britanniques puis leurs revendications indépendantistes dans une perspective continentale qui inclut les nations indiennes et leur

agentivité. Dans une perspective « face à l'Est », ces nations témoignent d'une autonomie réelle qui contraint les aspirations coloniales des *settlers* sur les terres autochtones. La Rébellion de Pontiac (1763-1766) rappelle les rapports de force à l'œuvre sur la Frontière, entraînant près de 2 000 colons. En retour, l'invasion coloniale contraint les nations autochtones au compromis systématique pour la survie et l'autodétermination : acculturation stratégique et inclusion dans l'économie coloniale (voir le rôle des *Praying Towns*, tels que Natick dans la Baie de Boston, qui sont des enclaves indiennes christianisées), alliances diplomatiques et militaires (voir le rôle de Joseph et Mary Brant, figures Mohawk qui défendent une position loyaliste). Dans le traité de Fort Pitt en 1778, ce qui semble être la promesse d'un quatorzième État gouverné par la nation Lenape (Delaware) en échange d'un droit de passage systématique des colons en terres autochtones illustre un compromis entre nations indiennes et les nouveaux États.

3) L'absence de compromis comme poudrière

❖ Escalade progressive de la violence

En dépit de quelques formes de compromis, la première partie de la période est caractérisée par une forme d'intransigeance générale. Celle-ci s'accompagne d'un recours de plus en plus fréquent à la force. Parmi les événements les plus connus de la période, le *Boston Massacre* de 1770 a lieu le même jour que l'abrogation des Lois Townshend et découle directement des mesures promulguées. L'une d'entre elles prévoyait la mise en place d'un *American Board of Customs Commissioners* en charge de gérer l'application des droits douaniers et le Parlement décida de surcroît de placer cet organisme dans la ville de Boston, perçue comme étant une des enclaves parmi les plus réfractaires à l'autorité impériale. L'envoi de plusieurs régiments en 1768 accroît les tensions entre la population locale et les troupes déployées dans le port afin de protéger les commissaires aux douanes. Dans un contexte de ressentiment exacerbé par la présence militaire, les Patriotes s'emparent de l'événement – au cours duquel onze colons sont touchés et cinq meurent – en le décrivant comme un massacre pour galvaniser une population déjà largement acquise à leur cause.

La *Boston Tea Party* de 1773 est une autre itération symptomatique d'une situation qui s'enlise dans un cycle de révolte populaire et de répression. En effet, c'est en réaction à la destruction du thé que le Parlement décide de voter les quatre *Coercive Acts* de 1774 (*Boston Port Act*, *Massachusetts Government Act*, *Impartial Administration of Justice Act* et *Quartering Act*). Les *Coercive Acts* représentent parfois le point de bascule dans le débat historiographique.

❖ Batailles de Lexington et Concord avril 1775

Les troupes britanniques reçoivent l'ordre de détruire des dépôts de munition appartenant aux Patriotes dans la ville de Concord. Le convoi militaire britannique arrive à repousser les assauts des miliciens dans un premier temps et à détruire une partie des munitions avant d'essuyer de lourdes pertes lors de sa retraite vers Boston. Les troupes miliciennes arrivent alors en masse en renfort et amorcent le Siège de Boston. Ces premiers échanges de coups de feu entre soldats britanniques et miliciens du Massachusetts sont parfois considérés comme marquant le début de la guerre d'indépendance.

❖ *Common Sense* comme point de non-retour

La publication de *Common Sense* par Thomas Paine en janvier 1776 représente souvent un autre point de bascule possible. Recruté par le Patriote Benjamin Rush, Paine écrit un pamphlet qui défend la cause de l'indépendance à un moment où l'opinion publique est encore extrêmement divisée malgré le bras de fer que se livrent Patriotes et Empire. Refusant de voir la constitution britannique comme la garante incontestable de la liberté de ses sujets, Paine expose ce qu'il estime être la corruption du système politique britannique et donne à voir une forme d'alliance que les colonies pourraient poursuivre en cas de rupture avec l'Empire. Le pamphlet est réédité au moins à 25 reprises en quelques mois et pas moins de cent mille exemplaires circulent à travers les différentes colonies. Cette position radicale accentue ou accélère une fracture entre Patriotes et Loyalistes, qui publient leurs propres pamphlets en réponse au brûlot de Paine, même si aucun n'atteindra le même degré de popularité.

❖ Déclaration d'indépendance

La Déclaration d'indépendance du 4 juillet 1776 peut aussi être envisagée comme un point de bascule. Elle fait suite à un vote effectué le 2 juillet où douze délégations sur treize au Congrès décident de déclarer l'indépendance. Symbole de ce compromis qui est devenu définitivement hors de portée : les 27 récriminations adressées directement au Roi, figure politique qui a longtemps échappé au feu des critiques coloniales contrairement au Parlement.

II. Face à une société divisée, la solution du compromis et du pragmatisme politique (milieu des années 1770-1783)

Le vote du *Tea Act* en mai 1773 par le Parlement accroît les tensions avec les colonies et enclenche une séquence de révoltes populaires qui marquent un tournant dans la période révolutionnaire. Pour Jack P. Greene, au cours de la séquence qui s'ouvre en 1774 et culmine en 1776, « *the spirit of conciliation that had marked the crisis over the Townshend Acts rapidly gave way to complete intransigence* ». Ce tournant signe également une nouvelle façon d'aborder le compromis puisque, paradoxalement, alors que l'intransigeance des colons vis-à-vis de l'Empire – et vice-versa – est exacerbée, les différents acteurs se voient contraints de favoriser un pragmatisme politique en vue de sortir victorieux du conflit révolutionnaire. Pour autant, ce pragmatisme politique n'est pas non plus une création *ex nihilo* qui aurait été dictée par l'apparition du conflit puisqu'on peut aussi en déceler des signes avant-coureurs qui reflètent la complexité de la période.

Le jury a apprécié les copies qui ont su mettre en tension les exigences de la guerre et la notion de compromis qui se transforme en une nécessité pragmatique, politique et stratégique. Les réalités de la guerre créent un nouveau paradigme pour le compromis qui devient alors un des moyens d'augmenter les chances de victoire.

1) Ambiguïtés et indécision

❖ Rejet du Parlement vs. Attachement à la Couronne

Au fur et à mesure de la période, les colons adressent leurs demandes et récriminations en utilisant toujours un ton plutôt révérencieux qui réaffirme son attachement à la Couronne et à la Constitution britannique. Souvent, le Parlement est perçu comme un lieu où ses membres conspirent et manigancent dans le dos du Roi et aux dépens des colons. La figure du Roi est la

plupart du temps épargnée voire louée. On peut par exemple penser au pamphlet de James Otis, *The Rights of the British Colonies Asserted and Approved* en 1764, à la *Declaration of Rights and Grievances* formulée par le Stamp Act Congress en 1765, ou à *A Summary View of the Rights of British America* écrit par Thomas Jefferson en défense de la cause coloniale en 1774. À noter toutefois dans ce dernier cas que si Jefferson présente son texte comme « an humble and dutiful address » à destination du Roi, « *chief magistrate of the British empire* », il n'en arrive pas moins à la conclusion que le Roi « *has no right to grant lands of himself* ».

Ce respect affiché de la Couronne – qu'il soit jugé authentique ou simplement de façade – associé à un mépris grandissant à l'endroit du Parlement représente une forme d'ambivalence que les copies ont pu mettre en avant pour illustrer le compromis comme la recherche d'un entre-deux.

❖ Pétition du rameau d'olivier suivie de la *Declaration of the Causes and Necessity of Taking Up Arms*, juillet 1775

Les 5 et 6 juillet 1775 peuvent incarner cette ambivalence de manière assez parlante. Le 5 juillet 1775, le Second Congrès Continental envoie la Pétition du rameau d'olivier au Roi. Elle est rédigée par un patriote modéré, John Dickinson, et cherche avant tout une forme de réconciliation. La pétition rassure les modérés au Congrès et réaffirme pour les colons le fait que le Congrès ne cherche pas l'indépendance, sauf si aucune autre issue n'est possible. Cependant, cette pétition s'inscrit dans une forme d'entre-deux relativement instable. D'une part, plusieurs batailles ont déjà éclaté sur le sol américain et c'est pourquoi dès le lendemain, le Congrès rédige la *Declaration of the Causes and Necessity of Taking Up Arms* qui justifie l'insurrection contre des mesures coercitives. D'autre part, le roi refuse de considérer cette pétition car au moment où elle arrive au Royaume-Uni, il a déjà fait une proclamation le 23 août où il tient les colonies comme étant en état de rébellion ouverte. Le jury a apprécié les copies soulignant la difficulté d'arriver à un compromis lorsque la lenteur des transports implique que les messages envoyés par les colons à la métropole – et inversement – se croisent sans pour autant créer un véritable dialogue entre les deux parties.

❖ Le cas des indécis

Pendant le conflit révolutionnaire, la notion d'entre-deux s'illustre à travers le cas de nombreux colons qui oscillent entre le camp des Patriotes et celui des Loyalistes. L'historien Alan Taylor les qualifie de « *waverers* » et estime qu'ils représentaient environ 2/5^{ème} de la population, soit près de deux fois plus que les Loyalistes eux-mêmes. L'allégeance pouvait changer au gré des victoires d'une armée ou de l'autre sur le front, en fonction de quelles troupes stationnaient à proximité. Il ne s'agissait pas forcément d'une hésitation entre deux idéaux politiques mais plutôt d'une forme de pragmatisme, de stratégie de survie adoptée par les individus afin de protéger leurs biens et leurs proches. La cause Patriote n'était pas forcément vécue comme une priorité par de nombreux colons. Cet état d'esprit est symbolisé par le soutien très fluctuant apporté à l'armée continentale pendant la guerre d'indépendance. Tandis que le conflit dure, le Congrès a de plus en plus de mal à garnir les rangs, poussant par exemple Thomas Paine à dénoncer ce qu'il appelait les « *Sunshine Patriots* », c'est-à-dire les soldats dont

l'enthousiasme et la ferveur pour la cause révolutionnaire s'évanouirait sitôt les premières difficultés rencontrées.

2) Les Congrès Continentaux : arriver au compromis entre colonies

❖ Négociations entre délégations coloniales et au sein des colonies

Il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'une mosaïque de colonies très différentes qui ont des intérêts parfois divergents voire contradictoires. Les débats sur l'avenir colonial sont parfois houleux : la Nouvelle Angleterre – qui favorise, par le recours aux *Town Meetings*, une participation accrue à la vie politique de la colonie – est par exemple plus radicale qu'une colonie telle que New York où les affinités loyalistes sont très présentes. Au cours des deux Congrès Continentaux (1774-1775), le compromis est activement recherché. Ainsi, les Patriotes radicaux font preuve de retenue pour ne pas aliéner les Patriotes plus modérés qui s'imaginent parfois pouvoir réintégrer l'Empire à l'issue du conflit qui s'ouvre avec la mère patrie. Les délégués échangent et négocient afin de faire avancer la cause commune coloniale face à un puissant Empire britannique. Au cours du premier Congrès Continental de 1774, les délégués débattent par exemple pour savoir si leurs demandes doivent se fonder sur la loi naturelle ou au contraire sur la constitution britannique, pour finalement affirmer que leurs droits étaient fondés sur « *the Laws of Nature, the Principles of the English Constitution, & Charters & Compacts* », comme le souligne Douglas Bradburn. La simple durée des débats démontre que le compromis n'a rien d'une évidence mais doit au contraire être patiemment construit : les débats autour des Articles de la Confédération s'étalent par exemple de juin 1776 à octobre 1777.

Bradburn revient également sur le fait que les colonies elles-mêmes se dotent de nouvelles constitutions dans un mouvement où « *conversation and contestation* » fonctionnaient en symbiose. Les assemblées coloniales doivent composer avec la pression populaire qui s'exerce et qui demande une représentativité accrue, débouchant parfois sur des constitutions quelque peu hybrides. Le père fondateur William Hooper qualifie par exemple la constitution de Pennsylvanie de « *motley mixture of limited monarchy, and an execrable democracy – a Beast without a Head* ». Autre exemple, certaines constitutions conservent la désignation « chambre des communes » (Caroline du Nord) tandis que d'autres souhaitent signifier une rupture plus nette en adoptant celle de « chambre des représentants » (Massachusetts).

❖ Renoncement aux prétentions coloniales

La longueur des débats à propos des Articles de la Confédération tient en partie à la question des terres à l'Ouest des Appalaches. Les plus petites colonies craignent que les revendications territoriales des plus grosses colonies ne finissent par monopoliser l'expansion foncière, leur conférant ainsi un ascendant tout au moins économique si ce n'est politique. Les États de New York, du Massachusetts et de Virginie acceptèrent de renoncer en partie à ces revendications foncières afin de ne pas aliéner d'autres États plus petits, tels le Maryland qui fut le dernier à ratifier les Articles de Confédération en février 1781. L'union politique entre les États nouvellement constitués est donc le fruit de compromis qui les conduisent à réévaluer leurs intérêts à court terme.

❖ La nécessité de faire front uni pour déclarer l'indépendance

La résolution pour l'indépendance date du 2 juillet mais c'est la date du 4 juillet 1776 qui fait date, lorsque la Déclaration d'indépendance rédigée entre autres par Thomas Jefferson est adoptée. Cependant, si elle est adoptée par le Congrès, elle ne fait techniquement pas encore l'unanimité puisque l'État de New York n'a pas encore pu se prononcer – il le fera en faveur de l'indépendance le 9 juillet seulement. Par ailleurs, étant destinée à être proclamée, la Déclaration doit être relativement courte et un paragraphe sur l'esclavage se trouve alors escamoté de la version finale, notamment afin de satisfaire la Géorgie et la Caroline du Sud. Une fois encore, derrière le front uni des treize colonies, se cachent des compromis qui, ici, peuvent être perçus comme lourds de sens et de conséquences.

3) Les compromis stratégiques dictés par la guerre et le projet impérial

❖ Articles de la Confédération

L'idée d'une union entre les différentes colonies afin de mener une guerre ne date pas de la révolution, mais du *Plan of Union* proposé par Benjamin Franklin à la *Albany Conference* en 1754 alors que les colonies s'apprêtaient à s'engager dans la Guerre de Sept Ans. Si les négociations autour des Articles de la Confédération sont longues, leur aboutissement devient rapidement un enjeu militaire. Face à la superpuissance britannique, faire front commun est non seulement vital pour préserver les chances des colonies mais c'est aussi une condition préalable à toute alliance avec un pays étranger. Comme l'explique Alan Taylor, « *Patriots wanted a confederation just strong enough to wage the war and present a reasonably united front sufficient to persuade France to make an alliance* ».

❖ Alliance avec la France, puis l'Espagne

Dans le sillage d'une année de batailles où l'armée continentale essuie plusieurs revers (Long Island en août et White Plains en novembre), le Congrès cherche à la fin de 1776 à former une alliance avec une puissance étrangère. Si la France est une des puissances rivales historiques de la Grande-Bretagne, certains Patriotes sont contraints de ravalier leur mépris pour l'ancien ennemi de la Guerre de Sept Ans, pays catholique de surcroît. Le Congrès approuve en septembre 1776 le *Model Treaty of Amity and Commerce* qui propose à la France de reconnaître la souveraineté des États-Unis sur toutes les possessions coloniales britanniques en Amérique. Cependant, face à une situation plus qu'incertaine sur le champ de bataille, « *congressmen decided that beggars could not be choosers* » pour emprunter la formule de Taylor, poussant ainsi le Congrès à reconnaître la supériorité française et espagnole dans les Caraïbes. La France rejoint officiellement le conflit en février 1778 tandis que l'entrée en guerre de l'Espagne se fait en juin 1779.

❖ Carlisle Peace Commission 1778

Les revirements stratégiques concernent aussi l'Empire. Au moment où les colonies concluent une alliance avec la France, l'Empire est soudainement beaucoup plus disposé à faire des compromis et envoie une délégation afin de négocier la cessation des hostilités. Les Britanniques proposent des termes à peu près similaires à ceux demandés par le Plan d'Union de Joseph Galloway en 1774 qui entendait, par exemple, faire du Congrès une entité politique pérenne quoique subordonnée à la Couronne. La tentative de réconciliation horrifie certains dans la métropole, mais est tout de même soutenue faute de meilleure alternative. Les

Patriotes rejettent purement et simplement cette tentative, le Congrès refusant même de s'entretenir avec les délégués de la commission.

❖ Conscription obligatoire

En 1777, le Congrès doit ajuster les termes du service militaire au sein de l'armée continentale. Ayant initialement signé pour une période d'un an, de nombreux soldats continentaux arrivent au terme de leur engagement à la fin de l'année 1776, ce qui pose un problème stratégique à Washington qui doit renouveler son armée alors même que l'enthousiasme pour l'indépendance perd de son intensité. Le Congrès décide alors de changer la durée d'engagement, la faisant passer d'une année à trois. Les différents États peinant à fournir le contingent de volontaires nécessaires se voient alors contraints à leur tour d'enrôler les membres de leurs propres milices au sein des troupes continentales. Le gros des troupes se transforme alors, passant de fermiers et d'artisans souvent bien établis à des apprentis, des vagabonds, des mendiants, des ivrognes ou encore des asservis. Si les Patriotes les plus en vue continuent de clamer un idéal de liberté, peu d'entre eux se révèlent prêts à endurer la dureté et les privations liées au service militaire.

III. La compromission des idéaux révolutionnaires

La compromission des idéaux révolutionnaires s'opère le long de plusieurs axes. On peut en distinguer au moins trois : l'idéal d'égalité, celui de liberté, et celui d'universalité. Les exemples ci-dessous n'ont pas vocation à être exhaustifs mais servent plutôt à rendre compte de la complexité de la période révolutionnaire, où les élans démocratiques, égalitaires et de liberté coïncident avec des pratiques et des discours parfois criblés de contradictions et d'angles morts.

1) Compromission de l'idéal égalitaire

❖ Abolir les hiérarchies sociales dans le droit...

Tandis que le système politique britannique avait institutionnalisé les inégalités de pouvoir entre les sujets de la Couronne, la période révolutionnaire tente de mettre un terme à ces hiérarchies largement héréditaires en instituant des constitutions au sein des nouveaux États. En juin 1776, la Virginie adopte une Déclaration des Droits, la toute première à contenir un *Bill of Rights* qui, entre autres, rejette explicitement le mode héréditaire de transmission du pouvoir et des privilèges. Ce principe fondamentalement républicain prend le contrepied d'un système monarchique et aristocratique, en prévoyant par exemple des élections annuelles. Comme le disaient volontiers les Patriotes, « *Where annual election ends, Tyranny begins* ».

❖ ...mais les maintenir dans les faits : l'inégal accès au vote

Cependant, ce principe républicain se trouve quelque peu entravé par deux conditions d'accès au vote : la propriété ou l'acquittement d'une taxe. Le peuple se trouve de facto réduit aux seuls hommes blancs propriétaires d'une ferme ou d'un commerce ou à ceux qui ont suffisamment de moyens pour s'acquitter d'un impôt supplémentaire. Dans les faits, cela revient à priver près d'un tiers des hommes blancs du suffrage. Le droit de vote parvient parfois de manière temporaire à transcender les distinctions de genre, puisque l'État du New Jersey est le seul à permettre aux femmes de voter dès 1776 (prérogative retirée en 1807). À noter que

cette distinction fondée sur la propriété était également fréquente dans le discours comme l'illustre Benjamin L. Carp, « *[M]embers of the so-called governing classes often expressed disdain for popular politics and its practitioners: they referred to "the poor unthinking and deluded multitude" or "the mob," as distinct from propertied men* ».

❖ Le cas de l'armée : reproduction des hiérarchies coloniales

L'armée continentale reproduit largement les hiérarchies sociales qui caractérisaient les sociétés coloniales. Tandis que les officiers sont souvent issus d'une élite foncière ou économique, l'essentiel des troupes est composé de soldats de basse extraction. Michael A. McDonnell a fait valoir qu'il ne s'agissait aucunement d'un hasard puisque Washington, alors commandant en chef de l'armée continentale, « *believed that they needed to fill the army with the "lower class of people." Washington particularly wanted lower-class recruits whom he believed they could discipline properly (with corporal punishment, etc.) to fight the British on their terms* ». Aussi, la conscription obligatoire mise en place par le Congrès révèle un enrôlement à deux vitesses. Tandis que les plus pauvres peuvent difficilement s'y soustraire – beaucoup fuient lorsqu'ils sont appelés à servir – les hommes les plus riches peuvent soit s'acquitter d'une amende, soit louer les services d'un homme prêt à jouer les remplaçants.

Les espoirs démocratiques suscités par la cause révolutionnaire ont rapidement été bafoués par la classe politique, ainsi que l'a résumé succinctement Alan Taylor, « *as poor men filled the ranks, politicians became more indifferent to supplying the army with pay, clothing, and food* ». Tandis que les premiers soldats de l'armée continentale sont issus de couches sociales plus élevées et s'engagent pour un an, les soldats qui prennent leur suite sont majoritairement plus pauvres et ne s'enrôlent que par nécessité ou obligation. La cause Patriote est largement défendue par une armée d'indigents qui peinent à obtenir une reconnaissance pécuniaire ou symbolique de la part du Congrès.

2) Compromission de l'idéal de liberté

❖ Le mouvement de non-importation (boycott)

On pourrait estimer que la liberté repose en partie sur la capacité des individus à faire des choix qui ne sont dictés ni par les circonstances (déterminisme), ni par les autres (soumission). Or, il est clair que de nombreux colons n'ont eu d'autre choix que de rogner leurs aspirations matérielles et économiques en conséquence de pressions sociales et politiques fortes. Le mouvement de non-importation – qui se cristallise autour du thé sans pour autant s'y limiter – se déploie dans le sillage des Lois Townshend. À l'époque, la consommation de thé est extrêmement répandue dans les colonies, tandis que la consommation de produits britanniques, notamment de vêtements, est souvent perçue comme un facteur de distinction sociale. Dès le 1^{er} août 1768, un accord de non-importation est signé à Boston, suivi de près par New York et la Pennsylvanie. Les marchands de ces colonies sont alors encouragés à sacrifier leurs intérêts propres au nom du bien commun. De la même manière, les colons sont encouragés à interrompre leur consommation de tout bien en provenance de Grande-Bretagne. Si le mouvement de non-importation est un moment hautement symbolique de la période révolutionnaire, il ne restreint pas moins la liberté commerciale et la liberté de consommation. Ces restrictions sont contournées de plusieurs manières : certains marchands

– parfois eux-mêmes membres des *Sons of Liberty* – continuent d’importer et de vendre clandestinement du thé, tandis que certains colons se refusent à rejoindre le *homespun movement* qui préconise d’acheter des vêtements confectionnés directement dans les colonies. *In fine*, à mesure que la situation économique se détériore dans les colonies, le maintien de cette ligne de conduite devient de plus en plus compliqué pour les communautés de marchands qui se déchirent. Le boycott du thé s’effondre dans certaines colonies au moment de l’abrogation des lois Townshend en 1770, alors même que le thé est le seul produit toujours taxé, signe que la solidarité avec la cause coloniale contre l’Empire connaît une limite dès lors que la liberté commerciale est entravée.

❖ « *our Sovereign Lord the Mob* » : le compromis face à la logique de l’émeute

Au cours de la période révolutionnaire, de nombreux individus – quel que soit leur rang et leur idéologie – sont contraints d’adapter leurs discours et leurs pratiques par peur de la vindicte publique. La foule suscite une peur certaine, tant chez les administrateurs coloniaux que chez les Loyalistes ou, dans une certaine mesure, chez les Patriotes eux-mêmes. Ainsi, les colons qui contournent le mouvement de non-importation de 1767-1770 et décident d’importer du thé malgré tout sont visés, humiliés, mis à l’écart et parfois ruinés par les Sons of Liberty qui les perçoivent comme des ennemis. Les contrevenants voient leur nom affiché publiquement, ils risquent la punition du goudron et des plumes, et peuvent parfois retrouver leur maison couverte d’excréments, aussi appelés « *Hillsborough paint* » en hommage à Lord Hillsborough qui était *Secretary of State for the Colonies*. Lorsque le Premier Congrès Continental crée en 1774 l’Association Continentale en charge de superviser le respect du boycott des importations britanniques, un nouveau cap est franchi avec la création des comités d’inspection. Ceux qui résistent à la politique de non-importation se voient quasi-systématiquement menacés, brutalisés, humiliés et parfois mutilés. Un conservateur du Maryland se plaignait ainsi « *What think you of this land of liberty, where a man’s property is at the mercy of anyone that will lead the mob !* » tandis que le père fondateur Gouverneur Morris de l’État de New York s’inquiétait « *I see it with fear and trembling, that if the disputes with Britain continue, we shall be under the domination of a riotous mob* ».

❖ Mesures liberticides des Patriotes

Au fur et à mesure de la période, les Patriotes accentuent leur contrôle sur les agissements et les déclarations de la population. Cette surveillance accrue mène à des pratiques liberticides telles que la censure de la presse, le recours à des serments de loyauté, ou encore le décachetage de la correspondance privée pour les individus soupçonnés d’être loyalistes. Les prêtres anglicans sont régulièrement pris pour cible car ils continuent d’honorer le Roi, autorité suprême de l’Église anglicane. La rhétorique loyaliste insiste sur l’idée que les comités des Patriotes et la loi imposée par le peuple s’avèrent plus mortifères lorsqu’il s’agit de liberté que les taxes imposées par le Parlement, idée incarnée par la célèbre phrase de Mather Byles, membre du clergé et loyaliste, « *Which is better – to be ruled by one tyrant three thousand miles away or by three thousand tyrants not a mile away ?* ». Alors que les Patriotes font littéralement la loi, les colons n’ont d’autre choix que de se plier à leurs injonctions, qu’il s’agisse de prêter serment, de servir la cause au sein d’une milice ou d’accepter d’être payé dans une monnaie

qui perd en valeur au fur et à mesure du conflit. Les Loyalistes voient souvent leur propriété confisquée ou détruite, sont jetés en prison ou condamnés à mort par contumace.

3) Compromission de l'idéal universel

❖ Contradiction de la Déclaration d'indépendance

La Déclaration d'indépendance s'inspire en partie de la théorie lockienne des droits naturels (*Second Treatise of Government*, 1690) où aucun homme ne peut dicter à un autre sa conduite. À ce titre, les droits inaliénables de « *Life, Liberty and the pursuit of Happiness* » s'appliquent à tous les hommes – « *all men are created equal* » – puisqu'ils font partie d'un universel, « *Mankind* ». Cette défense du caractère universel du droit doit cependant être mise en perspective à un moment où près de 500 000 personnes sont asservies dans les colonies. La suppression du paragraphe sur l'esclavage est certes le fruit de négociations entre les colonies, mais elle symbolise aussi le fait que les pères fondateurs opèrent une distinction nette entre État de nature et État de droit. Le fondement philosophique de l'État de nature est invoqué comme un des arguments pour justifier la révolution et l'indépendance, mais n'est aucunement un principe qui doit apparaître dans l'établissement des nouveaux régimes légaux et gouvernementaux. Il s'agit d'un compromis à l'échelle continentale.

❖ Recrutement de troupes noires : réticence et levée de boucliers

Les Patriotes dénoncent à cor et à cri la tyrannie britannique tout au long de la période révolutionnaire en faisant fréquemment planer le spectre de l'esclavage, qui découlerait d'une soumission à tous les desiderata du Parlement. L'asservissement redouté ne conduit pas pour autant à réévaluer la pratique de l'esclavage dans les treize colonies. Au contraire, lorsque Lord Dunmore décide en novembre 1775 d'offrir la liberté aux asservis acceptant d'aider l'Empire à rétablir l'ordre en Virginie, cela enrage fortement les colons. Ainsi, Jefferson déplore que les Britanniques « *raised our country into a perfect phrensy* » tandis que Washington déclare que Dunmore est un « *Arch Traitor to the Rights of Humanity* ». Pourtant, si Washington est extrêmement réticent à l'idée d'enrôler des soldats noirs dans l'armée continentale, le peu de volontaires lui force quelque peu la main. Un premier régiment est créé dans le Rhode Island en 1777, alors que quelques soldats noirs servent déjà la cause Patriote, soit en tant que libres de couleur, soit en tant qu'esclaves envoyés en remplacement de leur maître. Toutefois, lorsqu'en mai 1779, le Congrès soutient un plan de John Laurens visant à armer 3,000 esclaves en Caroline du Sud et en Géorgie, la Caroline du Sud rejette fermement ce projet. En 1780, la Virginie contemple également l'idée de former des troupes noires, mais se ravise finalement pour offrir à chaque nouveau volontaire blanc un esclave ainsi qu'un demi-hectare de terres en échange de son engagement.

❖ Abolition graduelle de l'esclavage

La compromission de l'idéal universel s'incarne également au cours de l'abolition de l'esclavage au sein de différents nouveaux États. L'abolitionnisme est porté tant par des actes que par des discours, en particulier dans les colonies de Nouvelle Angleterre. L'action de certains groupes protestants évangéliques s'associe ainsi à celle des Noirs, aussi bien libres de couleur qu'asservis. Le premier État à mettre en place une forme d'abolition est le Vermont lors de sa création en 1777, même s'il s'agit alors d'une république indépendante formée sur des terres

qui appartenait à d'autres colonies (New York et New Hampshire notamment). Viennent ensuite la Pennsylvanie en 1780, puis le Massachusetts en 1783. À chaque fois, l'abolition n'est pas sans réserve. Dans le Vermont et en Pennsylvanie, la fin de l'asservissement devient effective à un certain âge seulement – vingt-huit ans précisément dans le cas de la Pennsylvanie – tandis que dans le Massachusetts l'abolition est le fruit d'une décision du juge William Cushing, qui déclare l'esclavage incompatible avec la constitution de l'État adoptée en 1780. En d'autres termes, si certains nouveaux États perçoivent l'incompatibilité du principe d'une humanité universelle avec l'esclavage, les mesures graduelles qui sont prises soulignent, au mieux, des résolutions en demi-teinte.

❖ « *Remember the Ladies* », Lettre d'Abigail Adams à John Adams, 31 mars 1776

Les femmes font partie des grandes oubliées de la révolution américaine dans le sens où leur investissement à différentes étapes du conflit ne s'est pas traduit par la reconnaissance et l'obtention de droits politiques. En effet, les *Daughters of Liberty* soutiennent activement les boycotts qui font d'abord suite à la crise du *Stamp Act* puis aux lois Townshend. Dans le mouvement de non-importation des vêtements et tissus britanniques, elles sont au premier rang du *homespun movement* en organisant des *spinning bees*, sessions publiques au cours desquelles elles tissent de nouveaux vêtements. Lorsque la guerre éclate, elles assurent de nouveau une partie de l'effort de guerre, soit en prenant la charge de la ferme, du commerce ou même de l'exploitation familiale en l'absence de leur mari, soit en tant que *camp followers* – Martha Washington en est le plus célèbre exemple – qui accompagnent l'armée continentale en assurant des missions essentielles de ravitaillement et de logistique. Toutefois, les femmes blanches aisées deviennent aussi parfois une cible de la rhétorique patriote qui leur attribue, en partie, la responsabilité des entorses au boycott. En effet, comme Mary Beth Norton l'a expliqué, puisqu'elles étaient fortement associées à la consommation de thé dans un cadre social, elles furent parfois accusées d'être incapables d'arrêter d'en consommer. Pourtant, l'exemple de Mercy Otis Warren qui coordonne différentes actions démontre un engagement militant malgré la condition de subordination imposée par la société. Elle publie notamment des pièces satiriques antibritanniques, en tirant parti de l'anonymat afin de faire entendre sa voix.

Conclusion

La notion de compromis est dynamique dans la période. D'une première phase marquée par une intransigeance quasi-complète, les acteurs et actrices de la guerre révolutionnaires des deux côtés de l'Atlantique sont contraints d'ouvrir la porte au compromis afin de maximiser leurs chances de victoire. Pour les colons, cela se traduit par la nécessité de trouver un équilibre souvent précaire entre révolte populaire et préservation des intérêts locaux. Eric Nellis a souligné le fait que la guerre elle-même avait aidé à définir et transformer la révolution puisqu'elle a dicté un certain nombre de compromis interpersonnels, intercoloniaux et internationaux sans lesquels la cause indépendantiste se serait sans doute essoufflée au gré des revers militaires. Pour Douglas Bradburn, « *The ending of the Revolution was contingent upon political struggles over the shape of the newly independent polity, and was a process of co-option, incorporation, and compromise that created the character and significance of "the Revolution" for the people who lived through it* ». Le compromis est à l'image de la révolution, éminemment

contingent et susceptible d'être affecté par une multitude de facteurs et d'acteurs. Le compromis n'est aucunement une simple étape préalable dans une lecture téléologique de l'histoire qui conduit jusqu'à la ratification de la Constitution. Si les questions politiques ou militaires de la période engendrent souvent des formes de compromis, il ne faut pas oublier qu'il est, en bout de chaîne, presque toujours porteur de conséquences sociales plus ou moins durables, comme par exemple lorsqu'il définit implicitement ou explicitement le périmètre des individus ayant été acteurs et actrices de la Révolution.

B. Conseils méthodologiques

La deuxième partie de ce rapport revient sur les écueils – connaissances, méthodologie, expression – rencontrés par les candidats et fournit des conseils pour les éviter.

Connaissances

Aucun candidat sérieux ne saurait ignorer que la composition est un exercice qui exige des connaissances solides, qui sont absolument indispensables dès l'instant où il faut construire une analyse problématisée d'un sujet. Néanmoins, le jury souhaiterait attirer l'attention des futurs candidats sur la méthodologie, soit ce qui permet de mettre les connaissances en valeur car, aussi importantes les connaissances soient-elles, elles ne suffisent pas à compenser un cruel manque de méthode dans l'analyse. Trop souvent, le jury a constaté que si la période révolutionnaire était connue – et parfois même bien connue – par les candidats, le développement se transformait en un placage de connaissances qui se contentait d'un lien superficiel avec le sujet. Les connaissances doivent avant tout être mises au service de la démonstration, c'est-à-dire venir éclairer un pan, une dimension du sujet proposé à l'étude. La composition n'est pas un contrôle des apprentissages : la restitution des faits dans les moindres détails ou d'anecdotes jugées frappantes – par exemple faire le récit sur une quinzaine de lignes des multiples sévices endurés par un loyaliste aux mains des patriotes – révèle simplement l'incapacité à faire preuve d'un esprit de synthèse et à garder le sujet au cœur de la focale analytique de bout en bout. Beaucoup de copies ont raconté la *Boston Tea Party* en prenant le temps de préciser que les colons s'étaient grimés en Indiens sans véritablement chercher à savoir si cette précision avait une quelconque pertinence dans l'analyse du sujet sur le compromis. Avoir des connaissances est certes une nécessité absolue, mais savoir les utiliser à bon escient l'est aussi. Concrètement, cela veut dire que les candidats doivent parfois savoir faire le deuil de connaissances qui ne seront pas mobilisées car non pertinentes au traitement du sujet. Trop souvent, le nombre de pages consacrées au raisonnement est artificiellement gonflé car les candidats délayent leurs connaissances et les répètent.

Le jury rappelle également que le texte de cadrage proposait une étude de la période le long de quatre axes distincts mais entrelacés. Une copie démontrant une connaissance exhaustive des éléments chronologiques mais incapable de créer des liens entre les différents axes est nécessairement passée à côté de multiples dimensions du sujet. Beaucoup de candidats ont par exemple lourdement insisté sur les formes de compromis entre l'Empire et les colons, mais ont complètement délaissé les angles territoriaux ou idéologiques pourtant très féconds. Autre problème méthodologique, la période au programme couvre vingt ans, or le jury a constaté

que les premières années étaient la plupart du temps mieux connues que la fin de la période. Si la combinaison *Sugar Act*, *Stamp Act*, *Boston Massacre* et *Boston Tea Party* s'est par exemple révélée souvent mobilisée par les candidats, les connaissances sur les Congrès Continentaux ou sur l'établissement des constitutions dans les nouveaux États se sont avérées plus lacunaires ou tout simplement absentes.

Par ailleurs, les connaissances ne devraient pas se limiter aux seuls faits qui se sont déroulés au cours de la période au programme. Les candidats sérieux doivent se préparer en cherchant à identifier les principales articulations ainsi que les grandes orientations du débat historiographique. Le jury a fréquemment lu des développements qui se contentaient de dérouler un fil historique semblable à une narration, avec une référence occasionnelle à un historien (Taylor, le plus souvent) ou accompagné d'une brève citation ni expliquée, ni replacée dans le courant historiographique. L'historiographie doit servir d'appui à la démonstration et la jalonner, elle doit inviter à poser de nouveaux enjeux et de nouvelles façons de percevoir le sujet tout au long de la réflexion. C'est la raison pour laquelle une troisième partie qui propose de faire un condensé des débats entre historiens, comme cela a pu être observé un certain nombre de fois par le jury, est à proscrire. La précision des connaissances historiographiques est tout aussi importante que celle de la trame chronologique des événements au programme. Citer l'historien Eric Hobsbawm qui est rattaché à l'autre programme de civilisation et lui attribuer les travaux d'un historien états-unien est ainsi très problématique. Cependant, le jury a eu la satisfaction de lire des copies qui faisaient un bon usage de l'historiographie en proposant des citations précises et pertinentes. À l'inverse, les maladroites et confusions qui entourent parfois la citation d'historien attestent souvent d'une préparation qui pourrait encore gagner en rigueur, tandis que l'invention pure et simple de citations témoigne cette fois d'une préparation qui manque cruellement de sérieux.

Enfin, le jury a relevé un certain nombre d'erreurs qui, si elles peuvent sans doute s'expliquer du fait d'un stress excessif le jour du concours, n'en restent pas moins problématiques du point de vue de la culture générale. Ainsi, ni Louis XIV, ni Napoléon n'étaient au pouvoir en France à l'issue de la Guerre de Sept Ans, tout comme le souverain anglais n'était certainement pas James III ni même l'actuel souverain britannique Charles III, tandis que les philosophes John Locke et Thomas Hobbes n'ont pas pris part au conflit révolutionnaire. Certaines erreurs révèlent une méconnaissance complète des institutions politiques du monde anglophone, ainsi George III n'a pas le pouvoir de passer des lois en lieu et place du Parlement. Autre exemple, affirmer qu'au moment de la révolution américaine, l'esclavage avait été pratiqué pendant des milliers d'années sans jamais poser le moindre problème reflète soit un énorme problème de formulation, soit un aveuglement consternant. Le jury ne peut donc qu'encourager les candidats à relire avec le plus grand soin leur copie avant la fin de l'épreuve afin d'éviter ce genre d'erreurs embarrassantes.

Analyse des termes du sujet, problématisation et plan

Comme de nombreux rapports l'ont souligné auparavant, les termes du sujet sont le plus souvent insuffisamment analysés. La plupart des candidats se contentent d'une définition sommaire ou simpliste en introduction – « compromise » est alors perçu comme un accord entre deux parties opposés – sans s'attarder sur la polysémie du terme. Le jury a parfois pu lire

des copies entières sans que le terme « *compromise* » ne soit utilisé au-delà de l'introduction tandis que dans d'autres cas la signification des termes n'était proposée que dans la conclusion. Aucun développement pertinent ne peut être fait si aucun travail n'est fait en amont pour analyser les multiples dimensions du sujet. Toute problématique judicieuse découle nécessairement de ce travail d'analyse qui doit ancrer le sujet dans son contexte historique. Fréquemment, une question descriptive du type « *did compromise determine the American revolution?* » ou « *to what extent is the American revolution highlighted by compromise?* » tient lieu de problématique et ne fait aucun lien avec le travail de définition du sujet. Les copies qui sont dépourvues de plan et de problématique invitent à une vaste récitation de cours sans queue ni tête, ce qui est inévitablement pénalisé. Le jury tient aussi à rappeler que la formulation des parties est une étape importante : elle doit donner une idée de ce qui va être développé tout en étant relativement concise. Les titres de partie du type « *I. Main tensions, II. Aim and consequences, III. Situation beyond compromises* » sont certes succincts mais inappropriés car beaucoup trop vagues et non ancrés dans un contexte historique. À l'inverse, les titres de parties qui sont en réalité des phrases qui expliquent point par point tout ce qui va être abordé sont également à éviter.

Certaines copies ont très bien remarqué la polysémie du terme « *compromise* » et s'en sont saisies au moment d'échafauder une problématique et un plan, par exemple « *how have the ideals of the American revolution been compromised despite the sacrifices made by those who took part in the conflict?* » ; « *in what ways does the shifting and diverging appropriation of the notion of compromise by the different actors of the American Revolution reveal the paradox of the foundation of this new nation ?* » ; ou encore « *How did the road to independence navigate between the necessity of a radical rupture with the imperial order, the construction of an entirely new political form and the conciliation of diverging political, social and racial interests, making compromise a defining feature of the American Revolution?* ». Cela a donné le plus souvent lieu à des analyses pertinentes et mesurées de la période, ce qui a permis de se saisir des différentes échelles d'analyse ainsi que de mobiliser les différents axes proposés par le texte de cadrage. Pourtant, encore beaucoup de problématiques se sont contentées de proposer d'examiner l'évolution ou la progression de la notion au cours de la période, un problème qui a souvent mené à un développement chronologique : dans ce cas précis, le propos se transforme en récit au lieu d'être une analyse.

Le jury souhaite également rappeler aux candidats qu'il convient de respecter les séquences historiques au sein de la démonstration. Il faut éviter les allers-retours et autres enjambements temporels soudains qui nuisent à la cohérence du propos. Cette cohérence commence à l'échelle des paragraphes. Ainsi, en une dizaine de lignes, passer de l'abrogation du *Stamp Act* au Second Congrès Continental sans forme de transition, pour ensuite parler du traitement des loyalistes par l'armée britannique à l'issue du conflit ne montre aucune forme de cohérence. De la même manière, arguer du fait que le Royaume-Uni rejette toute forme de compromis en citant, dans cet ordre, d'abord la guerre révolutionnaire, puis la réaction à la destruction du thé, puis le bras de fer engagé lors du passage des *Sugar Act* et *Stamp Act* est tout simplement absurde. On attend d'un futur agrégé qu'il soit capable de fournir une transition logique d'un élément de l'analyse à un autre : un simple connecteur logique inséré entre deux idées ou deux événements détachés les uns des autres ne saurait faire office de

transition. En somme, le jury tient simplement à rappeler que dans une copie la juxtaposition des idées sans transition, l'empilement des événements sans discernement, les catalogues de faits sans lien problématisé avec le sujet n'améliorent pas la qualité de la démonstration, au contraire, ils la dégradent.

Enfin, comme cela a été maintes fois répété dans les précédents rapports, les plans types ou « à tiroir » qu'ils soient chronologiques ou thématiques – par exemple, « *I. Events that shaped the revolution, II. Enslaved people and their quest for freedom, III. Women and their impact* » ou encore « *I. Defining and identifying the prospects of the colonies and England during the pre-revolutionary period, II. How the two entities evolved throughout the period, III. Colonists' strategies that led to stronger unity* » – ne sont pas conseillés car la pensée est alors statique et le développement ne peut pas briller en raison de son absence de dynamisme.

Langue

Vocabulaire et orthographe

La précision terminologique est un prérequis à toute candidature sérieuse. Le jury a ainsi apprécié les copies qui savaient faire la distinction entre *American Revolution* et *American Revolutionary War*, ou celles qui ne subsumaient pas trop rapidement l'ensemble des colons sous l'expression *The Americans* ou *The colonists* afin de rendre compte de la diversité des intérêts et des aspirations de contemporains qui n'arrivaient pas toujours à trouver un terrain d'entente harmonieux. En revanche, trop de copies ont révélé une maîtrise très insuffisante quant à l'emploi ou l'orthographe de termes centraux du programme. Ainsi, de très nombreux candidats semblaient ignorer l'orthographe de *Seven Years' War*, pas plus qu'ils ne savaient que le terme *independence* ne contient pas la lettre « a » en anglais, ou que si le terme *colon* existe en anglais, celui-ci désigne une partie de l'anatomie humaine et non un être humain qui s'est installé dans les colonies britanniques, à savoir « *a colonist* ». Ne pas savoir faire la différence entre les deux termes peut certes prêter à sourire mais cela demeure extrêmement gênant pour des candidats aspirant à devenir agrégés. L'un des axes du programme est la dimension spatiale/territoriale de la révolution et il serait attendu que les candidats ne fassent pas d'erreur sur l'orthographe des lieux, aux États-Unis et ailleurs, qui sont au cœur de la question. Ainsi, la chaîne de montagne d'Amérique du Nord est appelée soit *Appalachians* soit *Appalachian mountains* mais certainement pas **Appalaches mountains*, les États du Massachusetts et de la Pennsylvanie sont suffisamment importants pour mériter une révision de leur orthographe, et si l'on veut parler des îles des Caraïbes, on parle soit de *Caribbean islands* ou de *West Indies* et non de **Carrabeen islands* et autres **Western Indies*. Il est également troublant de constater que la différence entre les adjectifs *economic* et *economical* n'est toujours pas maîtrisée par un certain nombre de candidats. Le jury voit fréquemment apparaître des termes qui n'existent tout simplement pas dans les dictionnaires : **importator*, **cohercitive*, **representant*, *to be*, **encline*, **revendication* ou encore **legiferate*. Il n'est pas non plus possible de changer la catégorie grammaticale d'un terme parce que cela serait plus pratique, **to precise* ou **vehiculed* n'existent pas, tout comme on ne peut pas traduire le verbe prôner par **prone* (*face contre terre/ allongé sur le ventre*), ni parler de *dead angles* pour évoquer la notion d'angle mort (*blind spot*).

Le vocabulaire propre à la démonstration souffre aussi trop souvent d'une maîtrise approximative. Il peut s'agir d'erreurs sur des termes plus ou moins banals tels que *whether* qui se trouve amputé d'un « h » pour donner **wether*, ou de *consensus* qui se transforme en **concensus*. Cette année encore, les *to what* **extend* au lieu de *extent* ont fortement essaimé, tandis que les sempiternels *as a conclusion* et *to put it in a nutshell* – problèmes déjà soulevés dans de nombreux rapports – ont refait surface. Le jury conseille également aux candidats d'éviter les formes oralisées telles que *wanna* et *gonna*, ainsi que les autres *let's* et *anyway* saupoudrés dans le développement en lieu et place de connecteurs logiques.

Grammaire, syntaxe et système temporel

Avant de dresser une liste non exhaustive des problèmes récurrents de grammaire, le jury souhaite rappeler encore une fois qu'il n'existe en anglais ni présent – **In 1774, John Adams tells Jefferson that...* – ni futur de narration – **this will lead to the revolutionary war*. Les faits passés doivent être relatés au prétérite.

Voici quelques points de grammaire qui pourraient être revus par l'ensemble des candidats avec profit :

- Each + singulier
- Every + singulier
- Either + singulier
- One of + pluriel
- Génitifs **the soldiers clothes*, **The King George III's reign*
- Construction des interrogatives indirectes : **we will see to what extent can the notion of compromise...* au lieu de *we will see to what extent the notion of compromise can...*
- Problèmes prépositionnels **discuss about*, **a synonym of*, **depend from*
- Erreurs sur les verbes irréguliers **lead, lead, lead* au lieu de *lead, led, led*
- Constructions fautives avec des auxiliaires **colonists couldn't understanding*, **government must fed*, **discontent did not diminished*
- Oubli fréquent de majuscules aux noms et adjectifs dérivés de nationalité ou de religion **american*, **british*, **protestants*, ou aux noms de lois et d'institutions politiques, **stamp act*, **congress*, **parliament*, ou encore aux mois **december*
- Doublement intempestif des consonnes **questionned*, **mentionned*, **personnal*, **revolutionnary*, **constitutionnal*, **bannished*, **abandoned*, **ennemy*
- Problèmes de préfixes **unflexibility*, **unacceptance*, **unefficient*, **unstability*, **undirectly*, **unalienable*

Lorsque de telles erreurs apparaissent dans les copies, le jury peut attribuer cela à une trop grande hâte ou un trop grand stress si toutefois elles sont limitées en nombre. En revanche, lorsqu'elles se multiplient, elles attestent d'une maîtrise très déficiente de la langue qui nuit alors fortement aux chances des candidats de réussir le concours.

Maniement de la langue et registre

La maîtrise de la langue occupe inévitablement une place centrale dans l'évaluation des copies pour une raison relativement simple : il est difficile de formuler une pensée complexe et nuancée dans une langue pauvre ou simpliste. Or, les meilleures copies sont celles qui sont parvenues à se saisir et à restituer la complexité des enjeux de la période, en contrastant de manière fine les échelles d'analyse ainsi qu'en recontextualisant le rôle des différents acteurs et actrices de la révolution. Une syntaxe variée et riche alliée à un usage adéquat des subordonnées sera ainsi toujours préférable à une démonstration qui repose sur une suite de phrases simples toujours mises en perspectives au moyen des mêmes connecteurs logiques. Cependant, le jury invite les candidats à ne pas non plus rechercher une sophistication de la langue excessive qui, parfois, perd en idiomatisme et en clarté. Il faut se familiariser avec une langue plus formelle – certains diront universitaire – tout en gardant un objectif de clarté et d'efficacité. Les registres plus familiers sont à bannir complètement. Il est ainsi très étrange d'affirmer que colons et Empire avaient besoin de « *better communication skills* » afin de sortir de l'impasse : le propos a trait à une séquence historique inédite et lourde de conséquences de part et d'autre de l'Atlantique, il ne s'agit pas d'un bilan de compétences effectué par la direction des ressources humaines au sein d'une entreprise. De la même manière, faire de la Déclaration d'indépendance une simple « *break-up letter with Britain* » est simplement faire preuve d'une désinvolture intellectuelle qui n'a guère sa place dans le concours.

Rapport présenté par Yohann Lucas, avec la commission de composition (Gabriel Boniecki, Augustin Habran, Maëlle Jeanniard du Dot et Alexandra Tuvvry)

3.2. Épreuve de traduction

3.2.1. Thème

Texte à traduire

Paul avait entrepris de noter sur son ordinateur les points essentiels abordés par les conférenciers durant sa semaine de stage. Autrefois, avant de se lancer dans l'écriture d'un rapport, il adorait acheter un cahier dont il faisait rapidement défiler les pages pour se griser de leur parfum de papier neuf puis il laissait glisser son stylo le long des lignes comme sur une neige vierge. Le progrès lui avait apporté la machine ronronnante avec laquelle il avait noué de nouvelles attaches, établi de nouveaux rituels. Le déclic de l'interrupteur déclenchait inmanquablement en lui le besoin d'une cigarette, dont il tirait la première bouffée en contemplant les instructions affichées sur l'écran. Le plaisir de l'informatique avait supplanté celui du papier et se maintenait intact, aussi vif à chaque session de travail, la jouissance du tabac associée à celle de l'écriture.

Avec la venue du soir la luminosité de l'écran gagna en intensité. Paul alluma la lampe de son bureau et relut la page qu'il venait d'écrire. Il la sauvegarda, se frotta les yeux, puis se demanda comment employer le temps qui lui restait jusqu'à l'heure du dîner. D'ordinaire, il savourait ce moment de la journée, la tranquillité de leur appartement associée à la perspective du repos du lendemain, la présence apaisante d'Irène dans la pièce voisine. Un peu comme lorsqu'il se plongeait dans ses constructions de maquettes sous la lampe de sa chambre pendant la séance de repassage hebdomadaire de sa mère.

Philippe Grimberg, *La petite robe de Paul*, Grasset, 2001, pp 81-82

Présentation du sujet

Le texte proposé à la traduction est extrait du premier roman de Philippe Grimberg, psychanalyste de formation, qui s'est d'abord fait connaître par la publication de plusieurs ouvrages de non-fiction consacrés à la psychanalyse, avant de se tourner vers la fiction. Paru en 2001, *La petite robe de Paul* marque pour son auteur l'entrée en littérature romanesque et lui apporte une première reconnaissance. Trois ans plus tard, en 2004, Philippe Grimberg remportera le prix Goncourt des lycéens pour son second roman, *Le Secret*.

Dans ce premier récit, le protagoniste, Paul, découvre, au cours d'une pause déjeuner dans un quartier qu'il ne connaît pas, la vitrine d'une boutique où est exposée une petite robe blanche de fillette. Saisi d'une émotion inexplicable et troublante, il revient à plusieurs reprises contempler cette robe avant de se résoudre à l'acheter et à la dissimuler chez lui, à l'insu de sa femme, Irène. Ce geste anodin en apparence agit comme un révélateur, faisant émerger les non-dits, les peurs et les secrets enfouis du couple. La robe devient alors l'instrument d'une catharsis douloureuse qui contraint Paul et Irène à affronter la face obscure de leur relation.

Le passage soumis à la traduction se situe peu après l'achat de la robe. De retour de son séminaire professionnel, Paul consigne sur son ordinateur les notes qu'il a prises. Ce moment

d'écriture, devenu un rituel, ainsi que l'attente paisible du dîner qui le suit, moments qu'il apprécie d'ordinaire, sont ici assombris par le souvenir de la robe désormais cachée dans son armoire. Bien que l'objet n'y soit pas mentionné directement, un léger malaise traverse la seconde partie de l'extrait : l'emploi de la locution adverbiale « d'ordinaire » laisse entendre que, ce jour-là, la sérénité habituelle du personnage est troublée.

