

Concours : AGREGATION Externe

Section : LANGUES-VIVANTES

Option : ANGLAIS

Session 2018

Rapport de jury présenté par :

Madame Françoise BORT
Présidente du jury

TABLE DES MATIERES

	Pages
Avant-propos de la présidente de jury	3
1. Informations liées à la session 2018	3
2. Maquette du concours	4
3. Pour assister en auditeur aux épreuves orales 2018	7
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales	7
5. Conseils essentiels	8
6. Bilans personnalisés	11
7. Bilan chiffré de la session 2018	12
8. Auteurs des rapports d'épreuves de la session 2018	17
9. Composition du jury 2018	18
I - Épreuves écrites	22
1. Dissertation en français	22
2. Commentaire de texte en anglais	34
3.1. Composition de linguistique	46
3.2. Phonologie	70
4.1. Traduction : thème	87
4.2. Traduction : version	100
II - Épreuves orales	116
1. Leçon de littérature	116
2. Explication de texte de littérature	129
3. Leçon de civilisation	140
4. Commentaire de document de civilisation	146
5. Leçon de linguistique	152
6. Commentaire de document de linguistique	163
7. EHP (épreuve hors programme)	176
8. Compréhension-restitution	211
9. Expression orale en anglais	225

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

L'objectif d'un rapport de concours est avant tout d'aider les candidats à se préparer aux épreuves de la session suivante. Pour cela, le présent rapport reprendra un bon nombre d'observations et de conseils contenus dans les rapports précédents, et abordera ensuite les aspects plus spécifiquement liés aux épreuves et au programme de la dernière session, en vue de tirer tous les enseignements utiles aux préparateurs et aux futurs candidats.

Que soient remerciées ici l'ensemble des commissions qui composent le jury de la session 2018, et qui ont réalisé un remarquable travail d'équipe pour le recrutement d'enseignants rompus à tous les domaines de l'anglistique. Que soient particulièrement remerciés les membres du jury qui ont consacré une grande partie de leur temps à la rédaction des différents éléments du présent rapport, proposant pour chaque épreuve une série de conseils méthodologiques assortis de propositions de corrigé. Quelques exemples de bonnes présentations orales entendues au cours de la session, aideront les futurs candidats à mieux cerner le niveau d'exigence des différentes épreuves d'admission, et à mesurer le degré de préparation nécessaire pour affronter ces épreuves.

1. Informations liées à la session 2019 :

Calendrier des épreuves

Les épreuves écrites de la prochaine session auront lieu du mardi 26 février au vendredi 1er mars 2019 inclus.

Les dates des épreuves orales ne pourront être fixées avec précision que lorsque le nombre de postes ouverts au concours pour la session 2019 sera publié. Il est vivement recommandé à tous les candidats qui se préparent sérieusement au concours de rester totalement disponibles des derniers jours du mois de mai à la fin du mois de juin 2019. Tout candidat admissible peut être convoqué pour une durée de quatre jours consécutifs, à n'importe quel moment au cours de cette période. Aucune modification de convocation ne pourra être envisagée en dehors de quelques très rares cas : hospitalisation, raison familiale ou médicale *majeure et imprévisible*, convocation aux épreuves d'un autre concours ou examen universitaire. Dans ces seuls cas précis, il conviendra d'informer directement la présidente du concours (et non la gestionnaire du Ministère) par mail, dans les meilleurs délais (*avant les résultats de l'admissibilité* quand il s'agit d'une autre convocation universitaire), et de fournir les justificatifs nécessaires : certificat médical, lettre de convocation à une audition de contrat doctoral, à un examen ou à un autre concours. L'adresse à utiliser sera la suivante : Francoise.Bort@u-bourgogne.fr

Les candidats doivent savoir que l'inscription à un concours exige un engagement ferme et entraîne des contraintes. Le calendrier des épreuves constitue une contrainte majeure. Aucune demande pour convenance personnelle ne saurait être prise en compte.