Le passage proposé à la traduction se caractérise par une alternance entre plusieurs plans d'énonciation : la description du déroulement de l'action et les réminiscences du personnage principal. Cette structure amène les candidats à porter une attention particulière aux temps et aux aspects verbaux, afin de distinguer les procès révolus de ceux qui sont ancrés dans le moment de la narration. De même, la compréhension des différentes valeurs aspectuelles des verbes — qu'ils soient singulatifs ou itératifs — était décisive pour effectuer des choix de traduction pertinents.

Au-delà du champ lexical des fournitures et activités de bureau, l'expression des émotions et de l'introspection du personnage exigeait une maîtrise lexicale étendue et nuancée. Sur le plan sémantique, si le vocabulaire lié à l'univers de la bureautique a été globalement bien restitué, les verbes traduisant les sentiments et la vie intérieure du personnage ont souvent été rendus dans leur acception la plus littérale. Il était attendu des candidats qu'ils dépassent le sens premier des mots pour en saisir la valeur figurée dans le contexte du texte source. À cet égard, des verbes tels que : *entreprendre*, *se lancer*, *supplanter*, *nouer*, *savourer* ou *se plonger*, recèlent une richesse polysémique qui devait être soigneusement analysée afin d'éviter toute traduction mécanique par le sens concret.

Il a également été relevé dans de nombreuses copies une tendance à employer les mêmes équivalents lexicaux pour traduire des verbes pourtant distincts dans le texte de départ, traduisant ainsi un manque de variété lexicale. Le jury rappelle à ce propos l'importance d'élargir continuellement son répertoire de traduction.

Enfin, plusieurs passages nécessitaient une recatégorisation grammaticale. De nombreuses traductions littérales ont été jugées maladroites, alors qu'il était attendu des candidats qu'ils recourent spontanément à la transposition, notamment le passage d'un nom à un verbe, procédé fréquent en anglais, signe d'une réelle maîtrise des mécanismes de la traduction.

Considérations générales

Avant d'aborder l'analyse détaillée de la traduction segment par segment, le jury souhaite partager quelques remarques préliminaires sur les erreurs les plus fréquemment observées dans les copies, ainsi que quelques recommandations générales.

S'agissant de la graphie et de l'orthographe, certaines copies se révèlent difficiles à lire en raison d'une écriture négligée et de ratures. La lisibilité est essentielle : le jury ne peut interpréter une graphie incertaine, et un mot illisible pourrait être considéré comme un barbarisme lexical. L'orthographe doit également être irréprochable, plusieurs fautes d'orthographe graves et récurrentes dans des mots pourtant usuels en anglais, ont été relevées.

La traduction exige une vigilance à chaque étape. La compréhension du texte source doit être approfondie et rigoureuse, car plusieurs erreurs découlent d'une lecture approximative. Les choix de traduction doivent résulter d'une réflexion construite, appuyée sur une exploration préparatoire de différentes options. La relecture du texte final est indispensable pour repérer les incohérences et corriger les fautes éventuelles.

Enfin, concernant l'esprit de l'exercice, si certaines adaptations peuvent produire une traduction idiomatique et fluide, il convient d'éviter les réagencements non justifiés. Toute transformation notable du texte source doit être motivée et cohérente. Les maîtres mots de la sous-épreuve de thème demeurent simplicité et fidélité au texte original, plutôt que complexité ou créativité excessive.

Segment 1 : Paul avait entrepris de noter sur son ordinateur les points essentiels abordés par les conférenciers durant sa semaine de stage.

Dès le premier segment, la question de la temporalité verbale se posait. En effet, tout emploi d'un temps verbal autre que le *past perfect* a été sanctionné. Ce dernier constituait en effet la seule forme verbale apte à exprimer l'antériorité du procès par rapport à un repère temporel situé dans le passé, conformément aux contraintes d'aspect.

Sur le plan syntaxique, la traduction exigeait également une vigilance accrue de la part des candidats. Le réagencement syntaxique consistant à placer le groupe nominal objet *the main points* avant le complément prépositionnel *into his laptop* a été lourdement pénalisé, dans la mesure où cette modification rompait la structure canonique de l'ordre des constituants et engendrait une incompatibilité syntaxique avec la suite de l'énoncé.

D'un point de vue lexical et sémantique, plusieurs occurrences ont suscité des erreurs de sélection lexicale. La traduction du verbe « entreprendre » nécessitait une analyse du spectre sémantique du lexème dans son contexte. Dans le passage considéré, le verbe renvoie à une valeur aspectuelle inchoative (« se mettre à faire ») et non à la notion d'entreprise soutenue ou laborieuse. Les verbes *to endeavour* et *to strive*, porteurs d'un trait sémantique d'effort soutenu, étaient donc inappropriés. Ce cas illustre la nécessité, pour tout candidat, d'une évaluation fine du degré sémantique des items lexicaux et de leur pertinence contextuelle.

Concernant la traduction du nom *conférenciers*, les équivalents *lecturers*, *professors* ou *teachers* ne s'inscrivaient pas dans le champ référentiel du texte source, puisqu'il s'agissait d'un stage en milieu professionnel et non d'un environnement académique. La traduction littérale *conference masters* relevait en outre d'un calque fautif, récurrent dans plusieurs copies et systématiquement sanctionné.

Enfin, la traduction du syntagme nominal *sa semaine de stage* par *his week of training* constitue une formulation très maladroite, relevant du calque et produisant un effet proche du barbarisme lexical.

Traduction proposée :

Paul had started to type into his computer the main points made by the speakers during his week-long training course.

Segment 2 : Autrefois, avant de se lancer dans l'écriture d'un rapport,

Le segment s'ouvre sur la traduction de l'adverbe temporel « autrefois », qui a suscité plusieurs difficultés d'ordre lexical et sémantique. Il convient de relever, en premier lieu, que certains candidats ont choisi de ne pas traduire explicitement « autrefois », mais d'introduire au début du segment suivant la tournure USED TO, dont le sème inclut l'idée d'habitude passée. Ce procédé, conforme à la logique aspectuelle de l'anglais, a été jugé recevable.

Par ailleurs, la date de rédaction du texte source devait être prise en compte pour assurer la pertinence du registre de langue. En effet, plusieurs choix de traduction se sont révélés inappropriés d'un point de vue stylistique : des expressions comme *times of yore*, *in the olden days* ou *back in the day* relèvent d'un registre archaïsant ou familier et ont, à ce titre, été sanctionnées.

La traduction du verbe pronominal « se lancer » a également posé problème. De nombreux candidats ont simplement réemployé le verbe déjà utilisé dans le segment précédent pour traduire « se mettre à », sans percevoir la nuance aspectuelle et lexicale entre les deux. Or, toute répétition non motivée présente dans le texte cible mais absente du texte source est considérée comme une maladresse stylistique. Les candidats sont donc encouragés, à un niveau de concours tel que celui-ci, à enrichir leur compétence lexicale afin de disposer d'un répertoire suffisamment vaste et nuancé pour éviter la redondance et rendre compte avec précision des variations sémantiques.

Le jury a également relevé un nombre significatif de traductions littérales erronées, notamment *to launch himself*, calque inapproprié de la forme pronominale française, lourdement pénalisé en contexte.

Enfin, une vigilance accrue s'impose en matière d'orthographe. Certaines erreurs graphiques se sont effectivement transformées en barbarismes, comme dans le cas de **writting*, dont la double consonne fautive a entraîné une pénalisation sévère.

Traduction proposée :

In the past, before embarking on the writing of a report,

Segment 3 : il adorait acheter un cahier dont il faisait rapidement défiler les pages

Dans ce segment, le prétérit simple constituait le seul temps verbal acceptable. Il est regrettable de constater que de nombreux candidats ont employé le modal WOULD dans sa valeur itérative, suivi d'un verbe d'état ou de sentiment tel que *love* (**he would love to buy*). Il convient de rappeler que, dans son emploi fréquentatif, WOULD est incompatible avec la plupart des verbes statifs, notamment ceux exprimant un état psychologique ou affectif.

La traduction du pronom relatif « dont » a également donné lieu à de nombreuses approximations. Une recatégorisation syntaxique était attendue de la part des candidats maîtrisant les procédés de transposition. En l'occurrence, le relatif « dont » pouvait avantageusement être converti en coordination à l'aide du connecteur *and*, structure plus fluide et idiomatique en anglais.

Sur le plan lexical, la principale difficulté concernait la traduction du syntagme verbal « faire défiler les pages ». Toute solution impliquant un verbe connotant une activité de lecture a été pénalisée. Des verbes tels que *to peruse*, *to scan* ou *to browse* impliquent un parcours interprétatif du texte, alors que le contexte indique clairement que le personnage ne lit pas, le cahier étant neuf et les pages demeurant vierges.

Enfin, il convient de rappeler que certains mots transparents de l'anglais constituent de véritables faux amis. Dans ce cas précis, l'emploi du verbe *to defile* — traduction erronée par proximité graphique avec « défiler » — représente une méprise grave, inacceptable à ce niveau de compétence de traduction.

Traduction proposée :

he loved to buy a notebook and quickly flick through the pages

Segment 4 : pour se griser de leur parfum de papier neuf

Ce court segment était constitué d'un groupe infinitif ayant la fonction de complément circonstanciel de but, introduit par la préposition « pour ». Sa traduction ne présentait pas de difficulté syntaxique majeure en apparence, mais a néanmoins donné lieu à un certain nombre de maladroites. Ainsi, le recours à la préposition *to* dans une structure passive (*to be enraptured by*) s'est avéré peu idiomatique dans ce contexte, tandis que l'emploi de *in order to* relevait d'une sur-traduction inutile, alourdissant le segment sans apporter de précision pertinente. Il convenait au contraire d'opter pour une formulation plus naturelle et fluide en anglais, respectant l'économie du texte source.

D'un point de vue syntaxique, la ponctuation a constitué un écueil notable. L'omission de la virgule a en effet entraîné, dans un nombre non négligeable de copies, un contresens : le participe passé se trouvait alors rattaché au dernier élément du segment précédent (« les pages »), au lieu de renvoyer au sujet réel, à savoir Paul. Cette erreur de segmentation syntaxique témoigne d'une lecture insuffisamment attentive de la structure phrastique et du rôle des appositions.

Les principales difficultés du segment étaient toutefois d'ordre lexical. À commencer par la traduction du verbe « se griser », qui a donné lieu à de nombreuses approximations. Certaines propositions telles que *intoxicated by* relèvent d'un contresens, imputable à une interprétation trop littérale et à une méconnaissance de la valeur figurée du verbe en contexte. Il ne s'agissait nullement ici d'un état d'ébriété, mais bien de l'expression d'un plaisir intense, presque enivrant. Une lecture plus fine du passage permettait d'orienter vers des solutions idiomatiques rendant compte de cette dimension affective.

De la même manière, les tentatives de traduction fondées sur le radical *grey/gray* ont été systématiquement sanctionnées, car elles reposaient sur une confusion lexicale et aboutissaient à des non-sens. Le jury rappelle à ce titre l'importance d'une attention rigoureuse portée à la polysémie et aux faux amis.

Enfin, la traduction de « parfum » appelait également des choix lexicaux précis. Le nom *scent* a été privilégié en raison de sa neutralité et de son adéquation au contexte. En revanche, *smell*, susceptible de véhiculer une connotation légèrement péjorative, convenait moins ici, tandis que *fragrance* ou *perfume* constituaient des sur-traductions, suggérant à tort une artificialité du parfum.

Traduction proposée :

, enraptured by the scent of new paper

Segment 5 : puis il laissait glisser son stylo le long des lignes comme sur une neige vierge.

Ce segment ne présentait pas de difficulté syntaxique majeure en apparence, mais supposait une analyse fine des valeurs verbales et des choix lexicaux. Dans un premier temps, la traduction du verbe à l'imparfait « laissait » impliquait d'identifier correctement sa valeur aspectuelle. Il s'agissait ici d'un imparfait à valeur fréquentative, exprimant une action répétée dans le passé. Deux solutions étaient dès lors recevables : le recours au prétérit simple, qui permet de restituer une habitude dans un cadre narratif, ou bien la construction WOULD + base verbale, qui insiste plus explicitement sur la répétition.

Sur le plan lexical, le choix du verbe introducteur appelait une attention particulière. Le verbe *let* s'imposait ici comme la solution la plus pertinente, dans la mesure où il suggère une forme de passivité du sujet, Paul accompagne le mouvement de son stylo plutôt qu'il ne le dirige activement. À l'inverse, *make* introduisait une idée de contrainte ou de volonté qui ne correspondait pas au texte source, tandis que *leave* donnait lieu à un non-sens manifeste.

Dans le cas du verbe « glisser », des traductions telles que *glide*, *slide* ou encore *move smoothly* rendaient de manière satisfaisante l'idée d'un mouvement fluide et continu. En revanche, des choix comme *slip* ont été sanctionnés, car ils introduisaient une notion de maladresse ou d'accident absente du texte original.

La traduction de « le long des lignes » a, dans l'ensemble, été bien maîtrisée. La préposition *along* s'est imposée comme la solution la plus idiomatique, dans la mesure où elle exprime un déplacement continu au contact d'une surface linéaire, ce qui correspond précisément à l'image décrite.

La fin du segment concentrait plusieurs difficultés. L'adjectif « vierge » a souvent été contourné par des sous-traductions telles que *new*, *white* ou *immaculate*, qui, si elles pouvaient sembler proches, ne restituaient pas pleinement l'idée d'une surface intacte, encore inaltérée. Ces choix témoignent d'une tendance à éviter la difficulté lexicale au détriment de la précision sémantique.

Enfin, l'expression de la comparaison appelait une vigilance particulière. Le recours à *as if* a été privilégié, car il permet d'introduire une dimension imaginaire ou hypothétique, conforme à l'effet produit dans le texte source. À l'inverse, *like* ancre davantage la comparaison dans le réel et atténue la portée figurative de l'image. De plus, la formulation *as on virgin snow*, fréquemment rencontrée dans les copies, ne convenait pas ici : la préposition *on* suggère une simple localisation, et il en résulte donc une perte de dynamique, neutralisant la progression du geste exprimée en français.

Traduction proposée :

then he let his pen glide along the lines as if on virgin snow

Segment 6 : Le progrès lui avait apporté la machine ronronnante avec laquelle il avait noué de nouvelles attaches, établi de nouveaux rituels.

Ce segment présentait une complexité syntaxique plus marquée, dans la mesure où il s'organise autour d'une proposition principale suivie d'une proposition subordonnée relative, elle-même complétée par deux groupes verbaux coordonnés. Une analyse rigoureuse de cette structure était indispensable pour produire une traduction à la fois correcte et fluide.

Le choix des temps constituait un premier point de vigilance. Le recours au plus-que-parfait en français (« avait apporté », « avait noué », « [avait] établi ») impliquait logiquement l'emploi du *past perfect* en anglais, afin de marquer l'antériorité par rapport au cadre narratif. L'utilisation du prétérit simple, parfois rencontrée dans les copies, ne permettait pas de restituer cette antériorité et tendait à aplanir la chronologie du récit, voire à introduire une ambiguïté temporelle.

Le groupe nominal « la machine ronronnante » appelait également des choix précis. L'emploi de l'article indéfini (*a humming / whirring / purring machine*) s'imposait ici, dans la mesure où il ne s'agissait pas d'un référent déjà identifié ou déterminé dans le discours, mais de l'introduction d'un nouvel élément dans la narration. Le recours à l'article défini *the* supposait à tort une référence partagée ou déjà établie.

Le choix de l'adjectif traduisant « ronronnante » devait en outre être compatible avec un objet inanimé, en l'occurrence une machine (implicitement un ordinateur). Des propositions telles que *humming, whirring ou purring* ont été acceptées, car elles renvoient à un bruit continu et régulier de fonctionnement. En revanche, des formes comme *buzzing*, jugées trop marquées, ou encore des adjectifs relevant du champ humain (*moaning, whining, whispering*), ont été sanctionnés, car elles introduisaient une personnification excessive absente du texte source.

Par ailleurs, la structuration de la phrase en anglais imposait de veiller à la proximité syntaxique entre l'antécédent et la relative. Des formulations telles que *Progress had brought a humming machine to him* rendaient cet enchaînement moins naturel, en intercalant le complément indirect entre le groupe nominal et sa relative. Il était donc préférable de privilégier une structure du type *Progress had brought him a humming machine with which...*, qui garantit la continuité syntaxique et facilite l'intégration de la relative.

La traduction du nom « attaches » a donné lieu à de nombreuses maladresses. Le terme *ties* a été privilégié par le jury, dans la mesure où il permet d'exprimer des liens à la fois affectifs et habituels, sans connotation excessive. À l'inverse, *links*, plus technique, ou *relationships*, trop marqué sur le plan interpersonnel, ne convenaient pas dans ce contexte. Plusieurs faux-sens ont également été relevés, notamment *bounds*, probablement issu d'une confusion avec *bond* et le participe passé *bound*.

Enfin, la coordination des deux groupes verbaux (« avait noué de nouvelles attaches, [avait] établi de nouveaux rituels ») appelait une restitution explicite en anglais. L'emploi de la conjonction *and* était attendu, là où une simple juxtaposition par virgule, calquée sur le français, a été jugée fautive. En effet, l'anglais n'autorise pas la coordination de deux propositions verbales finies par une simple virgule (*comma splice*), sauf effet stylistique très marqué, inapproprié ici.

Traduction proposée :

Progress had brought him a humming machine with which he had forged new ties and established new rituals.

Segment 7 : traité dans la sous-épreuve d'explications de choix de traduction.

Segment 8 : dont il tirait la première bouffée en contemplant les instructions affichées sur l'écran.

Il s'agit d'une proposition relative qui a posé des problèmes de syntaxe importants. Trop de candidats sont ainsi partis du principe que « dont » se traduisait nécessairement par *whose* ou *of which*, ce qui a donné lieu à des propositions irrecevables. L'on attendait *a priori* la préposition *on* ou *from*, selon le verbe choisi pour traduire « tirer ». Si *to drag on a cigarette* est parfaitement idiomatique, les contraintes syntaxiques dues à la relative ainsi que la présence de « la première » (souvent omis) rendaient ce choix forcément maladroit. Le jury a par ailleurs privilégié le *pied-piping* avec *from* (*from which he would take/draw the first puff/drag*), plus élégant qu'une préposition échouée (*which he took the first puff from*).

En ce qui concerne la traduction du temps, l'imparfait a été accepté au même titre que le *would* fréquentatif, dans la mesure où il s'agit bien d'une habitude du sujet dans un contexte passé. Le gérondif qui suit marque la simultanéité des procès « tirer » et « contempler », ce qui peut au choix être rendu par *as* ou par *while*, mais en aucun cas par une forme en -ING seule (**from which he would draw the first puff contemplating...*). Rappelons par ailleurs qu'un contexte imparfait n'entraîne pas systématiquement l'emploi de la forme progressive (*was drawing / was contemplating*). Les candidats qui auraient pris cette habitude sont invités à s'en départir. Notons également que, sur le plan lexical, le calque *contemplate* était préférable à tout autre verbe impropre ou relevant du contresens (*gaze, behold, read, etc.*).

Enfin, le participe passé « affiché » a parfois été mal traduit, même si de nombreux candidats ont opté pour *displayed*, terme qui convenait parfaitement. L'effacement (*the instructions on the screen*) n'était donc pas contraint, bien qu'il soit naturel en anglais. En revanche, l'emploi d'un génitif ou d'un nom composé était particulièrement malvenu (la relation lâche entre les deux référents étant incompatible avec ces structures) et ne correspondait pas au texte source.

Traduction proposée :

from which he would take the first drag while contemplating the instructions displayed on the screen.

Segment 9 : Le plaisir de l'informatique avait supplanté celui du papier

Bien que court, ce segment posait des difficultés tant lexicales que syntaxiques. Pour commencer, si « plaisir » pouvait simplement se traduire par *pleasure*, l'évitement qui consistait à le répéter pour traduire « celui » a été légèrement pénalisé. *That of* permettait en effet d'éviter de manière parfaitement naturelle un parallélisme qui n'apparaissait pas en français. En revanche *the one* n'était pas recevable dans la mesure où le référent est mentionné pour la première fois. Cette erreur, fréquente, a été lourdement pénalisée. Rappelons aussi que les ajouts injustifiés, nombreux dans ce segment (« *the pleasure of using a computer* »), sont systématiquement sanctionnés en thème comme en version. Enfin, « le papier » ayant ici une valeur clairement générique, la présence d'un article défini devant le nom (« *the pleasure of the paper* ») constituait un calque syntaxique grave que beaucoup n'ont pas su éviter.

La majeure partie des candidats a fait le choix de traduire « informatique » par *IT/ICT* ou *computer science*, ce qui dans les deux cas constituait un contresens : il ne s'agissait pas de l'informatique comme domaine ou discipline, mais comme objet physique. *Computers* était donc attendu. **Informatic(s)* est un barbarisme inacceptable trop fréquemment trouvé dans les copies.

Pour finir, il convenait de traduire le plus-que-parfait du syntagme verbal « avait supplanté » par un *past perfect* dans la mesure où il y a bien antériorité par rapport aux procès exprimés dans le segment précédent. Les verbes *to supplant* et *to supersede* étaient tous deux acceptables, même si les candidats ont souvent opté pour le léger faux-sens *replace*, ce qui était préférable à des non-sens tels que *brushed away*, *overpassed* ou *won/taken over*.

Traduction proposée :

The pleasure of computers had supplanted that of paper

Segment 10 : et se maintenait intact, aussi vif à chaque session de travail,

Notons tout d'abord qu'il s'agit d'une proposition coordonnée dans laquelle le sujet du segment précédent (« Le plaisir de l'informatique ») n'est pas répété. Or, si le premier verbe était au plus-que-parfait, celui qui nous intéresse ici est à l'imparfait. Une traduction du type *and remained intact* invite à lire le verbe comme un participe passé : *had supplanted that of paper and remained...* La reprise du sujet par le pronom *it* était donc tout indiquée.

Sur le plan lexical, le calque avec *maintain* donnait lieu à un non-sens. De la même manière, toutes les propositions qui consistaient à calquer la forme pronominale (V + *itself*) étaient *a priori* irrecevables. Conserver *intact*, en revanche, était tout indiqué. Les autres solutions trouvées (comme *unchanged* ou *unspoilt*) s'éloignaient du sens initial. Enfin, en raison de sa forte polysémie, le mot « vif » a donné lieu à de nombreux contresens (*raw, sharp...*). *Vivid* et *intense* étaient les solutions les plus adaptées.

Le comparatif d'égalité a souvent posé problème. Dans la mesure où il s'agissait de comparer des qualités, *as* était le seul choix possible, mais la comparaison avec le passé étant implicite, l'ajout de *just* était nécessaire afin de stabiliser la phrase : « *just as vivid with each work session* ». La préposition *at* a également été acceptée. En revanche, les recatégorisations (du type « *every time he worked* ») n'étaient pas contraintes et ont donc été pénalisées. Sans recatégorisation, *each* était préférable à *every* car plus individualisant. Le jury a accepté virgules et tirets cadratins pour l'incise, mais il fallait veiller à ne pas tomber dans la réécriture, notamment en fusionnant ce segment avec le suivant.

Traduction proposée :

and it remained intact, just as vivid with each work session,

Segment 11 : la jouissance du tabac associée à celle de l'écriture.

Ce segment posait une difficulté lexicale, à savoir la traduction du nom « jouissance ». L'enjeu était de trouver une traduction qui exprime l'idée du grand plaisir sensoriel que procure la cigarette chez le personnage. Les candidats ont fait preuve d'inventivité et ont eu recours à des traductions comme *pleasure, delight* ou encore *ecstasy*. Certaines copies ont présenté des faux-sens importants comme *happiness* ou *joy*, qui n'expriment pas cette notion de plaisir sensoriel. Enfin, certaines – rares – copies ont présenté des non-sens, notamment *the orgasm of smoking* ou encore *the orgasmic pleasure*. Le jury rappelle aux candidats la nécessité de bien prendre en compte le contexte.

Toujours au niveau lexical, « le tabac » a souvent été traduit littéralement par *tobacco* ou, de manière moins problématique, par *cigarettes*, alors que le nom « tabac », en français, renvoie par métonymie à l'activité de fumer et non à la substance elle-même : c'est donc *smoking* qui était attendu ici.

La traduction du participe passé « associée à » a posé quelques difficultés, certains candidats ayant eu recours à la traduction *linked to*, qui est insuffisamment littéraire pour le contexte, ou **combined to*, qui est incorrect en anglais. Comme au segment précédent, de trop nombreux candidats ont traduit la reprise « celle de l'écriture » par un calque, *the one of writing*.

Traductions proposées :

the bliss of smoking combined with that of writing.

the bliss of smoking along with that of writing.

Segment 12 : Avec la venue du soir la luminosité de l'écran gagna en intensité.

Ce segment a posé des problèmes de construction à de nombreux candidats qui ont oublié la transposition N->V, pourtant classique en anglais. Ainsi, plusieurs candidats ont proposé des calques irrecevables tels que **with the coming of the evening*. Pour ce qui est du temps, certains candidats ont opté pour le prétérit progressif (*as evening was coming*) ce qui était impossible ici puisque la venue du soir constitue une action de premier plan : c'est donc le prétérit simple qui s'imposait ici.

La suite du segment a également donné lieu à des calques syntaxiques (**won in intensity*, par exemple). Le jury rappelle aux candidats l'importance, en traduction, d'avoir recours aux techniques telles que la recatégorisation et d'éviter à tout prix le calque, dans la langue d'arrivée, de la syntaxe de la langue d'origine.

Sur le plan lexical, le groupe verbal « gagna en intensité » a parfois fait l'objet de traductions abusives telles que *rose* ou *gained*. Le nom commun « luminosité », quant à lui, a posé problème, de trop nombreux candidats ayant eu recours à des faux sens, voire des contre-sens comme *luminosity*.

Traduction proposée :

As evening fell, the brightness of the screen increased.

Segment 13 : Paul alluma la lampe de son bureau et relut la page qu'il venait d'écrire.

Ce segment a donné lieu à quelques contre-sens, certains candidats ayant confondu le bureau (meuble) avec le bureau (pièce), ce qui a conduit à des contre-sens comme *his office lamp*. Beaucoup plus grave, un nombre non négligeable de candidats a employé un possessif ici (**his desk's lamp*), ce qui est impossible puisqu'il n'y a pas de lien de possession dans cette phrase.

En ce qui concerne les temps, ici le *present perfect* était indispensable ; de même que *just*, qui a été omis par plusieurs candidats. Malheureusement, certains candidats ont opté pour le prétérit alors que la situation indique un bilan, au moment de l'énonciation, d'une action venant de se terminer.

Sur le plan syntaxique, la proposition relative introduite par « qu' » pouvait se traduire par *that* ou $\emptyset$ (*he had just written*) ; *which*, en revanche, alourdissait inutilement la phrase.

Enfin, la traduction du verbe « relire » a posé quelques problèmes aux candidats, certains ayant eu recours à des contre-sens malheureux comme *proofread*, qui est inadapté ici car associé à l'univers de l'édition.

Traductions proposées :

Paul turned on the desk lamp and reread the page that he had just written.

Paul switched on the desk lamp and reread the page he had just written.

Segment 14 : Il la sauvegarda, se frotta les yeux, puis se demanda comment employer le temps qui lui restait jusqu'à l'heure du dîner.

Ce segment donnait aux candidats l'occasion de montrer leurs connaissances sur les différences de fonctionnement entre l'anglais et le français. L'anglais, en effet, n'est pas une langue réflexive, à la différence du français, comme en témoigne le verbe pronominal « se frotter ». Les non-sens du type **rubbed himself the eyes* ont heureusement été rares dans les copies, et les candidats ont, en général, eu en tête que les parties du corps prennent un adjectif possessif en anglais, à la différence du français.

D'un point de vue lexical, « se frotta » a posé quelques difficultés et de nombreux candidats ont opté pour *scrubbed*, *wiped* ou même *scratched*, qui sont des non-sens ici puisque ces verbes renvoient à des actions vigoureuses associées au ménage et non pas à un geste corporel anodin.

La dernière partie de la phrase a posé des difficultés à la fois lexicales et syntaxiques. Le groupe verbal « se demanda » a souvent été traduit littéralement par *asked himself*, ce qui est très maladroit en anglais. La traduction du groupe verbal « qui lui restait » a posé des problèmes à de nombreux candidats, qui ont eu recours à des calques irrecevables tels que **the time that remained to him*.

Enfin, quelques copies, minoritaires heureusement, ont omis le doublement de la consonne *n* dans le nom commun *dinner*, ce qui a abouti au contre-sens *diner* – un *diner*, en anglais, étant un petit restaurant bon marché ou une personne qui dîne, et non pas un repas.

Traductions proposées :

He saved it, rubbed his eyes, then wondered how to spend the time that remained until dinnertime/suppertime.

He saved it, rubbed his eyes, then wondered how to spend the time (that) he had left until dinner/supper.

Segment 15 : D'ordinaire, il savourait ce moment de la journée, la tranquillité de leur appartement associée à la perspective du repos du lendemain, la présence apaisante d'Irène dans la pièce voisine.

La difficulté majeure de ce segment résidait dans la précision et la variété des choix lexicaux à opérer, afin notamment d'éviter les répétitions. Les difficultés les plus récurrentes ici ont été relevées dans les choix de traduction de « moment de la journée » dont le calque mène à un non-sens, celle de l'adjectif « associée » et celle de l'adjectif « voisine », qui ont donné lieu à de nombreuses traductions maladroites voire fautives (**room next door*).

Sur le plan temporel, certains candidats ont été tentés d'employer l'auxiliaire modal *would* dans son acception fréquentative afin de traduire la notion de récurrence dans le passé exprimée par « d'ordinaire ». Ce choix a été pénalisé, que l'emploi de *would* ait été fait en omettant délibérément de traduire « d'ordinaire » ou non. La position de focalisation de la

locution « d'ordinaire » est perdue en cas d'omission tandis que l'ajout de *would* en sus de cette focalisation n'est pas nécessaire.

Enfin, l'absence de conjonction de coordination dans la liste du texte source « ce moment de la journée, la tranquillité de leur appartement associée à la perspective du repos du lendemain, la présence apaisante d'Irène dans la pièce voisine » ne pourra être calquée dans le texte cible. Il s'avère nécessaire d'insérer la conjonction *and* en anglais afin de clore cette énumération.

Traductions proposées :

Ordinarily, he relished this time of the day, the tranquillity of their flat combined with the prospect of resting the following day.

Ordinarily, he relished this time of the day, the tranquillity of their flat combined with the prospect of resting the next day.

Segment 16 : Un peu comme lorsqu'il se plongeait dans ses constructions de maquettes sous la lampe de sa chambre pendant la séance de repassage hebdomadaire de sa mère.

Sur le plan temporel, le recours à la valeur fréquentative du modal *would*, insistant sur le rituel du narrateur, était pertinent ; le prétérit simple pouvant également exprimer la récurrence, son choix est tout aussi acceptable.

Plusieurs calques devaient être évités lors de la traduction de ce segment. Tout d'abord, la phrase à traduire ne comporte pas de verbe dans sa proposition principale. Le rétablissement d'une phrase verbale ou l'ajout d'un tiret cadratin étaient ici nécessaires.

Un autre calque qui n'a pas toujours été évité concerne la traduction de « se plongeait ». Ceci ne pouvait pas être rendu par des formulations exprimant une plongée au sens propre (*dive, throw oneself*). Il est à noter que certaines propositions verbales se sont révélées fautives à cause d'erreurs portant sur leur transitivité (**delve* Ø). Le jury incite ainsi les candidats à s'assurer de leur maîtrise des verbes prépositionnels et à particule.

Enfin, il n'est pas utile ici de traduire le prénom « Irène » par *Irene* sans accent. On se rappellera que les connotations liées aux prénoms, malgré leur même origine étymologique, sont différentes en fonction des lieux où ils sont donnés.

Traductions proposées :

It was a bit like when he would focus on building models under the lamp in his bedroom during his mother's weekly ironing session.

— *A bit like when he focused on building models under the lamp in his bedroom during his mother's weekly ironing session.*

Conclusion

En conclusion, le jury souhaite rappeler que, si les exigences de cette épreuve demeurent élevées, il est tout à fait possible de proposer des traductions de qualité en adoptant une

démarche rigoureuse, régulière et réfléchie. Les candidats doivent veiller à maîtriser les procédés de traduction et à faire leurs choix de manière raisonnée, plutôt que de s'en remettre à leur seul instinct.

Les nombreuses erreurs relevées dans le présent rapport, ont pour finalité d'aider les futurs candidats à mieux se préparer. Le jury a toutefois eu le plaisir de lire plusieurs copies de bon, voire de très bon niveau, et il a également pu bonifier de nombreuses copies qui comportaient des passages particulièrement réussis.

Il engage donc les candidats à aborder cette épreuve avec confiance et organisation, et à entretenir, par la lecture, un lien régulier avec les littératures anglaise et française. La consultation des ouvrages cités en bibliographie leur permettra en outre d'identifier les écueils les plus fréquents et de mieux anticiper les difficultés des sessions à venir.

Reprise globale de la traduction proposée

Paul had started to type into his computer the main points made by the speakers during his week-long training course. In the past, before embarking on the writing of a report, he loved to buy a notebook and quickly flick through the pages, enraptured by the scent of new paper, then he let his pen glide along the lines as if on virgin snow. Progress had brought him a humming machine with which he had forged new ties and established new rituals. The click of the switch would inevitably trigger in him the need for a cigarette from which he would take the first drag while contemplating the instructions displayed on the screen. The pleasure of computers had supplanted that of paper and it remained intact, just as vivid with each work session, the bliss of smoking combined with that of writing.

As evening fell, the brightness of the screen increased. Paul turned on the desk lamp and reread the page that he had just written. He saved it, rubbed his eyes, then wondered how to spend the time that remained until dinnertime/supertime. Ordinarily, he relished this time of the day, the tranquillity of their flat combined with the prospect of resting the following day. It was a bit like when he would focus on building models under the lamp in his bedroom during his mother's weekly ironing session.

Bibliographie indicative

BALLARD Michel, *Le commentaire de traduction anglaise*, Armand Colin, 2005

CHUQUET Hélène, PAILLARD Michel, *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Ophrys, 2017

DEMANUELLI Claude, DEMANUELLI Jean, *Lire et traduire*, Masson, 1990

GOATER Thierry, LEMONNIER-TEXIER Delphine, CHAUVIN Catherine, ORIEZ Sandrine, *L'épreuve de traduction en anglais*, Presses Universitaires de Rennes, 2^e édition révisée, 2014

GRELLET Françoise, *Initiation au thème anglais*, Hachette Supérieur, 2015

PERRIN Isabelle, *L'anglais : comment traduire ?*, Hachette supérieur, 2007

VINAY Jean-Paul, DARBELNET Jean, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, 2004

Rapport présenté par Carla Afonso
Avec la commission de thème,

Mathieu Guiglielmi, Elodie Jeannot, Loïc Meyronin, Róisín Quinn-Lautrefin,
et la contribution du jury.

3.2.2. Version

Texte à traduire

After we'd stammered to a halt and gathered our belongings (the backpacks fell like heavy fruit from the racks above), we trudged among the addled horde—the young and the poor, chiefly, as the journey could be made less painfully if more expensively by day—through the bleached corridors, the immigration queues, to the ferry itself. The boat was glaringly alight, canned spots blazing from the panel-tiled ceiling. The deck on which we settled offered plum leatherette booths and swivel chairs scattered around a neon-trimmed snack bar, at which a bleak selection of wilted sausage rolls sweated beneath a hot lamp, overlooked by a scrawny pallid youth in a paper cap and crooked bow tie. The dingy patterned pub carpet was tacky underfoot, and my sneakers gave little sticky squelches with each step. From the windows, the port's lights glittered day-bright on one side; on the other, all lay in darkness. Oliver and I claimed a table, loaded our bags onto two round leatherette chairs—they swiveled slightly with the weight, like fairground cars—and tried restlessly, ourselves, like a dog turning in circles before settling, to dispose of our inconvenient limbs in such a way that we might sleep.

The ferry, I could tell, was a "good" one, though its duty-free kiosks remained shuttered and the snack bar offered, in addition to the sausages, only a stack of Kit Kats and Tetleys or Nescafé.

Claire Messud, *This Strange Eventful History*, Fleet, 2024, pp. 321-322

Présentation du sujet

L'extrait proposé en version à cette session était un extrait de *This Strange Eventful History*, de Claire Messud. Ce roman, publié en 2024, emprunte son titre au célèbre monologue de Jaques dans *As You Like It* (Acte II scène 7) de William Shakespeare. Il retrace l'histoire de la famille Cassar, largement inspirée de celle de l'autrice, dont les membres se rapprochent ou s'éloignent au gré des événements qui ont agité la deuxième moitié du XX^e siècle. La narratrice mesure leur impact sur l'histoire personnelle ou intime des personnages sur trois générations. Issue de la troisième évoquée dans le roman, Chloe Cassar, la narratrice, en revenant sur l'histoire de ses proches, aborde également la naissance puis le développement de sa vocation d'écrivaine désireuse de rendre compte de ces vies qu'elle raconte et des différents événements qui les jalonnent dès la première ligne du roman : "*I'm a writer; I tell stories. Of course, really, I want to save lives. Or simply: I want to save life.*"

Les voyages, voire parfois les errances, contraints ou choisis, des différents membres de la famille Cassar les amènent à s'installer, souvent temporairement, sur plusieurs continents (Europe, Afrique, Australie, Amérique) selon les circonstances historiques ou les choix personnels opérés par les personnages. Le passage proposé à la traduction s'inscrit dans l'un

de ces trajets effectués par les personnages au cours du roman. La narratrice, étudiante américaine à ce point du récit, rentre avec son compagnon britannique, Oliver, en Grande-Bretagne après avoir rendu visite à ses grands-parents installés à Toulon, en France, avant de rejoindre l'Université de Syracuse dans l'État de New York. L'extrait à traduire se situe dans un chapitre intitulé *April 1989, Channel Crossing, Calais to Dover*. Le trajet de Toulon à Paris et de Paris à Calais se fait en train, puis la traversée de la Manche s'effectue en ferry. Au début de l'extrait, les deux étudiants, Chloe et Oliver, terminent leur voyage en train jusqu'à Calais et se dirigent vers le ferry qui doit les amener jusqu'à Douvres. La description des conditions de voyage, du personnel et des passagers à bord et du bateau lui-même mèneront la narratrice plus tard dans le chapitre à faire la remarque suivante : *"Look at all the others with whom you share the boat. Beyond the most immediate, you can't choose your companions for a crossing or a generation. You can't know the weather in store, the size of the waves. All in this strange eventful history is uncertain."* (p. 324 de l'édition retenue pour l'extrait).

Plusieurs mouvements peuvent être identifiés dans le passage à traduire. Tout d'abord, il s'agit de repérer l'état de transition initial entre l'arrêt du train et la marche vers l'embarcadère, puis l'arrivée dans le ferry, enfin l'installation des deux étudiants à bord. La narratrice relève minutieusement les éléments qui permettent de rendre compte de l'atmosphère à bord de ce ferry et d'évoquer un espace qui est à la fois l'objet d'une découverte pour les deux étudiants montant à bord, d'une reconnaissance des indices permettant de se forger une opinion sur l'environnement dans lequel ils arrivent et d'une (re)création esthétique d'un lieu et d'une époque donnés.

Dans cet extrait, l'une des difficultés principales consistait à rendre le sens du texte au plus près de l'évocation initiale par le biais de termes choisis en français qui respectent à la fois les nuances du texte source mais aussi un registre de langue qui soit recevable en français. Il fallait donc à cet égard identifier les termes les plus appropriés au registre et à la situation, mais aussi éviter les réagencements, étoffements et réécritures susceptibles d'altérer le sens du texte de Claire Messud.

Considérations générales

Avant d'aborder les différents segments du texte à traduire, les difficultés qu'ils présentaient et les solutions envisageables ou les impasses, le jury souhaite revenir sur les défauts les plus souvent constatés dans les copies.

Comme cela a été constaté dans les rapports des sessions précédentes, beaucoup de candidats ont su éviter la tentation de réagencer ou de scinder les phrases complexes du texte et ont pu ainsi proposer des traductions proches du texte source tel que l'exige l'exercice de version du concours. Cependant, un certain nombre de copies présentent encore ce défaut. Celles-ci ont été systématiquement sanctionnées. Certaines propositions trouvées dans ces copies relevaient de la réécriture libre, ce qui ne correspond pas aux attentes de l'épreuve.

Il convient de rappeler également qu'il s'agit de procéder à un travail d'élucidation du sens du texte avant de chercher à le traduire. Trop de candidats proposent encore des traductions irrecevables faute d'avoir procédé à un travail de compréhension fine du texte. Les difficultés d'accès au sens d'un passage relèvent souvent d'un manque de fréquentation de textes extraits

d'œuvres variées, classiques ou contemporaines, de manière à affiner sa compréhension littérale des passages proposés en traduction, à acquérir davantage de lexique en langue cible et en langue source et à identifier les nuances ou les différentes acceptions de certains termes ou de certaines expressions.

De plus, cette année encore, on déplore la mauvaise qualité de langue en français de certaines copies. Nous rappelons que les erreurs d'accord (en genre et en nombre), d'orthographe sur des termes courants (bateau, cuir, prune, poids, etc.), de syntaxe élémentaire ou la présence de barbarismes ne sont pas acceptables dans une épreuve de version de l'agrégation interne d'anglais et sont lourdement sanctionnées. Certaines des difficultés présentes dans le texte à traduire en français cette année auraient pu être évitées pour peu, notamment, qu'on s'astreigne à un entraînement régulier à l'épreuve, qu'on lise fréquemment des œuvres littéraires en français et qu'on s'engage dans une analyse comparative des langues telle qu'elle est menée pour la partie ECT de l'épreuve de traduction.

SEGMENT 1 : *After we'd stammered to a halt and gathered our belongings (the backpacks fell like heavy fruit from the racks above),*

Une remarque s'impose d'emblée concernant la traduction de ce passage : quel temps utiliser pour traduire les événements décrits dans ce début de texte ?

Le passé simple, s'il n'est plus fréquemment utilisé dans la langue parlée, l'est encore dans la langue écrite et exprime un fait bien délimité en rupture avec le présent. C'est un temps qui peut être utilisé ici pour traduire ce début d'extrait compte tenu de la succession d'événements ponctuels décrits dès le segment 2.

Le passé composé peut soit exprimer un fait passé en relation avec le moment présent, soit il remplace dans la langue contemporaine le passé simple pour relater des faits sans rapport avec le présent. Le texte proposé a été publié en 2024. Compte tenu de la proximité temporelle de la publication du roman avec le temps présent, il pouvait également être possible d'avoir recours au passé composé pour traduire ce passage.

Néanmoins, il est nécessaire de s'assurer qu'il y a bien cohérence sur l'ensemble du texte. Si le passé simple est utilisé pour relater les faits ponctuels passés sans lien avec le présent, il convient de conserver ce temps pour le même usage sur l'ensemble de la traduction. De même, si c'est le passé composé qui a été retenu, il s'agira de le conserver lorsque cela sera nécessaire dans le texte.

Dans notre traduction proposée, nous utiliserons le passé simple, néanmoins, nous signalerons certaines alternatives avec le passé composé lorsque cela sera pertinent.

La question du temps à utiliser se pose dès le début de ce segment. *After* est ici suivi du *past perfect*, signalant une localisation de l'événement cité à un moment antérieur à celui de référence passé. Plusieurs solutions pouvaient dès lors être envisagées, à condition que la cohérence temporelle soit respectée. En effet, contrairement à ce que certains candidats ont proposé, « après que » en français est bien suivi de l'indicatif. Donc si le temps utilisé dans la proposition principale (*we trudged*) est le passé simple, il est nécessaire d'utiliser le passé antérieur dans la subordonnée : « Après que nous nous fûmes arrêtés ». Si le passé composé

était utilisé dans la principale, il serait possible d'accepter « Après que nous nous sommes arrêtés ». Une autre solution recevable serait d'utiliser la forme infinitive passée « Après nous être arrêtés ». Quelle que soit la solution retenue, il conviendra de vérifier que l'auxiliaire utilisé pour traduire *stammered to halt* et *gathered* ne soit pas mis en facteur commun, contrairement à ce qui a été lu parfois dans certaines copies : « Après nous être arrêtés... et avoir rassemblé... », « Après que nous nous fûmes arrêtés... et que nous eûmes rassemblé... ».

Stammered to a halt a posé des difficultés à un certain nombre de candidats. Il s'agissait d'identifier la manière dont s'arrêtait le train amenant les passagers à leur destination, par à-coups. Certaines propositions cherchant à traduire le verbe *stammer* par « bégayer » a mené à des non-sens qu'une lecture attentive du texte et une prise de recul suffisante des candidats auraient dû permettre d'éviter, de même que celles faisant référence à des titubations ou à des bredouillements.

La traduction de *gathered our belongings* nécessitait de prendre en compte la situation dans laquelle se trouvaient les personnages. Le registre de langue devait être respecté et « réunir nos effets personnels », comme cela a été parfois proposé, ne pouvait convenir pour cette raison. Il convenait de retenir une locution telle que « rassemblé nos affaires » pour respecter le registre attendu.

La proposition entre parenthèses à valeur de commentaire permettait d'envisager les faits décrits de deux manières différentes : soit en prenant en compte la valeur descriptive de l'imparfait, soit celle ponctuelle du passé simple ou du passé composé. Il s'agissait d'être cohérent avec le reste de la proposition de traduction. En revanche, tout autre temps ou mode (notamment le conditionnel, comme cela a parfois été proposé dans certaines copies) était à proscrire.

Le terme *racks* ainsi que l'adverbe *above* donnaient des indications précieuses sur l'endroit où se déroulait la scène : dans un train où les porte-bagages laissent suffisamment de place pour y placer des sacs à dos lourds. Les substantifs « étagères », « filets », « casiers », ne permettaient pas de rendre compte de la réalité rencontrée par les personnages dans un train.

Le verbe *fall* au prétérit, *fell*, a, à tort, été confondu avec *felt*, le prétérit du verbe *feel*. Cela a mené à de nombreux contresens voire à des réécritures qui menaient à des non-sens. Une parfaite connaissance de la conjugaison des verbes en anglais est attendue de la part des candidats, notamment pour éviter ce type d'erreurs.

La place des adjectifs en français doit également être interrogée : l'ordre des adjectifs en français exige que la traduction de *heavy fruit* soit « fruits lourds » et non pas un calque de la structure en langue anglaise comme cela a parfois été le cas.

Traduction proposée :

Après nous être arrêtés par à-coups et avoir rassemblé nos affaires (les sacs à dos tombèrent comme des fruits lourds des porte-bagages au-dessus de nous),

SEGMENT 2 : *we trudged among the addled horde—the young and the poor, chiefly,*

Les deux personnages présents dans cet extrait s'associent aux autres passagers et partagent leur sort. Le pronom personnel « nous » rendait ici cet effet de sens davantage que le pronom « on », trouvé dans certaines copies.

Le sémantisme du verbe *trudge* devait nécessairement être pris en compte dans la traduction. En effet, trop souvent, le verbe français proposé se cantonnait à une partie du sémantisme (« nous avons marché », « nous nous sommes frayés un chemin », etc.). *Trudge* exprime un degré de pénibilité dans l'avancée. « Avancer d'un pas traînant » ou « avancer péniblement » permettait de rendre le sens de ce verbe.

Nous rappelons incidemment que la préposition « parmi » s'orthographie sans s. Elle peut être suivie d'un substantif désignant un nom collectif, comme c'est ici le cas (la horde).

L'adjectif *addled* ne devait pas être confondu (et si cela a été parfois le cas, c'est certainement après une lecture trop rapide) avec *added*, comme cela apparaît dans certaines copies. Toute proposition faisant référence à des « amas » de passagers ou d'augmentation de leur nombre ne peut mener qu'à des impasses. *Addled* renvoie à un état d'hébétéude, d'abrutissement intellectuel, qui convient à la description des passagers déjà épuisés par leur voyage.

La ponctuation doit être l'objet d'une attention particulière. L'utilisation du tiret cadratin est moins courante en français qu'en anglais. Les parenthèses permettaient d'encadrer l'incise de manière recevable en français.

La traduction des adjectifs substantivés *the young* et *the poor* ont posé des difficultés de traduction ou ont mené à des interprétations erronées. L'article défini « les » pour « les jeunes » et « les pauvres » était requis. Les traductions fondées sur « des jeunes et des pauvres » n'étaient pas recevables. Une lecture trop rapide de ces groupes nominaux a amené certains candidats à traduire *the young and the poor* par « les jeunes et les vieux ». On ne saurait trop insister sur la nécessité de (re)lire attentivement le texte source et de mettre en regard sa propre traduction pour bien vérifier que ce type d'erreurs n'apparaisse pas.

L'adverbe *chiefly* a également été interprété de manière parfois assez éloignée de son sens dans le texte : ni « en tête », ni « premièrement », ni « en somme » n'étaient recevables.

Traduction proposée :

nous avançâmes d'un pas traînant parmi la horde hagarde (les jeunes et les pauvres, principalement,

SEGMENT 3 : segment traité dans la sous-épreuve ECT

SEGMENT 4 : —*through the bleached corridors, the immigration queues, to the ferry itself.*

La ponctuation exige une cohérence qui devait se manifester au début de ce segment. La parenthèse ouverte dans le segment 2 devait être fermée au début du segment 4. Cette cohérence doit rester un point de vigilance sur l'ensemble de la traduction.

La préposition *through* peut se traduire de plusieurs manières selon le contexte dans lequel elle apparaît. Il n'est pas possible d'envisager de traduire *through* par « à travers » devant « les files

d'attente de l'immigration », ce qui a malheureusement été le cas dans de nombreuses copies. La préposition « dans » convenait à la fois pour les couloirs et pour les files d'attente.

Le terme *bleached* a parfois fait l'objet de traductions irrecevables. « Javellisés » renvoie à une autre réalité que celle évoquée dans le texte. Javelliser signifie ajouter de l'eau de javel, ce qui ne convient pas ici. D'autres traductions ont évoqué des couloirs passés à la chaux, ce qui ne correspond pas à une réalité envisageable dans le contexte du passage. Il était possible d'interpréter ce passage de deux manières. Soit on considérait que les couloirs étaient passés à l'eau de javel, soit que les couloirs étaient décolorés par l'eau de javel.

Le substantif *queues* devait impérativement être traduit par « files d'attente ». Une relecture attentive et une vigilance constante sur l'orthographe en français devrait permettre d'éviter des erreurs menant à des non-sens concernant les « fils d'attente », les « filles d'attente de l'immigration », etc. Ces erreurs ont été sévèrement sanctionnées.

La dernière partie du segment ne posait pas de difficulté majeure, néanmoins certaines copies proposaient des traductions qui n'étaient pas véritablement acceptables, soit à cause d'étoffements, inutiles dans ce contexte, de *to*, soit à cause de traductions de *ferry* par des hyperonymes qui ne se justifiaient pas (« bateau »), soit à cause de l'omission de *itself*, qui devait bien être traduit (« lui-même »). Certaines propositions retenant des traductions de *itself* par « à proprement parler » menaient à des contresens.

Traduction proposée :

) dans les couloirs passés à l'eau de javel, dans les files d'attente de l'immigration, et jusqu'au ferry lui-même.

SEGMENT 5 : *The boat was glaringly alight, canned spots blazing from the panel-tiled ceiling.*

Dans ce segment, la première difficulté était liée à la compréhension du texte source et du point de vue. En effet, un nombre non négligeable de candidats n'a pas compris le sens de l'adjectif *alight* et a donné au bateau une agentivité qu'il n'avait pas : ce n'est pas lui qui éclairait, mais il était éclairé, de l'intérieur; l'agent (*canned spots*) se trouvant apposé juste après *alight*.

Ensuite, la difficulté principale, lexicale et sémantique, résidait en l'association de termes qu'il fallait bien comprendre, puis adapter au contexte : *glaringly alight*, *canned spots* et *panel-tiled*.

Pour la traduction de l'adverbe *glaringly*, il fallait bien entendu éliminer toute solution en lien avec le verbe *glare* comme décrivant un regard (« furieux », « noir ») exprimant la colère. C'est son autre usage qu'il fallait retenir : décrivant l'émission d'une lumière éblouissante, vive ou aveuglante qui éclairait ou inondait l'intérieur du bateau. N'oublions pas qu'il faisait nuit et que les personnages étaient en train d'arriver sur le ferry. C'est ce que la majorité des candidats a heureusement compris. D'autres, moins nombreux, ont proposé des solutions plus ou moins judicieuses (« d'une lumière agressive » ou « violemment éclairé »).