Toute demande d'aménagement d'épreuves (de type tiers-temps) en lien avec un handicap chronique ou passager devra être adressée, le plus tôt possible au cours de la session, à la gestionnaire du concours dont l'adresse figure sur toutes les convocations adressées aux candidats, avec copie à la présidente du jury par courrier électronique. Ces demandes devant faire l'objet

d'expertises médicales, elles ne peuvent pas être prises en compte au dernier moment. Il appartient aux candidats de se renseigner à ce sujet auprès du ministère, dès leur inscription.

2. Maquette du concours

Il est essentiel de bien connaître les modalités des différentes épreuves du concours avant même d'entamer la préparation du programme. Les candidats trouveront à l'adresse électronique indiquée ci-après les dispositions essentielles publiées dans le JORF du 6 janvier 2010 concernant les concours de recrutement. L'arrêté du 28 décembre 2009 (révisé au 1er septembre 2012 puis révisé par l'arrêté du 25 juillet 2014 – NOR : MENH1417069A) définit les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation.

<http://www.education.gouv.fr/cid51476/epreuves-agregation-externe-section-langues-vivantesetrangeres-anglais.html>

Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit :

Épreuves écrites d'admissibilité

1) Dissertation en français sur un sujet de littérature ou de civilisation dans le cadre d'un programme (durée : sept heures ; coefficient 1).

2) Commentaire de texte en anglais sur un sujet de civilisation ou de littérature dans le cadre d'un programme (durée : six heures ; coefficient 1).

Lorsque la dissertation en français porte sur le programme de littérature, le commentaire de texte en anglais porte sur le programme de civilisation et *vice-versa*.

3) Composition de linguistique (durée : six heures, coefficient 1).

Cette épreuve prend appui sur un support textuel unique en langue anglaise. Elle est destinée à apprécier les connaissances des candidats dans les deux domaines suivants :

a) Phonologie : le candidat doit répondre, en anglais, à une série de questions et, notamment, expliciter certaines règles fondamentales ;

b) Grammaire : le candidat doit traiter, en français, trois points de grammaire soulignés dans le texte et proposer un commentaire sur une question de portée générale.

4) Épreuve de traduction : thème et version (durée six heures ; coefficient 2).

Les textes à traduire sont distribués simultanément aux candidats, au début de l'épreuve. Les candidats rendent deux copies séparées et chaque traduction entre pour moitié dans la notation. Il n'y a pas de temps imparti pour chaque traduction. Les candidats décident de consacrer le temps qui leur convient pour chacune d'elles, dans les limites de la durée de l'ensemble de l'épreuve.

Total des coefficients des épreuves écrites : 5

NB – La numérisation des copies suscite deux recommandations à l'attention des candidats : il est préférable d'utiliser une encre noire (plutôt que bleue) pour assurer une parfaite lisibilité ; et il est prudent de respecter une marge de quelques millimètres sur le bord droit de la copie. Ces recommandations seraient pareillement valables si le jury corrigeait les copies remises par les candidats, mais elles sont rendues essentielles dans le cadre de la correction dématérialisée.

Épreuves orales d'admission

1) Explication de texte (option A) / Commentaire (options B et C) en anglais, suivis d'un entretien en anglais. Un seul sujet est proposé au candidat.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.

Coefficient : 2.

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum.

Durée de l'entretien avec le jury : quinze minutes maximum.

2) Leçon en anglais (option A, B ou C), suivie d'un entretien en français. Le candidat a le choix entre deux sujets qui peuvent être de nature notionnelle ou citationnelle.

Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.

Coefficient : 2.

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum.

Durée de l'entretien avec le jury : quinze minutes maximum.

3) Compréhension et restitution (CR).

Le candidat écoute une première fois dans son intégralité un document authentique en langue anglaise d'une durée de trois minutes maximum. Après une seconde écoute fragmentée, il propose la restitution orale de ce contenu en français, de façon consécutive à l'audition de chaque fragment. Cet exercice est suivi d'un entretien en français avec le jury.

Durée de préparation : aucune. Durée de l'épreuve : 30 minutes maximum.

Coefficient : 2.

4) Épreuve hors programme (EHP) en anglais.

Cette épreuve est constituée d'un exposé oral à partir d'un dossier comprenant plusieurs documents, suivi d'un entretien en anglais avec le jury. Le candidat propose une lecture et une interprétation des documents qui lui ont été remis, mettant en évidence ce qui les relie et les éclaire mutuellement.

Cette épreuve comporte une partie appelée « projet préprofessionnel », qui se déroule à l'issue de l'entretien. À l'invitation du jury, le candidat dispose de 5 minutes pour présenter son projet, en français. Sa présentation ne donne lieu à aucun échange avec le jury. Le candidat doit choisir un seul document parmi les trois qui composent le dossier, définir le niveau d'enseignement concerné par son projet, et présenter des objectifs d'apprentissage ainsi qu'une démarche pédagogique en corrélation. Le but de l'exercice est de permettre au candidat de démontrer sa capacité à adopter une posture d'enseignant, et à engager une réflexion sur son futur métier. Le jury ne s'attend pas à des connaissances spécialisées en didactique, mais à un changement d'approche de la part du candidat, qui est ainsi amené à revenir sur certains aspects de son analyse pour en tirer des pistes d'exploitation pédagogique. Le *projet préprofessionnel* ne doit pas être confondu avec ce que serait une réelle exploitation professionnelle du document choisi, exploitation qui ne pourrait guère être exposée dans la limite des cinq minutes consacrées à cette partie de l'épreuve.

Le projet préprofessionnel faisant partie intégrante de l'épreuve EHP, les deux présentations (analyse du dossier et projet préprofessionnel) donnent lieu à une seule note globale.

Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.

Coefficient : 2.

Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum.

Durée de l'entretien avec le jury : vingt minutes maximum, suivies des cinq minutes consacrées à l'exposé du projet préprofessionnel.

- Enfin, une cinquième note globale d'expression orale en anglais est attribuée à l'issue des épreuves. Cette note est constituée par la moyenne de trois notes d'anglais oral attribuées lors des épreuves de leçon, de commentaire et d'EHP. Cette note est dotée du même coefficient 2 que chacune des épreuves.

Total des coefficients des épreuves orales : 10.

Les candidats sont convoqués à une réunion d'accueil la veille du début de leurs épreuves orales, à 17 h. Les épreuves orales se déroulent ensuite sur trois jours consécutifs, dans un ordre qui varie selon le numéro tiré au sort par chaque candidat, lors de la réunion d'accueil.

- au cours de l'un des trois jours, les candidats passent l'épreuve de leçon. Ils sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge ;

- un autre jour, ils ont une épreuve d'explication ou de commentaire de texte le matin, et passent l'épreuve de compréhension/restitution (CR) l'après-midi ;

- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP). Les candidats sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge.

Ouvrages mis à la disposition des candidats lors de la préparation des épreuves orales

Lors des épreuves orales, les candidats ont à leur disposition, pendant leur temps de préparation dans les deux loges (d'option et d'EHP), pour toutes les épreuves sauf la CR, un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. Pour l'épreuve de commentaire ou d'explication de texte des trois options, les candidats doivent lire un passage du texte, d'une dizaine de lignes. Il leur est vivement recommandé de préparer cette lecture à l'aide du dictionnaire de prononciation.

Pour l'épreuve hors programme (EHP), ils disposent en outre de l'*Encyclopaedia Britannica* qui leur est désormais proposée uniquement dans la version DVD-ROM consultable sur PC.

En littérature, les candidats ont accès aux ouvrages du programme, dans les éditions conseillées. Ces ouvrages sont disponibles à la fois pour la leçon et pour l'explication de texte, et peuvent être emportés dans les salles d'interrogation, ce qui est fortement recommandé. Les ouvrages (appareil critique inclus, le cas échéant) sont consultables dans leur intégralité. Les candidats peuvent utiliser des marque-pages pour localiser certains passages, sans se soucier de les enlever à la fin de l'épreuve. Ces marque-pages sont retirés par les appariteurs, en fin de journée.

Aucune œuvre ou question au programme n'est privilégiée par rapport aux autres : chaque œuvre ou partie du programme fait l'objet du même nombre de sujets que les autres au cours d'une même session. Il est d'ailleurs possible qu'un candidat ait à travailler la même œuvre ou question en explication ou commentaire et en leçon, en raison du tirage au sort des sujets par les candidats et du hasard de leur répartition sur toute la durée des épreuves orales.