Pour le groupe nominal *canned spots*, il ne fallait pas chercher à rendre le nom *spot* par un nom français, cet anglicisme étant rentré dans l'usage en français. Le risque était de s'éloigner du sens ou d'être moins précis (certains candidats ont proposé « lumières » ou « projecteurs »). Mais il fallait également bien comprendre l'adjectif *canned*. Un nombre important de candidats s'est focalisé sur le matériau éventuel (« fer », « métal »), alors qu'en réalité il se rapportait à l'installation : les spots étaient encastrés. Une lecture fine et précise du co-texte (*from the panel-tiled ceiling*), avec notamment le repérage de la préposition *from* (traduite par « depuis » plutôt que « de », maladroit), aurait permis d'éviter ces erreurs. Une minorité de candidats y a vu une métaphore qui n'était pas présente (« en boîte ») ou a tenté de rapprocher cet adjectif du nom *can* (« can(n)ettes », « boîtes de conserve »).

La traduction de l'adjectif composé *panel-tiled* nécessitait de bien visualiser l'installation. C'est le plafond qui est décrit. Par conséquent, il fallait comprendre qu'on ne parlait pas de tuiles, de carreaux ou de carrelage, mais de panneaux ou de dalles, qui recouvraient ce plafond. Il fallait donc procéder à une recatégorisation et à un réagencement de l'énoncé. Les termes « faux plafond », « plafond suspendu » ou « plafond flottant » étaient également recevables et permettaient de ne pas modifier la syntaxe, même si l'on y perdait légèrement d'un point de vue sémantique.

Il était plus recevable de traduire le participe présent du verbe *blaze* à l'imparfait en français; mais ce n'était pas très dommageable ici. En revanche, s'il fallait conserver le sémantisme de ce verbe, il n'était pas approprié de le traduire par « flamboyer », ou encore moins par « enflammer » ou « embraser », comme l'ont fait certains candidats. Il fallait plutôt passer par le verbe « briller » que l'on devait étoffer : « de tous leurs feux » ou, éventuellement, « de mille feux ».

Traduction proposée :

Le bateau était inondé d'une lumière aveuglante, des spots encastrés brillaient de tous leurs feux depuis les panneaux du plafond.

SEGMENT 6 : *The deck on which we settled offered plum leatherette booths and swivel chairs scattered around a neon-trimmed snack bar*

Ce segment se focalisait sur la description de l'espace dans lequel se sont installés les personnages principaux. Il présentait majoritairement des problèmes lexicaux et sémantiques plus ou moins complexes (*leatherette*, *neon-trimmed*), mais a surtout révélé des lacunes regrettables (*deck*, *plum*, *booth*, *swivel*) dans les connaissances linguistiques et/ou culturelles d'un certain nombre de candidats.

En effet, si la traduction des termes *leatherette* ou *neon-trimmed* a pu mener à des maladroites ou à des imprécisions, les candidats doivent savoir que *deck* se traduit par « pont » et non « niveau » ou « étage », ou encore moins par « balcon » ou « terrasse », *plum* par « prune », et non « rembourrée » voire « grassouillette » (confusion avec l'adjectif *plump*), *booth* par

« banquette » (« alcôve » n'était pas approprié ici), et *swivel* par « pivotants », et non « tournoyants » ou « tourbillonnants ».

Pour *leatherette*, il ne fallait pas voir le suffixe *-ette* comme réducteur du nom *leather*, mais plutôt comme modificateur du type de matériau (avec une valeur péjorative) : il ne s'agissait pas de « vrai » cuir, mais de skaï, ou de simili(-)cuir; mais pas du tout de « cuir de vachette » (choix probablement opéré pour garder la sonorité de *-ette*). Le jury a été très étonné de constater que des candidats ne connaissaient pas le sens de *leather* ou l'ont confondu avec *feather*, ce qui a donné lieu à des traductions particulièrement inexactes.

En ce qui concerne l'adjectif *neon-trimmed*, à nouveau, une compréhension fine du contexte et une bonne visualisation évitaient des choix malheureux. Le snack-bar était « décoré de » (ou « orné »), et non pas « entouré de », « encadré de » (confusion très probable avec *rimmed*), ou encore « taillé de » néons (sens de *trimmed* inapproprié ici et menant à un non-sens).

La traduction des verbes *settle* et *scatter* n'a pas posé de problèmes majeurs à la majorité des candidats. Le jury a retenu « installer » pour *settle*, plutôt que « poser » (problème de registre), et préféré « disposer » pour *scatter*, plutôt que « disperser » ou « éparpiller » (moins adaptés au contexte); sous sa forme participe passé qu'il fallait bien sûr accorder en nombre, et en genre, en fonction du choix fait pour traduire *chairs* (ici, « sièges » ou « fauteuils » et pas « chaises »).

Enfin, à nouveau, l'anglicisme « snack-bar » (ou simplement « snack ») étant entré dans l'usage en français, il ne fallait pas nécessairement avoir recours à un terme français, qui allait conduire souvent à des maladresses (« bar à en-cas ») ou à des faux sens (« comptoir »).

Traduction proposée :

Le pont sur lequel nous nous installâmes proposait des banquettes en simili-cuir prune et des sièges pivotants disposés çà et là autour d'un snack-bar décoré de néons

SEGMENT 7 : , at which a bleak selection of wilted sausage rolls sweated beneath a hot lamp, overlooked by a scrawny pallid youth in a paper cap and crooked bow tie.

Ce segment apporte des précisions sur le snack-bar introduit au segment précédent.

À nouveau, les problèmes principaux étaient lexicaux et sémantiques et un nombre conséquent de candidats a malheureusement proposé des traductions maladroites ou totalement irrecevables dues à des problèmes de compréhension du contexte et/ou à des lacunes dans les connaissances. Si certaines erreurs, maladresses ou imprécisions étaient relativement compréhensibles (les adjectifs *wilted* ou *scrawny*, ou le groupe nominal *paper cap*, par exemple), le jury s'est étonné de certaines traductions proposées pour les adjectifs *bleak*, *pallid* ou *crooked*, les locutions nominales *sausage rolls* et *hot lamp* ou le participe passé du verbe *overlook*.

L'adjectif *wilted* qualifiait l'apparence des *sausage rolls* qui étaient « flétris », ou éventuellement « ramollis » (mais pas « cramés »); quant à *bleak*, il fallait le comprendre aussi comme qualifiant péjorativement l'apparence de cette sélection de mets. Le jury a retenu l'adjectif « triste » comme étant le plus adapté à la situation, et pas « morne » ou « terne », ou encore moins « morose » ou « lugubre ». Pour l'adjectif *scrawny* (qu'il ne fallait pas omettre, choix ou oubli lourdement sanctionné), il fallait saisir qu'il se rapportait au physique du jeune homme décrit (*a youth* dans le texte source; qu'il ne fallait absolument pas comprendre comme « des jeunes » ou « une jeunesse » ici), tout comme *pallid* (qui a conduit à moins d'erreurs ou à seulement des légères maladroites, très certainement de par sa graphie proche de l'adjectif « pâle »); ces deux adjectifs étant également péjoratifs. Si le sens exact de l'adjectif n'était malheureusement pas connu, le jury recommande au moins de bien analyser le contexte et le point de vue pour s'en approcher avec mesure et prudence, sans aller vers un contresens ou non-sens. Le même conseil s'applique pour la traduction de l'adjectif *crooked* (un nœud papillon ne peut être « crochu »), de la locution nominale *hot lamp* (qui n'était pas une « lampe chaude » ou une « lampe à chaleur »). Pour le verbe *overlook*, il ne pouvait être question que de surveillance ou, à la rigueur, de supervision de la part du jeune homme, mais il ne « surplombait » ou ne « donnait » pas sur le snack-bar.

Le jury souhaite particulièrement attirer l'attention des candidats sur la traduction de *sausage rolls*, qui a été souvent erronée, maladroite ou totalement inadaptée. Certes, cela peut sembler anecdotique, mais, au-delà de la lacune ou maladresse lexicale ou sémantique, le choix fait par de nombreux candidats (« saucisson », « *roulé de saucisse », « rouleau de printemps », par exemple) révélait aussi une lacune culturelle quant à un mets très populaire et répandu au Royaume-Uni, et dans d'autres pays anglophones. Cette méconnaissance manifeste est assez regrettable et il est attendu d'avoir un minimum de bagage sur des incontournables de la nourriture du monde anglophone.

La traduction des prépositions *at* et surtout *in* a pu aussi présenter certaines difficultés car elle demandait de faire preuve de pertinence et de cohérence avec le co-texte. En effet, *at* ne pouvait être traduit que par « où » ou, éventuellement, « sur lequel » (en référence au snack-bar déjà évoqué), mais pas « dans lequel » ou « auquel », et il fallait bien entendu se rendre compte que, si *in* a pouvait être relié à la fois à *paper cap* et *crooked bow tie* en langue source, il n'en était pas de même en langue cible. Il fallait étoffer et différencier avec des formulations telles que « coiffé de » puis « portant », et surtout pas « vêtu de » pour l'un ou l'autre, ou pour les deux, ce qui pouvait laisser imaginer une scène certes assez cocasse, mais néanmoins hautement improbable (« vêtu d'un chapeau en papier et d'un nœud papillon »).

Le verbe *sweat*, la préposition *beneath* et la locution nominale *bow tie* ont, eux, été dans l'ensemble bien traduits, le jury ayant opté pour « suer » (choix le plus approprié pour des *sausage rolls*) et « sous » et « nœud papillon » (seuls choix possibles).

Nous rappelons encore qu'il ne faut pas négliger la ponctuation, et donc ne pas oublier la virgule au début du segment.

Traduction proposée :

, où une triste sélection de roulés à la saucisse flétris suait sous une lampe chauffante, surveillée par un jeune maigre et au teint blafard coiffé d'un calot en papier et portant un nœud papillon de travers.

SEGMENT 8 : *The dingy patterned pub carpet was tacky underfoot, and my sneakers gave little sticky squelches with each step.*

Ce segment, qui présentait essentiellement des difficultés lexicales et stylistiques, a posé problème à un grand nombre de candidats. La première partie commençait par un syntagme nominal comportant plusieurs éléments antéposés. Il convenait ici d'éviter l'écueil de l'omission, particulièrement préjudiciable, et de visualiser la scène afin d'accéder au sens. Certains choix de traduction témoignaient en effet d'une compréhension partielle du texte, et les réagencements opérés relevaient parfois d'une réécriture libre, ne correspondant ni au sens du texte source ni aux exigences de l'épreuve.

Par ailleurs, une lecture attentive permettait d'éviter la confusion entre l'adjectif *dingy* et le nom *dinghy*. Cette confusion a donné lieu à des traductions agrammaticales et à des contresens pénalisants (« *le tapis de bateau », « *le tapis à motifs de bateau »). Si l'adjectif *dingy*, que le jury propose de traduire par « miteux » ou « défraîchi », ne présentait pas de difficulté lexicale majeure, l'association des éléments *patterned* et *pub*, précédant le nom noyau *carpet*, a en revanche suscité plusieurs contresens (« *le tapis à motifs du pub »). On rappellera à cet égard que la moquette de pub est un objet culturel quasi emblématique en Grande-Bretagne. Cette connaissance permettait d'éviter les contresens les plus fréquents.

Beaucoup de candidats ont également rencontré des difficultés dans la traduction de *tacky* associé à *underfoot*. S'il est vrai que *tacky* peut signifier « vulgaire », « kitsch » ou « de mauvais goût », ces acceptions étaient ici exclues par la cohérence sémantique de l'ensemble du segment. *Sticky squelches* confirme en effet que c'est bien la texture physique du tapis qui est en jeu et l'adverbe *underfoot*, qui ancre la sensation sous les pieds, va dans le même sens. Les traductions relevant d'un jugement esthétique (« ringard », « vulgaire », « de mauvais goût ») ne pouvaient donc être retenues. Il fallait privilégier le sens concret de l'adjectif et envisager des traductions telles que « collant » ou « poisseux ».

La seconde partie du segment comptait parmi les plus délicates, en raison de la collocation surprenante entre *sticky* et *squelches*, qui associe des propriétés à la fois collantes, humides et spongieuses, et mobilise une dimension sensorielle multiple, à la fois auditive et tactile, qu'il convenait de restituer. L'étrangeté recherchée dans la langue source devait être maintenue dans la langue cible. L'allitération en /s/ (*sticky squelches*) constituait à cet égard un élément notable, qu'il était souhaitable de préserver. On pouvait ainsi proposer : « et mes baskets produisaient de petits couinements collants à chaque pas ». D'autres solutions pouvaient également être envisagées, telle que : « mes baskets se décollaient à chaque pas dans de légers couinements ».

En revanche, toute omission de *underfoot* (« était collant »), toute traduction approximative (« *des petits bruits gluants », « faisaient des collages ») ou encore toute dérive anthropomorphique (« *poussaient des cris liquéfiés ») étaient sanctionnées. Enfin, ici encore, il convenait de prêter une attention particulière à la ponctuation : la virgule suivie de la conjonction de coordination *and* était nécessaire.

Traduction proposée :

La moquette de pub à motifs miteuse était poisseuse sous les pieds, et mes baskets produisaient de petits couinements collants à chaque pas.

SEGMENT 9 : *From the windows, the port's lights glittered day-bright on one side; on the other, all lay in darkness.*

Ce segment a essentiellement présenté des difficultés lexicales et syntaxiques. Il était encore une fois crucial de bien visualiser la scène pour éviter des erreurs de préposition : *from the windows* fait référence aux fenêtres, et non à des hublots ou des baies vitrées.

L'un des enjeux majeurs de ce segment était de conserver le parallélisme structurant (*on one side/on the other*), renforcé par le point-virgule. Certaines copies ont respecté ce parallélisme, tandis que d'autres ont procédé à des réagencements syntaxiques, le supprimant et altérant ainsi la structure de la phrase, ce qui a été pénalisé.

L'expression *day-bright* a été source de surtraductions (« *scintillaient avec l'éclat du jour », « aussi lumineuses que le jour »). Il était préférable de privilégier une restitution fluide et naturelle : « Les lumières du port brillaient comme s'il faisait plein jour d'un côté. »

Enfin, le verbe *lay* (*lie*, au prétérit) a conduit à des calques (« poser », « étendre », « reposer »). Il fallait envisager ici le sémantisme du verbe, associé au contexte : « tout était (plongé) dans le noir ». De plus, il n'était pas acceptable de traduire *darkness* par « les ténèbres », qui entraîne ici une dramatisation excessive du passage.

Par ailleurs, il fallait prêter une attention particulière aux temps verbaux ici. S'agissant d'une phrase à valeur descriptive, l'imparfait de l'indicatif était tout à fait indiqué. Le *pluperfect* était exclu, puisqu'il n'y avait pas d'action antérieure à une autre.

Traduction proposée :

Par les fenêtres, les lumières du port brillaient comme s'il faisait plein jour d'un côté ; de l'autre, tout était plongé dans l'obscurité.

SEGMENT 10 : *Oliver and I claimed a table, loaded our bags onto two round leatherette chairs—they swiveled slightly with the weight, like fairground cars—*

Dans ce segment et le suivant, la description de l'intérieur du ferry s'interrompt, afin de recentrer l'action sur les deux personnages et leurs mouvements. Il était ainsi tout à fait exclu d'utiliser l'imparfait à valeur descriptive pour traduire les verbes *claimed* et *loaded*. Comme

indiqué précédemment (voir segment 1), les candidats devaient être attentifs au respect de la cohérence temporelle en choisissant, dès le début du texte, entre passé composé et passé simple ; tout panachage entre ces deux temps a été sanctionné. Par ailleurs, le jury s'est étonné de constater que certains candidats semblaient ignorer les règles de base de conjugaison du passé simple : il est inacceptable de rencontrer dans des copies d'agrégation des erreurs graves comme « *nous prîment » ou « *nous demandèrent ».

En revanche, au sein de la proposition parenthétique à valeur de commentaire, le jury a considéré que le prétérit du verbe *swiveled* pouvait s'interpréter de deux manières différentes, en fonction du type de mouvement associé aux sièges : celui-ci pouvait en effet être envisagé soit comme ponctuel car découlant du poids des sacs, soit comme duratif car lié au ballottement du bateau. Ce prétérit pouvait ainsi être rendu aussi bien par un passé simple/passé composé que par un imparfait, le plus-que-parfait étant ici exclu.

En dehors de ces considérations temporelles, ce segment soulevait surtout des difficultés d'ordre lexical, en particulier au niveau des syntagmes verbaux. Rappelons en outre que les noms anglophones, qu'il s'agisse de patronymes ou de toponymes, ne doivent pas faire l'objet d'une francisation : le prénom *Oliver* ne pouvait en aucun cas être transformé en *Olivier*, une traduction qui pouvait aussi découler d'une lecture trop hâtive du texte original.

Si le verbe *claimed* peut correspondre à une requête ou à une demande, en particulier dans des contextes juridiques, il renvoyait plutôt ici au mouvement des personnages, qui s'installent à une table en se l'attribuant : « s'approprier » ou « prendre possession » étaient des solutions acceptables, tandis que « réclamer », « exiger » ou « demander » relevaient du contresens.

La plupart des candidats ont globalement compris que le verbe *loaded* décrivait l'action des personnages qui déposent leurs sacs sur des sièges, un sens que le verbe « charger » restituait sans problème. En revanche, certaines copies se sont plus ou moins éloignées du sens original en proposant des surtraductions (« nous laissâmes tomber », « nous avons jeté », « nous avons déchargé », « nous entassâmes ») qui menaient à des contresens.

Nous ne reviendrons pas sur le calque malavisé des tirets cadratins (voir segment 2), ni sur les choix lexicaux à opérer au niveau des termes *swivel* et *leatherette*, déjà mentionnés précédemment (voir segment 6). La traduction du syntagme nominal *fairground cars* a également posé des problèmes majeurs à beaucoup de candidats. Il ne s'agissait ni d'« autos tamponneuses » (terme le plus souvent mal orthographié au pluriel), ni de « nacelles de manège », de « voitures » ou de « voitures miniatures » (contresens), mais bien de « voitures de manège » ou « voitures de fête foraine ». Certains ont proposé « *voitures tamponneuses », une expression qui a été lourdement sanctionnée car constituant un barbarisme.

D'un point de vue syntaxique, le jury a pénalisé l'usage d'une dislocation à gauche (« Oliver et moi, nous avons... »), qui ne convenait pas pour des questions de registre (construction plus fréquente dans le langage parlé) et de focalisation (mène à une sur-thématisation du sujet). Enfin, le syntagme prépositionnel *with the weight* a souvent fait l'objet de constructions maladroites, trop souvent dues au calque fautif « avec le poids », alors que la préposition « sous » était la solution la plus appropriée.

Traduction proposée :

Oliver et moi nous appropriâmes une table, chargeâmes nos sacs sur deux sièges ronds en simili-cuir (ils pivotèrent légèrement sous leur poids, comme des voitures de manège)

SEGMENT 11 : *and tried restlessly, ourselves, like a dog turning in circles before settling, to dispose of our inconvenient limbs in such a way that we might sleep.*

Dans la prolongation du précédent, ce segment poursuit la description des mouvements des deux personnages qui, une fois assis et débarrassés de leurs sacs, tentent désormais de s'installer pour la nuit. Si le verbe *tried* devait lui aussi être traduit au passé simple/passé composé, selon le choix adopté dans le reste du texte, il n'était pas utile de lui ajouter le pronom « nous », le syntagme nominal « Oliver et moi » étant toujours sujet.

Associé au verbe *tried*, l'adverbe *restlessly* n'était pas à comprendre comme une absence de repos ou de tranquillité, mais plutôt comme un effort continu, qui ne s'interrompt qu'une fois son but (trouver une position « de manière à pouvoir dormir ») atteint. Le jury a ainsi retenu l'expression « sans relâche », en sanctionnant légèrement des solutions comme « inlassablement » ou « nerveusement », tandis que les propositions « tant bien que mal » ou « désespérément », qui impliquaient un degré de pénibilité ou de détresse absent du texte source, ont été plus sévèrement pénalisées.

Le jury a également remarqué dans plusieurs copies l'omission du pronom réfléchi *ourselves*, qui pouvait pourtant faire l'objet d'un calque lexical (« nous-mêmes »). Certains candidats ont préféré surtraduire ce pronom en choisissant « tous deux », « tous seuls » ou encore « à notre tour », qui correspondaient toutefois à des contresens.

Si le syntagme prépositionnel à valeur comparative *like a dog turning in circles before settling* a en général été bien traduit (« comme un chien qui tourne en rond avant de s'installer »), plusieurs copies l'ont omis entièrement, ou ont préféré le placer en fin de phrase. Le jury rappelle aux candidats qu'une relecture attentive de leurs copies permet d'éviter de tels oublis qui, lorsqu'ils concernent des portions de segments ou des segments entiers, peuvent s'avérer rédhibitoires. De plus, comme cela a déjà été précisé dans les rapports précédents, tout réagencement syntaxique doit être motivé grammaticalement, et ne pas découler de considérations stylistiques et littéraires, qui entraînent des réécritures : dans le cadre de ce segment, le déplacement du syntagme prépositionnel était donc à proscrire.

La traduction de *dispose of our inconvenient limbs* a donné lieu à des propositions souvent maladroites, voire totalement irrecevables. Si *limbs* ne posait pas de difficulté majeure (la plupart des candidats a d'ailleurs su le traduire correctement par « membres »), le verbe *dispose* a donné lieu à quantité d'erreurs. Les calques lexicaux ont été lourdement sanctionnés, « disposer (de) nos membres », voire « nous débarrasser de nos membres », constituant des non-sens. Une légère reformulation comme « trouver que faire » était préférable à toute proposition qui, en calquant la structure syntaxique du passage, aboutissait à des tournures généralement maladroites (« arranger nos membres », « agencer nos membres », « installer nos membres »). L'adjectif *inconvenient* a également été mal compris par de nombreux candidats : si « encombrants » ou « gênants » étaient recevables, le choix de termes comme

« inconvenients », « importuns » ou encore « embarrassants », menaient à des incohérences. Le jury met également en garde les candidats contre les réécritures découlant d'une mauvaise compréhension initiale de l'énoncé de départ : les propositions « soulager nos membres ankylosés » ou « retrouver nos membres fatigués » constituaient des fautes graves qui s'éloignaient largement du sens original.

Enfin, l'auxiliaire modal *might* a été mal interprété dans de nombreuses copies : situé immédiatement après *in such a way that*, il ne pouvait en effet pas faire référence à une hypothèse, mais bien à une possibilité, que le verbe « pouvoir » traduisait parfaitement. Ainsi, l'ajout de l'adverbe « peut-être » a été pénalisé, tout comme l'emploi de verbes comme « parvenir » ou « arriver à » qui supprimaient la valeur de possible associée à l'auxiliaire anglais.

Traduction proposée :

et tentâmes sans relâche, nous-mêmes, comme un chien qui tourne en rond avant de s'installer, de trouver que faire de nos membres encombrants de manière à pouvoir dormir.

SEGMENT 12 : *The ferry, I could tell, was a "good" one, though its duty-free kiosks remained shuttered*

Ce segment présentait essentiellement, outre quelques pièges lexicaux, des difficultés d'ordre syntaxique et stylistique.

La répétition du terme *ferry*, appelait l'utilisation du même choix de traduction que dans les occurrences précédentes. Il est essentiel de rappeler que la cohérence est toujours de mise, et que les choix lexicaux de l'auteur doivent être respectés scrupuleusement.

Les candidats devaient éviter l'écueil du calque pour l'incise, *I could tell*, avec des traductions littérales de l'auxiliaire modal qui ont été fortement pénalisées, pour lui préférer des traductions plus idiomatiques : « je le voyais bien » ou « de toute évidence ».

La traduction de *was a good one* avec l'adjectif *good* placé entre guillemets a posé problème dans de nombreuses copies, qui ne sont pas parvenues à trouver une solution qui évite les maladroites. Il était indispensable de procéder à un étoffement en répétant le référent du pronom *one*. (« était un « bon » ferry ») Le jury attend des candidats qu'ils connaissent la différence typographique d'usage entre les guillemets chevrons français (« ... ») et les guillemets bouclés en anglais.

La conjonction *though*, pouvait à la fois se traduire en français par une structure en « bien que » ou en « même si ». Cela nous donne l'occasion de rappeler que cette locution appelle inévitablement un subjonctif présent (« bien que... restent ») ou imparfait (« bien que... restassent »), et qu'il est attendu des candidats une certaine maîtrise de ces tournures. Le jury a pu se réjouir de trouver dans de bonnes copies la présence de l'imparfait du subjonctif parfaitement conjugué. L'imparfait était néanmoins nécessaire pour les candidats ayant choisi d'utiliser « même si ».

D'un point de vue lexical, enfin, *duty-free* devait être traduit, le calque ne pouvant être accepté. (« hors-taxes/de marchandises détaxées »)

Traduction proposée :

Le ferry, de toute évidence, était un « bon » ferry, bien que ses kiosques hors taxes restassent fermés

SEGMENT 13 : *and the snack bar offered, in addition to the sausages, only a stack of Kit Kats and Tetleys or Nescafé.*

Ce dernier segment faisait écho, d'un point de vue lexical aux segments précédents, et le jury a été très étonné de trouver à nouveau de nombreuses erreurs sur le terme *sausages*. Nous ne saurions trop rappeler l'intérêt d'un travail constant et rigoureux sur le vocabulaire afin d'éviter des faux-sens, des contresens, voire des non-sens sur des termes de la vie quotidienne.

Toute rupture avec le segment précédent a été sanctionnée. La cohérence grammaticale était de mise, avec une traduction du groupe verbal reprenant le choix de « bien que » ou « même si » et une conservation du temps et mode utilisés.

La dernière partie du segment pouvait présenter une difficulté pour la traduction du terme *stack*, que de nombreux candidats connaissaient mal (« provision »), et a engendré la tentation d'un étoffement qui ne se justifiait pas. Les marques se suffisaient à elles-mêmes et il était primordial de rester au plus près du choix de l'auteur, sans expliciter ce qu'étaient des *Kit Kats*, du *Tetley* ou du *Nescafé*. Les copies proposant des réécritures (« barres chocolatées », « thé », « café soluble ») ont donc été sanctionnées.

Les candidats doivent garder à l'esprit que tout réagencement syntaxique, toute recatégorisation lexicale, ou tout étoffement doivent pouvoir se justifier et ne pas constituer une liberté prise avec le texte source.

Traduction proposée :

et que le snack-bar ne proposât, en plus des saucisses, qu'une provision de Kit Kats, et du Tetley ou du Nescafé.

Conclusion

Si de nombreux candidats se sont parfois trop éloignés du texte source, le jury a eu le plaisir de lire des copies de bonne facture, faisant preuve de bon sens et de qualités linguistiques évidentes. On ne peut qu'encourager les candidats se présentant à la prochaine session à lire fréquemment des œuvres littéraires en anglais de manière à développer toujours davantage leur compréhension des textes proposés, à déceler les nuances de sens des termes utilisés et à identifier les éléments susceptibles de constituer des enjeux de traduction, mais aussi de lire assidûment des ouvrages en français afin de repérer les éléments syntaxiques et lexicaux

permettant de lever telle ou telle difficulté de traduction dans cette langue. De plus la liste des ouvrages de référence proposée dans la bibliographie ci-dessous pourrait servir de base à l'approfondissement de la réflexion sur les enjeux de traduction.

Pour conclure, il nous semble important de rappeler aux candidats que la qualité de la langue, à la fois en français et en anglais est primordiale. L'orthographe élémentaire de certains termes doit être maîtrisée, tout comme doivent l'être les accents aigus, graves et circonflexes en français. Une fréquentation assidue des textes en français et en anglais devrait permettre de pallier certaines erreurs rencontrées fréquemment dans cet exercice, exigeant, de version.

Proposition de traduction du texte

Après nous être arrêtés par à-coups et avoir rassemblé nos affaires (les sacs à dos tombèrent comme des fruits lourds des porte-bagages au-dessus de nous), nous avançâmes d'un pas traînant parmi la horde hagarde (les jeunes et les pauvres, principalement, puisque la traversée pouvait se faire moins péniblement de jour, mais à plus grand frais) dans les couloirs passés à l'eau de javel, dans les files d'attente de l'immigration, et jusqu'au ferry lui-même. Le bateau était inondé d'une lumière aveuglante, des spots encastrés brillaient de tous leurs feux depuis les panneaux du plafond. Le pont sur lequel nous nous installâmes proposait des banquettes en simili-cuir prune et des sièges pivotants disposés çà et là autour d'un snack-bar décoré de néons, où une triste sélection de roulés à la saucisse flétris suait sous une lampe chauffante, surveillée par un jeune maigre et au teint blafard coiffé d'un calot en papier et portant un nœud papillon de travers. La moquette de pub à motifs miteuse était poisseuse sous les pieds, et mes baskets produisaient de petits couinements collants à chaque pas. Par les fenêtres, les lumières du port brillaient comme s'il faisait plein jour d'un côté ; de l'autre, tout était plongé dans l'obscurité. Oliver et moi nous appropriâmes une table, chargeâmes nos sacs sur deux sièges ronds en simili-cuir (ils pivotèrent légèrement sous leur poids, comme des voitures de manège) et tentâmes sans relâche, nous-mêmes, comme un chien qui tourne en rond avant de s'installer, de trouver que faire de nos membres encombrants de manière à pouvoir dormir.

Le ferry, de toute évidence, était un « bon » ferry, bien que ses kiosques hors taxes restassent fermés et que le snack-bar ne proposât, en plus des saucisses, qu'une provision de Kit Kats, et du Tetley ou du Nescafé.

Bibliographie indicative

BALLARD Michel, *La traduction de l'anglais au français*, Armand Colin, 2005

BALLARD Michel, *Le commentaire de traduction anglaise*, Armand Colin, 2005

CAREL Nicolas, *Exercices de version anglaise*, Presses Universitaires de France, 2013

CHUQUET Hélène, PAILLARD Michel, *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Ophrys, 2017

DEMANUELLI Claude, DEMANUELLI Jean, *Lire et traduire*, Masson, 1990

GOATER Thierry, LEMONNIER-TEXIER Delphine, CHAUVIN Catherine, ORIEZ Sandrine, *L'épreuve de traduction en anglais*, Presses Universitaires de Rennes, 2^e édition révisée, 2014
GRELLET Françoise, *Initiation à la version anglaise*, Hachette Supérieur, 2014
PERRIN Isabelle, *L'anglais : comment traduire ?*, Hachette supérieur, 2007
VINAY Jean-Paul, DARBELNET Jean, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, 2004
WECKSTEEN-QUINIO Corinne, MARIAULE Mickaël, LEFEBVRE-SCODELLER Cindy, *La traduction anglais-français*, 2^{ème} édition revue et augmentée, De Boeck Supérieur, 2020

Rapport présenté par Jean-Michel Abolivier
Avec la commission de version,
Juliette Bourget, Amandine Hot, Elodie Lanzillotta, Laurent Saulnier,
et la contribution du jury.

3.2.3. Explication de choix de traduction

Rappel de l'épreuve et de ses attendus

L'épreuve d'explication des choix de traduction (désormais « ECT ») est une des trois composantes de l'épreuve de traduction, avec le thème et la version. Elle consiste à expliciter la réflexion qui a amené les candidats à traduire deux segments (un en thème, un en version) dans l'autre langue. Comme chaque année, le jury rappelle que cette sous-épreuve est tout aussi importante que les deux autres. En effet, un nombre non négligeable de copies a fait l'impasse sur cette partie de l'épreuve, privant ainsi les candidats d'une chance certaine de pouvoir accéder aux épreuves orales. La plupart des copies ont toutefois proposé des analyses, parfois pertinentes, des segments proposés. Le jury a notamment constaté que de nombreux candidats ont lu et appliqué les conseils donnés dans les précédents rapports du jury. Il encourage donc fortement les futurs candidats à l'agrégation interne à lire attentivement le présent rapport, ainsi que quelques rapports précédents, pour avoir l'éventail d'enjeux et de conseils le plus large possible.

À l'instar de celui de l'année dernière, que les candidats sont invités à parcourir, le présent rapport rappelle brièvement les attendus de l'épreuve, expose quelques problèmes rencontrés par les candidats, puis donne des éléments de correction pour les deux segments de traduction proposés à l'analyse.

Identification des enjeux de traduction

L'exercice d'ECT propose de réfléchir de façon poussée à un passage dans chacun des deux textes donnés. Ces passages contiennent toujours des difficultés de traduction (dans les domaines du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, ou encore parfois de la ponctuation) qu'il convient d'identifier.

Le jury a conscience que les candidats n'ont que cinq heures pour faire trois exercices distincts. De ce fait, les enjeux potentiels (notamment ceux traités dans les propositions de corrigé plus loin) ne doivent pas tous être traités. Il est attendu que les candidats hiérarchisent ces enjeux et ne traitent que ceux qu'ils estiment plus importants. La proposition de corrigé explicite clairement les enjeux principaux, mais les candidats ne doivent pas spécifier lesquels des

enjeux traités sont prioritaires. Le jury estime que les enjeux apparaissant sur la copie sont d'emblée considérés comme importants par les candidats.

Les enjeux qui appellent généralement un développement exhaustif impliquent la traduction d'une unité cruciale pour le reste du texte ou un changement important de structure. Ainsi, le texte de thème implique plusieurs temporalités, ce qui rend la traduction de l'imparfait particulièrement cruciale. Le verbe *déclencher* a un certain nombre de traductions possibles qui impliquent des changements de structure parfois importants. Dans le texte de version, la traduction du passif et celle des adverbes provoquent des réorganisations syntaxiques et sont donc à commenter en priorité. Inversement, dans le texte de thème, la traduction des mots *interrupteur* ou *cigarette* n'est pas spécialement problématique et ne mérite donc pas de développement particulier.

Perspectives contrastives et traductologiques

Dans la mesure où les candidats enseignent en grande majorité l'anglais à un public francophone, il est attendu des candidats qu'ils aient des connaissances sur le fonctionnement du français, puisqu'ils sont censés expliciter les cas où l'anglais diffère de façon significative du français. Cela implique donc dans un premier temps de connaître le sens des unités lexicales et le fonctionnement des marqueurs grammaticaux dans les deux langues. Le jury a été surpris cette année du nombre important de candidats qui ne savaient pas traduire *déclat* ou *interrupteur*, ou qui n'ont pas compris le sens des unités *painfully* ou *by day*. Outre ces connaissances, les bonnes copies ont également su montrer les différences de fonctionnement entre anglais et français, notamment sur le fonctionnement des structures passives dans les deux langues.

Le cas échéant, les candidats doivent par ailleurs être capables de mobiliser les bons procédés de traduction. Le jury rappelle à ce propos que les termes utilisés en traductologie doivent être utilisés de façon rigoureuse et qu'ils ne sont pas interchangeables. Ainsi, l'expression « transposer à la voix active » est abusive, comme le jury l'avait déjà signalé l'année dernière. Le terme de *transposition*, synonyme de *recatégorisation*, doit être réservé aux cas où un mot ou une unité syntaxique change de nature lors de son passage de la langue de départ à la langue d'arrivée (par exemple, un adverbe devient un adjectif). Le passage du passif à l'actif (et inversement), qui implique un changement de sujet, peut en revanche être qualifié de réorientation de l'énoncé. De même, une modulation (ou différence de désignation) n'est pas équivalente à un étoffement.

Dans le doute, le jury conseille de décrire précisément ce qui se passe dans le passage d'une langue à l'autre, sans aucune terminologie, plutôt que d'employer des termes non maîtrisés qui s'avèrent inopérants pour décrire sa traduction.

Connaissances grammaticales et terminologiques

Il est attendu des candidats qu'ils démontrent leurs connaissances grammaticales en exposant le fonctionnement des deux langues d'origine des textes, mais également en utilisant des étiquettes correctes et précises. Comme l'année dernière, le jury rappelle qu'une description

exhaustive du segment n'est pas attendue. En revanche, les étiquettes grammaticales employées dans l'analyse doivent être correctes, ce qui n'est pas le cas.

Les candidats doivent dans un premier temps être très rigoureux sur la façon de catégoriser les mots présents dans les segments à analyser. *Be*, par exemple, ne peut pas être qualifié simplement de verbe (et encore moins de copule) quand il sert à former la construction passive : il s'agit d'un auxiliaire ayant un certain nombre de propriétés syntaxiques particulières. La préposition *de* ne doit pas être abusivement qualifiée de « préposition partitive » dans tous les contextes dans lesquels elle apparaît. Enfin, l'expression « outil comparatif » utilisée pour étiqueter *more* et *less* masque mal le fait que le candidat ne savait pas qu'il s'agissait d'adverbes.

Les connaissances grammaticales des candidats doivent également leur servir à découper correctement la phrase et à en identifier ses constituants. Ainsi la séquence *immanquablement en lui le besoin d'une cigarette* a été décrite comme un syntagme nominal, alors qu'il s'agissait en réalité de trois éléments distincts, à savoir un adverbe (*immanquablement*), un syntagme prépositionnel (*en lui*) et un syntagme nominal (*le besoin d'une cigarette*). Il est par ailleurs important de comprendre la distinction syntaxique entre coordination, juxtaposition, et subordination ; une proposition subordonnée entre virgules n'est pas juxtaposée, mais peut être par exemple décrite comme détachée du reste de la proposition.

Enfin, il est important d'utiliser ses connaissances de l'anglais à bon escient lors de l'analyse. Trop de candidats ont exclu le génitif pour traduire *le déclic de l'interrupteur* sous le seul prétexte que le premier élément de la construction ne renverrait pas à un humain, or il existe de nombreux cas de premier nom inanimé ou abstrait ; le rejet de cette construction doit donc se faire sur d'autres arguments. En version, *make* a beaucoup trop souvent été interprété comme causatif, alors qu'il ne se construisait pas avec des adjectifs mais des adverbes ; la mauvaise identification de la structure a donc mené à un contresens en traduction. Pour finir, certaines copies ont traité *as* et *if* en bloc, alors que les éléments sont clairement séparés dans le texte, qu'ils ne peuvent donc pas être compris comme allant ensemble et qu'ils ont un sens indépendant l'un de l'autre clairement identifiable.

Analyse et qualité de la langue

Il est enfin attendu que les candidats présentent une explication convaincante des étapes qui les ont menés à faire leur choix de traduction. Cette analyse doit être fondée sur des connaissances grammaticales solides, mais également sur une comparaison des différentes possibilités qui s'offrent au candidat. Dans cette analyse, le jury s'attend à ce que les candidats fassent le même effort de pédagogie que lorsqu'ils sont devant une classe.

Trop de copies paraphrasent encore le contexte d'apparition du segment, malgré les indications données dans le rapport du jury. Il n'est pas nécessaire de faire une introduction pour présenter les enjeux ou situer le passage dans le texte ; les candidats peuvent donc s'atteler dès le début au traitement des enjeux.

Malgré les rapports de jury qui se succèdent d'une année sur l'autre, trop de copies se contentent encore de présenter comment chaque unité a été traduite, sans même tenter de

justifier quoi que ce soit ou même de présenter des alternatives. Le jury rappelle donc qu'une bonne analyse se doit de partir des différentes interprétations possibles de la construction ou de l'unité à l'étude, d'éliminer ce qui est peu plausible, de considérer les différentes façons de traduire le sens véhiculé par cet élément, et de favoriser ou rejeter les options envisagées pour arriver au choix final de traduction. Certains candidats, dont les copies ont été valorisées, ont bien fait cet effort de comparaison, nécessaire à l'argumentation, en indiquant clairement les principes grammaticaux qui ont mené à leur choix de traduction, ou en comparant finement le sens des différents choix possibles.

Nous rappelons également aux candidats l'importance de rédiger leur analyse dans un français correct. L'analyse se doit par ailleurs d'être faite de phrases complètes ; les copies qui présentaient l'analyse avec un style télégraphique ou sous forme d'une liste de points sans cohérence ont été lourdement pénalisées.

Proposition de correction pour le segment de thème

Rappel du segment : *Le déclic de l'interrupteur déclenchait inmanquablement en lui le besoin d'une cigarette*

Traduction de *déclic* et de la structure *N de N*

Le nom *déclic* renvoie au son que fait l'interrupteur lorsqu'il est activé. Il faut donc d'emblée écarter une traduction par *trigger*, qui désigne le mécanisme de l'interrupteur, et *flick* ou *flip*, qui désignent le mouvement du mécanisme et non le son produit. L'expression *(at) the flick of a switch*, qui peut être interprétée métaphoriquement comme 'en un tour de main', renvoie donc davantage au geste qu'au bruit. Le nom *déclic* renvoie à un petit bruit sec, et il est essentiel de choisir un mot qui va bien exprimer ce type de bruit, en excluant des noms comme *clink* (collision de deux objets métalliques ou deux verres) ou *clack* (collision de deux objets en bois). On pourrait envisager une traduction par *tick*, mais ce mot est principalement associé aux horloges, et puisque le mot *click* est plus souvent en collocation avec le nom *switch*, il doit donc être favorisé. En revanche, les mêmes mots suffixés en *-ing* (*clicking*, *ticking*) ne sont pas acceptables car ils renvoient à une action répétée, ce qui n'est pas le cas (l'ordinateur n'est pas allumé en activant l'interrupteur à plusieurs reprises, et un seul son suffit à déclencher le besoin de cigarette).

Une structure à deux noms reliés par la préposition *de* en français peut généralement se traduire de trois façons en anglais, à savoir un génitif (*N's N*), un syntagme nominal composite (*N N*, parfois appelé « nom composé »), ou une structure prépositionnelle en *of* (*N of N*). Dans la mesure où *interrupteur* renvoie à un participant de la situation exprimée par *déclic*, ces trois stratégies sont théoriquement possibles.

Utiliser le génitif (*the switch's click*) impliquerait que *switch* a un référent qui sert de point de repère permettant de retrouver le référent du nom tête (*click*), or le nom ne renvoie pas à une entité particulièrement saillante ou préalablement identifiée. Son référent n'est ici identifiable que parce qu'il est typiquement associé à celui du syntagme nominal *la machine ronronnante* mentionné plus tôt (*its click* renverrait d'ailleurs à la machine, et non à l'interrupteur).

Un syntagme nominal composite (*the switch click*) implique que le nom *switch* n'est pas déterminé, ce qui déclenche une référence générique : on ferait référence non pas au bruit d'un interrupteur bien identifié mais à un bruit d'interrupteur quelconque (peu importe la source exacte), souvent pour catégoriser le type de nom, c'est-à-dire pour renvoyer à un genre distinctif de déclic. Sans bonne raison d'utiliser l'une de ces deux stratégies, il faut donc employer la structure internominale par défaut en anglais, à savoir N of N (*the click of the switch*).

Le nom *click* renvoie à un évènement (un son produit) et a un équivalent verbal de forme similaire. On pourrait donc envisager d'utiliser *switch* comme tête du syntagme nominal, modifiée par une proposition subordonnée formée par le verbe au participe présent (*the switch clicking*). Cette solution est néanmoins problématique, car le référent de ce syntagme nominal ne serait plus le son, mais l'interrupteur (dont on précise qu'il fait un son particulier). Cette traduction impliquerait donc que le besoin de cigarette du narrateur est déclenché non pas par le son produit par l'interrupteur, mais par l'interrupteur lui-même en tant qu'objet, ce qui serait un contresens. Cette solution a par ailleurs le désavantage de pouvoir exprimer une situation répétée (= 'clicking several times') et non seulement une situation unique (= 'clicking once').

Traduction de l'imparfait (enjeu prioritaire)

Le texte relate une séance d'écriture du focalisateur Paul, dont la narration est interrompue par une description de l'ordinateur qu'il a acquis et des nouvelles habitudes que son utilisation lui a fait prendre. Dans ce segment, qui apparaît au milieu de cette parenthèse, l'imparfait ne sert pas à exprimer une action unique vue comme en déroulement à un moment donné du passé, mais plutôt une habitude passée, c'est-à-dire une action récurrente (en l'occurrence, chaque fois que Paul allume son ordinateur). De ce fait, il est impossible de traduire l'imparfait par du prétérit progressif (ou continu), qui indiquerait un point de vue interne sur une action passée unique. Il faut plutôt utiliser une forme qui va exprimer cette récurrence passée parmi les trois suivantes :

- (1) Le prétérit simple (*the click V-ed*), qui peut avoir la même valeur générique et récurrente que le présent simple, mais décalée dans le passé ;
- (2) Le modal *will* au prétérit (*the click would V*), qui a une valeur fréquentative ou itérative et qui sert à désigner une routine liée à un moment particulier limité dans le temps ;
- (3) La construction *used to* (*the click used to V*), qui sert à signaler un état passé ou une habitude passée qui n'a plus cours actuellement.

Il faut exclure ici *used to*, car cette construction met davantage en lumière la rupture entre passé et présent plutôt qu'une routine ou la répétition d'une action, alors que le texte ne met pas en place de contraste particulier entre deux temporalités. Il semble également délicat d'utiliser le prétérit simple. En effet, cette phrase est la première du texte à décrire une habitude ; les phrases précédentes décrivent des évènements antérieurs aux faits narrés. Employer le prétérit simple donnerait l'impression que la situation fait partie de la narration, donc de l'enchaînement d'actions uniques qui se déroulent lors de la séance d'écriture, et non qu'il s'agit d'une action récurrente. Cette remarque ne s'applique toutefois pas si l'adverbe

choisi pour traduire *immanquablement* est un adverbe de fréquence pure comme *always*. Il faut donc choisir la construction avec modal, qui indique un comportement prévisible qui découle de la situation décrite ('à chaque fois qu'il allume son ordinateur, voici ce qui se passe') et indique sans ambiguïté une habitude, même si le prétérit simple pourra être utilisé dans la proposition subordonnée relative qui suit (plutôt que de répéter le modal), le cadre routinier ayant été posé.

Traduction de déclencher en lui le besoin (enjeu prioritaire)

Le verbe *déclencher*, dans l'acception à l'étude, implique deux situations distinctes : (1) Paul entend le déclic de l'interrupteur, (2) Paul a besoin d'une cigarette. Le verbe exprime le fait que ces deux situations entretiennent un lien de causalité (la première situation provoque la seconde) et un lien de temporalité immédiate (la seconde situation succède rapidement à la première). Cette relation de causalité immédiate peut être traduite de plusieurs façons en anglais : (1) par un verbe particulier ; (2) par une structure causative ; (3) par un adjectif qui exprime cette immédiateté. Chacun de ces cas est étudié ci-dessous.

(1) Emploi d'un verbe

Si *déclencher* est traduit par un verbe à sens plein, cela implique que le complément de ce verbe contienne *need* en tant que nom, et non pas en tant que verbe. Il est également possible de traduire le nom *besoin* par *urge*, qui indique un besoin important, tel que celui ressenti par les fumeurs.

Ce choix amène plusieurs contraintes :

- Les noms *need* et *urge* doivent être complétés par un syntagme prépositionnel introduit par *for*, et non *of* ;
- Le renvoi au focalisateur doit se faire par un pronom (*him*) plutôt que par un déterminant possessif (*his need / urge for a cigarette*) car le déterminant implique un besoin préexistant et déjà identifié, ce qui est peu pertinent ici, et que la présence de la préposition *in* avec le pronom *him* permet par ailleurs d'exprimer une réaction corporelle ;
- Le verbe utilisé doit former une collocation avec le nom *need* ou *urge*.

Quelques verbes permettent une structure avec un syntagme prépositionnel « *in PRONOM* », comme *create*, *instill*, *trigger* et *spark*. *Instill* signifie quelque chose de progressif et d'insidieux, à l'opposé de l'idée de déclenchement dans le texte source. *Create*, qui a l'avantage de former une collocation bien établie avec *need*, est trop neutre pour traduire le déclenchement ou le réflexe. *Trigger* et *spark*, en revanche, traduisent bien l'idée de causation immédiate, *trigger* ayant l'avantage d'être plus fréquent que *spark* avec les noms *need* et *urge*, puisque ce dernier verbe s'emploie surtout avec des mots qui expriment la violence ou la curiosité.

La solution retenue serait donc ***would trigger in him the need / urge for a cigarette***.

(2) Emploi d'une structure causative

Lorsque deux situations sont liées par une relation de cause à effet, il est également possible d'employer une structure causative. Celle-ci se forme par l'emploi d'un nombre limité de

verbes dans une structure de type « VERBE + OBJET + SUBORDONNÉE NON FINIE », l'objet et la subordonnée non finie correspondant à la situation causée. Certains de ces verbes (*have, get, force, compel*) impliquent un rôle actif de la part du référent du sujet, ce qui n'est pas possible ici puisque le sujet a un référent non matériel, dépourvu de volonté. Il est donc préférable d'employer un verbe qui ne préjuge pas des caractéristiques du référent du sujet, à savoir *make* (qui se construit avec une infinitive nue, ou sans *to*) ou *cause* (avec une infinitive en *to*). Entre ces deux possibilités, il faut exclure *cause*, car celui-ci implique une plus grande distance entre les deux situations reliées : la première situation ne provoquerait la seconde que par une chaîne d'événements intermédiaires et les deux situations ne se succèderaient donc pas immédiatement. Ce n'est pas le cas ici : le son de l'interrupteur déclenche directement le besoin de cigarette chez Paul. En d'autres termes, avec un référent du sujet non agentif, seul *make* permet d'exprimer une causalité immédiate.

Avec cette solution, le nom *besoin* est donc recatégorisé (ou transposé) en verbe. Son emploi avec le verbe *need* semble maladroit, car il s'agit d'un verbe à sens statique, dont la compatibilité avec la structure causative n'est pas idéale. Un étoffement tel que *make him feel the need* semble a priori moins étrange, mais cette structure est toujours suivie d'un infinitif, et non d'un syntagme nominal. Il est donc dans ce cas préférable d'employer le verbe *crave*, qui exprime un besoin intense.

La solution retenue serait donc ***would make him crave a cigarette***.

(3) Emploi d'un adjectif

Une dernière possibilité de structure est que la première situation (la cause) prenne la forme d'une unité dont la fonction serait adjectif du verbe exprimant la seconde situation (l'effet). L'expression par un adjectif d'une causalité immédiate peut se faire au moyen d'une proposition subordonnée circonstancielle ou d'un syntagme prépositionnel.

Deux subordonnants permettent d'exprimer l'immédiateté : *as soon as* et *whenever*. *Whenever* a le désavantage de ne pas suffisamment mettre en avant le déclenchement, et d'exprimer avant tout ce qui est systématique ou répété. La séquence *as soon as*, en revanche, exprime bien le lien immédiat entre les deux situations. Cela implique qu'il faille recatégoriser le nom du texte source (*déclac*) en un verbe, puisque les subordonnants exigent d'être suivis d'une proposition. S'il est théoriquement possible de convertir directement le nom *click* en verbe (*as soon as the switch clicked*), ce choix ne met pas en avant la perception du son par Paul, et donc le caractère intérieur de la situation. Il est donc préférable d'étoffer à l'aide d'un verbe qui exprime explicitement cette perception (*as soon as he heard the click of the switch*).

Si le choix se porte sur un syntagme prépositionnel, trois structures sont théoriquement possibles pour indiquer qu'une situation se déroule immédiatement après une autre et en réaction à celle-ci :

- (1) La préposition *on* ou *upon* complétée par une proposition subordonnée gérondive (*upon hearing the click of the switch*) ;
- (2) La préposition *at* complétée par une proposition subordonnée gérondive (*at hearing the click of the switch*) ;

(3) La préposition *at* complétée par un syntagme nominal (*at the click of the switch*).

La structure (2) est employée uniquement en position finale et lorsque le verbe de la proposition matrice est intransitif. Dans le cas présent, le verbe de la matrice (*need*) est transitif et l'adjoint doit apparaître en position initiale, dans la mesure où il fait le lien avec le cotexte gauche ; cette structure est donc inappropriée. La structure (3) se retrouve plus facilement en position initiale, sans verbe intransitif, pour exprimer une situation qui déclenche une réaction de l'ordre du réflexe, ce qui est le cas dans ce texte ; néanmoins, il est difficile de voir *need* comme un verbe qui exprime de façon inhérente une réaction automatique à un stimulus. La structure (1) est donc préférable.

Les solutions retenues seraient donc ***as soon as he heard / (up)on hearing the click [...], he would need / crave a cigarette.***

Choix entre les possibilités

Le choix d'un verbe (option 1) est acceptable si et seulement si le verbe qui permet de conserver les composants sémantiques du verbe de départ (conséquence et réaction incontrôlée), ce qui est le cas avec *trigger*. Le choix d'une causative (option 2) met en avant un résultat quasiment automatique ou incontrôlable, ce qui est également adapté au texte. Le rendu du syntagme nominal par un adjoint (option 3) est peut-être la solution la moins idéale, car elle implique l'ajout non contraint d'un verbe (*hear*), alors qu'il est possible de coller davantage au texte de départ avec les deux premiers choix.

Traduction et position de *immanquablement*

L'adverbe *immanquablement* exprime dans ce segment davantage la fréquence (ce qui se passe de façon répétée) que le degré de probabilité ou de certitude (ce qui se passera sans aucun doute). Cela est dû au fait que le texte décrit une routine, soit une série d'actions qui se déroulent de façon récurrente et dont la réalité n'est pas mise en doute. Il est donc exclu de le traduire par des adverbes qui expriment explicitement la forte probabilité, comme *definitely*, *undoubtedly*, ou *certainly*. De même, il faut écarter des adverbes comme *unavoidably*, *inexorably*, ou *ineluctably* qui expriment la fatalité. *Systematically* et *automatically* relèvent, quant à eux, d'un mauvais registre. On leur préférera les adverbes *inevitably* ou *invariably*.

Du point de vue syntaxique, la position finale détachée (... , *inevitably*) est à éviter car elle est réservée aux adjoints qui expriment un commentaire (modal ou évaluatif) sur le contenu du reste de la proposition. Cet adverbe de fréquence peut donc occuper deux positions linéaires : la position initiale, en début de phrase (*inevitably*, ...), ou la position centrale, entre l'auxiliaire et le verbe lexical (*would inevitably trigger*). Lorsqu'un adjoint est en position initiale, il sert généralement de cadre à ce qui est dit dans le reste de la phrase ; il est alors tenu pour acquis et ne peut pas être focalisé. L'auteur n'a pas fait ce choix en français, et il n'y a donc pas de raison de faire ce choix en anglais. De ce fait, c'est la position centrale qu'il faut favoriser pour l'adverbe.

Traductions retenues

The click of the switch would $\left\{ \begin{array}{l} \text{inevitably} \\ \text{invariably} \\ \text{unfailingly} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{trigger in him the } \left\{ \begin{array}{l} \text{need} \\ \text{urge} \end{array} \right\} \text{ for} \\ \text{make him crave} \end{array} \right\} \text{ a cigarette.}$

Proposition de correction pour le segment de version

Rappel du segment : *as the journey could be made less painfully if more expensively by day*

Traduction de as

Lorsqu'il sert de subordonnant (ou conjonction de subordination), comme c'est le cas ici, *as* a plusieurs valeurs sémantiques : il peut exprimer le temps ou la durée, la cause, ou encore la comparaison. Dans ce segment, *as* permet d'expliquer pourquoi le bateau est occupé de nuit par des catégories spécifiques de population (les jeunes et les pauvres) et indique donc une relation causale.

Une proposition subordonnée à valeur causale en anglais peut prendre en français la forme d'une subordonnée finie introduite par un subordonnant (*comme, parce que, puisque*) ou une séquence « PREPOSITION + *que* » (*étant donné que, vu que*), d'une subordonnée non finie au participe présent, ou d'une coordination avec *car*.

Contrairement à une proposition exprimant la cause introduite par *because*, celles qui sont introduites par *as* ne sont jamais focalisables. Cela se traduit par le fait qu'elles ne peuvent pas :

- être interrogées et constituer une réponse à *why* ("*Why was there only young and poor people?*" "*Because / *As the journey was expensive by day?*") ;
- apparaître dans une construction clivée (*It was because / *as the journey was expensive by day that there were only young and poor people*) ;
- être niées (*There were only young and poor people not because / *as the journey was expensive by day but because / *as...*).

Puisque la séquence introduite par *as* ne peut pas être focalisée, elle ne fait pas partie du contenu asserté de l'énoncé. Il s'agit plutôt d'un contenu présupposé, c'est-à-dire présenté comme un fait établi, admis comme vrai par le locuteur avant même l'énonciation, et que l'interlocuteur ne peut ni approuver, ni contester. Il faut donc choisir une stratégie de subordination qui implique également un contenu présupposé, ce qui en français exclut de fait *parce que*, qui peut introduire des propositions focalisables. Comme doit également être écarté, car il introduit une subordonnée qui doit être en position initiale, avant l'expression de la conséquence, ce qui n'est pas le cas ici.

Les autres stratégies impliquent un contenu présupposé et permettent à la subordonnée d'être en position finale. Parmi elles, la séquence *vu que* se rencontre plutôt dans des contextes scientifiques ou administratifs, et la séquence *étant donné que*, qui s'emploie en français écrit standard, a l'inconvénient d'être plus lourde que le simple *as* de l'anglais. Les subordonnées circonstancielles participiales à valeur causale (*le trajet pouvant se faire...*) sont plutôt caractéristiques des journaux et des essais. Les deux marqueurs pleinement adéquats sont donc *car* ou *puisque*.

Traduction de *make a journey*

Le verbe contenu dans ce segment n'est pas un *make* causatif car il n'y a pas de structure « VERBE + OBJET + ATTRIBUT DE L'OBJET » : ce qui suit la structure ne sont pas des adjectifs (*painful, expensive*) mais des adverbes (*painfully, expensively*), qui ne peuvent pas être attribut de l'objet. Il s'agit donc ici d'un verbe support : ce n'est pas lui qui exprime l'action en soi, mais plutôt le nom *journey*, avec qui il forme une collocation, le tout étant équivalent au verbe seul *travel*.

Le nom *journey* implique, de façon neutre, un passage entre deux points, la plupart du temps sur une distance importante, et généralement à l'aide d'un véhicule. C'est le cas ici, les passagers empruntant un bateau pour relier deux points éloignés. Il faut donc écarter une traduction par certains noms sémantiquement chargés, notamment ceux qui ont une connotation au moins en partie touristique (*circuit, croisière, expédition, périple*), ou encore les noms *chemin* (qui implique un déplacement généralement terrestre) ou *itinéraire* (qui implique une orientation difficile et l'existence d'une route à suivre pour faciliter le déplacement). Le nom *parcours* peut également être exclu car il renvoie soit à l'itinéraire d'un moyen de transport, soit à l'itinéraire fixe de voyageurs, alors que *journey* renvoie ici à un déplacement d'humains qui n'est pas présenté comme récurrent pour les personnes concernées.

On peut donc retenir les noms *trajet* ou *voyage*, ainsi que le nom *traversée*, puisque l'espace parcouru par le ferry est une étendue d'eau. Ces trois noms peuvent former une collocation avec les verbes *effectuer* ou *faire*. Le premier est moins courant et plus recherché que le second, qui a l'avantage d'être du même registre que *make* et d'être plus compatible avec la stratégie de traduction du passif qui a été choisie.

Traduction de *could*

Il s'agit de l'auxiliaire modal *can* à la forme prétérit. On peut s'intéresser à la valeur du modal et à celle du prétérit. Le modal a dans ce contexte une valeur radicale dynamique : il exprime non pas un degré de certitude (valeur épistémique) ni un rapport interpersonnel (valeur radicale déontique), mais plutôt les caractéristiques du référent du sujet. Plus précisément, il n'exprime pas la capacité — puisque le référent du sujet (*journey*) n'est pas tangible, et encore moins animé —, mais la simple possibilité matérielle. *Can* signale donc ici que les conditions extérieures rendent possible une situation donnée. On peut sans problème le traduire par le verbe *pouvoir*.

Avec ce modal, le prétérit peut avoir plusieurs valeurs, et donc plusieurs traductions :

- Il peut exprimer une possibilité passée, traduite généralement par de l'imparfait (*pouvait*) ;
- Il peut exprimer la non-réussite passée d'une action, auquel cas il se traduira par un temps narratif (passé simple *put* ou passé composé *a pu*), mais cela n'est possible que lorsque le modal se trouve dans un contexte négatif, ce qui n'est pas le cas ici ;
- Il peut exprimer une possibilité dans un contexte irréel, auquel cas on utilisera le conditionnel pour le traduire (*pourrait*).

Il s'agit ici d'un contexte générique, avec une situation qui est valable en tout temps dans le cadre narratif. Il faut donc choisir le temps généralement employé pour les contextes génériques ou habituels passés, soit l'imparfait.

Traduction du passif (enjeu prioritaire)

Dans ce segment, une construction passive est utilisée, marquée par l'emploi de l'auxiliaire *be* et du participe passé du verbe lexical *make*. Le passif suppose généralement une construction active concurrente telle que *[someone] could make the journey less painfully if more expensively by day*. Nous avons ici affaire à un passif court, c'est-à-dire sans complément d'agent (*the journey could be made by X*), dont la fonction principale est de ne pas mentionner l'agent, qui serait instancié par le sujet du verbe dans une construction active. Ici, la non-mention de l'agent est due au fait que le narrateur n'estime pas pertinent de donner son identité, puisqu'il s'agit d'un agent humain générique (*people, everyone*).

Il existe plusieurs stratégies concurrentes en français pour traduire la construction passive de l'anglais. Le passif impersonnel peut être exclu d'emblée (**il peut être fait le trajet*) du fait de la présence d'un syntagme nominal défini. Il reste alors trois solutions a priori valables :

- (1) La construction passive classique, qui implique une promotion de l'objet actif en sujet et qui se forme avec l'auxiliaire *être* et le participe passé du verbe (*le trajet pouvait être fait*) ;
- (2) La construction médiopassive, ou moyenne, qui implique également la promotion de l'objet actif, mais qui s'emploie avec un verbe réfléchi (*le trajet pouvait se faire*) ;
- (3) La structure active avec le pronom *on* en fonction de sujet (*on pouvait faire le trajet*), impliquant de fait un procédé de réorientation de l'énoncé.

La construction passive classique a le double désavantage de pouvoir être interprétée de façon résultative plutôt qu'événementielle ('le trajet a déjà été fait', et non 'le trajet est en train de se faire'), et d'être moins fréquente et plus stylistiquement marquée qu'en anglais. Les deux autres, en revanche, sont assez fréquentes et compatibles avec la généricité de la situation : la construction médiopassive implique toujours un agent humain générique implicite, tandis que le pronom *on* a une référence particulièrement vague et peut donc renvoyer à l'ensemble des êtres humains. De ces deux structures, la construction médiopassive a toutefois le mérite de pouvoir maintenir le trajet en fonction de sujet, et donc en position thématique, comme c'est le cas en anglais, et de ne pas mentionner du tout l'agent potentiel.

Traduction des syntagmes adverbiaux et ordre des adjoints (enjeu prioritaire)

Les deux syntagmes adverbiaux *less painfully* et *more expensively* ont une fonction d'adjoint par rapport au verbe *made*. Ils ont pour tête deux adverbes déadjectivaux, formés à partir des adjectifs *painful* et *expensive*, qui sont respectivement modifiés par *less* et *more*, deux adverbes de degré servant à exprimer la comparaison. Si les adverbes formés à partir d'adjectifs peuvent théoriquement être traduits par une recatégorisation (ou transposition) en utilisant les syntagmes prépositionnels « de façon ADJECTIF » ou « de manière ADJECTIF », le recours à cette solution doit être limité lorsqu'il existe un adverbe équivalent formé par suffixation en « ADJECTIF-ment », plus compact.

L'adverbe *painfully*, qui caractérise le trajet, ne doit pas se comprendre comme exprimant la douleur, mais plutôt la difficulté. On peut donc traduire le syntagme adverbial directement par un équivalent (*moins péniblement*), ou en le recatégorisant en syntagme prépositionnel (*avec moins de difficulté*). Il est plus délicat de traduire *expensively* par un adverbe : si l'adverbe *chèrement* existe, il est utilisé exclusivement avec des verbes qui impliquent sémantiquement une transaction financière (*payer, vendre*). En prenant en compte l'adverbe de degré, il est en revanche possible de le recatégoriser en syntagme prépositionnel : à *plus grands frais*.

Une autre possibilité de traduction peut être envisagée. Dans la mesure où *make*, en tant que verbe support, n'a pas de contribution sémantique majeure dans cette structure, il est tout à fait possible de l'effacer et de réorganiser la phrase. Puisque les caractéristiques exprimées par les adverbes s'appliquent en réalité à *journey*, qui est traduit par un nom, on peut recatégoriser ces adverbes en adjectifs, classe de mots dont le rôle principal est d'exprimer des caractéristiques de référents nominaux. On peut alors proposer une nouvelle structure comme *le trajet pouvait être moins pénible, mais plus coûteux, s'il se faisait de jour*.

En cas de recatégorisation en adjectifs, il convient de conserver une polarité opposée entre les deux syntagmes (*moins pénible* [-] ... *plus coûteux* [+]), y compris si on utilise une différence de désignation (ou modulation) permettant de passer du positif au négatif, et inversement (*moins pénible* → *plus confortable* ; *plus coûteux* → *moins abordable*).

Le syntagme prépositionnel *by day* peut être traduit de plusieurs façons : *de jour, le jour, ou en journée*, qui impliquent un contraste avec d'autres moments possibles (c'est-à-dire la nuit). L'expression *dans la journée* n'est en revanche pas possible car elle exige un contexte spécifique, et non générique comme c'est le cas ici. Enfin, la séquence (*pendant*) *la journée* met en avant la durée de l'action (elle dure toute la journée) plutôt que sa localisation temporelle (elle se passe en journée).

Dans le texte source, ce syntagme, adjoint de temps, se trouve en position finale, ce qui indique une focalisation, c'est-à-dire l'explicitation d'un contraste : on montre la différence entre les conditions de voyage de jour et celles de nuit. Il faut, dans la mesure du possible, garder la focalisation en français. Une position totalement finale est problématique si on garde les adverbes ou les syntagmes prépositionnels (*se faire moins péniblement / avec moins de difficultés, mais à plus grands frais, de jour*). Dans la mesure où le coordonnant *mais* implique généralement la coordination de deux propositions, même élidées, on préfère laisser *de jour* en fin de première proposition, ce qui reste tout de même une position focale (*se faire moins péniblement / avec moins de difficultés de jour, mais à plus grands frais*).

En revanche, si les syntagmes adverbiaux sont recatégorisés en syntagmes adjectivaux, le syntagme nominal *the journey* participe à deux prédications (ou relations prédicatives) distinctes : 'se faire de jour' et 'être moins pénible mais plus coûteux'. Il est alors envisageable de mettre la prédication contenant *de jour* en dernier, pour garder la focalisation. Il faut alors que cette seconde prédication prenne la forme d'une proposition subordonnée indiquant son lien logique avec la première prédication : *le trajet pouvait être moins pénible mais plus coûteux s'il se faisait de jour*.

Traduction de *if*

En tant que subordonnant (ou conjonction de subordination), *if* est le plus souvent suivi d'une proposition entière. Ce n'est pas le cas ici, le subordonnant n'étant complété que par un syntagme adverbial (*more expensively*). Cette séquence peut s'analyser comme une subordonnée incomplète ou fragmentaire, même si une glose plus complète n'est pas naturelle : *the journey could be made less painfully by day* ??*if it was made more expensively*.

If exprime typiquement une relation de condition entre deux situations. Il est d'ailleurs possible de gloser ce segment à l'aide d'une structure conditionnelle : *if the journey is more expensive, it is less painful* (et inversement). Malgré cette glose possible, on remarque que dans ce segment, *if* n'a pas un sens tout à fait conditionnel. On ne peut en effet pas le remplacer par d'autres expressions de condition comme *provided*, *assuming*, ou *in case*. Dans cette structure, il acquiert en revanche un sens concessif, puisqu'il peut être remplacé sans perte de sens par un mot exprimant le contraste (*less painfully, although / but more expensively*). Il faut donc lui préférer une traduction en français par un mot de sens concessif, plutôt que conditionnel comme *si*.

Parmi les subordonnants du français à sens concessif, seuls deux peuvent introduire des séquences sans verbe analysées comme des subordonnées fragmentaires, à savoir *bien que* et *quoique*. Cette solution est largement acceptable entre deux syntagmes adjectivaux (*moins pénible, bien que / quoique plus couteux*), mais semble plus lourde avec un syntagme prépositionnel (??*moins péniblement de jour, bien qu' / quoiqu'à plus grands frais*). On remarque en revanche que *if* dans le texte source relie deux éléments de même nature (syntagmes adverbiaux) et de même fonction (adjoint du verbe), ce qui ressemble à une construction coordonnée. On peut donc envisager d'employer le coordonnant concessif *mais* dans les deux cas, ce qui a l'avantage de fluidifier la structure de la phrase (*moins pénible, mais plus couteux / moins péniblement de jour, mais à plus grands frais*).

Traductions retenues

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{car} \\ \text{puisque} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{le trajet} \\ \text{le voyage} \\ \text{la traversée} \end{array} \right\} \text{pouvait} \left\{ \begin{array}{l} \text{se faire moins péniblement de jour, mais à plus grand frais} \\ \text{être moins pénible mais plus couteux s'il se faisait de jour} \end{array} \right\}$$

Rapport établi par Romain Delhem et la commission de linguistique
(Caroline Crépin-Davis, Aurélien Durou, Célia Schneebeli, et Nicolas Trapateau),
avec le concours des commissions de thème et de version

4. Épreuves orales d'admission

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

Définition de l'épreuve

Nature de l'épreuve	Préparation	Épreuve	Coefficient
<i>Exposé de la préparation d'un cours suivi d'un entretien. L'épreuve prend appui sur un dossier composé d'un ou de plusieurs documents en langue étrangère (tels que textes, documents audiovisuels, iconographiques ou sonores) fourni au candidat.</i>	3h	1h maximum (Exposé : 40 mn maximum Entretien : 20 mn maximum)	2

Remarques générales

L'objectif majeur de ce rapport de la session 2026 est, pour le jury, de rendre compte de ses principales observations et de préciser ce qui pourrait susciter des interrogations ou mériterait des approfondissements. Il ne s'agit pas ici d'enfermer les futurs candidats dans un cadre modélisant à l'extrême, mais au contraire de les inviter à prendre du recul et à faire preuve de bon sens. Ils pourront ainsi s'inspirer d'un exemple de traitement proposé par un candidat sur l'un des dossiers de la session 2026. Ce rapport s'inscrit dans la continuité de ceux des années précédentes, dont la lecture demeure indispensable, tout en gardant à l'esprit l'évolution des programmes. À cet égard, le jury invite les candidats de la session 2027 à prendre également en compte les programmes du cycle terminal publiés au bulletin officiel n° 22 du 29 mai 2025 qui entreront en vigueur à compter de la rentrée 2026.

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

Cette année encore, les prestations les plus convaincantes proposaient des objectifs hiérarchisés et des priorités bien définies qui répondaient à un réel besoin de communication en prise avec le dossier. Les documents, articulés les uns aux autres, étaient adossés à un projet final vers lequel convergeaient les différentes activités proposées sur les plans culturels, linguistiques et pragmatiques. Les objectifs annoncés après la mention du niveau ciblé et de la tâche finale étaient bien réinvestis dans la mise en œuvre et traduisaient une réelle ambition, adaptée au niveau retenu.

Le jury de la session 2026 se félicite de la bonne préparation d'ensemble des candidats qui maîtrisent globalement la forme et les attendus de l'épreuve. Cette année encore, il souligne que les détails matériels ont leur importance : les candidats doivent être prévoyants et peuvent s'équiper, s'ils le souhaitent, de surligneurs, d'un chronomètre (non connecté), voire d'une agrafeuse. Le jury souhaite rappeler quelques éléments incontournables. Contrairement à l'Épreuve en langue étrangère sur programme (ESP), l'épreuve Exposé de la préparation d'un cours (EPC) est une épreuve hors programme. Les sujets proposés à la session 2026 démontrent l'étendue infinie des thématiques, des genres et des aires anglophones concernés. Que ce soit la littérature (poésie contemporaine, récit épistolaire, extrait de romans contemporains, romans policiers, littérature postcoloniale), la civilisation (Gertrude Stein, le *Grand Canyon*, l'*East End* londonien, les *munitionnettes* britanniques, traditions et modernité en Nouvelle-Zélande), la peinture et la photographie (Walter Osbourne, Cecil Beaton, Seph Lawless), le cinéma et les séries (James Bond, *Jackie*), ou la chanson (*New York New York*, *The Ghost of Tom Joad*), les candidats ont pu se confronter à une grande variété de thèmes, de genres et de documents.

La connaissance des textes officiels est un prérequis obligatoire, tout autant que les niveaux et descripteurs du CECRL. Il est attendu des candidats qu'ils connaissent les programmes de lycée et les modalités de l'examen du baccalauréat, pour ce qui est du contrôle continu et de l'épreuve terminale. Le jury ne saurait trop leur recommander de lire les descriptifs des axes et thématiques proposés dans les documents officiels : ils sont riches de pistes susceptibles d'être exploitées dans l'analyse du dossier et d'aides pour mener le travail de conceptualisation, qui est indispensable à la problématisation du dossier.

Une très bonne maîtrise de la didactique des langues vivantes, ainsi qu'une culture disciplinaire riche prenant en compte l'ensemble des aires géographiques anglophones, sont également indispensables. Pour ce faire, le jury encourage les futurs candidats à consulter des ouvrages génériques (anthologies littéraires, ouvrages historiques et didactiques). Il convient d'actualiser ses connaissances par une exposition régulière à la littérature, à la civilisation et aux enjeux du monde contemporain. Le jury suggère également aux futurs candidats de s'inscrire sur des listes de diffusion relatives aux domaines mentionnés précédemment afin d'explorer des champs qui leur seraient peut-être moins familiers (par exemple, des *newsletters* de médias anglophones de référence). Enfin, il paraît difficile de réussir l'épreuve d'EPC sans une remise en question régulière de sa propre pratique pédagogique ; ainsi, observer ses collègues, à plus forte raison des enseignants de lycée quand on est soi-même enseignant de collège, permet de se placer dans une attitude réflexive sur les contenus pédagogiques, les mises en œuvre, les

compétences attendues et réelles des élèves. Il est également conseillé de consulter les manuels de lycée avec un regard critique et de s'interroger sur ce qu'on en ferait soi-même, en gardant toutefois à l'esprit que les manuels sont une déclinaison éditoriale et commerciale des programmes officiels, auxquels ils ne se substituent donc pas.

Gestion du temps

Comme pour toute épreuve de concours, le temps est un critère à ne pas négliger. Pourtant, bien que la majorité des candidats se soient munis de montres, pendules et chronomètres, tous n'ont pas eu une gestion optimale du temps qui leur était alloué.

La gestion efficace du temps concerne tout d'abord les trois heures dévolues à la préparation. Il faut, pendant celles-ci, réfléchir à l'analyse du dossier, mais aussi au projet pédagogique et à la mise en œuvre.

Lors de l'épreuve elle-même, la présentation du candidat ne doit pas dépasser 40 minutes. Il n'est donc pas utile, en entrée en matière, de redonner des éléments déjà connus du jury (titres et nombre des documents, nombre de pages, paratexte, etc.) : il vaut mieux aller à l'essentiel dès l'introduction et annoncer directement le thème fédérateur. La première partie, consacrée à l'analyse du dossier, ne doit pas excéder 15 minutes, pour éviter un traitement superficiel ou inabouti des autres parties de la présentation, consacrées au projet pédagogique et à sa mise en œuvre. À titre indicatif, les meilleurs candidats de cette session ont consacré à l'analyse du dossier entre 12 et 15 minutes. Il convient également de penser à un système de repérage pour faciliter la manipulation des nombreuses pages du dossier et des feuilles de brouillon.

Quelques précisions sur la consigne de l'épreuve

Pour mémoire, tous les sujets font apparaître sur la page de garde la consigne suivante :

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

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

S'agissant du « niveau d'apprentissage », le jury rappelle qu'il convient de le justifier précisément en corrélation avec le projet pédagogique proposé. Il est certes conseillé d'envisager d'autres possibilités mais il importe que le candidat concentre son projet sur le niveau finalement retenu.

En ce qui concerne les « objectifs », il est attendu qu'ils soient annoncés, mais aussi et surtout que les activités proposées en vue des tâches intermédiaires et du projet final permettent leur réalisation.

Il ne s'agit pas pour les candidats de se poser la question des attentes théoriques du jury, mais bien de partir d'une approche personnelle du dossier pour identifier des potentialités didactiques pertinentes. Le jury attend qu'ils fassent, avant tout, preuve de bon sens dans leur démarche.

L'analyse universitaire du dossier

Une analyse du dossier précède l'exposé du projet et du parcours didactique. Sans être trop longue, elle doit faire émerger les principaux enjeux du dossier et permettre la mise en tension des différents documents. Le jury a particulièrement apprécié la prestation des candidats qui ont su évoquer quelques éléments saillants avant de présenter les documents. Il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances encyclopédiques mais il est attendu des candidats qu'ils tirent parti des documents pour les identifier et les contextualiser au mieux. Ainsi, il convient, lors de la préparation, d'apporter une attention particulière à la nature des sources et à la prise en compte des éléments disponibles dans le paratexte. Par exemple, attribuer à Hillary Clinton ou Laura Bush le statut d'autrice des textes du dossier alors que le nom de l'auteur (Curtis Sittenfeld) apparaissait clairement dans la source, était un écueil qui a mené à des erreurs sur l'identification des réels enjeux du dossier (EPC 425). La bonne identification des genres des documents était nécessaire pour analyser et exploiter les documents de façon pertinente. Le fait qu'un texte soit écrit en prose ne doit pas conduire à en conclure qu'il s'agit d'un extrait de roman (EPC 427). De la même manière, on attend des candidats qu'ils puissent recontextualiser les documents en fonction de leur date. Confondre date d'écriture, date de première publication ou date de réédition d'un document empêchait ce travail de contextualisation (EPC 522). Enfin, il est attendu des candidats qu'ils soient en mesure de replacer auteurs et mouvements dans leur siècle, indépendamment des dates de publication des œuvres. Ainsi, très peu de candidats ont été en mesure d'associer Ernest Hemingway au mouvement moderniste (EPC 412).

Les candidats doivent cibler d'emblée les forces du dossier qui permettront une mise en tension (et non une simple mise en relation) des différents documents. Cette mise en tension est l'occasion de comparer les documents et de faire émerger tant leurs similitudes que leurs divergences. On notera qu'un traitement linéaire (document par document), s'il évite la paraphrase et la simple description, n'est ni proscrit, ni incompatible avec la mise en tension. Il n'est cependant pas nécessaire de débiter la présentation par le document 1. Ainsi une candidate a commencé sa présentation du dossier 412 en partant du document 3 et en soulignant d'emblée la manière dont il mettait à mal la notion de biographie et d'autobiographie. Ce point de départ lui a permis de justifier sa problématique très tôt et de donner un fil conducteur à sa présentation. Quant au traitement exclusivement thématique, il risque de donner une impression de confusion et de répétition s'il n'est pas parfaitement maîtrisé. Il ne doit pas conduire à un survol linéaire des documents. Les meilleures prestations ont été celles des candidats capables de montrer comment ces notions se faisaient écho et/ou se contredisaient d'un document à l'autre, en exploitant judicieusement la divergence et la multiplicité des points de vue. En effet, faire émerger les lignes de force du dossier ne doit pas se faire au détriment d'une analyse poussée de la spécificité de chaque document individuel

au risque de passer à côté d'enjeux cruciaux. Ainsi, une lecture attentive du dossier EPC 531 aurait dû amener les candidats à centrer leur réflexion sur la place du genre du roman policier et de ses figures dans les représentations de l'identité écossaise. Faire de la culture écossaise le seul thème fédérateur du dossier en occultait la spécificité.

Les prestations solides ont su mettre en avant les éléments indispensables à l'identification d'un thème fédérateur dont doit découler une problématique formulée clairement. Il convient en outre de mobiliser des outils adaptés à l'analyse de documents de nature diverse (textes en prose, poésie, articles de presse, documents iconographiques, vidéos et sonores, etc.) et de s'appuyer sur de solides connaissances culturelles du monde anglophone. Il importe d'adapter la présentation à la spécificité du dossier et à la nature des documents, et à ne pas chercher à plaquer un plan ou une mise en œuvre type. Nous invitons, par conséquent, les candidats à réviser le vocabulaire spécifique à l'étude de chaque genre littéraire qu'il s'agisse de poésie, de théâtre ou de prose, tout en évitant d'utiliser systématiquement le mot « texte » pour faire référence aux documents présentés. À titre d'exemple, avoir repéré l'ironie dans l'extrait de *White Noise* en s'appuyant judicieusement sur les figures de style repérées (EPC 424) permettait à la fois une analyse fine et une mise en œuvre pertinente visant à faire conceptualiser ces éléments stylistiques par les élèves, et les réinvestir dans la trace écrite.

En tout état de cause, il s'agit de ne pas substituer à l'analyse des documents une paraphrase ou une simple description des documents : il s'agit d'en exposer le sens et les mécanismes, de les mettre en tension de façon construite, et sans un déséquilibre qui entraînerait la quasi-omission de l'un des documents, ou au contraire donnerait une importance démesurée à l'un d'entre eux.

Le projet pédagogique

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

Le choix d'un niveau d'apprentissage doit être clairement motivé et justifié, en lien avec la potentialité des supports, les attendus du programme et les activités envisagées. Une bonne connaissance du CECRL est absolument nécessaire, et le jury a regretté qu'elle fasse défaut à certains candidats, qui ont bâti leur traitement du dossier à partir de niveaux attendus erronés – par exemple, le niveau B2 pour la classe de seconde, ou C1 pour la classe de première. Néanmoins, la mention du niveau ciblé ne doit pas donner lieu à une récitation des descripteurs déconnectée du dossier. Les axes et thématiques des programmes sont des aides précieuses pour inscrire la séquence dans un niveau donné et déterminer une problématique. L'articulation entre tous ces éléments doit faire l'objet d'une explication cohérente par le candidat. Un candidat peut faire part de son hésitation entre plusieurs niveaux ou plusieurs entrées des programmes pour ensuite mieux justifier le choix final opéré. Le jury a tout particulièrement apprécié la façon dont certains candidats, bien entraînés, ont su exposer succinctement mais clairement le raisonnement qui les a fait hésiter entre plusieurs niveaux de classe possibles et les a amenés à choisir un niveau en particulier. Ainsi, un candidat a su

expliquer de façon argumentée pourquoi il avait *in fine* écarté l'étude du dossier traitant de l'Irlande (EPC 512) en classe de seconde car le dossier lui semblait comporter trop d'éléments implicites. Le niveau de la classe terminale ne lui semblait pas non plus convenir, et la première LLCER anglais, monde contemporain a finalement été choisie, afin de s'inscrire dans la thématique « Représentations » et l'axe « Faire entendre sa voix : représentation et participation ».

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

Clairement énoncée, obligatoirement en anglais, **la problématique** doit conduire les élèves à percevoir la réflexion concrète à laquelle le professeur les invite, en prenant en compte le contexte et l'ancrage culturel/civilisationnel des documents. Le projet et la tâche finale doivent permettre de répondre à la problématique annoncée. Trop souvent, le lien entre les deux n'apparaît pas de façon assez limpide ou le propos semble volontairement restreint. Rien ne remplacera jamais une lecture attentive et raisonnée des documents. Réduire le sens du dossier sur les premières dames aux Etats-Unis (EPC 425) à une question sur leur potentiel impact ne tient pas compte de la richesse du dossier, qui amenait à réfléchir à la façon dont les artistes (illustratrice, romancier, cinéaste) s'emparaient de cette figure. Le jury tient en outre à mettre en garde les candidats sur les problématiques manifestement plaquées ou conçues sans doute par analogie avec des dossiers déjà étudiés au moment de leur préparation aux épreuves orales. Le résultat est souvent peu en prise avec la signification générale du dossier. Une problématique intitulée "*How can your past define your present?*" évacuait à la fois l'ancrage culturel et la dimension artistique du dossier EPC 512.

En cohérence avec les objectifs et dans la logique des tâches intermédiaires, **le projet final** est un aboutissement. La vocation de cette production est de permettre aux élèves de réinvestir l'ensemble ou une grande partie des compétences et des connaissances acquises tout au long du projet pédagogique. La tâche sélectionnée ainsi que les outils et compétences requis pour la réaliser conditionnent donc, à rebours, la nature des activités proposées ainsi que les tâches d'entraînement. Le jury rappelle également qu'un projet final efficace et ambitieux doit prendre en compte la dimension linguistique, discursive, mais également culturelle, du projet. Ainsi dans le dossier traitant du personnage de James Bond (EPC 331) en tant que personnage masculin, il est regrettable que certains candidats aient envisagé une tâche finale visant à reproduire les stéréotypes genrés des années 1950 en poursuivant l'écriture d'un ouvrage de

l'époque. Cette mauvaise prise en compte de la dimension culturelle du dossier est d'autant plus problématique lorsque, au terme de l'exploitation de celui-ci, la tâche finale proposée relève d'une transposition dans un contexte strictement francophone : par exemple, un travail demandant aux élèves de raconter leurs habitudes de consommation et de pratiques des centres commerciaux, en conclusion d'un dossier retraçant l'évolution des *shopping malls* étatsuniens (sujet EPC 424). Enfin, si le projet final doit effectivement faire preuve d'une certaine ambition, il ne doit pas pour autant être irréalisable ou incohérent avec le niveau proposé, voire les deux.

Le jury rappelle également l'importance d'inscrire les parcours dans le respect de la déontologie et des valeurs républicaines, tant dans les activités proposées que dans la formulation des consignes. Cette année encore, certaines tâches ou activités ne tenaient pas compte de la dimension citoyenne spécifique au dossier, voire mettaient les élèves dans une position éthiquement très discutable qui pouvait faire appel à un vécu personnel douloureux. Placer les élèves en position de devoir rédiger et jouer une scène de dépôt de plainte au commissariat après une agression comme dans le cas du dossier EPC 411 a semblé inapproprié. S'il est important que les élèves soient confrontés à la pluralité des points de vue ou à des réalités parfois cruelles, on ne saurait leur demander d'adopter des positions contraires aux valeurs de la République : il s'agit, encore une fois, de faire preuve de bon sens.

Le jury souhaite également rappeler que tous les dossiers proposés au cours de la session présentent un **ancrage culturel** fort et que celui-ci ne doit pas être occulté dans le traitement des dossiers par les candidats. À titre d'exemple, le dossier EPC 325 proposait de réfléchir à l'évolution de la pratique du vélo dans le centre de Londres, plus précisément le traitement humoristique qui en est fait. Trop de candidats n'ont pas pris en compte cet ancrage et ont par exemple proposé des analyses qui mettaient en avant des thématiques générales sur le changement climatique ou sur la manière de promouvoir les modes de déplacement écologiques, sans prendre en compte le contexte culturel dans lequel s'inscrivaient les problématiques possibles du dossier. « L'avenir de la planète est un défi partagé par les aires culturelles qui interrogent cette question avec des sensibilités différentes », rappellent les programmes de la classe de seconde ; ceux du cycle terminal prolongent cette réflexion : les axes Fictions et réalités (« Les récits, qu'ils soient réels ou fictifs, écrits ou oraux, sont à la base du patrimoine culturel des individus et nourrissent l'imaginaire collectif. » Programmes du cycle terminal) ou Innovations scientifiques et responsabilités (« Quelles réponses chaque aire géographique étudiée apporte-t-elle aux bouleversements technologiques et scientifiques actuels ? Le progrès scientifique est à l'origine d'avancées très positives pour l'humanité, mais donne également lieu à de nombreuses interrogations sur certains effets induits concernant, en particulier, le réchauffement climatique, la réduction de la biodiversité, ou encore l'épuisement des ressources naturelles dans de nombreuses zones de la planète. La prise de conscience des dangers éventuels liés à ces innovations scientifiques nourrit une réflexion sur l'éthique du progrès dans une aire culturelle donnée. » Programmes du cycle terminal) le soulignent également. L'ancrage culturel des programmes de la discipline et les axes qui le structurent ne doivent pas être perçus comme des étapes formelles par lesquelles il faudrait obligatoirement passer au cours de la présentation sans leur donner un sens, mais bien une

invitation à réfléchir sur les spécificités des zones géographiques et linguistiques auxquelles il est fait référence dans le dossier. Il permet, de plus, d'engager les élèves dans des parcours culturels et linguistiques riches et variés et d'ouvrir la réflexion aux spécificités rencontrées tout au long des parcours d'apprentissage proposés aux élèves.

Les rapports de jury des sessions précédentes rappellent la nécessité d'identifier quels sont les éléments facilitateurs et les obstacles possibles qui se présentent dans le dossier. Cette étape, ainsi que celles précédemment citées, permettent notamment de définir de manière plus précise les **objectifs** qui seront ceux du projet proposé. La présentation de ces objectifs doit être synthétique, éviter tout jargon inutile. Ces objectifs peuvent être de plusieurs ordres : culturels, linguistiques (grammaticaux, lexicaux, phonologiques), méthodologiques, pragmatiques, citoyens, etc. Ils doivent entrer en résonance avec les ambitions des programmes auxquels ils renvoient, être en adéquation avec le niveau d'étude ciblé pour le projet et s'appuyer sur les travaux menés au cours de l'analyse universitaire du dossier. La dimension culturelle mais aussi la définition des objectifs langagiers doivent absolument s'appuyer sur une connaissance solide des différentes composantes des programmes, tout en faisant l'objet d'une réflexion qui peut s'appuyer sur les déclinaisons en axes et thématiques.

À titre d'exemple, le dossier EPC 421 invitait les candidats à réfléchir sur l'expérience de la migration vers l'Ouest et en particulier vers l'Oregon, notamment à travers des récits de témoins. Le candidat pouvait s'appuyer sur ses connaissances pour proposer une lecture fine des documents et pouvait s'interroger, par exemple, sur le rôle qu'ont joué et que jouent encore les récits de cette migration dans la construction de l'identité américaine. Restait alors à déterminer des objectifs cohérents en relation avec la problématique retenue. Certains candidats ont proposé des objectifs culturels qui s'appuyaient sur cette problématique pour la lier à des objectifs linguistiques permettant de mieux faire comprendre les documents, mais aussi de faciliter la production à l'oral et à l'écrit. Cela amenait ainsi à travailler certains faits de langue en s'appuyant sur les occurrences du texte mais aussi sur les besoins langagiers, susceptibles d'émerger en réception ou en production : par exemple, la présence du modal *would* pour exprimer les souhaits du personnage pouvait outiller les élèves pour leur projet final. Il convient à cet égard de se méfier des représentations que l'on peut avoir sur les usages de certaines structures : l'usage de la voix passive ne signifie pas qu'un sujet « subit » l'action, le choix de la voix passive peut relever d'autres stratégies des auteurs des documents proposés (par exemple, dossier EPC 422).

Il convient de rappeler d'ailleurs ici le lien qui existe entre les différentes composantes de la compétence linguistique : grammaire, phonologie, lexique. L'identification d'un point de grammaire saillant peut amener à s'interroger sur son accentuation dans la phrase, sur le lexique qu'il mobilise, etc. Une mise en relief particulière dans un document audio, vidéo ou textuel (mise en italiques d'un article (EPC 412) ou d'un démonstratif (EPC 512)) peut interroger l'effet de sens produit et susciter un questionnement sur son utilisation. Cela permet notamment de réfléchir à la cohérence des objectifs linguistiques proposés et à leur mise en œuvre dans le cadre du projet développé. Le jury rappelle néanmoins que le simple repérage

d'un élément linguistique dans un document ne doit pas conduire automatiquement à faire de celui-ci un objectif. Il doit s'inscrire dans une cohérence plus vaste qui structure le projet.

Le jury a trop fréquemment constaté un manque d'ambition quant aux objectifs linguistiques. Il n'est pas réaliste de proposer, par exemple, un objectif sur la forme plurielle au niveau B2. Annoncer la modalité comme objectif grammatical serait trop vague, faire du modal *can* un objectif au niveau B2 serait inadapté ; en revanche, proposer un travail sur la modalité épistémique au passé, au profit d'un réinvestissement en tâche finale, fait sens. Travailler les différents emplois de *this/that, these/those* au niveau C1, et les notions de distanciation (pas seulement spatiale) constitue également un enrichissement pertinent. Il n'est pas inutile de rappeler ici que les niveaux de maîtrise du CECRL portent non seulement sur les activités langagières de réception, de production et d'interaction, mais aussi sur la maîtrise linguistique des apprenants, telles que l'étendue et la maîtrise du vocabulaire, la correction grammaticale ou la maîtrise du système phonologique.

Ainsi, le jury a apprécié les propositions d'enrichissement grammatical ambitieuses, adaptées et justifiées, telle cette candidate proposant un travail sur l'expression du regret en B2/C1 avec des expressions telles que *If only I had* ou encore *I wish I had* (EPC 421). Quant au *present perfect*, au contraste, à l'opposition ou au passif, ce sont certes des objectifs grammaticaux recevables, à condition qu'ils soient justifiés en termes de sens et qu'ils représentent une plus-value linguistique réelle pour le niveau de classe visé.

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

L'objectif lexical est également une composante sur laquelle il convient d'attirer l'attention des candidats. Le jury a pu constater cette année que les propositions de projets prenaient bien en compte l'objectif lexical dans la présentation des objectifs, mais ne faisaient pas l'objet d'un traitement au cours de la mise en œuvre. Bien souvent un champ lexical possible est

évoqué sans néanmoins que le jury puisse percevoir ce qu'il recouvrait : « champ lexical des parties du corps » (EPC 331), « champ lexical de la guerre et de l'armement » (EPC 521), « champ lexical de la *White Supremacy* » (EPC 721). D'autres propositions manquaient singulièrement d'ambition pour le niveau visé. On ne peut pas se contenter de définir l'objectif lexical comme étant « celui présent dans les textes ». Si l'on dit que l'on va travailler l'expression des émotions, il convient de donner des exemples précis d'émotions, et éventuellement des items précis.

Le contenu culturel et civilisationnel des documents a bien sûr un impact immédiat sur le lexique à mobiliser, rebrasser et consolider. Au demeurant, le lexique est également une compétence à développer au-delà de la simple juxtaposition de mots ou expressions, aussi pertinents soient-ils, en amenant les élèves à s'interroger sur la façon dont il se construit et s'enrichit, qu'il s'agisse des registres de langue, des phénomènes de dérivation et de composition, de la compétence d'inférence, de la synonymie, des collocations, etc.

On le voit donc, l'élaboration du projet pédagogique, l'identification du niveau d'apprentissage possible, la pertinence de ses objectifs, et le projet final qui en découle, s'appuient bien entendu sur les entrées culturelles des programmes, qu'il s'agisse des axes du tronc commun ou des thématiques et axes d'étude des enseignements de spécialité, ou même des programmes d'autres disciplines si cela est cohérent. Mais le renvoi à ces programmes ne saurait suffire à justifier une démarche didactique et pédagogique. La charge culturelle du dossier et son accessibilité pour les élèves constituent un autre paramètre tout aussi essentiel, tout comme les compétences attendues, entraînées et évaluées en compréhension et en expression, adossées aux descripteurs du CECRL. À cet égard, le jury met en garde les candidats qui considéreraient que les contenus culturels seraient déjà tous acquis. Il est peu judicieux de partir de l'idée que tous les éléments seront rebrassés, notamment en terminale, et de ne pas prendre en compte la nécessaire construction de la compétence culturelle.

Le parcours d'apprentissage / la mise en œuvre

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

De plus, les candidats doivent se préoccuper de la manière dont les axes et les thématiques retenus contribuent à la cohérence de l'exploitation du dossier et à celle de la mise en œuvre. Annoncer un axe ou une thématique sans proposer un retour sur ceux-ci à un moment de la présentation du projet se révèle souvent peu fructueux et nuit à la cohérence du projet proposé. De même, les problématiques identifiées au cours de l'analyse universitaire peuvent entrer en résonance avec celles contenues dans les axes et thématiques des programmes. À cet égard, une bonne connaissance des problématiques qui se profilent derrière les axes et les thématiques et qui sont décrites dans les différents programmes du lycée se révèle bien

souvent profitable et permet de s'appuyer sur elles pour faire progresser la réflexion sur le dossier à traiter.

Première étape quasi incontournable dans l'exploitation de tout document, **l'anticipation** est une phase essentielle de la mise en place de la compréhension écrite ou orale, ce dont les candidats ont manifestement conscience ; rares sont ceux qui s'aventurent à laisser les élèves entrer dans le document sans les y préparer *a minima*. Au demeurant, il importe que cette première étape du guidage joue pleinement son rôle : poser des attentes, créer un projet d'écoute ou de lecture, formuler des hypothèses, poser des jalons linguistiques et culturels, etc. Trop de prestations incluent des phases dites d'anticipation qui, paradoxalement, ne permettent pas d'anticiper, ou très peu, ou qui ne constituent pas un travail d'anticipation, mais parfois une demande faite aux élèves de traiter directement la problématique du dossier. Il en résulte des consignes souvent plaquées et peu efficaces pour une phase censée mettre les élèves en confiance avant de découvrir le document. Ainsi, demander aux élèves d'émettre des hypothèses à partir du paratexte n'a d'intérêt que si le paratexte donne effectivement quelque chose à dire et est à même d'orienter la lecture ou l'écoute à suivre.

Ainsi, si les titres des articles de presse sont souvent très parlants, il n'en est pas toujours de même pour les titres d'ouvrages littéraires ou d'œuvres d'art, et c'est parfois un seul détail du paratexte qui pourra amener à la formulation d'hypothèses plus ou moins nombreuses : par exemple, le titre du roman *Regeneration* de Pat Barker (EPC 323) ne permet pas d'éclairer le document littéraire, ni d'anticiper son contenu. Il ne permet pas non plus d'établir un lien avec la problématique du dossier. En revanche, utiliser le titre du poème ("Stewart Island") pour mobiliser des représentations traditionnelles et archétypales d'une île qui seront confirmées et infirmées dans le texte permettrait réellement de créer des attentes avant la lecture et d'amorcer une réflexion lors de la lecture qui suivra (EPC 522).

L'anticipation est un moment circonscrit mais rassurant où les élèves mobilisent leurs connaissances personnelles, ont le droit de tâtonner en formulant des hypothèses dont certaines seront confirmées et d'autres infirmées, moment qui les mettra en situation de réussite lors de l'exploitation du document proprement dit. À ce titre, il semble peu judicieux de partir du titre de la photographie *American Gothic* en anticipation car cela risquait de mener les élèves vers de nombreuses fausses pistes infructueuses, en particulier si la référence culturelle n'avait pas été élucidée (EPC 411).

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

se poser la question : que font les élèves et comment le font-ils ? À cet égard, il est nécessaire de s'interroger davantage sur la place qu'occupent les tâches intermédiaires. « Tâches », intermédiaires ou non, et « activités de repérage » sont bien souvent confondues : les tâches doivent permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages et de développer des compétences dans les domaines visés. Le jury a constaté cette année que, bien souvent, étaient proposées des activités fort peu propices à l'apprentissage linguistique, telles que la réalisation de dessins, y compris au niveau C1.

La réflexion sur le développement des activités langagières doit s'accompagner de celle sur leur mise en œuvre. Cette année encore, le jury regrette que les activités de groupes proposées à l'oral ou à l'écrit soient souvent plaquées, en décalage avec les activités langagières proposées ou évoquées sans qu'elles fassent réellement sens pour le développement des apprentissages des élèves. Ce travail doit s'accompagner d'une réflexion sur la manière dont seront abordés les éléments culturels et les apports linguistiques qui permettront une véritable progression dans le parcours proposé.

En outre, il convient de s'interroger ici encore sur la cohérence du parcours proposé. L'analyse universitaire du dossier doit permettre de dégager une problématique qui mène à un projet final sous la forme de tâche à réaliser sur la base d'objectifs clairement identifiés. À ce titre, la rédaction du projet final peut grandement aider à sa définition, à sa formulation et à sa mise en œuvre.

Cette question concernant le moyen de parvenir à un résultat est au centre des compétences de compréhension et d'expression. Il ne suffit pas d'énoncer dans les objectifs que l'on veut amener les élèves à comprendre tel ou tel document : de réelles **stratégies de compréhension et de reformulation** sont attendues pour permettre l'accès au sens et l'acquisition de compétences transférables. Trop souvent, les candidats proposent de simples repérages, inexploités, sans aider les élèves à mettre en réseau, interroger ou inférer. Ils évaluent alors leur compréhension au lieu de les entraîner à celle-ci. Ainsi le travail sur les documents proposés dans le dossier EPC 432 pouvait-il engager les élèves dans des parcours de lecture, de textes ou d'images, qui les amènent à se poser des questions sur l'intérêt de faire référence à *The Grapes of Wrath* et à la figure de Tom Joad en 1995 ou en 2024, et sur la construction d'une figure de résistance à la violence d'un monde en crise et à la répression des mouvements syndicaux. Somme toute, cela conduisait les élèves à s'appuyer sur des éléments présents repérés dans ces quatre documents pour développer des stratégies de compréhension permettant d'accéder au sens.

De même, en compréhension orale, il faut garder à l'esprit que prélever ne veut pas dire comprendre s'il n'y a pas de mise en réseau, et la prise de notes est une modalité de travail et non une stratégie transférable ; en revanche, faire repérer, par exemple, les données chiffrées dans un enregistrement et faire identifier leur référent, constitue bien une stratégie d'écoute. Un autre travers constaté par le jury consiste à faire relever des figures de style dans l'unique but de les nommer sans leur donner du sens. De manière générale, la richesse des documents n'a souvent pas été pleinement exploitée dans la mise en œuvre.

Le jury recommande aux candidats de réfléchir à la manière d'aider les élèves à s'approprier les documents en découvrant progressivement les problématiques et les thématiques qui apparaissent suite à leur analyse des documents. À cet effet, il convient d'éviter le placage de démarches systématiques, souvent non productives : anticipation à partir d'un paratexte qui n'est pas toujours propice, repérage des éléments de réponse aux « questions en *wh-* », sur-fragmentation des supports découpés en multiples sous-parties (étude d'un texte paragraphe par paragraphe, document audiovisuel réduit à une juxtaposition de courts segments, multiplication de captures d'écran), exploitation de vidéos sans le son ou sans l'image. S'il ne s'agit évidemment pas de s'interdire le recours à ces procédés, il convient d'en faire un usage raisonné afin qu'ils ne dénaturent pas les documents. Certains candidats ne font étudier le document dans sa globalité à aucun moment du projet, ce qui empêche les élèves d'en apprécier tout l'intérêt (beauté, humour, ironie, etc.). Le jury n'exclut aucune modalité de travail des élèves du moment que le candidat en explique la pertinence dans la mise en œuvre. Le travail en groupes ou en binômes, l'utilisation, apparemment très répandue, de KWL charts, les *think / pair / share*, les *world cafés* sont parfaitement recevables à condition que le candidat explicite l'utilisation qu'il en fait, la finalité, et la plus-value dans la mise en œuvre. Le jury attire l'attention des candidats sur le recours au travail de groupe : il s'agit d'un moyen, non d'une fin en soi sous prétexte que « l'enseignant doit savoir s'effacer ». Il ne doit pas se substituer au guidage du professeur lorsque celui-ci s'avère nécessaire, notamment lorsqu'il est question d'une réflexion sur l'implicite du document. Toute proposition doit viser à l'accès au sens, et non à une animation de classe de l'ordre du *gimmick*. Ainsi, proposer à des élèves dans le cadre d'un cours de langue de prendre position sur un thème en se plaçant à un bout ou l'autre de la classe sans produire d'énoncés n'est pas susceptible de faire progresser leurs compétences langagières. Le jury a, à cet égard, souvent déploré un manque de bon sens.

Si les candidats bien préparés pensent à évoquer leur objectif phonologique dans diverses activités de leur parcours, en revanche, trop peu de prestations montrent comment il se construit au fil de la démarche. De plus, on note parfois un manque de pertinence notamment lorsque, dans le traitement du dossier EPC 424, un candidat limite l'objectif phonologique à expliquer la prononciation du graphème « h », sans lier cela à un besoin linguistique. La phonologie est une compétence qui doit être travaillée en procurant des outils aux élèves et non en les mettant en difficulté. Ainsi, on ne peut faire lire un passage d'un texte à haute voix sans un travail préalable sur son sens. En effet, les élèves doivent avoir compris le ressenti des personnages pour pouvoir les incarner lors de la mise en voix des passages dialogués par exemple (EPC 421).

Quant aux objectifs grammaticaux et lexicaux, de nombreux candidats se bornent à proposer des activités de repérage de vocabulaire sans mise en lien, sans enrichissement syntaxique ou lexical, et sans phase de réappropriation. Les candidats doivent s'attacher à investir les objectifs qu'ils se sont fixés.

Le jury constate une dérive consistant à contourner la prise en compte des besoins des élèves en externalisant l'objectif culturel par le biais de recherches personnelles de l'élève (au CDI ou, le plus souvent, à la maison). Si ces recherches sont parfois pertinentes, il convient de s'assurer

que les consignes sont claires et précises. Elles ne sauraient se substituer aux activités de classe permettant l'accès au sens et à la connaissance. À titre de bon exemple, les élèves pouvaient découvrir et comprendre la figure de Tom Joad grâce au document audio puis à l'extrait de roman sans avoir à passer par une « recherche sur internet ». Un autre appui pour aborder certains dossiers à fort contenu culturel ou historique pouvait consister à faire référence aux programmes des disciplines telles que l'histoire-géographie. Le jury regrette également la tendance de certains candidats à surestimer les acquis antérieurs des élèves sans envisager les remédiations nécessaires, ou à proposer l'exploitation de documents qui ne figurent pas dans le dossier. Ainsi, on ne peut supposer que les élèves connaîtront les présidents américains et leur épouse depuis la seconde guerre mondiale, et appuyer un travail de compréhension sur ce pré-requis (EPC 425). Au même titre, considérer que les élèves en classe de seconde connaîtront les éléments constitutifs du genre gothique et les leur faire repérer dans un texte semble peu réaliste (EPC 311).

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

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

- La **différenciation pédagogique** ne consiste pas à cantonner les élèves les moins à l'aise à des tâches répétitives, voire des tâches qui ne sollicitent pas de compétences langagières (comme le dessin par exemple). Elle présuppose l'identification de besoins différents et nécessite, en réponse, l'apport d'outils adaptés permettant à des élèves de profils différents de cibler un même objectif, tout en autorisant divers degrés de réalisation. Nous conseillons la lecture du rapport du CNET mentionné dans la bibliographie / sitographie ci-dessous.

- Le « **world café** », ou « **carrousel** », est un mode de mise en activité qui nécessite d'avoir été pratiqué en classe pour en mesurer la pertinence dans le cadre d'activités d'échange d'informations et d'idées.