3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission

Les épreuves orales d'admission de tous les concours de recrutement de l'Éducation nationale sont publiques. Les visiteurs doivent toutefois accepter un certain nombre de contraintes liées à la complexité de l'organisation des épreuves et aux droits des candidats.

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidente du concours, uniquement par mail (Francoise.Bort@u-bourgogne.fr), à partir de la première semaine des épreuves orales. Les visiteurs ne seront pas acceptés dans les premiers et derniers jours des épreuves orales, pour des raisons évidentes de non-disponibilité du directoire et des appariteurs dans ces deux périodes (de mise en place et de rangement du dispositif des épreuves). Il est, avant toute chose, expressément demandé aux visiteurs de ne jamais s'adresser directement à l'établissement d'accueil, c'est-à-dire à l'administration du Lycée Jacquard (Paris 19^e), qui ne dispose pas des éléments nécessaires à l'organisation de leur visite.

Après avoir pris contact par mail, les visiteurs sont invités à se présenter à l'accueil du concours, sur le lieu des épreuves, où ils remplissent un formulaire et présentent une pièce d'identité (carte nationale d'identité, permis de conduire ou passeport, exclusivement ; les cartes d'étudiant ou les cartes de bibliothèque ne peuvent être acceptées). Les visiteurs sont ensuite répartis dans les différentes salles d'interrogation, par le directoire du concours, et guidés dans tous leurs déplacements par les appariteurs.

Les visiteurs peuvent choisir le type d'épreuve qu'ils veulent observer, mais ne peuvent en aucune façon choisir le candidat ou la commission d'examineurs qu'ils désirent entendre : le droit d'observation concerne les épreuves du concours, et non tel ou tel candidat ou membre du jury.

Les visites sont soumises au consentement des candidats concernés et, par décision du directoire, limitées à une séance d'interrogation par type d'épreuve et par visiteur.

Pendant le déroulement des épreuves auxquelles ils assistent, les visiteurs ont l'interdiction de prendre des notes, d'enregistrer l'épreuve, et de prendre la parole.

4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales

À l'écrit, les copies sont anonymes et toutes les épreuves font l'objet d'une double correction. Les copies sont brassées à l'échelle nationale avant d'être réparties en lots, pour éviter qu'un même lot ne concentre les copies d'un seul centre d'examen ou lieu de préparation. Les membres d'un même binôme de correcteurs n'ont pas connaissance de la note attribuée par l'autre correcteur du même lot de copies. Les binômes de correcteurs changent à chaque session.

À l'oral, chaque commission devant laquelle passent les candidats est composée de trois membres du jury. Chacun de ces trois membres est tenu d'attribuer deux notes distinctes : une note qui concerne le contenu de la présentation et de l'entretien (dans les épreuves d'explication/commentaire, leçon et EHP), et une autre note qui concerne l'expression orale en anglais.

Il est totalement erroné de penser que chaque interrogateur puisse se spécialiser dans une partie de la notation, que l'un noterait la langue, l'autre le contenu et le troisième encore autre chose. Les trois membres d'une même commission évaluent les mêmes aspects d'une prestation, et le font en toute indépendance, avant d'entamer la discussion qui doit aboutir à une décision collective.

Il arrive qu'un quatrième membre appartenant au directoire du concours soit présent à des fins d'observation, mais il ne participe jamais à l'évaluation du candidat. Seuls les trois membres de la commission concernée interrogent et notent le candidat.

L'expression orale en anglais de chaque candidat est notée par :

- trois membres de la commission de l'épreuve de leçon,
- trois membres de la commission de l'épreuve d'explication ou commentaire,
- trois membres de la commission de l'épreuve EHP.

La note qu'il obtient pour la maîtrise de l'anglais parlé résulte de la moyenne de trois notes attribuées par un ensemble de neuf membres du jury.

Pour garantir l'impartialité des notes, le jury observe plusieurs règles :

- aucun membre du jury siégeant à l'oral ne connaît les notes obtenues à l'écrit par les candidats qu'il est appelé à évaluer ;
- les commissions d'oral ignorent les notes attribuées à un même candidat par les autres commissions, dans les autres épreuves orales ;
- interdiction est faite aux membres du jury de parler à des candidats en dehors des épreuves et du cadre des commissions auxquelles ils appartiennent ;
- le directoire ne communique aucune note aux membres du jury, au cours des épreuves d'admission ;
- l'identité des candidats étant vérifiée par les appariteurs et non par les membres du jury, les commissions d'oral ignorent tout du lieu et des conditions de préparation des candidats.

5. Conseils essentiels

Aucune question ou œuvre du programme n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation ou du commentaire écrit. De nombreuses rumeurs sans fondement circulent tous les ans sur les sujets qui vont être proposés lors des épreuves d'admissibilité. Or, ce qui rend un sujet éligible pour les épreuves écrites est son intitulé seul, et non le lien éventuel qu'il pourrait entretenir avec les sujets des sessions antérieures ou avec ceux des autres concours, et cela vaut pour l'ensemble des épreuves écrites. Il n'existe aucune concertation entre les différents présidents de concours pour le choix des sujets, et il se peut donc que les sujets d'une même session portent, de façon fortuite, sur les mêmes questions ou auteurs, aux deux concours (interne et externe) de l'agrégation.

Il est tout aussi hasardeux de miser sur un principe d'alternance pour déterminer si la dissertation portera sur le programme de littérature ou de civilisation. L'alternance qui régit l'attribution de la dissertation et du commentaire à la littérature ou à la civilisation relève de la possibilité et non de l'obligation. Un candidat sérieux étudie toutes les questions inscrites au programme et s'interdit toute impasse. Une même œuvre ou question peut être proposée deux années de suite si elle fait partie des deux programmes concernés.

De nombreux candidats admissibles compromettent leurs chances de réussite faute d'avoir suffisamment préparé les épreuves orales. Les candidats doivent garder à l'esprit que le coefficient des épreuves orales est le double de celui de l'écrit, et que les résultats de l'oral opèrent un profond

bouleversement dans le classement établi à l'issue des épreuves écrites. À titre d'exemple, lors de la session 2018, le 331^e admissible est remonté de 309 places à l'oral, tandis que le 23^e admissible ne figure pas au palmarès et que le 6^e admissible est descendu dans le dernier tiers du classement final. Ces quelques exemples frappants montrent l'ampleur du brassage opéré par les épreuves d'admission au cours desquelles, plus globalement, trente-huit candidats ont gagné plus de cent places. Cela doit convaincre les candidats de la nécessité de s'entraîner aux épreuves orales tout au long de l'année, et pas seulement pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. Ils doivent également savoir que l'admissibilité et l'admission se jouent chaque année à quelques centièmes de point, ce qui doit les inciter à ne rien négliger.

Le jury a pu observer cette année un nombre inhabituel de candidats submergés par le stress ou désespérés devant le degré de préparation qu'exigent les épreuves orales. Deux se sont montrés physiquement incapables de finir les épreuves, mais ils ont été plus nombreux que les années précédentes à vouloir abandonner, bien que les commissions d'examineurs fassent de leur mieux pour accueillir les candidats avec courtoisie et bienveillance. Cette augmentation du nombre de candidats déstabilisés par l'oral doit être signalée et retenir l'attention des préparateurs afin qu'ils encouragent les candidats à s'entraîner très tôt dans l'année, dans des conditions proches de la réalité des épreuves.

Il est essentiel d'apprendre à répartir le travail de préparation sur toute l'année. Le travail de lecture et de documentation doit commencer dès l'annonce du programme de la session, bien avant la rentrée. Les candidats qui préparent le concours dans un cadre universitaire ne doivent négliger aucune des épreuves de concours blancs, écrites et orales, qui leur sont généralement proposées. Cela est essentiel pour apprendre à composer en temps limité, élaborer les bonnes procédures, contrôler le minutage d'un exposé oral, s'entraîner à répondre de façon argumentée, et maintenir un niveau de langue approprié. L'une des consignes essentielles, rappelée aux candidats lors des épreuves orales, concerne l'interdiction de rédiger entièrement leur exposé : les épreuves orales sont des exercices de communication orale et d'échange, et non des épreuves de lecture en public. C'est pourquoi le jury vérifie, à l'issue de chaque interrogation, que le candidat a bien respecté cette consigne et parlé à partir de notes, exception faite de l'introduction et de la conclusion. Les candidats qui ne respectent pas cette consigne s'exposent à une pénalité qui affecte la note finale de l'épreuve concernée. Le stress lié aux conditions de l'oral demande aussi à être quelque peu maîtrisé : un travail de préparation suffisamment approfondi et un entraînement reproduisant les conditions de l'oral aident généralement à le dominer.