- La **traduction**, exercice pratiqué dans le cadre de l'épreuve de spécialité au baccalauréat, ne doit pas être proposée de façon plaquée. Elle implique un prérequis essentiel, la compréhension du texte à traduire, et doit conduire à une réflexion sur la langue. Elle doit également permettre aux élèves d'acquérir des procédés de traduction et des réflexes qu'ils seront en mesure de réutiliser dans d'autres contextes.

Dans le cadre de l'épreuve EPC, il convient donc de proposer un parcours reposant sur des stratégies d'accès au sens et d'**entraînement à la production**, adaptées aux spécificités du dossier et du niveau visé.

L'entretien

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

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

Le jury a été étonné de constater qu'un certain nombre de candidats se contentait de dire qu'ils ne savaient pas répondre à la question, qu'ils n'avaient pas eu le temps d'y réfléchir ou qu'ils allaient improviser. L'entretien est un temps où il s'agit précisément de saisir les opportunités proposées par le jury pour réfléchir, prendre du recul et parfois d'envisager d'autres pistes, permettant d'ouvrir le champ des possibles dans le cadre d'une réflexion maîtrisée.

En outre, le jury rappelle aux candidats qu'il ne s'agit pas de se retrancher derrière des habitudes ou des pratiques spécifiques mises en place avec certaines des classes auprès desquelles ils exercent pour répondre aux questions posées. Ces dernières visent notamment à faire réfléchir les candidats sur les stratégies d'apprentissage qu'ils souhaitent mettre en œuvre en lien avec le dossier étudié lors de l'épreuve.

Il convient de souligner néanmoins que de nombreux candidats mettent à profit les questions du jury pour prendre du recul et opérer un regard critique sur leurs prestations, et savent prendre ce moment d'échange comme une véritable opportunité d'enrichissement de la réflexion et du propos. L'entretien leur permet de se confronter à certains défauts de logique ou à certaines maladresses afin de pouvoir revenir sur leur présentation. Le jury rappelle qu'un

bref temps de silence et de réflexion après une question n'est absolument pas pénalisé, et peut mener à une réponse tout à fait pertinente.

La communication

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

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

Si la langue de l'épreuve est le français, le jury demeure attentif à l'utilisation de l'anglais lors de l'énoncé de la problématique, de la tâche finale ou encore des consignes, des titres d'étapes ou des productions d'élèves. Il est attendu d'un candidat à l'agrégation interne qu'il connaisse la prononciation des noms de lieux incontournables de l'aire anglophone, ainsi que celle de personnalités de premier plan (auteurs, artistes, monarques, personnalités politiques). Il est regrettable de constater des erreurs de grammaire graves telles que **Can... evolved?* (en particulier lors de l'annonce de la problématique) ou des erreurs de construction lexicale (**to participate to* au lieu de *in*) qui nuisent grandement à la pertinence des propos. De nombreuses erreurs de prononciation ou de déplacements d'accents (*depict*, *explain*, *preserve*, *collective*, *consumption* ou la prononciation de *development* par exemple) sont à déplorer. La précision du propos est attendue en anglais également et des confusions lexicales ont été constatées (*genre/gender*, *hostel/hotel*, *politicians/politics/policy*). Le jury rappelle l'importance pour des professeurs d'anglais, aspirant au statut d'agrégés, de proposer un modèle linguistique authentique, mais également de démontrer une connaissance des règles phonologiques fondamentales. Si le panachage des langues et le stress peuvent amener à des déplacements d'accents ponctuels, des « i » francisés, des diphtongues mal réalisées, l'accumulation d'erreurs entrave la crédibilité du propos.

Enfin, le jury a constaté que certains candidats présentaient leurs excuses pour leur mauvaise gestion du temps. Il est rappelé ici que le rôle du jury n'est pas de réguler celle-ci par d'autres moyens que la présentation de l'affichette « Il vous reste cinq minutes ».

Une remarque doit également être faite concernant les stratégies de communication des candidats au cours de l'épreuve. Comme pour l'épreuve d'ESP, il n'est pas envisageable de faire son exposé en proposant la lecture de ce qui a été écrit *in extenso* au brouillon au cours de la préparation. L'exposé de la préparation d'un cours est aussi une épreuve où les candidats doivent montrer qu'ils sont capables de communiquer de manière fluide avec le jury, sans recours excessif aux parties rédigées consignées dans leur brouillon. Un des signes frappants

de ce type de pratique est l'indication du temps restant « Il vous reste 5 minutes » matérialisé par un panneau que le jury montre aux candidats. Dans une grande majorité des prestations, le jury est obligé de maintenir ce panneau pendant un certain temps avant que le candidat ne lève les yeux de ses notes. Cela montre un manque de réel contact visuel avec le jury, ce qui nuit à la clarté du propos et au pouvoir de conviction.

Conclusion / bilan / conseils

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

L'épreuve d'exposé de préparation de cours est exigeante car elle requiert dans un temps de préparation limité d'effectuer l'analyse d'un dossier inconnu puis de proposer son exploitation. Ce temps contraint nécessite une préparation minutieuse accompagnée d'une réflexion sur l'exercice du métier.

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

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

Le jury a eu le plaisir d'entendre des prestations pertinentes, convaincantes et ambitieuses, et est très heureux d'avoir pu contribuer à accorder à ces candidats l'accès au corps des agrégés. Il félicite vivement les nouveaux lauréats et encourage les futurs candidats à s'approprier les éléments développés dans ce rapport afin de mettre toutes les chances de réussite de leur côté pour les sessions à venir.

Bibliographie / Sitographie :

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

NB : Les sujets EPC présentés dans le rapport de la session 2026 sont disponibles sur le site de la Clé des Langues. Les candidats y trouveront également les sujets de la session 2025.

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

- Lionel Hurtrez, *Film Analysis in English* (Ophrys, 2013)

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

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

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

· **Pour la didactique :**

- CNESCO (2017) - *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* - Dossier de synthèse
- ARDAA (Association pour la Recherche en Didactique et Acquisition de l'Anglais), <https://ardaa.hypotheses.org>
- Brigitte Lallement et Nathalie Pierret, *L'essentiel du CECR pour les langues - école, collège, lycée* (Hachette Éducation, 2007)
- Kathleen Julié, Laurent Perrot, *Enseigner l'Anglais*, (Hachette, 2014)
- Claire Bourguignon, *Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils* (Delagrave, 2012)
- Claire Bourguignon, *La démarche didactique en anglais : du concours à la pratique* (PUF, 2015)
- Claire Tardieu, *Notions-clés pour la didactique de l'anglais* (Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2021)

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

Writing about Australia, writing about Australians – Sujet EPC 511

Description

Le dossier est composé de trois documents d'auteurs australiens, publiés en Europe, datés des années 2020, qui posent **la question de la contribution à la construction d'une identité australienne par la littérature.**

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

Analyse universitaire des documents

Document 1 : L'extrait du roman *A Room Made of Leaves* (2020) de Kate Grenville s'ouvre sur le départ de la narratrice, qui décrit l'évolution de Sydney, ancienne colonie pénitentiaire, après le retrait d'une partie des élites militaires et de la marine britannique. La ville, désormais abandonnée à l'armée, est livrée à des officiers dont la débauche et la corruption contrastent fortement avec la dignité des populations autochtones évoquées plus loin dans le passage. Les militaires envahissent progressivement tous les espaces, y compris l'observatoire de Mr Dawes, présenté comme un proche de la narratrice. Cette avancée brutale se matérialise notamment dans la destruction du chemin fragile « *delicate track* » (l.11) emprunté auparavant par les habitants, en particulier les Aborigènes — désignés comme « *Mr Dawes' friends* » (l.13) — désormais expulsés de terres occupées par les installations coloniales.

Le passage repose sur une analepse portée par une narratrice intra-diégétique dont la subjectivité s'exprime d'emblée, notamment à travers le titre « *NOT A SINGLE PANG* », qui semble afficher une absence de regret rapidement démentie par le reste du texte. L'ironie affleure dès la formule « *thanks to* » (l.3), contredite par le terme « *corruption* » mis en relief en fin de phrase, ainsi que par l'apposition « *lords of all they surveyed* » (l.5), qui souligne la prétention et l'arbitraire du pouvoir colonial.

Les transformations du paysage témoignent de l'imposition d'un ordre européen fondé sur la brutalité et les rapports de force. L'envahissement territorial se traduit par un glissement progressif du champ lexical de la nature vers celui de l'occupation militaire et commerciale : le « *delicate track* » (l.9-10) devient un « *broad path* », tandis que la « *next cove* » (l.11-12) se transforme en « *muddle of wharves* ». Cette appropriation passe également par le langage juridique : l'acte de propriété des colons « *deed* » (l.14), devient un instrument de dépossession des Aborigènes, réduit à un simple papier « *piece of paper* », introduit par le démonstratif « *that* » (l.16), qui marque une distance teintée de mépris.

Toutefois, les populations autochtones opposent une résistance : « *But they obstinately remained* » (l.17). Leur rapport à la terre semble régi par des lois différentes de celles des colons, comme le suggère la comparaison « *as if they were bound to the place by something stronger than comfort or preference* » (l.19-20). L'opposition répétée entre les pronoms « *they/them* » (l.17, 18, 20, 21, 22) et « *we* » (l.19-20) met en évidence le conflit entre deux groupes antagonistes. Cependant, contrairement aux colons, les Aborigènes sont présentés comme des sujets actifs de leur propre résistance (« *They remained, they went on perching...* »), ce qui leur confère une forme d'*agency* malgré les violences subies.

L'idée d'un « ordre naturel des choses » révèle également une divergence de perspectives : les colons anticipent la disparition des populations autochtones, notamment en raison des maladies, tandis que ces dernières continuent de résister à leur éviction, au péril de leur vie. La focalisation reste néanmoins celle de la narratrice européenne, qui reprend l'expression du

XIX^e siècle « *our sable brethren* » (l.26), mise en italiques, dans une phrase empreinte d'une ironie cruelle. Elle s'inclut explicitement dans le camp des colons, comme le montre l'usage du pronom « *we* ».

Ce conflit territorial se rejoue enfin à l'échelle individuelle, dans l'érosion de la relation entre la narratrice et les femmes aborigènes. La narratrice reconnaît cette régression et admet implicitement sa propre implication dans ce processus. La forte présence d'auxiliaires modaux (« *might* », l.32 ; « *will* », « *would* », l.34) ainsi que des formes en « *had* » + participe passé traduit une modalité de l'irréel et du regret. Elle souligne la conscience d'une perte : celle d'un monde où les échanges entre colons et populations autochtones semblaient encore possibles.

La narratrice retrouve les amies de Mr Dawes dans le paragraphe 5 et montre qu'elle en connaît les noms. Elle passe ainsi d'une opposition entre groupes (colons vs autochtones) à une individualisation des figures au sein de ces groupes : en les identifiant, elle les humanise. Les femmes aborigènes qu'elle rencontre ne lui font d'ailleurs plus la place nécessaire, selon ses propres termes. Elle ne peut alors que constater le recul et le repli des avancées auparavant permises par la médiation de Mr Dawes. La narratrice reconnaît ce recul et admet qu'elle ne vaut pas mieux que les autres.

Dans les paragraphes 6 et 7, elle dresse le bilan d'une période de sa vie où le contact entre les cultures avait été possible : « *People who stood on either side of a great chasm had come together to make a flimsy bridge. But it had been only a moment, and now it was gone* » (ll. 41-43). L'image du « *flimsy bridge* » (l. 41) souligne à la fois la fragilité et le caractère éphémère de ce rapprochement entre deux mondes séparés par un « *great chasm* » (l. 41).

Dans le dernier paragraphe, on apprend que la narratrice quitte Sydney avec soulagement pour Parramatta, s'éloignant d'un lieu désormais marqué par la violence et la destruction, mais aussi d'un temps où une forme d'innocence semblait encore possible. Elle reconnaît néanmoins sa propre responsabilité : « *It was a relief to make the move to Parramatta, away from the reminders of those more innocent days. I turned my back, closed my eyes, looked only to my own advantage. Let me say it plain: I was no better than any of the others* » (ll. 44-47).

Le lecteur demeure ainsi sur une impression ambivalente. D'une part, la narratrice privilégie son intérêt personnel après avoir entrevu une possibilité de rapprochement entre les deux camps ; d'autre part, comme le suggère ironiquement le titre du chapitre, « *Not a single pang* », elle affirme ne ressentir aucun remords, alors même que son discours laisse transparaître une forme de lucidité critique.

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

Document 2 : Le deuxième document est une vidéo de la chaîne Youtube de la télévision publique nationale australienne ABC (Australian Broadcasting Corporation) datée de 2023. Elle

est consacrée à une autrice australienne, Alexis Wright (1950-), lauréate de nombreux prix littéraires australiens et internationaux. Elle a été lauréate du *Creative Australia Award for Lifetime Achievement in Literature* (comme on l'apprend dans la vidéo), du *Miles Franklin Award* (2007), et du *Stella Prize* (2018).

Alexis Wright est considérée comme une écrivaine majeure de la littérature australienne et mondiale. Elle est aborigène, membre de la nation Waanyi originaire des hautes terres au sud du Golfe de Carpentarie (Carpentaria) dans le Queensland et dans le Territoire du Nord, au nord de l'Australie.

La vidéo a été produite par ABC pour présenter la lauréate du prix inaugural du *Creative Australia Award for Lifetime Achievement in Literature* en 2023. Creative Australia est un organisme de promotion des arts et lettres gouvernemental.

Alexis Wright est présentée chez elle, en extérieur et en intérieur, dans un jardin ou assise à son ordinateur, sur des images d'archives ou plus contemporaines. La présentation laisse la parole à Alexis Wright dont seules les réponses sont montées dans le document. C'est donc sa parole qui est ici mise en avant.

Pour commencer, on entend et lit en même temps une citation d'Alexis Wright : « *There's something that I talk about a lot and that is the sovereignty of the imagination, Nobody can take that away from you. Your sovereignty of mind* ». La souveraineté de l'imagination et de l'esprit fait écho à la souveraineté aborigène évoquée en fin de vidéo (*Aboriginal sovereignty*), un mouvement politique qui cherche à faire reconnaître la propriété et le contrôle des terres par les populations aborigènes. La première citation d'Alexis Wright se place d'emblée dans une perspective militante, tant politique qu'artistique et intellectuelle. Alexis Wright donne quelques éléments biographiques : elle explique qu'elle écrit depuis plus de quarante ans, de la fiction et de la non-fiction, et qu'elle a travaillé auprès des communautés autochtones pendant de nombreuses années et a servi de preneuse de notes durant les réunions de la communauté qui prenaient parfois des heures. Elle dit que lorsqu'elle était jeune elle n'était pas intéressée par l'écriture mais qu'au fil du temps et en s'appuyant sur l'expérience communiquée par les anciens (*the elders, the senior people in our world*), cela l'a amenée à écouter. Elle cite ses œuvres majeures : *Praiseworthy* (2023), *Carpentaria* (2006), *The Swan Book* (2013), et explique qu'elle écrit à propos du monde dans lequel nous vivons et pas seulement le monde aborigène. Elle raconte la trame de *Carpentaria*, son roman le plus connu et souligne qu'au-delà des éléments relatifs aux populations autochtones, sa préoccupation portait sur l'avenir de la planète et sur ce qui se passait pour les populations autochtones et sur leur avenir. Elle mentionne à cette occasion le terme « *Country* » qui recouvre une acception différente pour les populations indigènes et dont la préoccupation fait partie de l'écriture d'Alexis Wright et des populations indigènes. « *Country* » dépasse en effet la dimension physique du paysage ou de la terre, c'est une entité qui contient les plantes, les animaux, mais aussi les êtres humains et les ancêtres, c'est un système de croyance et une façon de voir le monde. « *Country* » est considéré comme un personnage vivant qui contient toute la sagesse et les connaissances des ancêtres qui ont participé à sa création. Alexis Wright précise cela lorsqu'elle cite la phrase « *We are one heartbeat. And the heartbeat is the pulse of the Country* ». C'est cette pulsation,

ce rythme, qu'elle entend dans les chants des femmes et des instruments traditionnels aborigènes (*clapsticks*) et qui l'ont accompagnée dans l'écriture de son roman *Praiseworthy* dont elle lit un extrait qui dit que les populations indigènes qui ont subi le vol des terres comme bien d'autres dans le monde ne se sont pas abandonnés au désespoir, mais sont devenus parmi les meilleurs combattants de tous les temps. On lui demande ensuite quel est son mot préféré. Elle répond que le personnage principal de son roman *Praiseworthy* a appelé son fils du nom de *Aboriginal Sovereignty*, son mot préféré. Elle souligne que le plus important est de lire et de penser à ce dont le monde a besoin qu'on écrive à son sujet et qu'il y a tant de choses qui arrivent à la planète et qui nécessitent qu'on écrive à son sujet. Elle participe ainsi à sa manière au développement de *Country* par son œuvre.

Document 3 : Le troisième document est un extrait de *Question 7*, un récit de Richard Flanagan publié en 2023. Richard Flanagan (1961-...) est un auteur australien originaire de Tasmanie, lauréat du Prix Booker en 2014 pour son roman *The Narrow Road to the Deep North*, qui a été adapté en mini-série en 2025.

Dans la vignette 11 de la partie 6, le narrateur revient sur ses études d'histoire à Oxford, en Grande-Bretagne, en Europe. Il dit que l'idée qui est liée au temps et donc à l'histoire en Europe correspond aux expériences vécues au cours de ces trois mille ans dans cette partie du monde en adéquation avec les idées qui s'y sont développées et les progrès qui y ont été faits. Selon l'enseignement qu'il a reçu à Oxford, l'histoire progresse de manière linéaire : une succession d'expériences engendre des idées, lesquelles nourrissent à leur tour de nouvelles expériences, conduisant à l'élaboration d'une pensée européenne qui trouve son aboutissement dans le roman européen. Il marque ensuite la rupture en allant à la ligne et annonce qu'en Tasmanie cette conception ne tient pas. Il revient dans le paragraphe suivant sur la conception de l'histoire telle qu'il l'a pensée en Tasmanie. Il n'est pas possible de concevoir l'histoire de cette manière : l'histoire se répète en boucle, d'échecs en catastrophes, sans qu'il soit possible d'en dégager des représentations linéaires comme celles qu'il a apprises à Oxford. L'histoire tasmanienne n'est pas une histoire de progrès, mais une série de récurrences qui hantent le narrateur. L'histoire, son histoire, est circulaire, elle n'offre ni réponse ni réconfort, et s'inscrit dans les représentations des premiers autochtones ainsi qu'ils les ont dessinées sous forme de pictogrammes : des cercles concentriques pour témoigner de 40000 ans d'expérience.

Dans la vignette 12, le narrateur revient sur son expérience d'écrivain, fort de ce qu'il a développé dans la vignette 11. La forme est circulaire, comme cela est décrit dans le dernier paragraphe de la vignette 11. Il revient sur ses premières tentatives d'écriture de roman et explique qu'il s'appuyait sur les tropes européens et qu'il n'arrivait pas à produire des textes de qualité. À titre d'exemple, il cite l'évocation de la foule et de la ville, environnement qui traversait la littérature moderniste européenne à l'époque où il se trouvait en Angleterre et la lie à sa propre expérience de Tasmanien de cet environnement fait de peur, d'isolement et de solitude. Il cherche un ancrage, des racines, une rivière où retourner, un monde dont il est un minuscule fragment, qu'il n'avait pas les mots pour décrire étant enfant (« *unsayable and unwritten* », l.33) et dont la mise en mots est à la fois l'œuvre de sa vie et son échec (ll.35-36 : « *Finding words for it was, in one sense, my life's work and my life's failure* »). Le paragraphe 2

s'ouvre sur une mise en garde de la disparition de l'environnement décrit à tort comme non-humain, là où, comme dans la tradition aborigène évoquée dans la vignette 11, l'humain fait partie de et joue un rôle dans cet environnement. L'art occidental ne prend pas en compte cette manière d'être au monde et cela, comme il est dit ligne 40 mène à la question d'une perte d'une part d'humanité (« *Could it be what is being lost with that world is us?* »). Il s'interroge alors sur cette guerre qu'il mène par l'écriture (« *I wrote from the frontlines of a war about which most have no idea* », l. 41-42) pour préserver ce monde auquel il revient sans cesse, l'œuvre de sa vie et son échec. Il exprime le travail de synthèse douloureux qu'il faut mener pour concilier à la fois l'héritage lourd qui est le sien d'une culture qui a le pouvoir et notamment celui de la destruction, et être également du côté de ceux qui ont tout perdu. Il propose pour cela de revenir au temps où l'enfant regarde dans le noir sous la pluie quelque chose que ses parents ont vu un bref instant avant qu'elle disparaisse pour toujours. L'œuvre de sa vie et son échec, une fois encore. « *That's life* » (l.49) vient conclure la vignette – et la sixième partie.

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

Mise en tension des documents

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

- La contribution à la construction d'une identité australienne par la littérature.
- Les tensions entre les représentations européennes et les réalités australiennes.
- La place des populations aborigènes dans la littérature.
- La place de la littérature dans la culture australienne est abordée dans les trois documents.
- Le contact (« *zone de contact* ») entre les cultures.

Problématiques possibles :

Comment se construit l'identité australienne en littérature dans les années 2020 ?

Comment rendre compte des zones de contact entre les populations australiennes dans la littérature australienne des années 2020 à travers trois exemples ?

Comment certaines autrices australiennes et certains auteurs australiens contribuent-ils à la prise en compte de l'identité australienne en littérature ?

Quels questionnements traversent la littérature australienne dans les années 2020 ?

Projet Pédagogique :

Niveau concerné : Terminale B2/C1

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

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

LLCER anglais : Arts et débat d'idées (« L'art qui fait débat »), Voyages, territoires, frontières (« Ancrage et héritage »), Expression et construction de soi (« Mise en scène de soi », « Initiation, Apprentissage »).

LLCER anglais, monde contemporain : Faire société (« Unité et pluralité »), Environnements en mutation (« Frontière et espace »), Relation au monde (« Héritage commun et diversité »).

Remarques du jury : Le jury rappelle qu'il est indispensable de justifier sa démarche : il s'agit de mettre en évidence le cheminement qui a mené au choix d'un ancrage spécifique.

Objectifs :

Formation culturelle et interculturelle : Découverte de trois auteurs australiens, réalités culturelles australiennes contemporaines dans les années 2020, quelques tensions qui traversent la littérature australienne, reconnaissance de la culture aborigène des populations australiennes, etc.

Langue :

Lexique : vocabulaire lié au monde militaire, ruptures et continuités, colonialisme, héritage et tradition, tradition et modernité, etc.

Grammaire : les temps et les aspects : *prétérit, present perfect, past perfect*, les prépositions, les marqueurs de temps, les modaux, les propositions relatives (*which* vs *that*), *as* (préposition, conjonction de subordination, ou adverbe) vs *like* (préposition, conjonction de subordination), etc.

Phonologie : Accent de mots/accentuation des polysyllabiques : noms (*recognition, speculation, corruption... sovereignty, military, observatory, etc.*), adverbes (*unashamedly, obstinately, obligingly, sadly, etc.*), verbes (*discovered, mirrored, recurred, depicted, etc.*), accent de phrase (intervention d'Alexis Wright).

Communicationnels :

Compréhension de l'écrit (mémoires et roman), compréhension de l'oral (reportage).

Expression orale (jeux de rôle, exposés, tables rondes, interviews, recherches et comptes rendus à l'oral, etc.), expression écrite (recherches et comptes rendus à l'écrit, rédiger une suite au document 1, ateliers d'écriture, etc.).

Méthodologiques : Travail sur le texte littéraire, prise de parole en continu ou interviews à partir du reportage, identification des réseaux de sens dans les trois documents.

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

Tâche(s) finale(s) possible(s) :

Expression orale : prise de parole en continu sur les thèmes développés dans les trois documents à propos de certains aspects de la littérature australienne, des contacts entre les modes de narration hérités des Européens et des populations autochtones, présentation des textes et interview, etc.

Interaction : interview de Kate Grenville ou de Richard Flanagan sur le modèle de l'interview d'Alexis Wright, échanges sur certains aspects de la littérature australienne, jeux de rôles à partir des textes (1 et 3), débats sur la relation de l'Australie à la Grande-Bretagne dans les arts, organiser une table ronde avec les différents auteurs des textes écrits (1 et 3) et d'Alexis Wright (jeu de rôle), etc.

Expression écrite : écriture de scènes du texte 1 lorsque Mr Dawes était présent, écrire la suite du texte 1 une fois que la narratrice est arrivée à Parramatta, écriture d'une synthèse entre les trois documents, rédiger un article, la page web d'un site, à partir de l'interview d'Alexis Wright, etc.

Discours d'ouverture, de présentation d'une récompense, etc.

Remarques du jury :

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

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

Ordre des documents possible :

1/3/2 (que les candidats doivent justifier dans le but de mettre en évidence une progressivité des activités proposées en vue de la réalisation de la tâche finale). Pour ce faire, le jury conseille de proposer des titres aux étapes afin de mieux comprendre l'objectif et le choix de l'ordre d'exploitation. Le jury n'a pas souhaité le faire ici afin d'éviter un effet trop modélisant pour les candidats, auxquels il est rappelé que chaque dossier a sa spécificité.

Enfin, le jury rappelle qu'il accepte différentes propositions d'ordre d'exploitation à condition qu'elles soient dûment justifiées.

Mise en œuvre possible :

Étape 1 : Travail sur le document 1 (*A Room Made of Leaves*, Kate Grenville, 2020).

Anticipation : Projection du 1^{er} paragraphe. Identification des lieux et des personnes évoqués dans le paragraphe, repérages et échanges.

Compréhension globale : Identification de la narratrice. Identification des groupes en présence et des relations qu'ils entretiennent entre eux. Noter les lieux et les espaces dédiés aux uns et aux autres. Repérer les rapports de force et les points de résistance.

Compréhension détaillée (travaux individuels, en binômes et en groupes) : Déterminer qui pourrait être Mr Dawes. Quel est son rapport avec les différents groupes repérés précédemment ? Quelles perspectives se dessinent pour les différents groupes en présence, pour les différents personnages, pour la narratrice ?

Travaux d'expression orale : jouer une scène entre différents personnages de l'extrait, mettre en scène l'extrait avec différentes voix (narratrice actrice de la scène, narratrice récitante, personnages présents ou absents, etc.), prise de parole en continu sur la situation à Sydney au moment du départ de la marine, en expliquer les conséquences sur les différentes populations, etc.

Travaux d'écriture : écriture de pages du journal de la narratrice du temps où Mr Dawes était encore présent, rédaction d'une lettre de la narratrice à Mr Dawes, à un membre de sa famille resté en Angleterre.

Étape 2 : Travail sur le document 3 (extrait de *Question 7*, Richard Flanagan, 2023).

Lire le début de la vignette 11 jusqu'à Tasmania (l.10). Identifier le narrateur. Déterminer les éléments qu'on apprend à son sujet. Imaginer pourquoi le narrateur en arrive à ces conclusions.

Lire l'explication de la vignette 11 (de la ligne 11 à la ligne 19). Vérifier les hypothèses. Définir ce qui motive les différences entre la conception de l'histoire décrite au début de la vignette et celle définie par la vie en Tasmanie.

S'appuyer sur les éléments du document 1 pour expliquer ce qu'il veut dire, créer des liens entre les deux documents. Dédurre la manière dont l'histoire est perçue en Europe et la manière dont elle peut être perçue par certaines populations, dont les peuples aborigènes, en Australie. Alimenter les échanges en binômes ou en groupes, puis retour en classe entière.

Travail sur le deuxième paragraphe. Tisser des liens thématiques et problématiques avec le début de la vignette 12 et avec la vignette 11. Echanges et mises en commun. Prise de conscience des problématiques liées au contact des différentes représentations du monde et de leur spécificité, voir ici de leur incompatibilité, de la nécessité de prendre en compte les représentations autres.

Identifier la piste à laquelle a recours Richard Flanagan d'un retour à des représentations plus anciennes, ancestrales et ancrées dans une autre culture que la culture européenne, et entrer dans un questionnement autre qui mène à d'autres questionnement en boucles.

Écrire un article sur Richard Flanagan, écrivain australien, pour le journal du lycée.

Médiation : expliquer le contenu de ses recherches sur les vignettes à un autre groupe. Expliquer en quoi la culture indigène australienne a un impact sur l'écriture de Richard Flanagan (fond et forme), en quoi l'écriture de Richard Flanagan est hybride. Faire le lien entre les documents 1 et 3 : *compare and contrast*, etc.

Étape 3 : Travail sur le document 2 (Reportage sur Alexis Wright de la chaîne ABC, 2023)

Projection du début de la vidéo. Anticiper à partir des sept premières secondes. Que peut bien vouloir dire Alexis Wright dans ces premières phrases ? Que peut être *your sovereignty of imagination/of mind* que personne ne peut enlever ? Echanges et hypothèses. Liens avec d'autres dépossessions évoquées dans le document 1. Lien avec les problématiques et les thématiques soulevées dans le document 3.

Visionner jusqu'à 00'35'' : relever des éléments sur la personne qui parle. La présenter à l'oral. Expliquer en quoi elle a un lien avec les narrateurs des autres documents.

Diffuser la vidéo en entier. Prendre des notes, former des groupes selon des rubriques : éléments sur la vie d'Alexis Wright / sur son œuvre / sur les thèmes qu'elle aborde / sur un aspect plus précis qu'elle développe (*music/heartbeat/pulse*) / sur son mot préféré / sur sa conclusion

Tisser des liens avec le document 3. Quelles similitudes et quelles différences avec le document 2 ? Avec le document 1 ? Quels sont les éléments qui unissent les documents 1, 2 et 3 ? Sur la base des documents 3 et 2, définir *Country* pour les populations indigènes.

Compréhension détaillée : relever les mots accentués et tisser des réseaux de sens. Que dit Alexis Wright à propos d'*Aboriginal Sovereignty*? Quelle réalité ce terme recouvre-t-il dans son roman *Praiseworthy*, dans la culture aborigène (réalité politique, artistique, etc.) ?

Rédiger un compte rendu de l'interview d'Alexis Wright. Dire en quoi sa production se distingue de ou ressemble à celle de Richard Flanagan ou de Kate Grenville.

Évaluation (s) :

- **intermédiaire :**

Expression orale :

. Prise de parole en continu sur les contenus des extraits vidéo ou textuels, podcast enregistré sur les sujets abordés par les extraits de littérature australienne présentés dans le dossier.

. Interview de Kate Grenville et/ou de Richard Flanagan.

. Médiation : Jouer le rôle de Mr Dawes entre la narratrice et les populations indigènes,

Expression écrite :

. Rédaction de pages de journal de la narratrice du document 1.

. Rédaction d'articles sur Richard Flanagan et/ou Alexis Wright.

. Comptes rendus d'interviews.

- finale :

Expression orale :

. EOI : Émission télévisée littéraire dont Kate Grenville, Richard Flanagan et Alexis Wright seraient les invités.

. EOC : Exposés sur la représentation des points de contact dans les trois documents.

Expression écrite :

. Synthèse des trois documents.

. Rédaction d'articles sur les points de contacts entre européens et populations aborigènes tels qu'ils sont présentés par trois auteurs australiens.

Attendus minimaux :

- sur le plan culturel : identifier la Tasmanie comme une île d'Australie, repérer que le dossier comporte trois auteurs australiens, d'horizons différents mais aux préoccupations communes, écrivant dans les années 2020, développer et enrichir la réflexion sur les zones de contact en Australie, noter le lien avec l'Europe et plus particulièrement la Grande- Bretagne dans deux documents, etc.

- sur le plan didactique : engager les échanges et le débat sur les problématiques abordées dans les trois documents.

Quelques écueils à éviter :

- sur le plan culturel : se contenter d'évoquer la cohabitation de groupes sans qu'il y ait une réflexion sur la mise en contact des cultures, éluder la dimension artistique et créative, représenter les Aborigènes comme une population passive qui subit sans résister, ne pas aborder les documents sous l'angle du questionnement qu'ils proposent sans apporter nécessairement de réponse (*Question 7*), etc.

- sur le plan didactique : commencer par le document 3, ne pas engager les échanges et ne faire de l'étude des documents que des objets de compréhension sans amener le débat, ne pas intégrer d'activités de médiation, qui peut être travaillée ici de plusieurs manières, etc.

Remarque finale du jury : le jury est conscient du temps de préparation pour cette épreuve et ne s'attend pas à une telle exhaustivité. Néanmoins, il a pu entendre des prestations de grande qualité sur ce sujet grâce au bon sens ainsi qu'aux qualités analytiques et didactiques des candidats. Il a pu également apprécier les prestations de candidats qui, par leur approche résolument sensible des différents documents, ont proposé des parcours d'apprentissage cohérents, permettant aux élèves de développer des compétences et des connaissances culturelles et linguistiques solides.

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

Escaping Social Determinism – Sujet EPC 323

- Document 1 : “Katherine O'Sullivan on Growing Up in Poverty, Turning Her Life Around & Getting an Education”, Ireland AM, Broadcast on 09/06/2025, source : Youtube
- Document 2 : Katriona O'Sullivan, chapter 16, *Poor*, Penguin books, 2023, p. 201 – 204.
- Document 3 : Walter Osborne, *In a Dublin Park, Light and Shade*, Oil on canvas, 1895. National Gallery of Ireland

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

Analyse universitaire

La candidate commence par souligner la complexité du dossier, sa dimension diachronique et le contexte civilisationnel. Les thèmes suivants sont présentés : la marginalisation, la difficulté à s'insérer dans la société, à se conformer aux attentes des autres, mais également le chemin vers l'émancipation individuelle et la détermination. La candidate souligne également que le dossier présente divers points de vue.

Après une brève présentation générique des documents (l'interview d'une autrice qui se livre sur son passé et son parcours vers l'émancipation, un extrait de son roman qui permet de découvrir cette réalité vécue de l'intérieur, et une œuvre de 1895 et sa représentation de la pauvreté), la candidate expose les principaux points de tension qu'elle relève dans le dossier : la présence de contrastes divers (entre réalités crues et espoirs ou projections dans l'avenir, entre besoin de s'inclure dans la société et identité), la mise en scène de la pauvreté, parfois directe, parfois détournée ou mise à distance, l'évolution des représentations entre deux époques. Une question se pose selon la candidate : quelle émancipation est-elle possible ? Comment se servir de son passé pour avancer ?

Après cette introduction, la candidate présente les documents non dans l'ordre du dossier, mais en commençant par le plus ancien, le tableau de 1895.

En ce qui concerne le document 3, la candidate en rappelle le contexte de fin du XIX^e siècle irlandais, définie comme une période d'aggravation de la pauvreté, puis en qualifie le style de réaliste. Elle en analyse la mise en scène de la pauvreté, y relève des thèmes saillants, tels que la notion de fatalité, d'emprisonnement de la condition humaine, et de disparition de l'espoir. Ces observations sont appuyées sur une analyse de la composition du tableau et de son sens de lecture, des jeux de lumière et de leur effet sur le regard du spectateur, et de l'intersubjectivité qu'entraînent ces éléments. Les jeux d'opposition entre les personnages sont également décrits.

Remarques du jury : la présentation du dossier, introduite par une description rapide et une ébauche de problématisation, puis par le choix de commencer par le document 3, a permis à la candidate de présenter les enjeux de façon efficace.

Le document 1 est ensuite présenté. La candidate insiste sur les effets de contraste entre les thèmes abordés par les trois documents (traumatisme d'une jeunesse difficile, exclusion ressentie à tous les niveaux, psychologique, familial, social) et le ton de l'interview de l'autrice Katriona O'Sullivan : un ton enjoué et l'accent mis par celle-ci sur son parcours vers la réussite. Le thème de l'éducation est également identifié comme un thème pivot, en lien avec le document 2.

Remarques du jury : la présentation du document 1 est brève. Le jury regrette que la candidate n'ait pas davantage mobilisé des outils d'analyse d'image vidéo.

La présentation du dossier se conclut par une analyse du document 2, décrit comme un « fenêtrage » sur un épisode de la vie de la protagoniste. La candidate évoque le mode de narration à la première personne, le style, décrit comme vivant, la mise en scène réaliste qui donne au lecteur l'impression de vivre la scène. Le ton oralisé est identifié, citations à l'appui, et présenté comme un indice de la détermination de la voix narrative. La structure du passage et la rupture de ton qui suit l'ellipse temporelle de la ligne 43 est également mise en évidence, et contrastée avec le document 1.

Remarques du jury : la candidate relève les éléments saillants du document et les lie à son analyse des documents précédents, toutefois là encore, le jury regrette le manque de termes précis de narratologie et d'analyse du style pour appuyer le propos et qualifier avec précision les choix de l'autrice.

Problématique

La candidate propose la problématique suivante : « How do you break out of poverty and emancipate from it? » Cette problématique est donnée après que la candidate a de nouveau rappelé les points de tension qui structurent le dossier.

Remarques du jury : la mise en tension des documents était riche et pertinente, et permettait à la candidate de repérer des éléments utiles pour la mise en œuvre. Si la problématique correspond au projet pédagogique qui est présenté par la suite, elle ne met en revanche pas suffisamment en avant l'ancrage civilisationnel du dossier.

Niveau

La candidate évoque un premier choix de niveau pour l'exploitation du dossier : la classe de seconde, avec « le passé dans le présent », mais explique avoir abandonné cette éventualité en raison de la charge « implicite » des documents. Le dossier sera donc exploité pour une mise en œuvre en début d'année de première tronc commun, dans l'axe « diversité et inclusion », pour un niveau visé B1+. La candidate justifie ce choix de thématique par la complexité thématique du dossier : une classe de première lui semble plus à même d'analyser la tension

présente dans le dossier entre, d'un côté, le thème de la marginalisation et des freins que peut représenter le passé d'un individu et, de l'autre, celui de l'émancipation et du rôle de l'éducation et de l'école comme vecteurs d'insertion et d'apprentissage des codes d'un monde que l'on souhaite intégrer.

Éléments facilitateurs et obstacles

	Éléments facilitateurs	Obstacles
Document 1	La situation familière ou identifiable Les différentes formes de « mémoire »	L'accent irlandais, la longueur, le contraste entre le sujet et le ton, la chronologie, le vocabulaire, le débit rapide
Document 2	Le lexique connu, la forme aérée du texte	La longueur, le va et vient entre les obstacles et les forces du personnage, l'identité d'Irena
Document 3	La description	La chronologie, le contexte, l'analyse des jeux de lumière

Projet

Expression orale : « *You act out the scene. You are Katriona, you imagine your speech in front of Irena's colleagues. Imagine the depiction you make of yourself* »

Remarques du jury : la proposition d'une tâche finale en expression orale fera par la suite, lors de l'entretien, l'objet de précisions bienvenues ; en effet, il s'agit de l'oralisation d'un texte produit à l'écrit, et donc d'un exercice d'écriture à la suite du passage de roman proposé dans le dossier.

Objectifs

- 1) Culturels : l'Irlande, Trinity College, la marginalisation et l'émancipation, l'école comme vecteur d'émancipation
- 2) Lexicaux : la détermination, l'émancipation, les émotions (la déception et l'enthousiasme), les aides sociales, la pauvreté, le traumatisme
- 3) Grammaticaux : Le prétérit et le past perfect, les voix active et passive, les connecteurs logiques exprimant la concession, les modaux *may* et *might*, l'extraposition en *what*
- 4) Phonologiques : la prononciation du morphème –ED, les lettres muettes comme le « h » du mot *honest*, le schéma intonatif permettant l'expression des émotions, les questions rhétoriques et leur mise en voix.
- 5) Socio-linguistique : le registre
- 6) Pragmatique : organiser ses idées, de façon chronologique mais également en suivant la logique d'une argumentation

- 7) Citoyen ou éducatif : les obstacles à la réussite individuelle, le déterminisme social, la tension entre l'être et l'avoir
- 8) Numérique : mener des recherches d'informations

Remarques du jury : les objectifs lexicaux sont une liste des thèmes du dossier, qui manque en partie de réalisme, et semblerait difficile à mettre en œuvre dans son ensemble. Si l'extraposition est en effet travaillée dans la mise en œuvre, les autres objectifs ne sont pas évoqués.

Ordre des documents

La candidate présente et justifie brièvement l'ordre dans lequel elle a choisi de placer les documents :

- 1) le document 3, qui est le premier dans l'ordre chronologique ;
- 2) les vingt premières secondes du document 1 ;
- 3) le document 2 ;
- 4) la suite et la fin du document 1, qui permet une mise à distance de l'autrice par rapport à sa propre histoire.

Mise en œuvre

Remarques du jury : la candidate commence la présentation de sa mise en œuvre sans annoncer les étapes qui constitueront celles-ci, ce qui ne permet pas au jury de mesurer la cohérence d'ensemble du projet, notamment l'utilisation des premières secondes du document 1 comme simple anticipation pour le document 2.

Étape 1 : What does being poor mean in 19th century Ireland ?

La candidate propose de montrer le tableau sans le paratexte et de demander aux élèves quelles émotions ils ressentent. Elle justifie ce choix par l'idée de partir des émotions pour nourrir la description et analyser le sens de l'œuvre. Ces outils de description formels seraient ensuite utilisés pour montrer comment les éléments du tableau peuvent faire naître telles ou telles émotions. Les notions de pauvreté, de tristesse sont attendues.

La candidate propose de dessiner une flèche de gauche à droite sous le tableau pour guider la lecture de celui-ci et l'identification des personnages. Cela permettrait de faire apparaître l'évolution des âges et de la lumière dans le tableau. Ce guidage serait complété par l'ajout de colonnes pour structurer encore davantage cette lecture et guider l'interprétation. Enfin, la candidate suggère de guider les élèves vers le regard des personnages pour en étudier les effets, et la façon dont ces regards interpellent le spectateur.

Le paratexte ferait ensuite l'objet d'une étape supplémentaire, il serait donné aux élèves, et la date serait commentée pour mesurer les connaissances des élèves sur celle-ci et sur l'Irlande de la fin du XIX^e siècle. La candidate ne précise pas comment cet apport culturel serait effectué. Enfin, un travail de groupe, où un premier groupe serait amené à lier des éléments du

tableau au mot *shade* et un autre au mot *light*, est proposé par la candidate, suivi d'une mise à l'écrit de ces observations.

Remarques du jury : la candidate propose de partir des impressions des élèves et donc du sens pour ensuite analyser la construction de celui-ci. La mise en activité des élèves reste cependant limitée.

Un travail d'expression écrite serait ensuite proposé autour de la question suivante : « *How to break out of poverty : being poor, a fatality ?* ». La question serait discutée en petits groupes dans un premier temps, puis une réponse serait rédigée. L'objectif est ici d'amener les élèves à réfléchir à la notion de déterminisme, et parmi les propositions attendues, la candidate espère voir apparaître la notion d'émancipation par l'école, mais aussi celle d'aides sociales, pour anticiper le vocabulaire utile à la compréhension du document 1.

Remarques du jury : la présentation de la tâche écrite proposée à cette étape n'est pas suffisamment précise pour en mesurer le réalisme, et ne prend pas suffisamment en compte les diversités de profil dans une classe, mais la candidate s'attache à faire le lien entre les documents et à s'appuyer sur tout le dossier pour faire progresser la séquence.

Étape 2 : *Emancipation from poverty in the 21st century*

La candidate propose une projection des vingt premières secondes de la vidéo, et demanderait aux élèves d'identifier les personnes qui parlent, le lieu, et le sujet de la vidéo. Un arrêt sur image sur le mot « *memoir* » et sur la couverture du livre de l'autrice, qui apparaît dans la vidéo seraient effectués, et les élèves exprimeraient leurs attentes et ce que ces éléments leur évoquent (*What do you expect?*). L'objectif serait de réactiver certains termes et thèmes de l'étape précédente.

Le paratexte du document 2 (qui permettrait de faire le lien avec l'anticipation faite lors du visionnage du début de la vidéo) serait ensuite montré aux élèves ainsi que les 14 premières lignes. Des repérages seraient effectués sur les personnages ainsi que sur la narration à la première personne et la focalisation. L'attention des élèves serait dirigée vers la question « *Do you read?* », ce qui permettrait de formuler des hypothèses, sur la raison de cette question, et sur l'identité du personnage d'Irena, afin de faire émerger le thème de l'éducation comme outil d'émancipation.

Les lignes 15 à 23 seraient alors lues et permettraient, à travers une attention particulière à l'outil « *Had-en* », de faire apparaître l'idée de passé dans le passé, et de reformuler les éléments du passé de la narratrice.

Un relevé des démonstratifs « *this* », « *these* » et « *those* », et la distinction entre l'expression d'une distance physique et d'une distanciation émotionnelle permettrait de mettre en évidence le contraste entre le ton employé par la narratrice pour évoquer son enseignante et les personnes du jury à la fin du texte.

Enfin, la candidate propose d'attirer l'attention des élèves sur la réaction d'Irena et le ton de la narratrice, pour souligner la tension entre l'absence de codes chez cette dernière et sa volonté de s'émanciper.

Les lignes 24 à 42 seraient enfin étudiées afin de souligner le contraste entre les réactions d'Irena et celles des membres de la commission devant laquelle se présente la narratrice.

Remarques du jury : le jury souligne l'effort fait par la candidate pour s'appuyer sur les outils linguistiques afin d'accéder au sens et lier ainsi langue et effet produit. La candidate ne précise en revanche pas si des modalités de mise en activité des élèves sont prévues. Quant au travail de compréhension écrite, il repose avant tout sur le découpage du texte en paragraphes, sans évoquer d'étape où les élèves auraient accès au document dans son ensemble.

La candidate proposerait ensuite un travail de production écrite à partir de la consigne donnée par Irena à la narratrice (« *opinion on a news story...* ») et sur le thème suivant : « *Are schools open to everyone?* ». L'objectif serait d'amener les élèves à réutiliser le langage de la narratrice et de faire de nouveau apparaître le thème de l'école comme levier d'émancipation. Ce travail pourrait faire l'objet d'une mise en voix, afin de travailler sur l'emphase, et un travail de recherches sur Trinity College est évoqué, sans plus de précisions.

Remarques du jury : le jury a apprécié l'idée de partir de la consigne donnée par le personnage d'Irena pour s'approprier la compréhension du personnage, liant ainsi la production écrite et la réception. Cependant, peu d'outils sont mobilisés pour nourrir la réflexion des élèves sur le thème de cette expression écrite.

La fin du texte serait alors étudiée, les élèves étant séparés en deux groupes. Le premier lirait les lignes 43 à 53 et le second la fin du texte. La consigne serait la même (« *How does she feel?* »), afin de faire apparaître le contraste entre les deux paragraphes, et de révéler le décalage entre les attentes de la narratrice et la réalité.

Étape 3 : *How do you talk about your past?*

Les deux premières minutes du reste de la vidéo seraient projetées aux élèves, et après un travail de repérages des éléments de sens, l'attention des élèves serait attirée vers la légende (« *how I turned my life around* »). Un travail sur la temporalité à rebours du récit par l'invitée serait mené en lien avec une réflexion sur le *past perfect*, à l'aide d'une frise chronologique reprenant les marqueurs temporels évoqués par celle-ci. Enfin, un travail de compréhension plus fine serait mené sur le traumatisme évoqué par l'autrice, à travers des consignes de repérage, et une réflexion sur les thèmes *light and darkness*, évoqués par celle-ci, en écho avec le tableau étudié lors de la première séance.

Étape 4 : Réalisation de la tâche finale

La réalisation de la tâche finale interviendrait dans une quatrième étape, et la candidate présente les attentes qui seraient les siennes lors de l'évaluation de celle-ci : les thèmes

(honnêteté, ambition), l'emploi des temps et aspects étudiés lors de la séquence, le ton et les connecteurs logiques permettant d'exprimer le contraste.

Remarques du jury : il aurait été attendu de la candidate qu'elle propose davantage d'entraînements à la tâche finale, au travers par exemple d'une tâche intermédiaire et/ou de phases de production.

L'entretien revient sur les points suivants :

- 1) La tâche finale, dont la candidate clarifie la consigne.
- 2) La proposition d'une expression orale qui consisterait en une mise en voix de l'extrait de roman.
- 3) Les connecteurs logiques, présentés comme un des objectifs grammaticaux par la candidate.
- 4) Les attendus en termes de production dans la tâche finale, et notamment le lien avec le document source. La candidate enrichit sa proposition avec des formulations attendues.
- 5) L'objectif phonologique de l'emphase et de l'expression des émotions.
- 6) Une consigne donnée lors de la dernière étape.
- 7) Les tâches intermédiaires et l'entraînement à la tâche finale.
- 8) Les activités de prise de parole à l'oral.

*Rapport présenté par Stéphanie Gasperini, Tanguy Martin-Payen et May Sintes
Avec la contribution des membres du jury d'EPC*

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

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

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

4.2.1. Thème oral

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

Ce rapport s'appuie sur ceux publiés les années passées, dont la lecture est vivement recommandée pour se préparer au mieux à l'exercice. Cette brève introduction, au cours de laquelle des conseils généraux seront donnés, sera suivie d'une présentation générale de la sous-épreuve, d'une liste des difficultés de traduction sur lesquelles le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats, puis de plusieurs exemples de textes donnés au cours de la session 2026, accompagnés d'une traduction proposée par le jury et de son commentaire.

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

Déroulé de l'épreuve

Les consignes de l'épreuve sur programme sont indiquées aux candidats en amont, à commencer par celles du thème oral. Le chronomètre est déclenché dès que le candidat retourne la feuille posée sur le bureau et découvre, en même temps que le jury, le texte à traduire. Ce chronomètre défilera jusqu'à la fin de l'épreuve. Les candidats disposent alors de deux minutes pour prendre connaissance de l'extrait avant d'en proposer une traduction. Quelques corrections peuvent être apportées au fil de celle-ci, à condition qu'elles soient ponctuelles et ne parasitent ni la concentration du candidat, ni la prise de notes par le jury. Au terme de la traduction, les candidats sont invités, s'ils le souhaitent, à corriger un seul segment d'un maximum de dix mots, qui leur sera alors relu. Le thème oral ne donne pas lieu à un entretien avec le jury.

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

Le jury ne saurait conseiller une méthode plus qu'une autre pour tirer le meilleur profit des deux minutes de préparation. Seul un entraînement régulier permettra aux candidats d'adopter celle qui leur paraîtra la mieux adaptée. En tout état de cause, les difficultés de traduction doivent être repérées d'emblée au cours de cette brève préparation : déplacements syntaxiques à opérer, complexité de certains groupes nominaux, problèmes éventuels liés à la concordance des temps, etc. Il est essentiel que la logique interne du passage soit bien comprise et que les échos soient repérés avant que les candidats ne se lancent dans leur traduction. Cette première vision d'ensemble permet d'éviter des incohérences ou encore des erreurs d'inattention (comme l'oubli de la capitalisation des adjectifs de nationalité ou l'insertion d'une virgule dans les nombres en milliers). Il est nécessaire de faire preuve de vigilance du début à la fin de cette sous-épreuve, malgré le stress.

Ce même stress pousse parfois les candidats à proposer leur traduction à un rythme saccadé ou trop rapide. Le jury écrit la traduction *in extenso* et sous la dictée et devra par conséquent interrompre les candidats si le rythme ne le lui permet pas. Il ne faut bien sûr pas interpréter ces interruptions comme la marque d'un agacement : elles s'avèrent simplement nécessaires au bon déroulement de l'épreuve. Les candidats ont néanmoins tout intérêt à essayer de s'en prémunir pour ne pas être perturbés en cours de traduction. Cette capacité à prendre en compte son auditoire, en s'exprimant aussi de manière intelligible, est une qualité de tout enseignant, que le stress ne doit pas mettre à mal. Le jury souhaite d'ailleurs rappeler qu'il n'est pas interdit d'écrire sur la feuille de thème fournie aux candidats ou sur les feuilles de brouillon qui sont mises à leur disposition : certains ont pu s'en servir lors de cette session pour écrire des passages de leur propre traduction pendant qu'ils la dictaient, ce qui leur a ainsi permis de garder une trace de leur proposition tout en adaptant leur rythme à la prise de note du jury. Cela est aussi permis dès lors que ce choix n'empiète pas sur les 5 à 7 minutes à consacrer à l'ensemble de l'exercice. Nous rappelons aussi qu'une attention toute particulière sera portée à la correction phonologique et à la chaîne parlée dès ce premier temps de l'épreuve, même si la concentration est logiquement dirigée vers la précision lexicale, syntaxique et grammaticale.

Traduction et typologie des difficultés

La correction linguistique est bel et bien l'enjeu principal du thème oral. Dans le passage du français à l'anglais se jouent tout à la fois la précision sémantique de la traduction, la prise en compte des règles fondamentales de syntaxe et de grammaire ainsi que la capacité à tenir compte du caractère idiomatique de la langue. Nous listons ci-dessous, en guise de « boîte à outils » à destination des futurs candidats, les dix difficultés principales de l'exercice, qui doivent faire l'objet d'un entraînement spécifique en amont (à l'aide d'un manuel de grammaire ou d'un entraînement au thème grammatical, par exemple) et d'une attention particulière lors de l'interrogation. Cette typologie des difficultés – et, donc, des écueils à éviter – n'est pas hiérarchisée et n'est bien sûr pas exhaustive. Elle permettra néanmoins de commenter la plupart des erreurs relevées au cours de la session 2026, dont certaines sont données ici en guise d'illustration, sans jugement aucun de la part du jury.