La qualité de la langue orale doit faire l'objet d'une attention particulière. Les différentes épreuves requièrent une grande richesse de vocabulaire et des outils d'analyse propres à chaque discipline.

Les pages de ce rapport consacrées à l'anglais oral méritent d'être lues avec attention, afin d'éviter les fautes les plus couramment observées par le jury et que l'on peut partiellement imputer au stress : déplacements d'accents toniques, écrasement des diphtongues, intonation systématiquement montante, abondance de « s » parasites ou de « s » oubliés, consonnes finales inaudibles, « h » systématiquement muets ou ajoutés de façon erratique.

L'intonation montante en fin de phrase, et parfois en fin de groupe de souffle, mérite assurément

quelque explication, parce qu'elle ne saurait être considérée comme une erreur proprement dite. Si le jury la relève couramment comme un travers à combattre, c'est avant tout parce qu'elle constitue un marqueur d'incertitude de la part du locuteur : elle caractérise une prise de parole qui attend l'approbation constante ou l'assentiment de l'auditoire, dans une situation où le jury évalue un futur professeur, censé proposer le fruit de son analyse et de sa réflexion sur un sujet donné. L'intonation montante révèle un décalage entre l'attitude du candidat et l'esprit d'un concours de recrutement d'enseignants capables de réellement *prendre* la parole sur un sujet donné, et de s'impliquer dans un échange. L'intonation montante porte également atteinte à l'accentuation, en favorisant un glissement systématique des accents vers la syllabe finale des mots.

La note d'expression orale se fonde sur l'ensemble des épreuves : présentation et entretien en anglais. Or, le jury observe régulièrement que de nombreux candidats affrontent la partie des épreuves consacrée à l'entretien comme s'il s'agissait d'une conversation informelle. Ils accumulent les fautes, ne prêtent pas toujours une attention suffisante aux questions posées, et proposent des réponses parfois peu argumentées. Il paraît donc essentiel d'attirer l'attention des candidats sur le fait que l'entretien constitue une partie essentielle de chaque l'épreuve. Il prolonge l'argumentation en l'adaptant aux enjeux d'une discussion, et montre la capacité du candidat à mettre sa réflexion au service d'un échange qui préfigure l'un des aspects les plus importants de sa future tâche d'enseignant : l'échange avec ses élèves ou avec ses pairs. L'entretien permet également au jury de tester une autre qualité fondamentale du futur enseignant : sa capacité à construire, puis partager, et enfin (idéalement) faire évoluer sa propre réflexion sur des objets de savoir.

Même si cette cinquième note concerne exclusivement l'expression en anglais, il est par ailleurs utile de signaler aux candidats que le passage de l'anglais au français, dans l'épreuve de la leçon en particulier, mais aussi dans la partie préprofessionnelle de l'EHP, donne souvent lieu à un relâchement encore plus marqué que dans les entretiens en anglais. Le passage à la langue maternelle (pour la plupart des candidats) n'autorise pas l'emploi d'un registre d'expression plus familier. Il est vivement conseillé aux candidats de veiller à la qualité de la langue orale pendant la totalité des épreuves, et quelle que soit la langue employée. Ils ne parleront pas à leurs élèves en classe comme ils parleraient à leurs amis dans une situation informelle. Il y a donc, dans un concours de recrutement, une position préprofessionnelle à adopter, en ce qui concerne le registre d'expression orale. L'anglais oral fait l'objet d'une note particulière, mais la qualité du français et le niveau de l'argumentation entrent pour une grande part dans l'évaluation de l'épreuve elle-même et ne sauraient être négligés. Les membres du jury veillent, en retour, à mettre les candidats en capacité de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Le minutage des épreuves fait l'objet d'une attention rigoureuse de la part du jury. Cette rigueur est destinée à faire prévaloir le principe d'équité entre les candidats : aucun d'entre eux ne doit avoir plus de temps que le temps réglementaire rappelé plus haut. Il leur est donc recommandé de se munir d'un chronomètre ou d'une montre assez précise qui leur garantisse de ne pas dépasser les limites indiquées pour chaque épreuve, en notant bien que le minutage varie d'une épreuve à l'autre, et qu'il indique chaque fois une durée maximale et non une durée imposée.