- Organisation syntaxique

Il arrive fréquemment que la syntaxe d'une phrase en français ne puisse être reproduite à l'identique en anglais. Dans ce cas, le déplacement d'un ou plusieurs groupes syntaxiques au sein de la phrase est nécessaire, le plus souvent pour rapprocher le sujet du verbe et / ou le verbe de son complément d'objet. Il est d'ailleurs recommandé de prêter une attention toute particulière à ces réagencements syntaxiques lors des 2 minutes de préparation : ils seront plus difficiles à opérer en cours de route, contrairement aux aspects lexicaux qui font souvent l'objet de corrections dans un second temps de la part des candidats. La place des adjectifs a également pu poser des problèmes comme ce fut le cas dans la traduction du segment « 25 000 communes concernées » qui a été rendu par « *25 000 towns concerned ».

- Erreurs de sens

La contrainte de temps particulièrement exigeante pour cet exercice conduit parfois les candidats à perdre de vue le sens d'ensemble du texte qu'ils traduisent. Cela peut les amener à commettre des contresens particulièrement dommageables, que l'on aurait pu éviter grâce à une première lecture globale du texte. Ainsi, dans un article du *Nouvel Obs* qui abordait la volonté de la mairie de Paris de mettre à l'honneur les femmes scientifiques, un candidat a traduit littéralement l'adverbe « *uniquement* » (« [des] savants *uniquement* masculins ») par « **uniquely male scientists* », ce qui a introduit un contresens. On note le même type d'erreur dans la traduction proposée par un candidat pour « *étrangers en situation régulière* » : « **undocumented migrants* », qui aboutit à l'inverse de ce que rapportait cet article publié dans *La Croix*. De même, une traduction fautive du terme « *Attention* » par « **Be careful* » dans la phrase elliptique du verbe « *Attention, statistique cruelle* » transformait le sens initial de cette phrase dans laquelle il s'agissait simplement de signaler un fait important au lecteur. D'autres candidats ont proposé une traduction plus heureuse avec « *Beware of* » qui permettait aussi de contourner la difficulté de rendre en anglais une phrase elliptique du verbe.

Si le jury se doute que ces erreurs relèvent le plus souvent de simples étourderies, il invite néanmoins les candidats à y prêter une attention toute particulière : comme l'exercice ne comporte pas de séance de questions, la traduction qui lui est dictée est évaluée en l'état.

- Détermination

Les règles d'emploi des articles A/AN, THE et Ø sont bien connues des candidats. Pourtant, leur usage donne lieu à des erreurs fréquentes, notamment dans les nombres. Ainsi figurait dans un thème l'expression « *une dizaine de personnes* » souvent rendue par « **a dozen of people* ». La détermination devant les noms propres, notamment, ainsi que leur équivalence en anglais, a pu poser des problèmes comme ce fut le cas dans la traduction du segment « le pape François », qui a été rendu par « **the pope François* ». La détermination du nom « *pape* » en français n'est pas possible en anglais, car elle serait redondante avec le nom propre à droite. On dira donc « *Ø pope Francis* ».

- Lexique

Le thème oral est un exercice qui requiert clarté et précision, notamment dans le choix des mots usités. On ne peut que conseiller aux préparateurs de concevoir un lexique thématique au fil des lectures de l'année pour enrichir toujours et encore leur vocabulaire et combler des lacunes somme toute légitimes, étant donné l'écart qui peut exister entre les sujets abordés dans les textes à traduire et leur pratique de la langue en classe. Certaines expressions ou collocations sont toutefois à connaître, compte tenu de la fréquence de leur emploi dans la presse anglophone : ainsi la traduction du segment « impasse budgétaire » par la périphrase « **budgetary impasse/stop* » au lieu de « *shutdown* » a été plus lourdement sanctionnée que des manques lexicaux pour rendre des expressions moins courantes, d'autant plus que l'expression figurait dans le titre de l'article, qu'il convient de lire avec attention. Pour autant, toute lacune lexicale et, à plus forte raison encore, toute omission sont logiquement considérées comme des erreurs de traduction. Il en va de même pour les calques du français, surtout quand ceux-ci mènent à des contresens, des non-sens, ou encore à des barbarismes (« *subventions* » pour « *subventions* » ; « *qualify* » pour « *qualifier* », entendu de nombreuses fois pour ce dernier).

Terminons toutefois cette liste en réaffirmant qu'en dépit des difficultés qu'elle nous a permis de détailler, le jury a entendu de très belles prestations de plusieurs candidats qui ont proposé des solutions à la fois inventives et idiomatiques, qui démontraient ainsi une compréhension fine de la langue, qu'il s'agisse de réagencements syntaxiques menés avec beaucoup de maîtrise, ou de suggestions lexicales particulièrement bien adaptées au contexte. On notera, à titre d'exemples, la proposition du verbe « *seek* » pour traduire la volonté du gouvernement britannique de réduire l'immigration, l'emploi du terme « *vanguard* » pour rendre « *aux avant-postes* », ou encore le recours à la modulation « *made his intentions clear* » pour traduire « *n'a fait aucun mystère de ses intentions* ».

Exemples de textes proposés lors de la session 2026

Avant de commenter quelques-uns des extraits soumis aux candidats lors de la session 2026, voici un aperçu des thématiques abordées dans les articles choisis : la neige à Noël, les conditions d'immigration au Royaume-Uni, la tapisserie de Bayeux, l'écologie, l'impasse budgétaire aux États-Unis, les élections municipales en France, les femmes scientifiques, la littérature jeunesse, etc. Cette liste montre la diversité des sujets traités et bat en brèche l'idée selon laquelle la culture de l'angliciste se limiterait à des thématiques purement civilisationnelles ou littéraires. Elle nous donne l'occasion de rappeler qu'il n'est pas attendu des candidats qu'ils soient au fait de chaque événement couvert de près ou de loin dans la presse au cours de l'année de préparation, mais qu'il est essentiel qu'ils se soient entraînés à traduire des extraits de sources variées, portant sur des sujets aussi divers que possible. Ainsi,

les candidats ne seront pas pris au dépourvu lorsqu'ils auront à rendre compte d'idées parfois complexes, exprimées dans une langue spécifique. Néanmoins, le jury insiste sur la nécessité d'approfondir ses connaissances institutionnelles, politiques, etc. de l'aire anglophone, ne serait-ce que pour être à même de traduire « *ministre de l'intérieur* » australien ou britannique, ou « *député* ». De nombreux candidats ont manifestement fait ce travail de préparation et ont fait montre d'une grande agilité dans la traduction du texte qui leur était proposé. Qu'ils en soient ici félicités ! Espérons que les extraits donnés ci-dessous, accompagnés de la traduction proposée par le jury, permettront aux futurs candidats d'en faire de même et de comprendre les exigences de l'exercice pour mieux en éviter les écueils.

Sujet 1 :

Donald Trump a estimé dimanche être plus proche que jamais d'un accord de paix en Ukraine, après une rencontre en Floride avec Volodymyr Zelensky et un entretien avec Vladimir Poutine, sans toutefois détailler aucune avancée concrète.

S'exprimant depuis sa résidence Mar-a-Lago à Palm Beach, en Floride, où il a reçu le dirigeant ukrainien en présence de plusieurs hauts responsables des deux pays, le président américain s'est montré résolument optimiste mais évasif, assurant que les prochaines semaines diraient si la guerre peut prendre fin.

« Ça a été une négociation très difficile » a dit le président américain, évoquant de « nombreux progrès ».

« Trump se dit plus près que jamais d'un accord en Ukraine, mais sans annoncer de percée »,
Dépêche AFP, 29 décembre 2025.

Traduction proposée par le jury :

After having met with Volodymyr Zelensky in Florida and speaking with Vladimir Putin, Donald Trump explained on Sunday that he had never been closer to a peace agreement in Ukraine, although he did not explicitly specify the nature of said progress.

The president made his announcement from his Mar-a-Logo residence in Palm Beach, Florida, where he hosted the Ukrainian president along with several high-ranking officials from both countries. He sounded resolutely optimistic, though evasive, assuring that the coming weeks would determine whether the war could come to an end.

"It was a very difficult negotiation", the American president said, referring to "much progress."

Remarques :

- Il convenait ici d'avoir une certaine connaissance du rôle d'intermédiaire joué par les États-Unis entre la Russie et l'Ukraine, ce qui aurait permis d'éviter des contresens sur le terme « *hauts responsables* », qui ne correspond pas à « **heads* » mais plutôt à « *high-ranking officials* ». Il s'agissait également de penser à modifier la graphie des noms propres, si nécessaire, des adjectifs de nationalité ou des noms des jours de la semaine. Tout changement se doit d'être indiqué au jury lors de la dictée.

- Le segment « *Donald Trump a estimé dimanche être plus proche que jamais* » a induit des calques. Il fallait dans la mesure du possible éviter « **esteemed to be as close as ever* » et

procéder à un réagencement syntaxique comme nous le suggérons avec « *Donald Trump explained that he had never been closer* ».

- La traduction de « *a dit le président américain*, » a donné lieu à un calque syntaxique. Nous souhaitons rappeler que, dans la mesure du possible, il est préférable d'éviter une inversion entre un sujet et son verbe, hormis dans des cas bien précis comme celui d'une négation en tête de phrase. Nous suggérons de ce fait « *, the American president said*, ».

Sujet 2 :

Quand esprit de Noël rime avec microplastiques. Saupoudrés sur les sapins, les crèches, les tables, les jardins et même parfois les toitures, les faux flocons vendus dans le commerce sont des polymères qui génèrent une pollution supplémentaire. Le député MoDem du Maine-et-Loire, Philippe Bolo, entend interdire la fabrication, l'importation et la vente de neige artificielle décorative par le biais d'une proposition de loi déposée le 18 décembre à l'Assemblée nationale. Auteur de plusieurs travaux parlementaires sur la pollution plastique, il veut s'attaquer à ce microplastique qui échappe pour l'heure en grande partie à la réglementation.

LACROUX, Margaux, « Neige artificielle décorative », *Libération*, 23 décembre 2025.

Traduction proposée par le jury :

The Christmas spirit is now associated with microplastics. The fake snowflakes sold in shops and sprinkled over Christmas trees, nativity scenes, tables, gardens and sometimes even roofs are polymers which are an additional source of pollution. By means of a bill which he tabled to the French Assemblée nationale on 18 December, the MoDem MP for the Maine-et-Loire constituency, Philippe Bolo, intends to ban the manufacturing, importation and sale of artificial decorative snow. Bolo, the author of several parliamentary reports on plastic pollution, is planning to tackle this microplastic which has so far mostly remained unregulated.

Remarques :

- La difficulté de ce thème tient en large partie à sa structure qu'il n'était pas toujours facile de rendre en anglais et dont il fallait parfois revoir l'agencement. C'était le cas dès la première phrase, constituée d'une seule subordonnée, mais aussi du constituant appositionnel de la deuxième phrase qu'il convenait de mettre à sa place : « *Saupoudrés sur...* ». Troisièmement, l'importance de la détermination dans le syntagme nominal apposé (« *Auteur de...* ») ne devait pas être sous-estimée (« *the author...* »)

- Temps et aspects : « *entend* » / « *veut* » exigeaient une réflexion sur leur valeur afin de pouvoir faire un choix entre un présent simple et un présent continu. Nous avons opté pour un présent continu pour « *veut* » qui nous semblait marquer davantage l'intention et la résolution de son sujet.

- Enfin, une connaissance précise des termes liés à la vie politique était attendue dans ce thème et permettait d'éviter des contresens, voire des non-sens. Par exemple, « *proposition de loi* » correspond à « *bill* » et non à son calque « **law proposition* » ; « *travaux parlementaires* » se traduit avantageusement par « *parliamentary reports* » plutôt que par « **bills* » ou « **works* ».

Sujet 3 :

Cette réintégration est symbolique, tant Erasmus, lancé en 1987, est emblématique dans le paysage européen. C'est l'un des programmes les plus connus et les plus populaires sur le Vieux Continent : plus de 15 millions de jeunes en ont bénéficié depuis sa création.

Fin 2020, le premier ministre britannique d'alors, Boris Johnson, avait refusé de prolonger la participation du Royaume-Uni à Erasmus+, au motif que son coût excédait ses bénéfices. Il est vrai que les étudiants européens profitant de cet échange subventionné au Royaume-Uni étaient plus nombreux que les étudiants britanniques postulant pour des cursus dans des établissements du continent.

DUCOURTIEUX, Cécile & JACQUÉ, Philippe, « Le Royaume-Uni va réintégrer le programme Erasmus+ début 2027 », *Le Monde*, 17 décembre 2025.

Traduction proposée par le jury :

The UK rejoining the Erasmus study scheme is a symbolic move, given the emblematic place in the European landscape of the Erasmus programme, which was first launched in 1987. It is one of the best-known and most popular programmes on the Old Continent: more than 15 million youths/young people have benefited from it since it was created.

Late in 2020, the then British Prime Minister, Boris Johnson, had decided to put an end to the UK participation in the Erasmus+ programme, arguing that the UK was losing out as its cost outweighed its benefits. Indeed, there were more European students taking advantage of this subsidised exchange with the United Kingdom than there were British students applying for courses at university on the continent.

Remarques :

- La première phrase a présenté des problèmes, notamment le terme « *réintégration* » : il fallait en déterminer le sens exact en français. Il s'agissait ici du fait que le Royaume-Uni rejoignait le programme, d'où la traduction proposée par le jury : « *rejoining* ». D'autre part, seule une analyse minutieuse de la conjonction « *tant* » permettait de contourner cet écueil. Le jury propose un réagencement syntaxique de la phrase autour de « *given* ».

- Les prépositions sont également source de confusion et d'inexactitude : *to participate in/to take part in/membership in/in the world*.

- Réfléchir sur la détermination est toujours utile, notamment en ce qui concerne les chiffres : « 15 millions de jeunes » mais « 15 million Ø youths/young people ».

- Certains candidats ont été déroutés par ce texte, ce qui a pu transparaître dans la traduction de tournures journalistiques par des calques alors que des équivalents relativement courants existent dans la presse anglophone. En voici quelques-uns :

Subventionné > **Subventioned*

Postulant > **candidating for*

Sujet 4 :

L'Australie a commencé mardi 28 octobre à expulser des migrants vers l'île de Nauru, a annoncé le ministre de l'Intérieur australien, Tony Burke. Plus de 350 personnes séjournant illégalement sur le territoire australien, dont beaucoup condamnées pour des crimes graves,

pourraient être envoyées dans ce minuscule État insulaire d'Océanie, à peine plus grand que le Vatican ou Monaco, et peuplé de 13 000 habitants.

Ces expulsions s'inscrivent dans le cadre d'un accord de 1,4 milliard d'euros que l'Australie versera sur trente ans à Nauru. Les migrants concernés étaient maintenus dans le système de détention australien depuis des années.

ACOSTA, Margaux, « Migrants australiens, montée des eaux... Comment Nauru est passée de l'opulence à la catastrophe », *La Croix*, 28 octobre 2025.

Traduction proposée par le jury :

On Tuesday 28 October Australia started deporting migrants to the island of Nauru, Tony Burke, the Australian Minister for Home Affairs, announced. Over 350 people residing illegally in Australia, many of whom have been convicted of serious crimes, could be sent there. Nauru is a tiny island state located in Oceania, barely larger than the Vatican or Monaco, and boasts 13,000 inhabitants.

This deportation scheme is part of a 1.64-billion-dollar agreement which Australia will disburse over the course of thirty years. The migrants in question had been held in Australia's detention system for years.

Remarques :

- « a annoncé le ministre de l'Intérieur australien, Tony Burke » : dès la première phrase se posait la question du réagencement syntaxique afin d'éviter l'écueil du calque. Il convenait de replacer le sujet avant le verbe, comme l'exige l'ordre canonique en anglais.

- Identifier les temps et aspects dans ce thème était nécessaire si l'on voulait éviter les confusions : « a commencé » / « a annoncé » / « étaient maintenus ». Faire le bon choix quant à l'emploi en anglais du past simple, du present perfect et du past perfect représentait une difficulté dans ce thème.

- La détermination devant les noms propres : il est impératif de connaître les règles d'emploi de l'article défini en anglais afin d'éviter des propositions comme « *Ø Vatican » ou « *The Oceania ».

- Traduire « dont » : certains candidats ont proposé un pronom relatif grammaticalement incorrect (« *which ») alors même que le texte faisait explicitement référence à des personnes.

*Rapport présenté par la commission thème oral :
Anne Meier, Frédéric Herrmann et Benjamin Perriello
Avec la contribution du jury*

4.2.2. Faits de langue

Spécificités de l'épreuve et conseils pratiques

L'épreuve de faits de langue constitue l'une des composantes de l'épreuve sur programme (ESP). Il s'agit de la seconde sous-épreuve que présentent les candidats face au jury ; elle suit le thème oral et précède le commentaire. L'explication attendue porte sur deux faits de langue

tirés du texte de littérature ou de civilisation servant de support au commentaire. Les faits de langue y sont indiqués par un soulignement. L'analyse doit être réalisée en français (c'est la seule sous-épreuve de l'ESP à être traitée dans cette langue) et, contrairement au commentaire et à la compréhension-restitution, elle ne donne pas lieu à un entretien avec le jury. Il est de ce fait indispensable que les démonstrations proposées visent précision et exhaustivité.

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, négliger cet exercice ou proposer une analyse insuffisante peut les pénaliser fortement. Il est donc primordial d'accorder à cette sous-épreuve toute l'attention qui lui revient.

Sur les 3 heures dévolues à la préparation de l'ESP, il est souhaitable que les candidats ne consacrent pas plus de 45 minutes à cet exercice. On estime par ailleurs que, lors de la présentation des sous-épreuves face au jury, 8 minutes doivent être accordées au maximum au traitement des faits de langue. Il convient donc d'identifier immédiatement les enjeux linguistiques soulevés par chaque point souligné avant d'en proposer un traitement aussi dynamique que possible.

Remarques générales

À l'issue de cette session, le jury souhaite saluer les efforts fournis par de nombreux candidats dans la présentation des faits de langue ; beaucoup avaient bien assimilé la démarche et la progression requises pour analyser un segment, ce qui témoigne d'une préparation sérieuse et d'une bonne prise en compte des attentes du jury.

Il paraît cependant utile de rappeler un point qui a échappé à quelques candidats. Les deux faits de langue proposés n'ont pas vocation à être mis en parallèle ou en contraste ; ils doivent au contraire être traités séparément, l'un après l'autre. Cette année, le jury a été surpris de voir que certains tentaient de traiter les deux faits de langue simultanément et de compacter leur étude en une seule analyse. Une telle approche, parce qu'elle limite grandement les développements possibles, s'est systématiquement révélée infructueuse. D'autres écueils ont été relevés à plus large échelle : les erreurs les plus courantes ont concerné la description des formes linguistiques ou l'usage de la métalangue.

Le jury attend en effet une identification précise des éléments soulignés. Celle-ci suppose une maîtrise certaine des étiquettes traditionnelles, en particulier des catégories grammaticales (ou natures) et des fonctions syntaxiques, dont les candidats n'ont pas toujours fait preuve. Le jury a relevé plusieurs étiquetages erronés, approximatifs ou contradictoires, qu'il reporte ici :

L'emploi de *may* ([...] *the whole council, on which the co-opted members may not sit*) a par exemple été qualifié, lors d'une même analyse, d'épistémique (il était en fait radical) et de déontique (valeur qui ne relève pas de la modalité épistémique). Dans *dare not utter*, certains ont présenté *not* comme une préposition, alors qu'il s'agit d'un adverbe. *Whether* a parfois été décrit comme un adverbe ; il s'agit en réalité d'une conjonction de subordination. La conjonction de coordination *or* a parfois été analysée comme une préposition. *Do*, qui peut selon les occurrences fonctionner comme verbe lexical, auxiliaire ou proforme, a été qualifié d'adverbe ([...] *nor does it directly generate the power*). *That* (dans *That they have not succeeded in their laudable endeavours was not their fault*) a été analysé comme un relatif à antécédent fusionné, analyse qui ne vaut que pour les relatifs en WH-

(WHAT, par exemple, lorsqu'il équivaut à *the thing that*). *That* (*The parliament [...] regulated their trade, and that of the rest of the empire*) a été, au cours d'une même démonstration, décrit tantôt comme un déterminant, tantôt comme un pronom relatif. Ces deux étiquetages, contradictoires entre eux, étaient inexacts puisque *that* remplace ici un GN et fonctionne donc comme un pronom / une proforme. Enfin, la proposition *what had never struck me* (*this was what had never struck me*) a été présentée comme le « COD de BE », alors que la copule BE est toujours suivie d'un attribut du sujet (ou complément prédicatif), et non d'un objet.

Il convient, en outre, de ne pas perdre de vue que la sous-épreuve de faits de langue est un exercice de linguistique anglaise. Il est donc préférable d'éviter de calquer les étiquettes propres au français, ou de décrire un élément à partir de sa traduction : on pense ici à l'emploi de termes comme « futur » ou « conditionnel » pour désigner respectivement *will* et *would*, ou encore à des formulations telles que « le verbe ETRE au plus-que-parfait » pour décrire en fait le verbe BE au *past perfect* (ou *pluperfect*).

Pour être convaincante, une analyse des faits de langue implique par ailleurs le recours au vocabulaire spécifique à la linguistique. Cette métalangue, parce qu'elle n'était pas toujours maîtrisée, est souvent venue entraver la qualité des démonstrations proposées. Le jury a noté que de nombreux termes non transparents étaient employés sans jamais être définis ; il est en effet attendu des candidats qu'ils expliquent succinctement ce que recouvrent des termes tels que « parcours », « fléchage », « imperfectif », « radical déontique » ou encore « rhématique ». Le vocabulaire abusivement technique ou jargonnant est en outre à proscrire, car il est souvent source de non-sens (« le comparatif permet le fléchage de la notion », « *one* souligne numéralement une qualité fléchée », « il y a prise en charge particulière de l'énonciation ») et nuit grandement à la clarté du propos.

Conseils méthodologiques

Dans les lignes qui suivent, le jury propose quelques rappels méthodologiques relatifs à l'analyse des faits de langue. Le plan conseillé suit toujours l'ordre *description – enjeux du segment – analyse*, si bien qu'il n'est pas nécessaire de l'annoncer explicitement avant de démarrer. Le jury recommande également d'éviter les préambules tels que « le segment appartient au domaine nominal / verbal / de l'énoncé complexe », qui n'apportent rien à la démonstration.

- Description

Étape première de l'analyse, la description suppose une identification correcte du segment et des éléments qui le constituent ; cela n'est possible que si les étiquettes traditionnelles, les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques sont connues. Généralement, décrire le segment revient à donner sa nature et sa fonction dans la phrase, puis à étiqueter les différents éléments qui le composent. Parfois, il arrive que le soulignement ne concerne qu'un seul terme. Dans un tel cas de figure, la description ne saurait se cantonner à ce seul mot, et devra faire mention des éléments du co-texte environnant pertinents pour l'analyse. Cette année, le jury avait par exemple souligné le coordonnant *or* seul (*Hold, sir, or I'll throw your dagger o'er the house*). Sa description conduisait naturellement à mentionner, sans plus de détails, les deux propositions qu'il unit.

Par ailleurs, lorsque l'identification de la nature d'un mot constitue un des enjeux du fait de langue, la description ne doit pas statuer sur cette nature. Par exemple *having* (dans *having long felt the evils resulting from this irresponsible authority*) ne pouvait être étiqueté qu'au terme d'une analyse mettant en évidence ses propriétés, tant syntaxiques que sémantiques. Il était alors possible, dans la description, de se contenter de parler de la « forme » ou du « terme en -ING » *having*, avant d'ajouter que sa nature constituait l'un des enjeux de l'analyse.

L'esprit de la description est toujours le même, même s'il arrive que les éléments attendus varient en fonction du domaine d'étude (nominal, verbal ou énoncé complexe) dont relève un fait de langue. Voici un bref rappel de ces éléments :

- Domaine nominal : on attend des candidats qu'ils indiquent la nature / fonction du groupe nominal (GN) souligné, qu'ils précisent le fonctionnement du nom noyau (dénombrable ou indénombrable), les éventuels modifieurs ou compléments du nom, ainsi que le déterminant, même si celui-ci n'est pas matérialisé (ou absent, dans certaines approches) : il convenait par exemple d'évoquer le déterminant (ou article) Ø dans *Ø painters' colors* (*the Parliament, in 1770, repealed so much of the revenue act as imposed a duty on glass, painters' colors, and paper [...]*), sans préciser le nom sur lequel il porte, car cet élément intervient dans l'analyse de la structure génitive.
- Domaine verbal : lorsque le soulignement concerne un groupe verbal (GV), c'est-à-dire un verbe et les éventuels auxiliaires / opérateurs verbaux qui l'accompagnent, il convient d'indiquer la forme de chacun de ces éléments (présent, prétérit, forme non finie) même si ces éléments paraissent évidents. Le jury attend aussi des candidats qu'ils identifient les arguments du verbe, en particulier le sujet et le(s) complément(s) qu'il régit (objet direct / indirect, par exemple). Ainsi, dans *I saw, at once, that my readers, or hearers, [...] must either be driven out into the high roads and waste-lands, or that they must be supplied with reading at a cheap rate*, décrire la forme soulignée revenait à mentionner le modal MUST au présent, l'auxiliaire BE à l'infinitif et le participe passé du verbe lexical *supply*. Ces appellations amenaient les candidats à indiquer la présence d'une forme passive au sein du GV, qui a pour sujet le pronom personnel *they* et est suivi par le groupe prépositionnel (GP) *with reading at a cheap rate*, objet indirect de *supply*.
- Énoncé complexe : les segments longs posent souvent des problèmes, car les candidats sont tentés d'en faire une description linéaire en mentionnant, l'un après l'autre, chaque élément, ce qui n'est guère pertinent et multiplie les risques d'erreurs. Le jury attend plutôt des candidats qu'ils mentionnent la structure et les constituants qu'elle comporte. Le segment souligné dans *4th. Resolved, That whether the duties on tea, imposed by this act, be paid in Great Britain or in America, our liberties are equally affected* pouvait être décrit comme une proposition qui présente l'opérateur WHETHER, le GN *the duties on tea*, sujet du GV *be paid* complété à sa droite par deux GP reliés par le coordonnant *or*, à savoir *in Great Britain* et *in America*, dans laquelle figure une autre proposition (en -EN), *imposed by this act*, apposée au GN sujet. Il était, à ce stade, inutile d'entrer dans plus de détails en fournissant, par exemple une description exhaustive du GV *be paid* ou la composition des GN *the duties on tea*, *this act*, *Great Britain* et *America*.
 - Identification des enjeux et prise en compte du soulignement

La description conduit à envisager les enjeux que comporte le fait de langue. Cette seconde

partie est l'occasion d'expliquer ce qui va être analysé. Selon le type de segment à l'étude, cela revient à s'interroger sur le rôle des différents opérateurs et éléments qu'il présente, sur sa structuration et / ou l'organisation de ses constituants. Il s'agit également de se pencher sur l'effet de sens véhiculé par le fait de langue, avant d'expliquer pourquoi c'est cette forme (et non une forme concurrente) qui a été privilégiée dans le contexte d'apparition.

Les enjeux peuvent être formulés de manière assez simple, sous la forme d'une phrase déclarative :

- dans *The parliament from time to time regulated their trade, and that of the rest of the empire [...]*, ce qui devait retenir l'attention des candidats était à la fois la structuration de l'ensemble du GN (structures en OF) ainsi que l'emploi du démonstratif THAT, tête syntaxique. Une formulation possible pour ces enjeux était « on expliquera la construction et le fonctionnement de ce groupe nominal, avant de justifier le choix des deux structures en OF. Enfin, on identifiera l'effet de sens que prend le démonstratif THAT et la motivation de son emploi dans ce contexte » ;
- dans *bid the dishonest man mend himself – if he mend, he is no longer dishonest, if he cannot, let the botcher mend him*, le jury attendait des candidats qu'ils concentrent leur analyse sur le modal CAN et la négation, et qu'ils n'oublient pas d'identifier la valeur du temps grammatical présent. Ces enjeux pouvaient être présentés ainsi : « on s'interrogera sur le choix et la valeur du modal CAN en association avec le temps grammatical présent avant de mettre au jour la portée de la négation, ce qui nous permettra d'identifier le sens véhiculé par l'ensemble » ;
- enfin, dans *It was strangely frightful to the young man's imagination to see this air of insecurity in a person cultivating a garden [...]*, où seul *It* était souligné, les candidats avaient la possibilité de montrer, dès la seconde étape de leur analyse, que l'étude de cet opérateur les conduirait à celle de l'agencement des constituants de l'énoncé où il figure : « on expliquera le rôle syntaxique et la portée référentielle de IT, ce qui nous amènera à mettre au jour l'agencement des constituants dans l'énoncé ». Ici, *it* instancie la case de sujet syntaxique, laissée vide après l'extraposition de la proposition en TO (*to see this air...garden*).

Pour définir des enjeux pertinents, il importe de bien prendre en compte le soulignement proposé par le jury. Les candidats ne doivent donc en aucun cas définir les enjeux selon leurs propres préférences, sous prétexte qu'ils maîtrisent certains points mieux que d'autres. Il était par exemple injustifié de faire de la détermination par THE l'enjeu principal de *here comes the trout* (il fallait plutôt se pencher sur l'inversion sujet-verbe et l'antéposition de *here*). Si telle avait été l'intention du jury, le soulignement aurait été différent (*the trout* seul aurait été souligné). Pour la même raison, traiter exclusivement la structure génitive lors de l'analyse de *your brother's soul being in heaven* revenait à ne pas tenir compte d'une partie du segment et était de ce fait hors propos. Il fallait plutôt s'interroger sur la nature de cette proposition et sur celle de l'élément qui en est la tête syntaxique, la forme en -ING *being*.

- Analyse

Le jury tient à rappeler que toutes les approches théoriques sont acceptées, dès lors que les explications fournies par les candidats sont cohérentes et justifiées. Par ailleurs, les candidats doivent garder à l'esprit que le but de l'analyse est de répondre aux questions qu'ils ont

soulevées au terme de leur description. Leur démonstration concerne la forme soulignée : de ce fait, tout placage de cours est à proscrire.

Si le fait de langue s'y prête, il est pertinent de commencer l'analyse par un court rappel de la valeur de base des opérateurs qui s'y trouvent. Ainsi, dans *I saw nothing I could give a name, Not any name known to the heart*, il était tout à fait possible de rappeler que ANY est un opérateur de parcours et qu'il peut avoir, tout comme SOME, un emploi quantitatif et/ou qualitatif. Cependant, il faut expliquer ce que cela recouvre. La notion de « parcours » devait être définie et appliquée au fait de langue. Les candidats pouvaient préciser que cette opération consiste à envisager successivement les éléments d'un ensemble, ici celui des NAMES, sans s'arrêter sur aucun. Le jury attendait ensuite que les candidats prennent position en démontrant quelle valeur de ANY (qualitative / quantitative) prédominait dans ce contexte.

De manière générale, il convient de ne jamais se limiter à un seul plan d'analyse et de considérer tout autant la dimension sémantique et syntaxique du fait de langue, quel que soit le domaine dont il relève. À titre d'exemple, le traitement du segment *so pusillanimous a conduct* (extrait d'un pamphlet dans lequel l'auteur, Alexander McDougall, dénonce la coopération de l'Assemblée de la colonie de New York) devait dans un premier temps conduire les candidats à remarquer que l'ordre syntaxique des constituants, non canonique, était contraint (*a so pusillanimous conduct) et que cette contrainte était liée à la présence de l'adverbe SO (a pusillanimous conduct). Il leur appartenait d'expliquer, ensuite, le sémantisme que cette construction permet de véhiculer (voir la proposition d'analyse en fin de rapport).

Dans le cas d'un segment impliquant un réagencement de l'ordre canonique des constituants dans une phrase, il est pertinent de reconstruire la / les relation(s) prédicative(s) (RP) sous-jacente(s), ce qui permet de mettre en évidence les transformations menant à l'énoncé de surface. Dans le segment *Lie thou there, for here comes the trout that must be caught with tickling*, la RP sous-jacente est < the trout that must be caught with tickling – come here >. Celle-ci met en évidence l'inversion entre sujet et verbe dans l'énoncé étudié. Cette remarque amenait les candidats à se pencher sur le fonctionnement syntaxique de ce phénomène d'inversion avant de mettre au jour son fonctionnement discursif.

Il peut être utile, lorsque l'analyse conduit le candidat à envisager plusieurs valeurs ou interprétations, de soumettre l'énoncé à certains tests, de proposer des gloses ou des manipulations. Ainsi pour *they must be supplied with reading at a cheap rate*, cité précédemment, deux gloses pouvaient être envisagées (*it is necessarily the case that someone provides them [= my readers / hearers] with reading at a cheap rate* et *It is necessary for someone to provide them with reading at a cheap rate*) mais seule la deuxième convenait au contexte de l'énoncé. Dans celle-ci, on voit bien que l'énonciateur fait pression sur l'agent du procès, ce qui amenait à trancher en faveur d'une valeur radicale déontique de MUST.

Selon la particularité du fait de langue, il est possible de recourir à différents types de manipulations (substitution par une forme concurrente, réorganisation syntaxique, suppression d'un élément, etc.). Que la manipulation génère un énoncé recevable ou au contraire agrammatical, il est toujours nécessaire de l'accompagner d'une explication :

- Substituer l'article A(N) au déterminant quantifieur ONE dans *the green leaves and crimson petals had assumed one brownish hue* entraîne une perte du contraste par rapport au multiple et ne permet pas de mettre en avant le caractère unique du référent du GN ; dans

ce passage, issu de la nouvelle "Dr. Heidegger's Experiment" de Nathaniel Hawthorne, ce qui est mis en relief est le fait que les coloris de la fleur, désormais desséchée, se sont fondus en une couleur et une seule.

- La suppression de l'adverbe *already* dans *You perceived, for the first time, shapes already familiar* engendre un énoncé irrecevable, car l'adjectif *familiar* seul ne peut occuper une position post-nominale. Cette manipulation permettait de montrer que la postposition du groupe adjectival *already familiar* était liée à cet adverbe. Elle amenait ensuite à s'interroger sur les raisons de cet ordre des constituants au sein du GN, qui n'était pas contraint (*already familiar shapes*). Parfois interprétée comme une relative elliptique où le relatif et BE sont supprimés (*shapes [which are] already familiar*), la postposition permet au GADJ d'occuper une zone réservée à l'information nouvelle et saillante : ce qui importe ici pour la voix poétique est le contraste entre une perception nouvelle (*for the first time*) et une familiarité préexistante.
- Si une réorganisation du segment *And in the sky there shines the sun*, sans construction existentielle, est possible (*in the sky the sun shines*), il convenait d'expliquer le choix de cette forme de réagencement qui n'est pas contrainte : elle permet, en l'occurrence, de retarder l'apparition du topique (*the sun*) et est donc motivée par des facteurs discursifs.

Exemples d'analyses de segments

Point 1 : *To what other influence than the deserting the American cause, can the ministry attribute so pusillanimous a conduct, as this is of the Assembly [...]*.

Le segment souligné est un groupe nominal (GN) complément d'objet direct du verbe *attribute*. Il a pour nom tête *conduct*, nom commun dénombrable au singulier, et celui-ci est déterminé par l'article indéfini A. L'ensemble est précédé du groupe adjectival (GADJ) épithète *so pusillanimous*, qui comporte l'adjectif *pusillanimous* modifié par l'adverbe *so*.

On s'interrogera sur l'ordre des constituants au sein de ce GN avant de mettre au jour la motivation de cet ordre, ce qui nous conduira à identifier le sémantisme véhiculé par l'ensemble. On analysera enfin l'emploi du déterminant indéfini A.

La description menée plus haut met en évidence la présence d'éléments que l'on rencontre prototypiquement au sein d'un GN, à savoir un déterminant (a), un nom tête (*conduct*) et un GADJ (*so pusillanimous*). L'ordre canonique attendu pour un GN ainsi constitué est *déterminant + GADJ + nom tête*. Or, dans ce segment, cet ordre est impossible (**a so pusillanimous conduct*) et il est nécessaire de placer *so pusillanimous* à l'initiale, avant le déterminant. Cette contrainte est liée à la présence de *so* ; l'ordre canonique peut en effet être rétabli si cet adverbe est supprimé, ou s'il est remplacé par un autre adverbe de degré tel que *very* (*a pusillanimous conduct ; a very pusillanimous conduct*).

so est un adverbe de degré et porte sur l'adjectif *pusillanimous* : il signale que le degré de la qualité *pusillanimous* est très élevé. L'antéposition du GADJ dont il fait partie tient à son caractère anaphorique ; *so* dénote en effet un « déjà », une forme d'acquis. Cet acquis correspond ici à un degré de *pusillanimous*, un degré de lâcheté implicitement présent à l'esprit de l'énonciateur, Alexander McDougall. Dès le début de son pamphlet, McDougall explique

qu'il est légitime d'attendre des représentants de New York qu'ils défendent les libertés coloniales plutôt qu'ils consentent à financer les troupes britanniques (*It might justly be expected, that [...] the representatives of this colony would not be so hardy, nor be so lost to all sense of duty to their constituents [...] as to betray the trust committed to them*). Il ne s'attend donc à aucune lâcheté de leur part, c'est-à-dire un degré nul de *pusillanimous*. Ce degré nul présumé est repris pour être comparé à celui effectivement observé ; *so pusillanimous* signale donc non seulement que la qualité *pusillanimous* est présente à un haut degré, mais également que ce degré dépasse largement les attentes de l'énonciateur. Cette évaluation, trace d'une intervention forte de l'origine énonciative, est mise en relief par la structure même du GN, qui thématise le GADJ : *so pusillanimous*, du fait de sa position initiale, représente l'information la plus saillante au sein du GN.

Dans les GN de ce type, qui ont un caractère exclamatif, *so* entre en concurrence avec le pré-déterminant *SUCH*, qui signifie lui aussi le haut degré : *such a pusillanimous conduct*. Cependant, à la différence de *so*, *SUCH* ne dissocie pas l'adjectif du nom tête. Il porte donc sur l'intégralité du GN. En raison de ce changement de portée, *SUCH* rendrait moins saillant le degré de lâcheté mis en valeur par *so*, alors que celui-ci est l'enjeu principal du commentaire porté par Alexander McDougall.

Quant au déterminant A, celui-ci dit l'extraction d'un élément au sein de la classe des *CONDUCTS*. Cette opération, en partie quantitative et qualitative, est ici purement qualitative car il est impossible de gloser avec *ONE* (**so pusillanimous one conduct*). Cette impossibilité tient au fait que la conduite en question est unique : il s'agit de celle des représentants de New York, telle qu'elle est décrite dans tout l'extrait. L'élément de nouveauté dont la détermination par A est la trace n'est donc pas tant le référent du GN que la caractérisation qui en est faite : l'information nouvelle est la grande lâcheté de l'Assemblée de New York, exprimée par le GADJ *so pusillanimous*. Cet ajout d'information, et l'emploi de l'article indéfini A qui en découle, sont donc étroitement liés à l'appréciation portée par l'énonciateur. Voilà pourquoi, dans ce type de GN comportant *so*, l'article A est le seul déterminant possible (**so pusillanimous the conduct* ; **so pusillanimous this conduct*).

Point 2 : *Not very long ago the Labour Party was charged with being financed and engineered by the Tories. Now that the Labour Party has grown strong Liberals dare not utter such slanders concerning Labour men [...].*

Le fait de langue à étudier est un groupe verbal (GV) qui comporte une occurrence de *DARE* au présent, suivi de l'adverbe de négation *not* et du verbe lexical *utter* à l'infinitif. Le groupe nominal (GN) *such slanders concerning Labour men* est complément d'objet direct de *utter* et le GV a pour sujet le GN *Liberals*.

Il s'agira d'identifier la nature de *DARE*, susceptible d'être verbe lexical ou auxiliaire de modalité, avant de se pencher sur le sens qu'il véhicule dans le contexte de cet extrait. On déterminera également la portée de la négation.

DARE connaît, en anglais contemporain, deux fonctionnements. Auxiliaire modal au départ, il présente la particularité de pouvoir également être employé comme verbe lexical. Dans son emploi d'auxiliaire, *DARE* est caractérisé par la plupart des *NICE properties* (Négation, Inversion, Code et Emphase). L'occurrence à l'étude illustre deux de ces propriétés. D'une part, *DARE* est

ici porteur de la négation (il est immédiatement suivi de l'adverbe de négation *not* : on a *Liberals dare not utter* et non *Liberals did not dare*). D'autre part, si la construction était interrogative, DARE s'inverserait avec son sujet (*Dare Liberals utter such slanders?*). Cette occurrence correspond par conséquent à DARE dans son fonctionnement d'auxiliaire modal, mais il est à noter que certains le considèrent plutôt comme un « semi-modal » (ou « quasi-modal »), dans la mesure où il ne présente pas toutes les propriétés des auxiliaires et admet certains emplois mixtes.

En tant que modal de la non-congruence, DARE indique l'existence d'un obstacle à la validation de la relation prédicative (RP), c'est-à-dire que la mise en relation du sujet *Liberals* et du prédicat *utter such slanders concerning Labour men* est jugée problématique. L'obstacle en question est identifiable dans le co-texte gauche immédiat : il s'agit de la montée en puissance du Parti travailliste, qui dissuade fortement les Libéraux de continuer à calomnier ce parti. DARE exprime l'impossibilité de nouer la RP, impossibilité qui tient à la fois aux capacités du référent du sujet et à des circonstances extérieures. DARE a de ce fait un emploi radical.

Un emploi de DARE en tant que verbe lexical serait acceptable (*Now that the Labour Party has grown strong Liberals do not dare to utter such slanders [...]*), mais il produirait un effet de sens légèrement différent. Contrairement à son emploi d'auxiliaire modal, DARE lexical est suivi d'une proposition infinitive en TO (TO V). TO, en tant qu'opérateur verbal de visée, signale que l'événement signifié par le prédicat est réalisable. Ainsi, le sémantisme de DARE TO V inclut l'idée d'une validation recherchée et celle d'un obstacle à franchir pour y parvenir. *Liberals do not dare to utter* mettrait de ce fait au premier plan le fait que cet obstacle n'a pas été surmonté par le sujet agent, ce qui a pour effet la non-validation de cette RP. DARE modal est au contraire dépourvu de toute visée, c'est plutôt le caractère non congruent du lien entre sujet et prédicat qui est rendu saillant ; le procès *utter such slanders* n'est dès lors plus envisagé comme un objectif à atteindre pour le référent du sujet.

Quant au négateur *not*, bien qu'il soit syntaxiquement rattaché au modal, il peut porter soit sur le modal lui-même (DARE), soit sur l'événement. Pour en préciser la portée, il est possible de recourir à une reformulation de l'énoncé. L'une des gloses envisageables est *It is impossible for Liberals to utter such slanders concerning Labour men*, alors que *It is possible for Liberals not to utter such slanders* serait inacceptable pour cet énoncé. Celle-ci montre que la négation porte bien sur le modal. Autrement dit, l'effet de sens véhiculé est celui d'une capacité niée, d'une incapacité à calomnier les membres du Parti travailliste, et non celui d'une capacité à ne pas les calomnier.

Point 3 : *Observe him for the love of mockery, for I know this letter will make a contemplative idiot of him. Close, in the name of jesting! [The men hide. Maria drops letter.] Lie thou there, for here comes the trout that must be caught with tickling.*

Le segment correspond à une partie de proposition (la proposition complète comprend la proposition subordonnée relative *that must be caught with tickling* hors soulignement). Elle est composée de l'adverbe spatial *here*, suivi du verbe lexical *comes* et de *the trout*, partie du groupe nominal (GN) étendu *the trout that must be caught with tickling*.

On se penchera dans un premier temps sur l'organisation syntaxique des constituants au sein de cette proposition avant d'identifier les raisons qui ont conduit à un tel agencement.

L'ordre canonique des constituants, dans une phrase déclarative, est *sujet – (auxiliaire) – verbe lexical – complément*. Or, cet ordre n'est pas respecté ici. Le sujet ne se trouve pas à la gauche du verbe *comes*, mais à sa droite : il s'agit du GN *the trout that must be caught with tickling*, car l'accord du verbe se fait avec lui. Si le nom tête était au pluriel, on aurait en effet *here come the trouts*. L'adverbe *here*, quant à lui, apparaît à la gauche du verbe alors qu'il en est le complément locatif : il dénote le terme du mouvement exprimé par *comes* et appartient donc pleinement au prédicat. Cela signifie qu'il n'est pas facultatif et devrait apparaître en position post-verbale (contrairement à un circonstant, dont la place dans la phrase serait plus libre). La relation prédicative (RP) sous-jacente à cet énoncé est < *the trout that must be caught with tickling – come here* >. Reconstruire cette RP met en évidence la présence, en surface, d'un réagencement des constituants. Il s'agit plus particulièrement d'une inversion sujet-verbe, accompagnée de l'antéposition d'un complément locatif. Notons, au passage, que le retour à un ordre canonique produirait un énoncé peu naturel (^{??}*The trout that must be caught with tickling comes here*), ce qui suggère qu'il s'agit d'une construction en partie figée, fréquemment utilisée pour annoncer l'arrivée soudaine d'une entité.

Cette construction impose plusieurs contraintes syntaxiques. La position initiale ne peut être occupée que par un élément susceptible d'être prédiqué, affirmé à propos du sujet, ce qui est le cas de *here*, puisqu'il indique la direction prise par son référent. Le choix du verbe est restreint : *come* est compatible avec cette structure parce qu'il s'agit d'un verbe de mouvement (ce type d'inversion concerne plus largement la copule BE ainsi que certains verbes de position ou de mouvement). La forme verbale est également contrainte : le verbe doit être à la forme simple, ce qui exclut les marques d'aspects (**Here is coming the trout*). Enfin, le fonctionnement intransitif du verbe joue un rôle important, puisqu'il permet au GN sujet d'occuper la position post-verbale sans pour autant être interprété comme l'objet direct du verbe.

L'inversion sujet-verbe avec antéposition est motivée ici par des facteurs discursifs : elle permet de redistribuer l'information au sein de l'énoncé. L'antéposition du complément locatif tient à son caractère thématique : *here* renvoie à la sphère spatiale de l'énonciateur (l'endroit où Maria dépose la lettre destinée à piéger Malvolio) et constitue par conséquent un repère déjà connu à ce stade, par rapport auquel le mouvement de Malvolio peut être localisé. Le GN sujet est, quant à lui, déplacé en position finale, où il occupe la zone d'information maximale. Le choix de cette position peut sembler surprenant pour un GN déterminé par THE, censé dénoter un acquis. Toutefois, cet article marque avant tout le caractère unique et facilement identifiable du référent du GN, il n'est donc nullement incompatible avec l'apport d'information nouvelle. En l'occurrence, la métaphore visant à assimiler Malvolio à une truite apparaît ici pour la première fois en discours, explicitée par la relative en THAT, qui fait du GN un sujet particulièrement long et complexe. L'inversion assure donc le respect de l'ordre thème/rhème, selon lequel l'information ancienne apparaît avant l'information nouvelle, tout en facilitant l'accueil d'un GN sujet long. La structure présente enfin une dimension iconique : elle place en dernière position le constituant dont le référent, encore absent de la scène, s'apprête précisément à faire son entrée, ce qui renforce l'effet d'annonce produit par l'énoncé.

Rapport établi par Aurélien Durou

*Avec la commission de linguistique : Caroline Crépin-Davis, Romain Delhem, Célia Schneebeli,
Nicolas Trapateau*

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

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

Comme dans les rapports précédents, il nous semble nécessaire de revenir sur le besoin impératif de maîtriser le format de l'épreuve. Ce cadre méthodologique doit, par un entraînement fréquent et régulier, permettre d'acquérir des automatismes. Le jury a été sensible aux efforts fournis par les candidats pour aller dans ce sens et a pu apprécier leur investissement et leur préparation. Le jury espère que le rapport ci-dessous s'avérera utile aux candidats des sessions prochaines.

Proposer un commentaire problématisé

Proposer un commentaire problématisé signifie proposer une lecture personnelle du document en fonction des enjeux de son époque (pour la civilisation) ou de son rôle singulier dans l'économie générale de l'œuvre (pour la littérature). Il s'agit de montrer les mécanismes à l'œuvre dans le texte à l'étude au regard des spécificités de chaque domaine, en allant du plus simple au plus complexe, tout en prêtant attention au contexte dans lequel s'insère le document. Cet exercice suppose que les œuvres et les questions au programme aient été travaillées de façon approfondie, sans faire aucune impasse sur une partie ou une sous-partie du programme.

La problématique offre un angle de réflexion, une perspective interprétative, qui synthétise les enjeux d'un document spécifique et constitue le fil directeur de la démonstration à venir. Il faut donc éviter de proposer une problématique qui pourrait être valable pour n'importe quel texte, et il est peu judicieux de plaquer une problématique qui aurait été vue en cours de préparation lors de l'étude d'un autre extrait ou d'un autre document.

L'annonce de la problématique et l'annonce du plan en fin d'introduction sont un moment essentiel de l'épreuve. Pour que le jury puisse bien les prendre en note, ils doivent être énoncés à vitesse raisonnable et il convient de s'assurer par un contact visuel avec le jury que cette prise de notes a été rendue possible.

Une démonstration dynamique permet de décrypter le document avec soin afin de mettre ses ressorts argumentatifs ou ses procédés littéraires au service d'une interprétation fine et nuancée. Le jury met en garde contre l'empilement de parties de commentaire conçues uniquement sous un angle thématique, ce qui mène le candidat à une approche descriptive, voire paraphrastique. Les meilleurs candidats ont cherché à mettre en valeur les transitions qui leur ont permis d'avancer de partie en partie vers une analyse de plus en plus fine. Cela les a conduits à mettre au jour l'intérêt du texte dans l'œuvre ou du document dans le débat historiographique, et de répondre à la problématique annoncée. Les citations quant à elles doivent nourrir le propos et non simplement l'illustrer, car une liste de repérages ne saurait se substituer à leur interprétation. Proposer un commentaire problématisé est un exercice exigeant qu'un entraînement régulier permet de mieux maîtriser.

Soigner la présentation et la communication

L'exposé en langue étrangère est avant tout un exercice de communication. Le jury a particulièrement apprécié les prestations claires, dynamiques et bien organisées, prenant en compte leur auditoire. Il s'agit pour le candidat de défendre son propos et de le mettre en valeur par des arguments fondés sur le texte mais aussi par la forme donnée à sa performance orale, qui doit être pédagogique.

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

Le jury encourage les candidats à soigner le lexique utilisé, dès les premières phrases de l'introduction, tout au long du commentaire et jusque dans l'entretien. Le commentaire est un exercice académique où les marques d'oralité sont à proscrire, telles que l'utilisation abusive de « like », des formes contractées « gonna » ou « wanna » ou bien la multiplication des « kind of », « sort of », ou « way more ». Les candidats doivent aussi éliminer les tics de langage, tels que « you know » ou « anyway ». Le jury valorise le recours à un registre soutenu et à un lexique varié, faisant preuve de technicité, avec une prise de risques lexicale et grammaticale. Un commentaire proposé dans une langue soutenue et variée valorisera les propos avancés, tandis qu'un vocabulaire répétitif aura tendance à réduire la portée du commentaire. Pour autant, il est fortement déconseillé d'utiliser des termes « savants » dont le sens n'est pas maîtrisé, ou qui ne sont pas exploités, mis au service de la démonstration.

La présentation et la forme pèsent sur l'évaluation : regarder les membres du jury, adapter le débit, vérifier que l'exposé est compris est primordial dans cette prestation orale. Il est donc déconseillé aux candidats de rédiger intégralement leur préparation au brouillon. Cela donne parfois lieu à des lectures de commentaires sans aucun contact visuel établi avec le jury, ce qui est pénalisé. Il est ainsi vivement conseillé aux candidats de s'entraîner régulièrement avant les épreuves d'admission à parler entre quinze et vingt minutes en continu. Garder un débit compréhensible et constant tout au long de la présentation est essentiel pour la compréhension immédiate de l'exposé, mais également en prévision de l'entretien. Enfin, il est conseillé d'éviter les pauses longues ou trop fréquentes et de les garder pour les moments-clés de l'argumentation (annonce de la problématique et du plan, transitions d'une partie à la suivante, amorce de la conclusion). Le jury a pu entendre, cette année encore, d'excellentes présentations, d'une grande fluidité et d'une grande clarté, qui respectaient ces principes communicationnels.

Bien gérer son temps

La gestion du temps est cruciale pour l'ensemble de l'épreuve sur programme en langue étrangère. Afin d'avoir suffisamment de temps pour développer le commentaire sur programme, le jury conseille aux candidats de passer à cette phase environ 10 à 15 minutes après le début de l'épreuve. Bien gérer son temps requiert un entraînement et ne s'improvise pas. Cela s'appuie aussi sur une bonne gestion matérielle de l'épreuve : afin de ne pas perdre un temps précieux parce que l'on serait égaré dans ses notes, il faut savoir organiser son brouillon, numéroter les pages, les disposer dans le bon ordre sur le bureau ou bien lesagrafer.

Les candidats sont autorisés à utiliser un réveil, un chronomètre ou une montre pendant l'épreuve, mais certains oublient de les consulter en cours de route, ce qui mène souvent à un commentaire tronqué. En effet, la première partie de l'épreuve (thème oral, faits de langue, commentaire) dure 30 minutes maximum, au bout desquelles le jury interrompt le candidat, même si ce dernier n'a pas terminé son commentaire. Cette interruption a vocation à préserver l'équité entre les candidats et elle n'appelle ni débat, ni contestation. Le jury ne peut donc qu'insister sur l'importance de terminer le commentaire dans le temps imparti.

La gestion du temps est également importante dans l'organisation interne du commentaire. Il faut garder, dans la mesure du possible, une structure équilibrée et éviter des parties disproportionnées. Ainsi, le jury a souvent entendu des commentaires dont les parties se réduisaient à mesure que le commentaire avançait. Or, la nature progressive du raisonnement propre à l'exercice fait que les analyses les plus approfondies sont généralement à la fin : les tronquer dessert les candidats. Le jury conseille par conséquent aux candidats qui se rendent compte qu'ils n'auront pas le temps de terminer de s'efforcer de synthétiser le reste de leur commentaire et de proposer une conclusion efficace et rapide, plutôt que de poursuivre coûte que coûte jusqu'à ce que le jury les interrompe.

Rester mobilisé pour l'entretien

L'entretien, qui fait partie de l'épreuve à part entière, est une étape qui est parfois redoutée par les candidats mais qui est en réalité conçue pour les aider. Il est important de rester concentré et de ne pas se démobiler. L'objectif principal de cet entretien reste d'approfondir l'analyse, en donnant l'occasion au candidat de clarifier ce qu'il a dit dans sa présentation. Pour que l'entretien soit constructif, il est important que le candidat soit attentif à la question, qu'il l'écoute dans son intégralité (sans interrompre le membre du jury qui est encore en train de formuler sa question) et qu'il sache saisir les perches tendues par le jury. Il ne s'agira donc pas de simplement reformuler ce qui a été un point essentiel du commentaire.

Il est important que le candidat ne laisse pas transparaître qu'une question n'est pas à son goût, en particulier parce qu'il y aurait en fait déjà répondu dans le cours de son exposé, ce que traduit des expressions à proscrire comme « as I said earlier ». Si la question est posée, c'est que le propos n'était pas tout à fait clair. Le jury apprécie donc la capacité des candidats à s'autocorriger lorsque cela est nécessaire. Il faut toutefois veiller à ne pas tomber dans l'excès contraire : les remarques du jury ne sont pas une incitation systématique faite aux candidats à revoir intégralement leur interprétation et à se dédire. L'entretien ne vise pas à piéger le candidat, mais à lui permettre de rectifier un point qu'il aurait mal compris, de reformuler un point resté flou, ou de progresser dans sa lecture du texte.

Au vu des dix minutes consacrées à l'entretien, les candidats sont amenés à fournir des réponses brèves qui vont dans le sens d'une véritable discussion avec le jury. Les réponses longues et méandreuses diminuent nécessairement le temps d'échange et ne rendent pas l'entretien fructueux.

Les membres du jury félicitent les candidats qui savent rester mobilisés jusqu'au bout de l'épreuve et répondent avec enthousiasme aux questions qui leur sont posées.

Le commentaire de texte en littérature

Le commentaire de texte littéraire à l'oral sollicite des qualités différentes de celles que l'on attend pour une épreuve de dissertation de littérature à l'écrit. Analyser un extrait d'une œuvre au programme nécessite de partir du texte et d'en proposer une lecture cursive la plus minutieuse et fouillée possible afin de construire une véritable démonstration, dans le cadre des enjeux plus généraux de l'œuvre. Garder à l'esprit la spécificité du passage à étudier dans l'économie générale de l'œuvre doit rester une priorité dans la mise en lumière du texte.

L'extrait dans l'œuvre

Cette épreuve requiert une très bonne connaissance des œuvres au programme et de leurs enjeux principaux. À cet égard, il faut avant tout être capable de situer précisément l'extrait dans l'œuvre et de se repérer aisément dans celle-ci. Le jury ne peut qu'encourager les candidats à consulter l'ouvrage qui leur est fourni en loge (notamment dans le cas des œuvres proposées dans des éditions comportant des notes explicatives qui peuvent se révéler d'une aide précieuse).

Connaître l'œuvre, c'est garantir un accès informé à l'extrait proposé à l'étude, et ce afin d'éviter des écueils tels que la confusion des personnages, ou encore un doute quant à l'identification du point de vue : autant d'éléments qui sont cruciaux pour entrer dans l'analyse avec sérénité. Trop de candidats ont révélé une connaissance insuffisante de l'ouvrage sur lequel leur sujet a porté, confondant entre autres le nom des personnages de plusieurs *Tales* de Hawthorne, ou ayant du mal à situer tel passage de *Twelfth Night*, ou encore tel poème de Raine au sein du recueil. Il n'est donc pas superflu de préparer, au cours de l'année, un tableau synoptique pour chaque œuvre afin de bien garder à l'esprit personnages et événements marquants.

Les références à d'autres passages ne sont pas proscrites ; il faut toutefois qu'elles restent parcimonieuses et qu'elles soient mises au service de l'analyse de l'extrait à l'étude. Bien qu'une très bonne connaissance de l'œuvre soit indispensable, elle ne doit pas prendre le pas sur l'exercice du commentaire.

Introduction

Ainsi, si l'extrait doit bien être situé dans l'introduction, ce passage obligé ne doit pas devenir un prétexte pour résumer l'intégralité de l'intrigue. En effet, l'introduction doit aussi permettre de mettre en valeur la spécificité du passage à l'étude sans donner l'impression que le texte se prête à une grille de lecture préétablie ou au recyclage d'une analyse proposée sur un passage voisin ou similaire.

L'introduction peut débiter par une citation tirée de l'œuvre ou, mieux encore, du passage à l'étude. Attention, cependant, car cette citation ne saurait être simplement cosmétique, mais doit bien servir de tremplin pour montrer l'enjeu du passage et aboutir à l'annonce de la problématique. La cohérence de l'introduction, qui doit aussi permettre une entrée progressive dans l'extrait et sa dynamique interne, doit être particulièrement soignée et la problématique absolument découler des remarques qui la précèdent, de manière à créer un tout au sein duquel les transitions entre les différents éléments soient fluides et logiques.

Problématique

Les problématiques trop généralistes, applicables à n'importe quel texte littéraire ou à n'importe quel passage de l'œuvre, sont à proscrire. De la même manière, s'il faut éviter les questionnements trop larges ou vagues, les problématiques trop restrictives sont aussi un véritable écueil : elles ne permettent souvent pas de cerner tous les enjeux du texte et enferment la lecture.

Sont ainsi à écarter les problématiques centrées autour d'un unique concept que le reste du plan s'attacherait à déployer, ou encore des problématiques trop larges, qui prennent le texte comme prétexte à réfléchir à des concepts hors sol. Par exemple, voici une problématique entendue cette année sur un poème incantatoire de Raine, « *Spell of Creation* » : « *how does the poem start a conversation between Raine's work and her audience?* ». Celle-ci semble trop large et ne pas assez entrer en dialogue avec la spécificité du poème. A l'opposé, une question comme « *How does the dynamism of the 'spell' at the heart of this poem question the act of creation, linking the world and poetry?* » semble beaucoup plus à l'écoute de la singularité du poème en question.

La problématique peut être posée sous forme interrogative mais diffère d'une question en ce qu'elle doit forcément soulever une tension, un paradoxe, un point d'achoppement qui se trouve au cœur du texte. Les problématiques à tiroir, composées d'un enchaînement de questions, sont généralement peu efficaces. Il en est de même des problématiques qui se proposent d'étudier en quoi le passage illustre ou anticipe la fin de l'œuvre ou, encore, est un moment « pivot ». Par ailleurs, pour être marquante et percutante, la problématique gagne à être courte et à éviter la succession de questions, parfois sans lien apparent. Il convient enfin de laisser le temps au jury de prendre note de cette problématique ainsi que du plan annoncé.

Annnonce de plan

Le plan se conçoit comme une succession logique d'étapes afin de répondre à la problématique, et la conclusion doit permettre d'y revenir clairement. C'est pourquoi il semble crucial de réfléchir en amont à la construction et la progression du plan, et maintenir ce dynamisme tout au long de l'exposé. Le commentaire se conçoit comme une démonstration, le déploiement d'une pensée progressive qui part d'une analyse initiale pour aboutir à une conclusion.

La construction du plan se fait donc en allant du plus générique au plus spécifique, du plus évident au moins évident, du plus explicite au plus fouillé. Elle découle logiquement de l'hypothèse de lecture et cette logique est censée apparaître dans l'annonce qui en est faite. C'est pour cette raison que les parties thématiques sont à proscrire : souvent présentées dans un ordre interchangeable, elles ne permettent pas de construire un raisonnement dynamique. Un plan n'est donc pas structuré en fonction de l'importance de certains champs lexicaux, mis côte à côte, sans aucun lien. Pour ces raisons, les candidats qui soignent les transitions entre les parties de manière explicite au cours de leur présentation, souvent à l'aide de connecteurs qui fluidifient le propos, en revenant à la problématique et en mettant en évidence la progression de leur argumentation, savent montrer la cohérence et la logique interne de leur plan et faire preuve de pédagogie.

Le corps du commentaire

La démonstration a pour objet d'étayer une lecture dynamique et personnelle du texte pour en proposer une analyse nuancée et motivée. Pour ce faire, le commentaire s'appuie sur une imbrication du fond et de la forme et sur une compréhension des enjeux globaux de l'œuvre mis à l'épreuve du passage dans sa spécificité.

Ainsi, les citations ont toute leur importance. Mais attention : citer le texte ne suffit pas, il s'agit d'analyser la citation qui ne peut être considérée comme simple illustration. Chacune est à travailler, à expliciter. Par ailleurs, une citation sous la forme d'un prélèvement (champ lexical, forme grammaticale, forme rhétorique, etc.) est souvent plus pertinente qu'une citation trop longue, et engage une lecture dynamique qui montre la capacité du candidat à circuler dans l'extrait, à déceler le système qui sous-tend l'écriture. A cet égard, le jury apprécie lorsque les numéros de ligne des citations sont donnés.

À l'inverse, trop de citations desservent le propos. Un argument requiert un nombre raisonnable de citations analysées au moyen d'un prélèvement judicieux et sélectif. Par ailleurs, convoquer le vocabulaire de la stylistique ne se révélera pertinent que s'il est utilisé à bon escient. Il n'est donc pas conseillé, par exemple, de mentionner des allitérations ou un oxymore sans que ce repérage n'ait une fonction précise dans l'analyse.

Écueils méthodologiques : placage, paraphrase, psychologie des personnages

C'est donc bel et bien le texte dans sa spécificité qu'il s'agit d'étudier, sans le considérer comme forcément représentatif du reste de l'œuvre, et sans chercher à y retrouver absolument tous les enjeux du roman, de la pièce ou du recueil. Le commentaire n'est ni la récitation d'un cours, ni la reformulation du texte. La paraphrase est en effet le principal écueil de cet exercice. Il est par conséquent utile de se poser constamment les questions suivantes : « En quoi cet argument ou cette remarque éclairent-ils le texte ? En quoi s'inscrivent-ils directement dans une démarche démonstrative ? Que suis-je en train de démontrer ? ».

Les candidats peuvent eux-mêmes se rendre compte s'ils paraphrasent le texte grâce au vocabulaire utilisé. Des formules telles que « *she says* », « *he mentions* », « *the narrator describes* » répétées un trop grand nombre de fois sont le signe que le propos tend à reformuler le texte. À l'inverse, la présence de termes d'analyse littéraire (« *this repetition emphasises...* », « *the word appears at the end of a line, which signals its importance...* », « *this word suggests...* ») et de procédés stylistiques montrent qu'une réelle analyse du texte est en marche.

La qualité des micro-lectures est essentielle, mais le développement ne saurait être prétexte à un catalogue de remarques formelles. Une citation n'est donc jamais purement illustrative et les relevés de champs lexicaux sont à éviter, en ce qu'ils témoignent bien souvent d'une analyse superficielle. À l'inverse, les commentaires les plus pertinents mobilisent généralement ces ressorts stylistiques pour préciser ou nuancer le propos.

Enfin, là où des remarques sur le point de vue ou les idiosyncrasies des protagonistes peuvent être intéressantes, utiliser le texte pour en déduire la supposée psychologie des personnages ne mène généralement pas à une analyse convaincante de l'extrait. Toute remarque psychologisante n'a donc pas sa place dans le commentaire. De même, il convient de ne pas

expliquer le texte à l'aune de la biographie de l'auteur : développer un pan du commentaire dans lequel on justifie les mots du narrateur par le passé de l'auteur s'avère la plupart du temps peu opérant.

Spécificités génériques de l'œuvre

La nature de l'ouvrage duquel l'extrait est issu ne saurait être négligée : une pièce ne s'aborde ni comme un roman, ni comme un poème. Chaque forme impose donc sa propre grille de lecture, et ne pas la prendre en compte, c'est oublier que chaque genre a ses propres rouages, ses particularités, une esthétique qui lui est propre. À titre d'exemple, faire une analyse de poème sans interroger la poéticité de celui-ci, c'est à coup sûr passer à côté de la spécificité de l'objet d'étude.

Pour ce qui est du théâtre de Shakespeare, il semble difficile de ne pas s'interroger sur la scansion, la différence entre prose et vers, et tout le système formel et rhétorique qui fait la particularité d'une pièce. On retrouvera des préoccupations semblables pour l'analyse de poèmes, dont la forme, la métrique, les choix stylistiques sont définitoires et s'imposent comme le socle d'une réflexion sur la production du sens ou d'une esthétique, d'un effet poétique. Pour les écrits en prose, il est indispensable de maîtriser les outils de la narratologie, et crucial de savoir ce qu'est un narrateur omniscient, une focalisation interne ou du discours indirect libre. Le jury a également noté de multiples confusions : focalisation/discours, auteur/narrateur/personnage, ou encore narrateur/voix poétique. Bien définir ces concepts, c'est garantir que l'analyse repose sur des fondements solides. Le jury ne manquera pas d'interroger les candidats sur ces points s'ils ne sont pas mentionnés dans l'exposé initial, ou s'ils semblent ne pas être maîtrisés.

Langue du commentaire

Enfin, la langue utilisée par le candidat pour conduire son analyse ne saurait être négligée. Les concepts avancés à l'appui de la démonstration doivent être maîtrisés pour pouvoir être efficacement utilisés, tout comme doit l'être le vocabulaire technique de l'analyse stylistique quand il est convoqué. Les termes techniques doivent également être vérifiés, et prononcés de manière adéquate : le jury recommande aux candidats de s'entraîner à le faire au cours de leur préparation. Plus généralement, la présentation doit être soignée, dans un lexique riche et varié, avec une syntaxe en place. À cet égard, le jury a cette année déploré que certains candidats ne maîtrisent pas l'emploi du style indirect, notamment dans l'annonce de la problématique : une formulation comme « **We can wonder how does the passage...* » est en effet fâcheuse. Attention à conserver les mêmes exigences lors de l'entretien, qui est parfois l'occasion d'un fléchissement.

Les prises de risque et l'emploi d'un vocabulaire nuancé sont valorisés ; à l'inverse, le recours à une gamme de vocabulaire pauvre (« *there is..., we also have...* ») et les répétitions témoignent souvent d'une compréhension superficielle du texte ou de la présence de paraphrase, ou ne peuvent rendre justice à une analyse fine de l'extrait. Des analyses riches, menées dans un style soutenu et nuancé, valorisent une présentation.

Gestion du stress

Pour finir, si l'exercice est sans aucun doute source de stress, certains points doivent attirer la vigilance des candidats : il est d'abord déconseillé de formuler des commentaires personnels, notamment en fin d'épreuve, tels que « *I was so stressed about making mistakes* » ou « *I'm not very familiar with those issues* » qui desservent la prestation. Le jury recommande en outre aux candidats de ne pas se démobiler dans l'entretien qui suit la présentation. Il s'agit pour eux de clarifier leur propos, de nuancer une analyse ou de la compléter. Sont à éviter les commentaires sur les questions posées par le jury (« *good question* ») ou les références explicites à des éléments qui auraient déjà été dits (« *as I said before* »).

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

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

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

Passages proposés en commentaire

La commission de littérature a décidé de mettre à disposition des lecteurs du rapport une proposition de pistes de lecture pour chacune des œuvres (*Nathaniel Hawthorne's Tales* de Nathaniel Hawthorne, *Twelfth Night, or What You Will* de William Shakespeare et les *Collected Poems* de Kathleen Raine.)

***Nathaniel Hawthorne's Tales* de Nathaniel Hawthorne**

Nathaniel Hawthorne's Tales est un recueil de contes variés et il convient que les candidats connaissent parfaitement tous les textes dudit recueil, et non pas seulement un échantillon. Il faut aussi savoir mettre certaines histoires en réseau (sans pour autant oublier que c'est l'extrait qui prime), et bien identifier les divers participants (personnages, narrateur, focalisateur) dans l'économie de l'extrait proposé.

Nathaniel Hawthorne, "Rappaccini's Daughter", in *Nathaniel Hawthorne's Tales*, pp. 231-232 (de "While Giovanni stood" à "have been too much.")

Published in 1844, this tale is presented as a translation of "*M. de l'Aubépine*"'s work (p.228) and is centered on young Giovanni, a student who has just discovered his "desolate and ill-furnished" (p.230) lodging in Padua. However, this room has a view: it overlooks a garden "*cultivated with exceeding care*" (p.230) by the botanist Signor Giacomo Rappaccini and his daughter. After delaying the action, the text stages *in medias res* the distant encounter of the main protagonists. However, a reversal occurs: the garden and the gardener are center-stage while the two soon-to-be-lovers remain rather backstage. Peeping Giovanni observes father &

daughter from his room, through the window, and tries to gather as much information about the mysterious Rappaccini as he can, while already falling for the beautiful "*signora*" (p.230).

→ How does the scene distort and experiment with the tropes of *locus amoenus* and *hortus conclusus* to stage the meeting scene and consecutive misconceptions?

I. Paradise found

a. Staging the garden

This second beginning is built as a reverse balcony scene as the voyeuristic focalizer lurks in the shadows while Rappaccini & his daughter are revealed. Both apparitions are delayed and are heard before they are seen ("*rustling behind a screen of leaves*", "*cried a rich voice*"), enhancing suspense. The process of (re)cognition is gradual and arduous, as the use of articles/pronouns indicates: "*a person*", "*his figure [...] showed itself*", "*this scientific gardener*", "*in a person cultivating a garden*", "*this man*", "*the distrustful gardener*". This determinative inconsistency testifies to Giovanni's inability to recognize Rappaccini, who is disguised ("*dressed in a scholar's garb of black*", "*a kind of mask over his mouth*"). The narrator further delays a stage-like revelation with an inversion and the existential structure on l.43. The synesthetic ekphrasis ("*think of deep hues of purple or crimson*") paints her Salomé-like and framed by the "*sculptured portal*" (43), adding another mise en abyme of theatricality, since none are seen as people but as impersonal "*figure[s]*" (3+43).

b. The garden as an augmented epitome of nature

Their stage is a prolific garden, a saturated creation which is the result of the "*intentness*" of "*this scientific gardener*". It is fertile ("*examined every shrub that grew in his path*"), excessive ("*the too luxuriant growth of the shrubs*"), unique ("*the magnificent plant that hung its purple gems beside the marble fountain*"), hubristic ("*one shade more would have been too much*"). The garden/gardener connection seems to be symbiotic but is actually curated & animated ("*their creative essence*"). Giovanni mistakenly believes it reenacts the prelapsarian Eden ("*Was this garden, then, the Eden of the present world?*"). The narrative voice mocks his naïve misreading with free indirect speech and describes the garden using the Biblical intertextuality from the book of Genesis ("*malignant influences, such as savage beasts [Gen 2.19], or deadly snakes [Genesis 3.1], or evil spirits*"). Thus, the garden, too beautiful, is almost unnatural. This paradox is perceived by both narrator and Giovanni: "*there was no approach to intimacy*".

c. (Mis)constructing analogies through an anthropomorphized garden

Young Giovanni, eager, falls victim to "*reminiscences and associations*" because a Paduan noble had lived in the mansion and had been "*pictured by Dante*" (p.230); Giovanni is blinded by this literary myth. Indeed, further misguided by Latin etymology, he thinks of Beatrice Portinari, Dante's muse, when he discovers her name. The main misidentification however concerns Rappaccini who is associated with Adam ("*was he the Adam?*"): the definite article turns him into an absolute category while he missed the point since Rappaccini embodies the figure of the creator: he 'fathered' both garden & Beatrice. Giovanni might be too gullible, or the garden might also be too ambivalent. Indeed, the question of man's relation to nature appears central but troubled, unnatural, precisely because the narrator weaves together men/nature as organically interdependent in the descriptions. Rappaccini is described as a "*sallow, and sickly looking man*". Beatrice is both compared to "*the most splendid of the flowers*" and to a mineral "*purple gem*", further erasing traces of her humanity (cf. marble fountain/statue).

II. Social distancing, contamination and containment measures

a. Rappaccini's precautionary measures

The text reads like a counterpoint to Emerson's *Nature* (1836): far from being a direct expression of the Oversoul, nature is presented as having its own Darwinian maleficent design/"*intentness*". Indeed, spending time in contact with nature hasn't brought the promised Emersonian contemplation but instead an "*inward disease*" (34-35), "*as if all this beauty did but conceal a deadlier malice*". Hence, Rappaccini avoids physical contact and face-to-face interaction (the budding of a Science Fiction motif), his relation and perception of the garden is mediated as he uses "*a pair of thick gloves*", described in belligerent terms ("*defended*", "*armor*"). Rappaccini pays attention to the realm of the invisible, distinguishing between pleasant/safe "*hue and perfume*" and unpleasant/unsafe "*odors*" while Giovanni frowns upon his caution "*with a caution that impressed Giovanni most disagreeably*": the narrator sides with Rappaccini as he cuts a relative clause with the hypothetical "*should he allow them one moment of license*". This fallacy (beautiful=good) thus makes him the perfect candidate for Rappaccini's experiment.

b. Giovanni's taxonomic/ontological errors: a defective observer

Giovanni's observations are too superficial and allegorical; he doesn't see past the allegory of the Garden of Eden and thus fails to see that the garden is actually dangerous. He doesn't understand that Rappaccini's "*armor[s]*" are precautionary measures. The narrator underlines this mistake as he toys with meaning with the ambiguous "*air of insecurity*" (air referring to oxygen and to Rappaccini's look). Minute examination ("*examined*") and "*imagination*" are opposed to the point of utter confusion. Even though Giovanni looked too hard, he failed to see enough, while Rappaccini unlocked a transcendent access to nature ("*it seemed [...] inmost nature*"). Therefore, Giovanni's judgement is too superficial. In so doing, he becomes yet another faulty center of consciousness in Hawthorne's *Tales* and will, in turn, become intoxicated himself. All of this because he focused on appearances ("*the man's demeanor*") /"*sickly looking*" while ignoring the signs given by Nature. The bias of agism made him blindly associate health with fertile youth ("*beyond the middle term of life*" vs "*young girl [...] with a bloom so deep*"): Beatrice was thus to be trusted and he will allow himself to fall in love with her and thus be part of Rappaccini's experiment.

c. Poison/cure dialectic, an American *pharmakon*

But Rappaccini is not a mere gardener ("*no common laborer*", the negation focusing solely on the noun). Science, nature and sin are intertwined and neither text nor narrator will judge. Depending on one's reading and on how one understands Professor Baglioni's role, Rappaccini can be good or evil. Rappaccini is an ambivalent figure whose roots lie in the Plant Man of the 18th c. Indeed, part of the Enlightenment questioned the rational repartition of beings into 3 different categories (de d'Alembert, Diderot) and believed in a flowing continuity between nature and men (cf. anatomy sketches, *Encyclopédie*). Indeed, Rappaccini was introduced as the dual naturalist/scientist figure by Dame Lisabetta when she described him to Giovanni as one who "*distils these plants into medicines that are as potent as a charm*" (p.230): he appears both as a doctor and a sorcerer. Thus, both professors encapsulate two ambiguous figures of the *pharmakon* since Baglioni's potion will harm Beatrice. Giovanni will only become aware of this duality when he changes his vantage point (when he leaves the window) to go into the garden, but too late. Cf. "The Birthmark" or "Dr. Heidegger's Experiment".

III. Lost in translation

a. Paradise inverted: fantastic garden

The tale is part of what Henry James considered "*the stories of fantasy and allegory*" (Hawthorne, 1879) but it is often considered Gothic as, indeed, it forecasts the "*death of a beautiful lady*" (Edgar Allan Poe). The story is like Rappaccini's medicine, "*as potent as a charm*" (p.230), derived from Old French *charme* (magic charm, magic spell, incantation, song) & Latin *carmen* (song, verse, enchantment, religious formula). Thus, Giovanni and the reader are placed under different spells that push even further the line of generic indeterminacy. We are plunged into a realistic setting, Padua, given literary history (Dante) and bewitched by magical-like elements. This blurs the line as supernatural elements (having a poisonous breath) are treated as if they were perfectly natural ("*most simple innocent of human toils*" 23). Hawthorne's "*neutral territory*" (*Custom-House*) could thus be interpreted as an unconventional reality whose local color can at times be that of magic or alchemy => in-betweenness.

b. Otherness: tale as a translation

The tale is placed under the supervision of two narrative voices: that of the mysterious "*we*" of the prologue, under the subtitle "*Writing of Aubépine*" and that of the extradiegetic narrator of the tale. This twice-introduced tale is evidence of Hawthorne's self-deprecating humor. This trick adds distance, otherness and a quaint quality to the story-telling, best found in the voice of Beatrice. "*Here am I, my father*" (37): the inversion mirrors Italian, the original language of the diegesis, translating 'Ecco mi' instead of 'Here I am', in vernacular English. The (exotic?) process of estrangement takes the reader to yet another type of territory.

c. Staging his own introduction to the "American public" (p. 229)

Hawthorne was seen by James as "*a regular dweller in the moral, psychological realm; he goes to and fro in it, as a man who knows his way. His tread is a light and modest one, but he keeps the key in his pocket.*" In the introduction to the tale/incipit, the ambiguity of "*Aubépine*"'s work was commented on and corresponds to Hawthorne's troublesome entry into the world of American letters, akin to the concept of "*paratopia*" (D. Maingueneau), ie non-social/literary place, which is encapsulated here in the garden: an enclosed space given out of time/space quality by the enchanted/ing narration.

Conclusion: The interaction between Man and Nature appears prickly and impossible to resolve. The garden, typically associated with love and innocence, is at the root of the plot and of the characters' downfall since none could identify the scene correctly and find the right balance.

Voici une problématique et un plan proposés par un candidat, et quelques remarques sur les écueils de ceux-ci :

To what extent is Rappaccini's will to play God in his garden an invitation to reflect on science and creation?

- a. An Eden that is not so magnificent
- b. A garden where Rappaccini plays God
- c. The act of creation and scientific progress

La problématique offre la perspective d'une lecture cohérente et incisive, mais le plan est en revanche trop centré sur un seul personnage. Or c'est en croisant les niveaux d'analyse et les divers degrés de lecture que l'on parvient à éviter une analyse qui risque d'être monolithique. Par ailleurs, il faut veiller à bien mettre en tension les notions annoncées pour chaque partie. L'écueil est bien souvent de traiter celles-ci de manière isolée, ce qu'implique souvent un plan

comme celui-ci, où les parties II et III abordent des thématiques dont le lien paraît d'emblée peu explicite. Quant à la partie I, une formulation telle que « A paradoxical/deceitful Eden » aurait sans doute permis une approche moins descriptive.

William Shakespeare, *Twelfth Night*, or *What You Will*

Une bonne connaissance des outils critiques disponibles est nécessaire pour commenter un extrait de pièce de Shakespeare, mais il conviendra cependant de dépasser les différentes théories critiques pour proposer une analyse qui rende compte de la spécificité du passage ainsi que de son originalité.

Ainsi, le jury s'attend à ce que des remarques soient faites quant à l'oralité (la versification, par exemple), les didascalies, la circulation des personnages et la prise en compte des spectateurs afin de démontrer que le texte est multidimensionnel, que sa vocation est d'être représenté. Les candidats doivent s'attendre à ce que le jury leur demande éventuellement de scander un passage. Connaître au moins les éléments fondamentaux de la scansion (pentamètre, iambe, trochée, spondée etc...) est impératif, et doit pouvoir permettre au candidat de formuler des interprétations à partir de ces relevés, de même qu'il est primordial de savoir reconnaître les passages en prose et les passages en vers, et, lorsque les deux apparaissent, identifier ce que cette co-présence révèle, quels en sont les effets de sens.

Il faut travailler les spécificités propres à l'extrait (en termes de langue, de rythme, d'enjeux dramatiques) et éviter à tout prix le placage. De plus, les candidats ne doivent pas oublier ce qui se passe avant et après l'extrait, et ils doivent donc songer à la fois aux qualités analeptiques et proleptiques d'une scène. Trop de candidats ont eu du mal à préciser, lors de l'entretien, ce qui précédait ou suivait directement le passage soumis au commentaire, alors que cela s'avère souvent crucial pour saisir la logique de l'extrait à l'étude.

Par ailleurs, les candidats doivent toujours envisager le passage de manière plurielle. L'extrait sera rarement exclusivement comique, ou exclusivement tragique. Il faut travailler la nuance, et déterminer différentes strates d'analyse. D'autre part, il est fortement conseillé aux candidats de vérifier au préalable la prononciation du nom des personnages, comme « Aguecheek » ou « Feste » par exemple.

William Shakespeare, *Twelfth Night*, pp. 299-305, Act IV, Scene 1, l. 1-60, pp. 299-305.

Situation of the scene

4.1 is a short scene (64 lines), which the extract almost encapsulates fully. It occurs just after a very long set of incidents, including the aborted fight between Viola/Cesario and Sir Aguecheek in the previous act and scene, with the intervention of Antonio and his arrest.

The scene occurs in a street not far from Olivia's place, and is the continuation of the aborted duel of 3.4, except that Sebastian is mistaken for Viola, which leads to further confusion: Aguecheek attacks him but his opponent's response is much bolder than expected; hence Toby intervenes in turn but is immediately stopped by Olivia who chides him while suggesting that Sebastian follow her "in her house" (53) where he will be cared for.

Divided into three movements, 4.1 opens *in medias res* a conversation between Feste and Sebastian, then turns to the altercation between Andrew and Sebastian before concluding on Olivia's loving intervention. The rapid pace, the numerous characters and movements make the scene — no longer a turning point in the plot but the entrance door to the final resolution — a very lively one.

→ How can a conflictual scene based on mix up and misunderstandings definitely assert *Twelfth Night* as a festive comedy?

I. All the world's a stage

a. A variety of portraits

4.1 is Sebastian's main scene (we've been acquainted with him in 2.1 and will see him again in 4.3 and 5.1) but here, while the text offers a palette of characters, he's the only one to remain from beginning to end. His behaviour contrasts with the others': he is impudent as Toby rightly acknowledges ('malapert') and strong ('well fleshed'), and he speaks elaborately: 'ungird thy strangeness', Feste tells him, mocking his affected language. The other characters are much more grossly clad: Andrew is a weak knight (probably only slapping Sebastian in the face while pretending to attack him) and Toby is a coarse and fat drunkard submitted to the authority of his niece whose description leaves no doubt about the man's mediocrity ('Ungracious wretch,/Fit for the mountains and the barbarous caves [...] 'Rudesby' = a probable word coined by Shakespeare to mean 'rude boy'). As for Feste and Olivia, respectively opening and ending the scene, they offer two other facets of the gallery of portraits: the wise fool, no dupe at all, subtly alludes to the probable presence of twins in the plot; conversely, the countess, blindly in love with a gentleman whom she does not know, cannot identify the fraud leading the same action.

b. A mirror of Shakespeare's society

4.1 epitomizes some of the essential Elizabethan domestic preoccupations: the importance of money (bargain) and of the Law. The first one is constantly referred to by Feste whose survival depends on people's charitable gifts. A long proverbial allusion is made to the land market. Money is a running metaphor in Feste's mouth as his last cue reveals ('I would not be in some of your coats for twopence'). This metaphor is a red thread in the plot. Just previously to this scene, it has led Viola to understand that her brother was alive because of Antonio referring to the money he has lent him. In 4.1, Sebastian uses Antonio's purse to get rid of the annoying fool. Just as in 3.4, the Law is mentioned as a necessity to restore order and truth. Here Andrew claims he'll receive compensation for his being wrongly hit: 'I'll have an action of battery against him if there be law in Illyria'.

c. Linguistic diversity

Shakespearean society is not only presented through those material references, but also in the variety of social classes displayed on stage. The previous subpart has aligned a fool (Feste), a knight (Andrew) and a gentleman (Sebastian). Such association/dissociation is even more obvious in the way the various characters speak: prose when from the lower class, verse when from the nobility. One of the striking examples is the use of different pronouns 'thou/thy/you/yor/thee' that clearly set the characters on different levels.

II. A set of binary oppositions

a. Opposite language registers

Because of its clear-cut structure – 3 distinct movements and 3 different entrances – 4.1 opposes different modes of expression: based on puns first (because of Feste's tricky allusions), it soon verges on a more colloquial lexicon (Toby/Andrew) before turning to a highly poetical pentametric construction (Olivia/Sebastian). This again opposes the different classes but also the capacity the characters have to control the action. For instance, Feste excels in the art of double-meaning: he resorts to multiple negations but to assert the contrary (e.g. 'your name is not Master Cesario' = you are Cesario). A micro-analysis of the lines leading to the final 'Nothing that is so is so' reveals the extended metaphor of deception prevailing in the whole play. On deception, a remark on the way the characters' roles are assigned differently (Toby as a caveman, Feste as a 'foolish Greek' + the allusion to 'coats') could be added.

b. Verbal contrasts

If prose and verse alternate, the twofold meaning of words is not proper to one or the other. Feste, the 'corrupter of words' (3.1.35) manipulates double-entendre (sexual innuendoes): see the example of 'vent' meaning either 'blow' or 'excrete'. Another example of a duplicious use of words occurs when Toby describes Sebastian as being 'well-fleshed', which both means 'tempered' and 'fat'. The duplicity of words is also the reflection of doubles that permeate the play (double roles, double plots, etc.) They inevitably generate the illusion of seeing and hearing two persons in one as when Feste uses the word 'cockney' to allude to Sebastian's femininity.

c. Physical dissemblances and behavioural antagonisms

Oppositions are however made clear concerning bodies: Andrew (described by Toby previously in the play) is undoubtedly a lanky man whose attack against Sebastian is feeble (a mere slap in the face?) unlike Sebastian whom Toby has difficulties controlling (see allusion to the 'dagger' and 'iron': possible double-entendre here as well). The fight is nervous, but ridiculously brief. Despite Toby's readiness to fight it out, the intervention of Olivia cuts the action short. The sophisticated countess brings another physical contrast in the tableau, opposing feminine refinement to brutal masculinity. Olivia's sudden intrusion in the scene is accompanied with a verbal description opposing two kinds of manly civilisations: the refined one 'dear', 'gentle' and 'wis[e]' and the 'uncivil', 'unjust' and quarrelsome one ('ruffian').

III. A conflictual though salutary action

a. A duel = a tragic topos?

In most early modern plays, one of the highly expected spectacular events was the sword fight, often leading to death (*Hamlet*, *Romeo and Juliet*, *Macbeth*, etc.). When confusingly conducted as in *Much Ado About Nothing* or here, it had a counter-effect and produced heavy laughter. The numerous twists and turns of 4.1 also serve the comedic purpose: no space is left for relief; questions and puzzlements do not deserve nor receive any answer; swords are put away without further delay. So are the fighters who are dismissed by a mere woman's order ('Out of my sight. [...]. Rudesby, be gone!' [Exeunt Sir Toby, etc.]). The rapid though ineffective duel is reflected in the failed stichomythia between Seb. and Feste when 'vent' (repeated 4 times) does not serve the expected verbal sparring match.

b. Mise en abyme

Like in other instances of the play (e.g. the gulling of Malvolio), the duel stands as a play-within-the-play displaying observers on stage (Feste being clearly one of them when he does not take part in the fight and leaves unnoticed; Fabian – who does not say a word but is a witness of the action as the stage directions indicate – is another) as well as off stage where the audience is now eagerly waiting for the masks to fall. At that point, the scene builds a thrilling and merry atmosphere of joy rather than one of despair and anxiety.

c. A moment of suspension

In the midst of such carnivalesque atmosphere, how should we read the suspended final moment where Olivia's lyrical speech ends in a rhyming couplet that clearly anticipates the union of the young couple ('me'/'thee')? Likewise, Sebastian who seems under a spell, answers in a rhyming couplet ('stream'/'dream') and resorts to rhetorical questions that account for his bewilderment and naive youth. → Such exaggerated lyricism verges on ridicule, thwarts all possible feeling of real danger, and prepares the audience for the salutary, i.e. happy ending → dramatic upheaval linked to the festivities of the Epiphany (and also to the Saturnalian period preceding) when traditionally the world went topsy-turvy.

Ci-dessous figurent une problématique et un plan proposés par un candidat que le jury a trouvés convaincants :

How is this scene built as a mirror scene creating an illusion, building a new reality?

- a. Comic scene of deception
- b. Irony and madness
- c. The seriousness of illusions

Voici en revanche un plan moins pertinent :

How does this scene display various types of comedy while resorting to violence?

- a. Verbal comedy, misunderstanding, verbal aggression
- b. Physical violence debunked by slapstick comedy
- c. Authority in language: comic and ominous

Ce plan manque de pertinence car il interroge le texte de manière thématique et linéaire, chaque partie étant fondée sur un des trois mouvements de la scène, ce qui ne permet pas de créer une unité de sens. De plus, il ne suit qu'une seule ligne d'analyse, celle de la violence et du pouvoir.

Kathleen Raine, *Collected poems*.

Les poèmes de Kathleen Raine sélectionnés dans le cadre du concours sont issus d'un recueil riche, dense, faisant coexister des textes d'inégale longueur, qui tous permettent au lecteur d'engager un questionnement poétique ambitieux. Pour cela, une bonne connaissance du recueil, des poèmes dans leur singularité mais aussi dans les correspondances qui s'établissent entre eux, devait permettre aux candidats d'assurer une approche informée et efficace du sujet à l'étude, le tout dans le temps imparti pour la préparation de cette épreuve. Les textes

donnés étaient cette année de longueur variable, et le jury n'exclut pas, pour la session 2027, que plusieurs poèmes courts, ou encore un extrait issu d'un poème long, soient proposés à l'étude.

Dans tous les cas, il convient de réfléchir à la forme, et pour cela, la poéticité doit rester au cœur des préoccupations : si les dimensions symboliques sont incontournables pour analyser un poème de Raine, l'attention portée à la forme, la rhétorique, la métrique, le rythme, les sonorités, les figures de style, le rapport qu'entretient tel ou tel poème avec des formes poétiques canoniques, etc. est tout aussi cruciale. Il convient donc de ne pas négliger tout ce qui fait la spécificité de cette écriture, et la façon dont la voix poétique articule la multiplicité des dimensions que le texte met en jeu. C'est d'autant plus vrai que chez Raine, la forme poétique s'harmonise à la quête souvent spirituelle ou métaphysique, et c'est dans une circulation sensible entre plusieurs niveaux de lecture que l'on pourra interroger les effets de cette poétique plurielle. Il faut donc renoncer à lire les images de la nature, de la lumière, des saisons ou des paysages intérieurs comme de simples descriptions auto-référentielles : c'est par une articulation entre expérience sensible, esthétisation poétique et dimension spirituelle que le sens est appelé à advenir chez Raine.

Kathleen Raine, *Collected poems*, "Spell of Creation", p. 74-5.

The poem is part of the collection *The Year One* in which Raine, inspired by the contemplation of Scottish landscapes, inspects the natural world and poetically engages in a spiritual meditation.

The "Spell" poems which "Spell of Creation" is part of could pass for magic incantations; however, they go beyond, acting as imaginative invocations in which poetry calls to reality to conjure up a higher order of meaning.

"Spell of Creation" first reads like a "simple" poem based on a succession of elementary images. Yet it engages in a more complex reflection on the world, its logic, its origins, and by extension on creation.

Therefore, how does the poem surpass apparent simplicity to better be envisaged as a continuous poetic cycle, a magic spell that transforms experience into a philosophical and artistic meditation?

I. From organic chain to abstract chain-of-thought

The poem takes the reader from one concrete element to another through a succession of symbolical leaps; yet the concrete world becomes a necessary step towards more abstract reflections.

a. The organic principle: inspecting the origins of all things

- A chain of natural, organic elements: one line = one new element triggered by the previous one, through a logic of association which is of different types: 1) natural and generative (ex: seed > tree > wood), 2) symbolical and cosmological (ex: sea > sky > sun), 3) emotional and conceptual (ex: heart, song, word, love).
- ⇒ a poem that is both disarticulated and articulate, obeying a law of its own that is at times centrifugal (seed > tree > wood), at times centripetal (bird > heart > song)

- ⇒ raw images (salient because of stressed monosyllabic words) that appear to be barren, yet managing to fertilize one another by their interconnectedness, producing a chain of growth and expansion.

b. The infinitely small meets the infinitely large

- The text navigates between 2 scales:
 - microcosmic singular elements connoting a world in miniature ("seed," "eye," "word," "song," "ring," etc.)
 - macrocosmic ones connoting vastness and expansion ("sea," "sky," "sun," "world," "earth," etc.)

Both scales are linked through cosmological correspondances: the infinitely small conjures up the infinitely large, showing the telluric force of Raine's reflection, emphasized by the steady structure of the poem (3-line stanzas reminding one of the fulgency of the haiku).
- So: apparently insignificant images gain depth and magnitude:
 - from bare materials (wood, iron, etc.) to the emergence of perceptions (vision, touch, feeling, etc.) and the expression of the senses (verbs of dynamism and transformation: "melts", "burns", etc.)
 - from body to mind: progressive emergence of psychological awareness through feelings and emotions (joy, grief, love).
 - from imprecision to specificity: constant movement from the indefinite "a" ("a fire/a seed") to the specific "the" ("the fire", "the seed") = aiming at a conceptual approach?

=> each new image that pops up on the page projects minuteness into immensity and vice versa. The infinitely small does not merely meet the infinitely large – it generates it, contains it, and returns it to itself, forming a continuous, self-enclosing cycle.

II. The energy of the spell: dynamism and transformation

Definition of a "spell": a spoken word endowed with magical power, a sacred state of enchantment, a strong attraction ("under the spell of") => by extension, a poetic piece which is almost mystical, which strikes and moves, producing a motion that is both generative and destabilizing.

a. the mystical "wak(ing) of an eye"/I

The poem = the occasion to move from the material world to intimate and collective meditation.

- From inanimate to human: natural elements are progressively endowed with human qualities, blurring the boundaries between the two spheres, linked by some "ring of iron", an "O".
 - Emergence of human presence through metonymies and homophony ('I' subsumed behind the 'eye', paronomasia see / sea, verbs of human actions like "speaks", "sings")
 - Reaching a more intimate reflection towards the second half of the poem: "my love", from "bird's heart" to "my heart", feelings (grief and joy).
 - Finally transcending the personal/intimate to reach the universal (eg: paronomasia word/world) => immensity.
- ⇒ Timeless images + constant use of the present tense => poetic images that are enlivened, revived.

A real maieutic experience: exhibiting a generative force at play.

b. Conflicting forces

The poem transcends its initial simplicity because it is moved by paradoxes that unsettle usual hierarchies.

- The collapse of usual limits: rationality is called into question (porosity between inner/outer realities that dissolve into one another).
- Conflicting lines: verticality, both ascending and descending (spring, burn, melt, wakes) coincides with horizontality (lie, spread, swim, flows): creating a hypnotic feeling, some poetic vertigo (echoed by the "w" sound).
- Repetition with variation: anaphora of "within" + iambic tetrameters, yet variations: "Within" becomes "And in the...", and finally the iamb is twice replaced by an anapest: "in the eye" (9) / "in the word" (16) => a sense of acceleration, of precipitation, of sudden emergency and occasional breathlessness;
- co-presence of antithetical elements (joy/grief) or of elements pertaining to different realms (terrestrial/celestial/ symbolical, etc.): defying linear logic to make way for syncretism. It culminates in multiple chiasma (last stanza: sea, sky / sky, sea – flower, seed / seed, flower).

III. The consuming force of (poetic) creation

a. A poetic meditation on the meanings of creation

- creation of the world: a foundational text where each stanza offers a variation on the beginnings of the world, a genesis, and seems to present formulas, to suggest principles that govern creation.
- creation is also artistic: "word" / "world" echo one another => The linguistic and the material become co-extensive: fusion of two realms ("speaks a world" as well as "word of joy" / "world of grief").
- From organic growth to poetic growth/maturity: each line sounds like a philosophical statement. The ternary rhythm of stanzas confirms this philosophical procedure, mimicking that of syllogisms.
- Reaching a climax: metaphor of the burning fire + last stanza: succession of stressed monosyllables (spondee: 'eye, 'earth, 'sea and 'sky / 'Earth, 'sky and 'sea): a sense of creative consummation, exhibiting the sprightliness of poetic inspiration.

b. Creative laws: involution, recursivity and mystery

- Celebrating involution: movement "within", a sense of inward growth, anchoring perception inside.
 - A recursive, Russian-doll construction centered on the anaphora of 'Within': a paradoxical movement of both enclosure and opening, making way for a cosmic circle or spiral arranged in a playful fashion (mobilizing pairs according to the following pattern: x and y, and y and z, etc.)
(Typical of Raine's procedure => ex: poem "Shells": a shell contains centuries within itself.)
 - A double-entendre logic through the signifier "lie" (x3): both a peaceful image (lie down) and idea of concealment (lying = cheating) = a poem that oscillates between repose and necessity to dig to reach hidden depths of meaning.
- ⇒ Creation becomes almost recreational: child-like poem echoing the enchanting and ritualistic spirit of nursery rhymes.

c. Poetic legacies and creative uniqueness

- Subverting usual myths of creation: 1) a poem on the creation of the world, yet no direct legacy to Genesis/Bible. 2) a poem on nature yet no echo to Romantic landscapes (although both inspirations were dear to Raine).
- Impression of a personal poetic appropriation of the beginnings of the world, oscillating between 1) the biological, 2) the mythical/sacred and 3) the poetic to defy the usual poetic expectations
- Appeal to ancient Norse songs and oral tradition to conjure up a forceful poetic stance: use of musical "O" is not so much a traditional lyrical O as an interjection ('Oh') = manifestation of a mesmerizing, entrancing effect.
- No ontological quest: absence of the structure "there is" in favour of "there + vb of action" => rather a phenomenological approach of life, restoring the ancient idea that poetry participates in the making of the world.

Ci-dessous figurent une problématique et un plan proposés par un candidat, que le jury a trouvés particulièrement efficaces :

How does Raine's poem inspect creation as an abstract and ungraspable process characterized by multiplicity?

- 1- Raine's poem: a world in gestation
(analysis of Raine's vision of the world from disconnected fragments to a connected whole, through the four elements, and through the maternal image of the womb; maternal metaphor, fertility of the world).
- 2- Creation as a never-ending cycle
(The idea of fertility allows to focus on the circularity of this poetic experience through echoes, repetitions; bringing elements together through a cyclical construction; a poem that follows a form of flux, reflecting the interconnectedness of all elements)
- 3- The place of humans and poets in creation
(The interconnectedness of the poem helps the reader consider the role of human presence throughout the poem: a way to make sense of the elements, to bring them together. Reflection on the oscillation between human manifestations and conceptual, disembodied perception of the world, turning the poet into an observer and a messenger, a "bird of gold").

La problématique aurait certes pu être un peu plus centrée sur la dynamique propre au poème ; en revanche, l'analyse circule entre une pluralité de repérages, dans une réflexion sous-tendue par de nombreux éléments textuels et formels, qui témoignent d'une écoute du texte mise au service d'une démonstration visant la nuance, la progression, et la pluralité des niveaux de lecture. On notera que chaque partie s'imbrique à la précédente et en découle.

*Rapport présenté par Hubert Malfray
avec le concours de Julie Depriester et Lucie Lopez,
ainsi que les membres de la Commission Littérature : Matthieu Jeanbourquin-Bailly, Marion
Hache, Benjamin Perriello, Estelle Rivier-Arnaud, Alexandra Tuvvy et Thibaut Von Lennep*

Le commentaire de texte en civilisation

Le commentaire de texte en civilisation est régi par deux principes directeurs. Il s'agit d'abord d'éclairer le sens profond du texte en le replaçant dans son contexte historique, politique, idéologique précis. Ceci nécessite une maîtrise de connaissances précises sur ces contextes, sans lesquelles l'exercice s'apparenterait à de la paraphrase. Pour autant, le texte n'est pas le reflet total et exact de la réalité dont il émane, mais l'expression d'un point de vue spécifique. Il est donc attendu des candidats qu'ils soient en mesure d'énoncer en quoi la source a sa particularité propre, quelle est la situation singulière de celui ou de celle qui écrit ou parle, et quel est l'objectif précis que le texte veut atteindre. Cette prise en compte de la spécificité du document ne peut être sacrifiée au profit d'une récitation de connaissances éparses et hors-sujet. Le jury souhaite présenter ci-dessous les étapes nécessaires à l'élaboration d'un commentaire régi par ces deux principes.

L'introduction

Dans l'introduction, le candidat doit en premier lieu identifier la nature du document, ce qui ne signifie pas se contenter de lire le paratexte mais en proposer une véritable analyse. Ceci permet d'éviter les contre-sens mais aussi d'amorcer la problématisation.

L'analyse du paratexte est primordiale : identifier le ou les auteurs précisément ; prendre en compte l'intégralité des termes du titre (et du titre de la publication le cas échéant) ; prendre en compte le lieu de publication ; une publication anonyme doit faire l'objet d'une explication. Le type de source (discours, pamphlet, éditorial de presse, traité, etc.) doit être discuté parce qu'il implique un certain lectorat, une rhétorique et une intertextualité spécifiques. Il ne faut pas confondre la nature de la source primaire et l'ouvrage ou l'anthologie dans lequel elle est éventuellement republiée (le contexte pertinent correspond à la date de publication originale). Certains candidats n'ont pas saisi qu'un texte de William Lovett et de John Collins avait deux auteurs, ce qui a entraîné, entre autres erreurs, des contresens sur le mot « we » (qui désignait les deux co-auteurs et non la classe ouvrière ou un groupe constitué).

Une fois la source et la nature du texte bien identifiées, le candidat analyse le contexte dans lequel le texte a été publié. Ceci nécessite une prise en compte non seulement du contexte large (replacer très précisément le texte dans la chronologie de la question au programme et percevoir à quels enjeux généraux il renvoie) mais aussi de la situation d'énonciation très spécifique de la personne qui écrit ou qui parle, et du public visé. L'énonciateur est-il en position de faiblesse ou de force ? Quel est son but final ? Dans l'exemple n°1 ci-dessous, les Sons of Liberty de New York se trouvent en minorité au sein d'une colonie où prévalent l'esprit loyaliste et l'attentisme. Cette situation spécifique peut expliquer la virulence du ton adopté et la radicalité de leur méthode. Le contexte de la colonie de New York est essentiel pour comprendre les enjeux du texte et de sa portée ; les Sons of Liberty de New York peuvent être comparés à leurs homologues de Boston mais ne sauraient être confondus avec eux. Le candidat doit déduire de ces éléments le point de vue de l'auteur du texte (« writer » plutôt que « author » pour un texte de civilisation, ou moins recevable encore, « narrator »). Ainsi, son positionnement idéologique, sa vision des événements et son rapport avec d'autres individus présents dans le même contexte d'énonciation doivent être explicités par le candidat.

La dernière étape de l'introduction est de formuler une problématique qui reflète la complexité du point de vue de l'auteur tel qu'il a été clairement identifié, point de vue qui sert

de ligne directrice au commentaire. Une problématique s'appuie sur une tension interne au texte, ou parfois même sur un paradoxe. Le jury a retenu cette année de bons exemples de problématiques qui ciblent précisément cette tension. La comparaison entre trois problématiques proposées pour le texte de Millicent Garrett Fawcett fera apparaître les exigences du jury :

(P1) How does the article show that women are worthy of the vote?

(P2) Fawcett plays on the class-consciousness of the *Daily Mail* readers to broaden the fight for women's suffrage.

(P3) Fawcett advocates political rights for women but was rather less sensitive to issues of social justice, implying a distancing from demands being voiced by other groups.

(P1) est trop générale et fait courir un risque de paraphrase (redite des arguments avancés par l'autrice) ; elle pourrait s'appliquer à tout texte suffragiste. (P2) est plus satisfaisante car elle envisage le lectorat et la stratégie politique de Fawcett (appel à un autre public que les libéraux, publication dans un journal peu favorable à sa cause). (P3) est formulée sous la forme d'une affirmation (mais pourrait l'être sous forme interrogative), elle va plus loin que (P2) dans l'analyse des tensions à l'œuvre chez Fawcett (féminisme / conscience de classe) et dans sa stratégie (différenciation vis-à-vis d'autres militantes suffragistes).

Ainsi, les candidats doivent accorder une importance particulière à la formulation de la problématique. Il faut éviter les tournures trop longues et trop alambiquées – également les tournures vagues qui peuvent s'appliquer à n'importe quel texte de civilisation et qui appellent des réponses descriptives, elles-mêmes souvent déclinées sous forme de catalogue : « what is the writer's conception of this issue ? » ; « what does the writer denounce in the text ? » ; « we will see how the writer wants change / how he tries to rally his audience ». Il faut également proscrire les problématiques qui se contentent d'articuler en trois points le plan qui est ensuite annoncé de façon redondante. Le candidat doit ensuite annoncer le plan choisi pour son développement, qui constituera la réponse à la question posée dans la problématique. Ici encore, la concision est de mise : chaque titre de partie articule des termes de façon problématisée et dynamique. Les titres de partie trop longs, parfois des phrases entières, égarent. Il faut aussi noter qu'aucun titre de partie n'est identique à la problématique, puisque la problématique est traitée dans toutes les parties du développement.

L'analyse du texte

Ce développement se caractérise par des allers-retours constants au texte, en veillant bien à ne pas négliger des pans entiers de ce dernier. Ceci ne signifie toutefois pas une lecture linéaire, qui entraînerait redites et paraphrase, et qui est donc à proscrire. Le candidat doit au contraire mettre en réseau plusieurs passages à des endroits distincts du texte pour faire émerger les idées directrices, puis commenter ces citations en les faisant dialoguer avec le contexte. Les repérages purement stylistiques ou rhétoriques, souvent présentés sous la forme de catalogues, ne servent que très rarement la démonstration – par exemple, « *there is the lexical field of war* », généralement suivi de toutes les occurrences du champ dans le texte et ne débouchant sur aucune analyse historique et/ou politique. Pour éviter cet écueil de la paraphrase, elle-même menant souvent à une prestation trop courte, le commentaire doit s'appuyer sur des connaissances précises du programme, qui permettent d'identifier et d'explicitier les références au contexte historique d'énonciation apparaissant en filigrane du texte.

Les connaissances doivent néanmoins être ciblées, car l'autre écueil est le placage de cours et les digressions hors-sujet ou hors-période qui évacuent la spécificité du document analysé. Les textes ne sont pas prophétiques et on ne peut pas expliquer la signification d'allusions dans le texte à la lumière de ce qui arrivera plus tard. Toute lecture téléologique, expliquant le texte par ses conséquences ou par des événements ultérieurs, est à proscrire. Chaque partie du texte porte à la fois sur le texte et son contexte. Une partie purement contextuelle (« background », ou encore pire « legacy ») est impossible. Ainsi, on ne saurait analyser un discours d'Emmeline Pankhurst datant de 1907 à la lumière d'actions spectaculaires mises en œuvre par certaines suffragettes dans les années 1910. Les connaissances doivent donc toujours être mises au service de la démonstration, et non se substituer à elle.

Le candidat doit avoir constamment à l'esprit qu'il doit rendre compte de la complexité du point de vue au cœur du texte. Ceci ne signifie pas coller au maximum à ce point de vue pour finir même par l'incarner. Ainsi, plusieurs textes sur la Révolution américaine nécessitaient une analyse fine des différents discours historiques et politiques (chartes coloniales, droit des Anglais, droit naturel lockien), ainsi que du registre de la sensibilité. Les meilleurs candidats ont saisi l'ambivalence de certaines traditions, par exemple de la défense de « life, liberty and property » chez John Locke (*Second Discourse of Government*, 1689) qui pouvait servir à condamner ou à justifier la pratique de l'esclavage. Le terme *slavery* est polysémique, en particulier dans ce contexte révolutionnaire. Il ne renvoie pas toujours à la servitude mais aussi, dans le discours républicain, à l'oppression exercée par le parlement sur les Américains (y compris les propriétaires d'esclaves). Les meilleures prestations ont su utiliser à bon escient l'historiographie, car elle offre une variété d'interprétations du même phénomène ou événement.

Afin de réussir ce travail d'analyse, les candidats doivent non seulement s'appropriier les deux questions au programme mais aussi s'appuyer sur un socle commun de connaissances générales en civilisation. Pour éviter de lourds contre-sens, il leur est vivement conseillé de chercher à maîtriser en amont des épreuves les systèmes politiques des deux pays concernés (y compris le système électoral, un grand nombre de candidats n'ont pas compris l'importance des « by-elections » en Grande-Bretagne au début du XX^e siècle), les chronologies des grands événements politiques du siècle concerné, les principaux acteurs politiques (et idéalement des figures secondaires dont des écrits peuvent faire l'objet d'un commentaire). Tout aussi importantes sont les grandes orientations idéologiques et la presse et le positionnement politique des grands journaux (« sensationalist press » mentionnée dans un texte de John Atkinson Hobson). Au-delà du purement factuel, il s'agit pour le candidat de bien appréhender les mécanismes de pouvoir à l'œuvre dans les aires culturelles étudiées : les groupes sociaux, les logiques et les intérêts qui les animent, les rapports de force possibles, voire les conflits, le dialogue et l'affrontement des idées. Grâce à cette vision politique globale de la période, le candidat donne une véritable profondeur à son commentaire de texte.

Le plan et la conclusion

Cette analyse du texte doit être structurée, en suivant scrupuleusement le plan annoncé en fin d'introduction. Celui-ci ne peut être un simple empilement de repérages descriptifs et statiques faits dans le texte (« there is also ... » ; « we can also see ... » ; « moreover, the writer says... »). De la même façon, le plan thématique (présentant de manière mécanique par exemple « causes » / « facts » / « consequences » ou bien « poverty » / « protest » / « reaction ») fait souvent perdre de vue la spécificité du point de vue, ne permet pas de faire ressortir les

tensions internes en son cœur et donne un effet catalogue au commentaire. Le plan adopté doit au contraire structurer un cheminement argumentatif en trois grandes parties (un plan en deux volets peut être recevable) véritablement articulées les unes aux autres, et non juxtaposées ou superposées. Afin de proposer une démonstration qui soit véritablement dynamique, il convient d'organiser et de hiérarchiser le propos (ce qui implique des parties non interchangeables) et de bien soigner les transitions qui forment les articulations logiques entre les parties. La démonstration doit progresser en allant du plus explicite au plus implicite, du plus évident au plus complexe.

La conclusion vient synthétiser les propos les plus saillants de l'analyse et apporter une réponse à la question posée en fin d'introduction. Les candidats peuvent dans un second temps ouvrir sur la suite des événements ou mettre le document en lien avec d'autres documents ou lectures complémentaires.

L'entretien

L'entretien qui fait suite à l'exposé ne vise pas à piéger le candidat ou à le déstabiliser. Le jury peut interroger sur des aspects non développés dans le commentaire mais il peut aussi revenir sur des repérages effectués par le candidat pour l'aider à progresser dans son analyse. Lorsque le candidat se prête volontiers à l'exercice et fait preuve de souplesse, l'échange devient généralement très fructueux et l'entretien permet de valoriser la prestation.

Pour résumer, les éléments fondamentaux d'un commentaire réussi sont :

- une bonne identification de la spécificité du document et de la situation d'énonciation de l'auteur du texte ;
- des allers-retours constants entre le commentaire et le texte : afin d'éviter le hors-sujet, le candidat ne doit jamais perdre le texte de vue ;
- des connaissances maîtrisées (à la fois des deux questions au programme et des connaissances de base en civilisation, notamment sur les mécanismes du pouvoir) et mises au service de la démonstration ;
- une démonstration dynamique, un propos véritablement articulé et suivant un plan analytique progressif ;
- une bonne gestion du temps : le jury souhaite rappeler que les prestations trop courtes sont pénalisées, car ne pas utiliser la totalité du temps de passage permet rarement de proposer une analyse approfondie du texte.

De fait, le jury souhaite à nouveau insister sur le fait que cette épreuve ne peut s'improviser et il encourage les candidats à travailler tout au long de l'année, et non uniquement entre les écrits et les oraux.

Ces listes d'erreurs et ces conseils ne doivent toutefois pas donner l'impression qu'il est impossible de réussir l'épreuve. Les membres du jury souhaitent souligner qu'ils ont entendu avec beaucoup de plaisir plusieurs prestations de grande qualité, qui ont su allier maîtrise du format de l'épreuve, connaissances pertinentes et précises, efforts d'analyse et de démonstration, et une excellente attitude pendant l'entretien.

Le jury souhaite à présent présenter des pistes d'exploitation sur **deux textes** issus de la session 2026. Il ne s'agit pas pour les futurs candidats de penser qu'il leur faudrait absolument

reproduire avec précision et exhaustivité ces propositions. Elles ne sont pas des corrigés types, mais sont conçues comme simples illustrations pédagogiques de la méthode.

Texte n°1 (civilisation américaine) :

"Association of the Sons of Liberty in New York, 15 December 1773", in NILES, Hezekiah, *Principles and acts of the Revolution in America: or, An attempt to collect and preserve some of the speeches, orations, & proceedings, with sketches and remarks on men and things, and other fugitive or neglected pieces, belonging to the men of the revolutionary period in the United States*, Baltimore: Printed and pub. for the editor, by W.O. Niles, 1822, p. 188.

Context

Popularly known as the "**Liberty Boys**", a loosely organized, clandestine and often violent association had originally been organized in several colonies following the passage of the **Stamp Act in 1765**. In New York, an offshoot officially calling itself the "Sons of Liberty" was organized in November 1773, in the wake of the passing of **Tea Act** (May 10, 1773) to take more structured actions against British taxation policies and their implementation. In December 1773, they distributed a declaration/petition in New York City. Among them were **Isaac Sears** (merchant and sailor) and **Alexander McDougall** (the "John Wilkes" of America, who was imprisoned twice for opposing the NY assembly's 1769 decision to approve money for the quartering of regulars (Quartering Act of 1765). He was depicted as a "political martyr", and he later joined the Continental Army). The petition was published on **December 15, 1773**, the very day before the Boston Tea Party (Dec. 16, 1773). Although the actions taken by the Sons of Liberty throughout the colonies have similarities (opposition to taxation, implementation of the non-importation of British goods, protests and propaganda through printed pamphlets, radical actions and intimidation of those who would comply with British demands, etc.), the specificities of the colony of New York need to be considered. An agreement of non-importation had then been signed by the merchants of Boston only (August 1, 1768). A continental agreement would be signed on October 20, 1774. In December 1773, the New York Sons of Liberty tried to impose such non-importation agreement locally through the declaration studied here. The colony of NY was less "radical" than Massachusetts: the Sons of Liberty and their allies constituted a fragile minority compared to the population of Loyalists (whose economic interests depended on trade) and the yet bigger population of "waverers" (which can explain the radical tone of the declaration). Some elements of context: on September 6, 1773, the Tea Act was printed in the *New York Gazette*, along with the news that hundreds of chests of tea from the East India Company were already *en route* to the colonies. In October 1773, Alexander McDougall wrote "alarms" under the pseudonym "Hampden" in the *New York Journal*. In November 1773, the Committee of Vigilance was created to prevent any Company ship from entering NY harbor. The declaration / petition was signed on December 15 by about 200 merchants, lawyers, artisans at the instigation of the Sons of Liberty against the importation of tea from the East India Company, with 5 precise resolutions to be observed, that was circulated in NYC.

"The execution of that Act [...] would sap the foundation of our freedom" (1-2): A tyrannical British Parliament

In line with the often-resorted-to rhetoric of "freedom" versus "tyranny" used by American colonists opposed to British taxation laws as early as James Otis's *The Rights of the British Colonies Asserted and Proved* (1764), the NY petitioners made extensive use of the metaphor of "slavery" and "enslavement" to illustrate the long-term "oppression" they had undergone

ever since the first duties imposed notably on imported goods in the 1760s (Sugar Act, Stamp Act, Townshend Acts). While opposing what they considered the illegitimacy of “parliamentary supremacy over this country” (17-18), referring to the Declaratory Act of 1766 and the more recent imposition of the Tea Act of 1773 (that imposed the monopoly of tea imported from the East India Company while the tax on tea imposed by the Townshend Acts was still in force: “and left the duty on tea” (13)), the colonists claimed the right to trade freely and to continue to benefit from the “salutary neglect” they had enjoyed for decades: “[...] to transmit to our posterity those blessings of freedom which our ancestors have handed out to us” (37-38). Concretely, from an American perspective – tea was consumed in huge quantities in the colonies and had become a sign of social distinction – the subsequent increase in the prices of tea and the impossibility for traders to rely on smuggling (i.e. *Dutch Tea*) (only one-fourth or less of tea was sold legally in the colonies), were perceived as illegal forms of subjugation.

After a decade of intense negotiations between the colonists and the British Parliament characterized by ambivalent compromises (repeal of the Stamp Act but implementation of the Declaratory Act; repeal of the Townshend Acts but not that on tea, etc.), the chartering of seven East Indian Company ships to American ports (one in New York) with cargoes of tea to be sold by British consignees, came as “the last straw” for the Sons of Liberty. Not only was the British decision perceived as illegitimate and irresponsible: “denial” (1), “ill policy” (19), “calamity” (33), it was also considered by the “Liberty Boys” as an act of provocation to impose British authority over the colonies, “as a test of the parliamentary right to tax us” (13-14), a “pernicious project” (37), “an important trial to our virtue” (30-31) that echoes the “diabolical project of enslaving America” mentioned in the introduction. Such “provocation” occurred in an already tense context of protests and violence exerted by the most radical S of L (the redcoats had been sent to Boston in 1768 and the Boston Massacre had happened 3 years before).

“We may bid adieu to American liberty” (33): Opposing tyranny

At this stage, revolution was not yet “in the minds” (Adams) of all colonists and that despite the radical attitude of the S of L, they still aimed at negotiating with British authorities (the shift towards independence would occur in 1776 and the publication of Paine’s *Common Sense*). Interestingly though, the rationale developed here to oppose the implementation of the Tea Act illustrates the pervading ambivalence of the colonial opposition to taxation: while questioning the constitutionality of the Parliament’s “right to tax us” (13-14) and the Declaratory Act, and calling for the respect of their equal status with British subjects living within the empire (“we should become slaves to our brethren and fellow subjects” (2-3)) (echoing the famous *No taxation without representation*), the Sons of Liberty referred to John Locke’s theory of “natural rights”, claiming that “if they succeed in the sale of that tea, we shall have no property that we can call our own” (31-32). King George III is not even mentioned, patriotic anger being orientated towards Parliament, the alleged “supremacy” of which they opposed. This foreshadows the “Laws of Nature, the Principles of the English Constitution” eventually found in the Declaration of Independence.

Facing the urgency of the situation (“hourly expected” (30)), the Sons of Liberty insisted on the need to impose complete non-importation in NY “until the above-mentioned Act should be totally repealed” (7). Making references to similar actions initiated in 1768 along with Massachusetts and Pennsylvania, the Sons of Liberty exhilarated New Yorkers with past successes that include the partial repeal of the Townshend Acts (“repealed so much of the Revenue Act as imposed a duty on glass, painters’ colors and paper” (12-13)). Highlighting the efficiency of such measures (“powerfully” (8)), they also insisted on their legality (“all lawful endeavors in our power” (35-36)). What is more, one must notice the determination of the Sons

of Liberty in their implementing strict non-importation resolutions: while resorting to the fear that "the common liberties of America" may be "in danger to be subverted" (39), the petition states that anyone involved in the introduction of Company tea and assistance to its sale "shall be deemed an enemy to the liberties of America" (repeated 4 times).

"An enemy to the liberties of America" (46-47): Imposing tyranny for the "good cause"?

Conscious of the fact that, though very vocal, they constituted a minority in the colony, the S of L insisted on the importance of collaboration and agreement ("the merchants and inhabitants of the ancient American colonies entered into an agreement to decline a part of the commerce with GB" (6-7). The need to "associate together" (40) against a common enemy (Parliament) is both illustrated by the very nature of the document (a circulated petition signed by 200 "subscribers" (35)) and the repetition of "we" and "our" associated to a certain sense of collective belonging to America, land of "liberties" that colonists hold "in common" (38). Without being too teleological, one may still notice a sense of national identity and pride that would become resounding two years later. One may refer to the legal language of the resolutions and the paralegal aspect of this association (see terms used in resolutions).

The radicalism of the Sons of Liberty pervades the whole document, and especially the five resolutions made that, while imposing strict non-importation rules in NY, designate an "enemy from within" (namely the Loyalists and "waverers" who might be tempted to continue to trade for their own benefits): "whoever shall transgress any of these resolutions, we will not deal with, or employ, or have any connection with him" (64-65). Such ostracizing echoes the violent methods developed by the S of L throughout the colonies (public humiliation, tarring and feathering, mutilation, etc.) but also the "fragility" of their position as well as the radical turn events were taking in American colonies from 1773 on.

Indeed, the Boston Tea Party occurred the following day. But the **"New York Tea Party"** also happened on April 22, 1774. An angry mob went aboard the *London* (not disguised) and broke open 18 chests of tea in the river. Historians agree these events contributed to the turning point of the mid-1770s.

Texte n° 2 (civilisation britannique) :

COBBETT, William. "To the Readers of the Register". *Cobbett's Weekly Political Register*. Vol. XXXI. No. 20. London, Saturday, November 16, 1816. co.608-612.

Context

William **Cobbett** (1763-1835) was the most successful **radical journalist and newspaper editor**, briefly an MP. He ran his ***Weekly Political Register*** [PR] from 1802 until his death. He also collected *State Trials* (1809-1812) and published *Parliamentary Debates* (1802-1812 – bought up by Hansard), two publications documenting parliamentary corruption and judicial repression. Cobbett promoted **parliamentary reform** (universal manhood suffrage, frequent elections; l.5). Frustratingly for Cobbett, no reform materialized until 1832.

Cobbett could sustain the PR only because he was a landowner with an independent fortune: a major representative of the "gentleman leader". A gentleman farmer concerned with rural exodus, his paper was widely read by farm labourers, not just urban workers. Cobbett coined memorable phrases like "Old Corruption" (= the unreformed Parliament), "the Wen" (London

sucking up the vitals of the country). Candidates may know he started as a Tory anti-Jacobin; his political ideology had a conservative-nostalgic, agrarian, anti-capitalistic streak.

After relatively quiet times for radicalism, “now” the times are ripe for reform (15): after Waterloo and return of peace, the influx of soldiers and difficulties of adjustment to a peace economy led to hardship and unemployment. The disastrous harvest of 1816 brought widespread distress and discontent.

The government imposed expensive stamp duties on the press, in order to prevent the growth of a radical, oppositional press among the working class. Cobbett always paid stamp duty but found a loophole enabling him to launch a cheaper, shortened version with only the leading article in 1816. The first issue of the cheap *Register* sold 44,000 copies in the first month – it was nicknamed “twopenny trash”. Repression fell on the radical movement and Cobbett spent two years in the US (1817-1818).

The *PR* sold at 1 shilling ½ penny [equivalent to 13,5 pence], the new version at 2 pence.

Parmi les problématiques possibles:

How does the text shed light on the material structuring of radical discourse and working-class opposition?

How does William Cobbett involve the readers in the paper, presenting them as partners in a common fight against the government and the oligarchy?

The economics of the radical press

Cobbett presents his readers with his business plan. His attitude of **transparency** implicitly contrasts with government secrecy. Out of a retail price of a shilling and a half-penny, the margin is 2 pence ½ penny (20), most of the money diverted in taxes (on paper and stamp duty).

The paper has no outside funding and Cobbett provides most of the writing, running the paper virtually single-handedly. Running an independent paper involves refusing advertisement (23) and “paragraphs” paid for by the government or corporations: **independence**, a key trope of the radical movement, comes at a price (ironically the paper is bankrolled by Cobbett’s personal fortune).

The *PR* survives only thanks to its very **large circulation**: a mass paper for the people. The stamp duties are meant to slow the circulation of the popular press, at least it is their “obvious effect” (27, 47). The situation of the *PR* reflects the fragility of papers, usually short-lived ventures in the 18th and 19th centuries – but also the specifically political repression orchestrated by the government.

Denouncing the schemes of the government and the rich to hinder the popular press

The description of methods used against newspapers makes a political case: the government and the oligarchs (“Old Corruption”) try to deprive the people of their right to free, unbiased information, using legal procedures (legislation, trials) and indirect methods to price the oppositional method out of the market and to drive it out of all places of sociability. This was not new (“Gagging Acts” in 1795).

Cobbett and the government struggled over the readings of the masses. Both understood the importance of reading practices and places of sociability. Much reading was communal. The

Register "was read in *meetings* of people in many towns" (28) – political meetings, but also routinely in alehouses and taverns. Cobbett asserts "one copy was thus made to convey information to scores of persons" (29), which may be an overstatement but practices of reading the press aloud in a tavern, lending and passing on a copy were frequent. Examples of working-men's clubs pooling money to buy papers (like the London Corresponding Society in 1792) were frequent in London and elsewhere.

Cobbett's mention of **sociable institutions** giving access to the press reflects his view of society as an opposition between the hard-working producers (39) and "Old Corruption", a tiny elite living off the land. Note the classic radical rhetoric of manhood and effeminacy ("real men", 41). The *Register* is predictably absent from institutions linked to "Old Corruption": "Officers' messrooms" in the Army and Navy (35) and "reading rooms" (36 – private libraries accessible by subscription) reached a mostly upper- and middle-class public. Cobbett's sneers against the "busy Clergy" (37) (Church of England parsons, linked to the government), the "Pensioners" (37) (recipients of a royal or Treasury pension, dependents on the élites), "the Taxing People" (38) (appointed by family and party connections, not competence) – "and the like" (= the numberless dependents of "Old Corruption"). Cobbett dismisses them as "Dust" compared with "the People" (38).

In 1816 **the government**, alarmed at political discontent, went further and threatened to withdraw publicans' licences (43) if they left the *Register* at the customers' disposal. This strategy was pursued from 1792 to stem the rise of radicalism (sedition trials against publishers + harassment of publicans who leased their premises to oppositional groups).

One **reason for the launch of the "two-penny trash"** is that it becomes cheaper to buy than a visit to the public-house (51): since the public-house becomes off limits for radicalism, then radicals should read Cobbett at home. Cobbett's text reflects the turf war, the fight over places and spaces (K. Navickas, *Protest and the Politics of Space and Place, 1789-1848* (2016)).

Cobbett's responsiveness and the people's education

Cobbett's fight for the popular press against the government is both a **longstanding struggle** and a **shifting** one, as the radical leader must adapt to evolving repression. The press is one element that must be integrated into **the way of life, the everyday habits** of the common people. The weekly periodical provides an appointment, a reference point.

A **longstanding struggle** (Vol XXX, No.20 in the paratext): Cobbett promised his readers that he would continue "until the *Reform shall have actually taken place*" (in effect Cobbett published even after the 1832 Reform Act). Such longevity mirrors the longstanding popular fight for reform. The paper is both ephemeral, topical and a decades-long chronicle of "Old Corruption" (a "record" collected into "volumes" (13, 10) for the use of later generations. Cobbett was building up a **tradition of reform**.

The final evocation of parents educating their children suggests the fight might go on for several generations (58-60). In **the family**, a unit of socialisation and political (self-)education, Cobbett ascribes men and women an active role: the readers are no passive recipients of information provided by Cobbett, but "the energetic people" (39) who must overcome the "obstacles" (40) the government and the employers place in their way. The family is political. Some women can read while their husbands cannot (55-56), statistically a less probable situation than the reverse but interestingly Cobbett welcomes the politicization of women, their role going beyond the ideology of "republican motherhood".

Literacy is presented as a superficial obstacle, Cobbett believing that it does not hinder the circulation of radical ideals, his public consisting of "hearers" and "readers". This is coherent with Cobbett's and the radicals' refusal of the exclusion of the poor and illiterate from the suffrage. **Orality** is as important as reading in the transmission of values.

Conclusion: E.P. Thompson, in *The Making of the English Working Class* (1963) paid homage to "the truly profound, democratic influence of Cobbett's attitude to his audience" (though he disliked many of his ideas). The *Register* was a democratic paper not just because of mass readership but its insertion in working-class life. Though Cobbett could be presented as a gentleman-farmer giving condescending advice, the success of the new brand of the *PR* suggests he had struck a chord with his public. The text sheds light on the material infrastructure of radical discourse: it did not float in the air but depended on socio-economic factors and the radicals' struggle with the government and the elites over the possibility to voice it.

Rapport présenté par Rémy Duthille
avec le concours de Augustin Habran et Mathilde Lemoine,
et les membres de la Commission Civilisation : Frédéric Herrmann, Yohann Lucas, et Anne Meier

4.2.4. Compréhension-restitution

L'exercice de compréhension-restitution est le quatrième et dernier de l'épreuve en langue étrangère. Il suppose de la part des candidats une solide préparation en amont et une attention soutenue lors de l'épreuve.

Qu'est-ce que l'exercice de compréhension-restitution ?

Comme son nom l'indique, la tâche est double, voire triple. Il est en effet attendu des candidats d'écouter et de comprendre un document sonore et d'en rendre compte, en langue anglaise, de la manière la plus exhaustive et précise tout en reformulant les propos utilisés dans le document sonore à chaque fois qu'il est pertinent de le faire. La restitution du document radiophonique n'est donc en aucun cas un commentaire, une explication ou une synthèse.

Les documents sonores sélectionnés sont courts (environ 2 minutes). Ils portent sur des sujets très variés et couvrent des thématiques en lien avec l'actualité et les enjeux du monde contemporain (au-delà de la seule sphère anglophone). Il peut s'agir de reportages radiophoniques mais aussi d'interviews, de débats ou discussions croisées, etc. Les différents accents (américain, anglais, écossais, irlandais, néozélandais, australien, etc.) ne doivent pas déstabiliser les candidats s'ils se sont bien préparés à cette diversité. Le jury souligne la plus grande difficulté à comprendre un anglais britannique, dont le tempo est souvent plus rapide, que l'anglais américain.

Comment se déroule l'épreuve ?

Avant l'écoute du document sonore, le jury montre aux candidats le titre du document sonore ainsi que la source et la date de diffusion. Ce « paratexte » est une aide non négligeable afin d'anticiper le contenu du document sonore, l'accent, de permettre un balisage de la thématique générale et de poser un contexte (géographique, historique, culturel, économique,

etc.). Certains noms propres ou chiffres cités dans le paratexte seront par exemple probablement prononcés à nouveau dans le document. Par ailleurs, il est conseillé aux candidats de préparer leur brouillon et de se munir de plusieurs stylos.

Le fichier son est lu sur une tablette reliée à une enceinte, ce qui permet une qualité d'écoute optimale. Les candidats écoutent ce document sonore deux fois. Chaque écoute est séparée d'une pause d'une minute, afin de permettre aux candidats de mettre de l'ordre dans leurs notes. Ensuite, une fois que la deuxième pause d'une minute est terminée, la restitution en anglais commence. Les candidats disposent donc de deux pauses d'une minute chacune et ne doivent pas entamer la restitution avant la fin de la deuxième pause : le début de la restitution sera annoncé par l'enregistrement sonore. Ces informations sont rappelées aux candidats sur la fiche d'instructions en salle de préparation. Elles sont également rappelées en anglais au tout début du document sonore lorsque la lecture du fichier commence.

Quels sont les attendus de l'exercice ?

Les candidats doivent comprendre un document sonore authentique et être capables d'en restituer les propos dans un anglais approprié. Comme tout exercice destiné à présenter des informations, une ou deux phrases introductives – souvent nommées « chapeau » – sont nécessaires afin de présenter le document. S'il ne doit pas anticiper sur le contenu précis du document, ce chapeau inclura le paratexte montré aux candidats par le jury avant le début de l'épreuve (titre, source et date), le type de document (*a report, an interview, a debate, etc.*), le pays où les événements ont lieu, mais aussi la thématique générale. Il est également conseillé de préciser combien de personnes prennent la parole (il y en a eu jusqu'à quatre lors de cette session), et s'il s'agit de co-animateurs d'une émission, d'un(e) journaliste et son invité(e), etc. On peut également préciser si les différentes personnes qui prennent la parole ne sont pas au même endroit : l'un peut être en plateau tandis qu'un autre est sur le terrain.

Il est donc important de maîtriser un vocabulaire journalistique adapté, ainsi qu'un lexique précis (*host, interviewer, interviewee, journalist, anchorman, anchorwoman, presenter, reporter, guests, panelists, to be aired on...*).

Ensuite, les candidats restituent le contenu du document sonore, en suivant le même ordre que celui-ci et en préservant sa structure et l'enchaînement des idées. Il est important de bien prendre soin de définir qui prend la parole à chaque fois, en présentant les interlocuteurs (nom et fonction si précisé) la première fois qu'ils interviennent. L'essentiel est d'être le plus clair possible, et de montrer que l'on a compris les informations données dans le document sonore. Il n'y a pas de conclusion à apporter, les candidats peuvent simplement s'arrêter une fois qu'ils ont fini leur restitution.

Le jury a pu observer que certains candidats, désireux de faire une reformulation complète du document, étaient amenés à en altérer le sens même. Ainsi, « *a fairytale world* » a été restitué par « *imaginary world* ». La reformulation complète d'un segment n'est pas obligatoire, mais elle est parfois nécessaire, et le jury attend des candidats qu'ils reformulent le contenu avec discernement, pour passer d'un registre très personnel au discours direct à une restitution plus neutre au discours indirect. Il a, par exemple, paru nécessaire de reformuler « *the exhibition is a love letter to the power of reading* » par « *the exhibition celebrates the effects of reading on*

society ». De même, à propos de Donald Trump et du roi Charles III « *the two guys know each other quite well* » devait être reformulé en raison du registre utilisé par le locuteur.

Le jury encourage vivement les candidats à s'entraîner à la compréhension et à la restitution d'informations avec beaucoup de régularité et d'exigence, car ils doivent présenter le document de la manière la plus exhaustive possible. La rapidité de la prise de note dépendra du degré de préparation du candidat. Le jury recommande aux candidats de ne prendre en note que les termes porteurs de sens (noms, verbes, adjectifs, adverbes). Ainsi, « *Prince Charles and Donald Trump were contemporaries. Both men were in their 70s.* » a pu devenir, au brouillon « *PC DT cntmparies – bth 70s* ». Il est utile de préparer une liste d'abréviations pour faciliter la prise de notes, notamment pour les mots les plus courants (*because, about, first*, terminaisons en -ing, -ion, etc.). Une méthode claire et établie au préalable permet d'augmenter la vitesse et l'efficacité de la prise de note, en particulier lorsque le rythme d'élocution augmente et/ou lorsqu'une succession d'éléments est énoncée ; le passage « *children's toys, electric goods, and dodgy phone chargers* » a souvent été restitué de façon incomplète. Par ailleurs, diverses méthodes peuvent être adoptées par les candidats pendant les deux écoutes : feuilles de brouillon utilisées sur toute leur largeur, usage de surligneurs ou stylos de couleurs différentes correspondant aux différents locuteurs. Chacun choisira la méthode qui lui convient, le tout étant d'inscrire un maximum d'informations ainsi que les liens permettant ensuite de les articuler pour respecter la logique discursive du document. Parmi les informations souvent sujettes à erreurs, confusions ou contre-sens, on mentionnera les dates et chiffres qui sont parfois erronés ou ne sont pas complétés de l'information qui leur est associée.

Il est impératif que les candidats attribuent avec beaucoup de clarté les propos aux intervenants qui les ont énoncés, sans perdre le bon sens logique. L'une des difficultés de l'épreuve tient donc au passage du discours direct au discours rapporté : « qui dit quoi » doit donc toujours être très clair au cours de la restitution. Quand un enregistrement est utilisé au milieu du reportage, par exemple, il est important de le préciser. Enfin, le ton parfois emprunté par les intervenants, notamment si ces derniers font preuve d'ironie ou d'humour, doit être repéré : certains rires, certaines interjections, voire certains silences participent du sens du propos à restituer car ils permettent de mieux comprendre le mode d'interaction, le registre adopté par les locuteurs, ainsi que l'atmosphère générale de l'extrait. Il est fortement recommandé de ne pas toujours utiliser le même vocabulaire en rapportant les propos des intervenants (« *he says* », « *and then she says* », « *finally he says* »...) : il est donc essentiel de veiller à la fois à la variété et à la précision des verbes de parole car les répétitions nuisent à la qualité de l'ensemble. Le jury encourage les candidats à préparer des expressions signalant le passage de la parole d'un interlocuteur à un autre. On ajoutera que les éléments non-verbaux sont les bienvenus pour apporter davantage de précision à la restitution qui sera d'autant plus fidèle au document. Ainsi, les compléments d'information tels que « *(s)he laughs / bursts into laughter when the host asks / tells him/her* » ou « *(s)he's rather hesitant when asked* » ont toute leur place dans l'exposé ; en revanche tout vocabulaire pauvre tel que « *not good* », « *funny* » est à proscrire.

Le jury encourage les candidats à lire davantage, et à faire de l'écoute des programmes radiophoniques une activité quotidienne (notamment sur les six derniers mois avant l'épreuve),

pour se familiariser avec la variété des sujets et programmes extraits de diverses radios anglophones. Les candidats doivent être préparés à un éventail de sujets en lien avec l'actualité politique, économique et sociale, scientifique, culturelle et sociétale récente afin de ne pas découvrir, le jour de l'épreuve, des faits marquants (les droits de douane imposés au Canada par les États-Unis, les interventions des forces américaines contre les trafiquants de drogue vénézuéliens, par exemple) ou une personnalité ayant récemment émergé sur la scène publique. Ces connaissances permettront aux candidats de ne pas commettre de contresens, comme lorsqu'un candidat a annoncé que Facebook avait financé la campagne électorale de Donald Trump, alors que des levées de fonds et campagnes de communication avaient eu lieu sur ce réseau social.

La restitution des titres d'œuvres cinématographiques (*Annie Hall*), romans ou pièces de théâtre, leurs personnages emblématiques (Elizabeth Bennet et Mr. Collins, dans *Pride and Prejudice* de Jane Austen), des noms d'acteurs ou actrices connus à l'échelle mondiale (Al Pacino), de personnalités publiques ou politiques (Peter Mandelson, Liz Truss, Keir Starmer, Pete Hegseth, Nigel Farage) ou passées (Stephen Harper, William McKinley), des artistes (Martin Parr), écrivains (J. K. Rowling), personnalités du monde des médias (Joe Rogan), des rôles politiques (*Home Secretary, Chancellor of the Exchequer*), des lieux de pouvoir (Clarence House), des réalités géographiques ou géopolitiques (*the Dales, Exeter, Calgary, Norwich, Canterbury, Illinois, Memphis, the UAE, the Federated States of Micronesia, etc.*), des sigles et acronymes courants (*CEO, GCSEs, CE marking*), des concepts (*commuter town, grammar school, stoicism*) ou des éléments de la vie quotidienne (*newspaper boxes on the street*) qui relèvent de la culture générale ou populaire sont attendus. Si le jury n'attend pas des candidats qu'ils restituent avec exactitude des noms propres de personnes dont la notoriété est nulle ou faible, il s'attend à ce que les candidats identifient les personnes souvent évoquées dans les médias. Des candidats ont pu être mis en difficulté par l'évocation de partis politiques (Reform UK), mais aussi d'institutions, comme le service de l'immigration et des douanes américain (*ICE*), la garde nationale américaine (*National Guard*). Ces exemples sont autant d'éléments auxquels les candidats de la session 2026 ont été confrontés.

La diversité des sujets proposés impose donc une curiosité intellectuelle. Quelques exemples, sous la forme d'une liste non exhaustive, pour la session 2026 : « Empress Matilda » (*You're Dead to Me*, BBC4, July 12, 2025), « Diane Keaton » (*Last Word*, BBC4, October 19, 2025), « Reform UK voters » (*Today in Focus*, The Guardian, November 14, 2026), « Cheap products from China » (*Today with Claire Byrne*, RTÉ, November 4, 2025), « Living like a Stoic » (*Conversations*, ABC, December 10, 2025), « Must taxes go up? » (*Tonight with Andrew Marr*, LBC, July 10, 2025).

L'objectif de cet exercice n'est évidemment pas d'évaluer l'étendue de la culture des candidats mais elle constitue un subtil mélange entre culture générale, connaissance de la sphère anglophone, curiosité intellectuelle, et capacité à comprendre le monde contemporain, à partir d'un sujet parfois inconnu mais auquel l'entraînement aura préparé.

Exemples de difficultés et aides précieuses

Les documents sonores comportent des degrés de difficulté différents (lexique, accent, débit, thème abordé, etc.). Le jury a malheureusement pu entendre parfois des confusions entre

which et *whose*, des ajouts incorrects d'articles définis (**the president Trump*), des oublis de -s à la troisième personne du singulier du présent, le nom du premier ministre britannique Keir Starmer écorché (**Stinger*) ou celui de Nigel Farage (**far-right*). La radio australienne ABC a parfois été confondue avec la chaîne américaine du même nom, voire NBC, et certains candidats n'ont pas su décoder l'acronyme GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Le jury est conscient que le stress peut amener à commettre ce genre d'erreurs, mais il reste impératif de prêter une grande attention à ce genre de détail durant la préparation et la restitution. Quand un élément n'a pas bien été compris, il n'est pas recommandé d'inventer ou d'essayer de deviner, sous peine de commettre un contre-sens grave.

Nous précisons par ailleurs qu'il est inutile de convertir les degrés Fahrenheit en degrés Celsius, ou les pieds en mètres. Les sommes et les chiffres ne doivent surtout pas être arrondis mais restitués de façon exacte : *450 miles* ne doivent pas devenir *500 miles*.

Une aide très précieuse pour bonifier la prestation est l'entretien avec le jury, qui est la dernière étape de l'exercice. Cet entretien n'a en aucun cas pour but de mettre en difficulté les candidats : il est au contraire le moment privilégié pour compléter la restitution. En effet, certains candidats omettent parfois des informations pourtant parfaitement comprises et notées, mais qu'ils ont oubliées par mégarde de restituer. L'entretien est également l'occasion de corriger les incohérences et erreurs de dates, ou correspondances entre intervenants. Ainsi, l'entretien a permis à une candidate qui avait annoncé que l'impératrice Matilda était la petite-fille de Guillaume le Conquérant et qu'elle était née en 1802, de modifier sa réponse. Lorsqu'une autre candidate a annoncé que la même impératrice, née en 1102, avait voyagé en Allemagne dans le cadre d'un échange scolaire, l'entretien n'a pas permis de corriger cette information erronée. En effet, un entretien fructueux suppose que les candidats soient pleinement conscients des objectifs de cet entretien, et qu'il convient de ne pas répéter les informations erronées initialement fournies.

Toutes ces corrections sont valorisées et l'entretien permet aux candidats de s'investir d'autant plus pour la réussite de l'exercice. Il est donc essentiel que la restitution ne soit pas lente, voire dictée (à l'instar du thème oral) puisqu'elle n'est pas notée *in extenso* par le jury. Un débit adéquat permet au jury de poser quelques questions en fin d'épreuve. Une restitution trop longue laisse en effet peu de temps aux candidats pour apporter *a posteriori* des corrections qui, le plus souvent, font évoluer la note positivement. Comme déjà mentionné, la restitution doit se faire dans un anglais correct, varié, nuancé et dénué d'erreurs de syntaxe et de grammaire : il est donc conseillé de privilégier les phrases concises dont l'agencement ne risquera pas d'être asyntaxique. Le jury espère que ces informations accompagneront les futurs candidats dans la préparation de l'exercice, afin que le concours soit couronné de succès.

Rapport établi par Mathieu Jeanbourquin-Bailly

Avec la collaboration de l'ensemble de la commission de Compréhension / Restitution

4.3. Langue orale

La langue orale est évaluée au cours de l'épreuve sur programme (ESP) et donne lieu à une note attribuée à l'issue des différentes sous-épreuves : le commentaire suivi de l'entretien, et la

compréhension-restitution. Ces sous-épreuves ont leurs exigences propres et donnent lieu à une longue prise de parole en langue anglaise, ce qui suppose des candidats qu'ils soient à la fois constants et homogènes dans leur production. Il convient donc d'être attentif à l'authenticité de la langue, à la clarté de celle-ci ; cela implique le maintien d'une qualité à la fois phonologique, grammaticale et lexicale : autant de compétences qui se construisent et s'acquièrent avec le temps. Ainsi semble-t-il important de ne pas laisser de côté, tout au long de la préparation au concours, le travail de ces compétences orales, afin de garantir la mobilisation d'une langue adaptée à l'exercice et ses contraintes le jour de l'épreuve.

Il semble aussi capital de veiller aux qualités communicationnelles au sens large : celles-ci impliquent des réflexes propices à l'échange (débit de parole, placement de la voix, contact visuel) qui doivent être au cœur des préoccupations des préparateurs car ils conditionnent la recevabilité de l'échange et l'intelligibilité du propos. Cela sous-entend une bonne gestion du stress, mais aussi la maîtrise des codes de l'échange professionnel, ce qui signifie que la posture du candidat est censée exclure toute forme de connivence avec le jury : la neutralité et l'objectivité sont de mise, ce qui n'empêche en rien d'opter pour une attitude positive. Rester à l'écoute du jury et savoir rebondir aux questions sont aussi des qualités non négligeables, notamment pour l'entretien.

Le registre doit également être au cœur des préoccupations. Les candidats doivent veiller à ne pas utiliser d'expressions trop relâchées telles que « *'cause* », « *yeah* », « *stuff* », « *a (little) bit* », « *sort of* » ou « *kind of* », ou encore des expressions creuses telles que « *you know* » ou « *like* » qui, lorsqu'elles ponctuent le discours, l'oralisent et peuvent donner l'impression d'une certaine désinvolture.

Les remarques et conseils suivants s'inscrivent dans la continuité des précédents rapports. Les candidats trouveront ci-après des pistes de réflexion pour améliorer chacune des composantes prises en compte dans l'évaluation de la langue orale : la chaîne parlée et l'intonation, l'accentuation, les phonèmes, la grammaire et le lexique.

Chaîne parlée et intonation

Les futurs candidats doivent être convaincus que l'authenticité d'un énoncé, sa bonne compréhension et l'efficacité de la transmission du message dépendent largement de la qualité de la chaîne parlée et de l'intonation. Une certaine musicalité dans l'accentuation s'acquiert par une pratique régulière de l'anglais et elle est d'autant plus souhaitable qu'elle contribue de manière significative à la dynamique de l'oral, ce qui n'est pas le cas d'une intonation qui manquerait de relief. L'absence d'accents de phrase, le manque d'amplitude ou une intonation francisée (notamment une intonation montante en fin d'énoncé, ou la non réduction de syllabes inaccentuées) nuisent à la communication en anglais.

Soulignons enfin que le débit gagne à être modulé en fonction de l'exercice : il faut par exemple trouver le bon équilibre pour ce qui est du thème, entre d'une part les nécessités induites par la dictée de la traduction au jury, et d'autre part par le besoin de bien gérer son temps pour ne pas hypothéquer le reste de l'épreuve. De même, l'annonce d'une problématique et d'un plan sera mieux servie par un rythme relativement modéré. Lors du commentaire et de l'entretien,

en revanche, un rythme plus soutenu permettra de privilégier la fluidité, de témoigner d'une certaine aisance.

Il n'est pas inutile de rappeler que toutes les variétés d'accents sont acceptées (RP, irlandais, américain, australien, etc.) dès lors qu'elles s'appuient sur un modèle cohérent de bout en bout. Il est conseillé aux candidats de choisir un schéma phonologique et d'y rester fidèle : à titre d'illustration, il convient d'éviter l'intrusion d'un segment prononcé avec un accent britannique au sein d'un discours globalement identifiable comme américain, et vice versa.

Accentuation

Les candidats sont encouragés à vérifier la prononciation des mots dès qu'ils ont un doute, à la fois avant les épreuves orales et lors de la préparation de l'épreuve. Pour répondre au mieux aux exigences de l'épreuve, la bonne prononciation du lexique de l'analyse littéraire et civilisationnelle devrait être en place, de même que celle des noms des personnages des œuvres étudiées (ex : O'livia), des figures historiques ou encore des États présents dans les questions au programme. À titre d'exemple concernant la civilisation américaine, il est indispensable de revoir la prononciation des noms des États cités *Massachusetts* (UK) / , mæ.s.ə 'tʃu:.sɪts/ ou, *New Hampshire* / , nju: 'hæmp.jər/ ou (US) / , nu: 'hæmp.jər/, et de leurs habitants *Bostonians* (UK) / bɒs 'təʊ.ni.ənz/ ou (US) / bɑ:s 'toʊ.ni.ənz/. En outre, il est attendu que la prononciation des noms des personnalités incontournables de l'actualité du monde anglophone, tels Keir Starmer ou encore Nigel Farage, soit connue.

Le jury déplore un manque d'accent tonique parfois généralisé à toute une présentation, ainsi que de trop nombreux déplacements de cet accent, donnant lieu à une réalisation erronée de phonèmes qui, de fait, devraient être réduits. Cela s'observe par exemple dans l'accentuation fautive de *Britain* / 'brɪt.ən/, ou encore *intimate* / 'ɪn.tɪ.mət/ où la syllabe finale non accentuée doit être réduite à un schwa /ə/. Dans les cas de *passage*, *image*, ou encore *imagery*, rappelons que la terminaison « age » n'est pas accentuée et se prononce /ɪdʒ/.

Des déplacements d'accent trop systématiques montrent que certaines règles ne sont pas en place. À cet égard, le jury encourage les candidats à bien vérifier les règles simples telles que les finales de mots qui imposent la place de l'accent (*stress-imposing endings*) : par exemple, les mots terminés par -ic(ally), -ism, -ate, ou encore la « règle de -ion » (*-ion rule*), ainsi qu'aux règles qui président à la nécessité ou non d'introduire un accent secondaire : , eco 'nomical (si un mot commence par deux syllabes inaccentuées, il reçoit un accent secondaire sur la première ; réciproquement, l'accent primaire tombe « au plus tard » sur la troisième syllabe).

Certains déplacements repérés de manière récurrente figurent dans la liste ci-dessous ; seul l'accent tonique principal est indiqué :

'adjective, 'allegory ≠ alle'gorical, A'merican

be'ginning,

'character, 'comment, 'commentary, com'mittee, com'mitment, 'consequently, 'criticism

de'live(r), 'democrat, demo'cratic, 'demonstrate, de'termine(-d), de'velop

eco'nomics, e'conomy,

'forty ≠ four'teen

'hierarchy, hy'perbole, hyper'bolic
 'interesting(-ly), 'interview
 'liberalism, 'liberty
 'metaphor, meta'phorical
 na'rrator (UK) ou 'narrator (US), 'necessary, neces'sarily,
 oc'curred, O'livia, op'pressor
 phi'losophy, 'politics, poli'ticians, 'purpose
 rea'listic, re'fer(-ring), 'reference, re'ligion, Re'publican, Repre'sentatives, 'rhetoric ≠ rhe'torical

Les candidats doivent également faire attention aux variations de schéma accentuel des homographes noms/verbes ; par exemple : a 'present / to pre'sent ; a 'record / to re'cord...

Phonèmes

Nous avons rappelé l'impact de l'accentuation tonique sur la réalisation des phonèmes ainsi que sur la compréhension qui s'en trouve affectée. Nous reviendrons ici sur plusieurs phonèmes dont la réalisation a posé particulièrement problème cette année.

Les sons voyelles

– une des difficultés les plus fréquemment repérées chez les candidats tient à la distinction entre voyelle longue et voyelle brève, notamment entre /ɪ/ court et /i:/ long. Cela peut à la fois nuire à la qualité du propos et sa clarté, mais également donner lieu à des non-sens dans certains contextes, par exemple sur les paires suivantes qui sont très souvent sources d'erreurs : *live/leave, filling/feeling, sin/seen, chip/cheap*, ou encore, de façon plus théâtrale, sans doute sous l'influence de Shakespeare : *piss/peace, pissful/peaceful*.

– les diphtongues et triptongues sont très souvent inexactes voire absentes de certaines présentations.

La réalisation de la voyelle <o> pose particulièrement question, et le jury ne peut qu'encourager les futurs candidats à revoir les règles de prononciation de ce phonème afin d'éviter des erreurs regrettables sur des mots courants de l'anglais.

Pour rappel :

Le <o> de *ghost, go, gold(-en), host, low, oppose, show, whole*, etc. correspond à la diphtongue /əʊ/ en anglais britannique standard. Trop souvent, cette diphtongue est remplacée par un o dit « ouvert » comme dans « *shop* » /ɒ/, ou par un son francisé.

À l'inverse, rappelons que le son /ɔ:/, dit « long » et non diphtongué (ou son contrepoint /ɑ:/ en anglais américain), est attendu dans les mots *audience, author, awe, broad, Hawthorne, law*, etc. Là encore, le jury rappelle l'importance de la cohérence dans la variété de l'anglais adoptée par les candidats.

Enfin, la réduction vocalique des mots grammaticaux (*and, for, at...*, réduits à un schwa lorsqu'ils ne sont pas accentués), ainsi que des modaux, *can, must* et *shall* notamment, gagnerait à être appliquée plus systématiquement.

Les sons consonnes

– la réalisation du graphème <th> est source de nombreuses hésitations, entre <th> voisé (/ð/ de *this*) ou muet (/θ/ de *thing/think*). Attention également à ne pas franciser ce graphème parfois prononcé /s/ ou /z/, ce qui est fortement pénalisé par le jury.

– 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). Inversement, le <h> doit être aspiré dans le mot *host* /həʊst/, incontournable et pourtant malmené lors des épreuves de compréhension/restitution.

– certains candidats confondent /s/ et /z/ sur une série de mots dont la compréhension devient alors problématique pour l'auditoire (comme c'est le cas lors de confusions d'accentuations sur les homographes verbes/noms) :

• /s/ : *basic, case, close* (adj), *com 'parison, use* (N)

• /z/ : *po 'ssess, 'lose, use* (V), *close* (V)

Grammaire

En tant qu'enseignants de langue anglaise et futurs agrégés, il est attendu des candidats à l'agrégation interne de proposer à leurs élèves un modèle de correction grammaticale et syntaxique irréprochable. Le jury se réjouit de voir que la plupart des candidats ont fait preuve d'une réelle maîtrise des structures et des règles relatives à la production d'énoncés corrects sur le plan grammatical. Toutefois, la fatigue ou le stress ont pu occasionner des erreurs regrettables. Parmi celles-ci, il convient d'apporter une attention particulière aux points suivants :

— la prononciation des finales grammaticales, comme le -s final lorsqu'il marque la 3^e personne du singulier au présent simple, le pluriel des noms ou le génitif

— les terminaisons en -ed/-en ; il arrive que des terminaisons irrégulières ne soient pas en place comme dans les exemples suivants : **seeked* à la place de *sought*, **lied* à la place de *lay*, **broadcasted* à la place de *broadcast*, etc.

— à l'inverse, il arrive parfois que les candidats ajoutent une terminaison flexionnelle à une forme qui devrait être un infinitif sans to : **it could evokED*, **it may appearS*

— la distinction entre *for* et *since* n'est pas toujours assurée, ni la différence entre -ED et HAVE+EN.

— les relatifs : de trop nombreux candidats confondent *who* et *which* et ne maîtrisent pas l'emploi de *whose* ; il en va de même pour *where*, utilisé à tort pour reprendre une information temporelle : **the moment where...*

— les déterminants, et notamment l'emploi inadéquat de l'article défini THE devant un GN autodéterminé (nom propre, courant politique) ou devant une notion relevant de la culture générale (ex : Ø *climate change*) : **the American President Donald Trump*, **the Prince Charles*, **the Brexit*, **the socialism*, etc.

— les verbes prépositionnels (souvent calqués sur le français) : *to access Ø something/to have access to something, to allow somebody to do something, to answer Ø, to approach Ø/to take an approach to, to associate with, to blame for, to be interested in something, to charge with ≠ to charge for, to compare with, to emphasize Ø/ to put the emphasis on, to equate with ≠ to equate to, to explain to someone, to provide someone with, to be responsible for, to remind someone of something (*the author reminds that...), to specialise in, to stress Ø, to testify to something, etc.*

Lexique

Les divers exercices proposés dans l'épreuve sur programme nécessitent un lexique précis ; le jury s'attend donc à ce que les candidats mobilisent une gamme lexicale riche et étendue, qui est gage de justesse linguistique et de précision. Entre idiomatismes et lexique technique utilisé à dessein, les candidats ont la possibilité de montrer toute l'étendue de leur vocabulaire et de le mettre à profit d'une présentation nuancée.

Pour terminer, quelques confusions lexicales récurrentes gagneraient à être revues : *foresee ≠ foreshadow, souvenirs ≠ memories ; record ≠ recording ; rise ≠ raise ;* tandis que les barbarismes tels que **mens, *womens, *medias, *savants, *to candidate for, *incantative, etc.* doivent impérativement disparaître des présentations.

*Rapport présenté par Caroline Crépin-Davis, Yohann Lucas, Marion Hache, Alexandra Tavvry et
Nicolas Trapateau pour la commission de langue orale*