Une mise en garde toute spéciale concerne les téléphones portables et autres appareils connectés

tels que les montres en particulier, qui sont strictement interdits lors des épreuves écrites et orales. Tous les objets connectés doivent être éteints et rangés par les candidats dans leurs affaires personnelles. Ils ne peuvent en aucun cas être utilisés comme montres ou chronomètres, que ce soit lors des épreuves écrites ou, lors des épreuves orales, pendant le temps de préparation en loge ou face au jury dans les salles d'interrogation. Tout objet connecté non éteint et laissé à portée de main exposera le candidat à une présomption de fraude, même s'il prétend être de bonne foi.

6. Bilans personnalisés des épreuves d'admissibilité et d'admission

Les candidats qui ont échoué aux épreuves d'admissibilité ou d'admission, peuvent obtenir un bilan de leurs épreuves en vue d'améliorer leur préparation lors d'une session ultérieure. La *seule* marche à suivre pour cela consiste à contacter la présidente de jury *par mail exclusivement* (Francoise.Bort@u-bourgogne.fr), le plus rapidement possible après l'annonce des résultats de l'admissibilité et de l'admission : *avant le 15 mai pour l'admissibilité ; avant le 15 juillet pour l'admission.*

Ces bilans ne peuvent concerner que la partie du concours à laquelle un candidat a échoué : un candidat admis n'aura aucun bilan de ses épreuves. Un candidat admissible qui échoue à l'oral n'aura pas de bilan de ses épreuves écrites, il pourra seulement demander un bilan de ses épreuves orales.

Les bilans des épreuves écrites sont programmés dans le courant du mois de juin et peuvent se prolonger en juillet ; les bilans des épreuves orales se déroulent entre le 1^{er} septembre et le 31 octobre. Ce calendrier ne peut être assoupli, en raison de nombreux paramètres contraignants liés à l'organisation du concours : disponibilité du directoire, gestion des fiches de correction. Que les candidats soient par avance remerciés pour leur compréhension, et pour leur prise en compte du fait que cette aide ne fait pas partie des obligations du jury. Les bilans personnalisés sont proposés en dehors des responsabilités qui incombent au directoire du concours, et sont donc répartis de façon à ne pas empiéter sur les véritables charges du jury, ce qui n'enlève rien à l'importance particulière qui est donnée à ces moments d'échange.

Tous les candidats sont invités à bien lire les recommandations faites dans le présent rapport, et à prendre également connaissance de plusieurs autres rapports parmi ceux des sessions précédentes. Ceux-ci sont disponibles en ligne sur le site du Ministère :

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr>

Deux remarques principales ressortent des échanges avec les candidats que constituent les bilans personnalisés.

La première remarque concerne ce qu'il est convenu d'appeler le placage de cours. Cette critique nécessite souvent quelque explication car elle ne fait nullement reproche au candidat d'avoir appris un cours ou d'avoir utilisé des éléments tirés d'une bibliographie. Le reproche de placage de cours s'applique lorsque le candidat utilise des éléments de cours en les considérant comme vrais, sans les discuter, ni les réorganiser selon les besoins d'une démonstration particulière. Un tel manque de recul sur des objets de savoir, véritable « science sans conscience », va à l'encontre des qualités attendues chez un futur professeur, dont le métier ne consistera jamais à répéter à l'identique ce qu'il aura

appris mais, au contraire, à nourrir l'esprit critique et la réflexion de ses élèves pour les conduire à l'autonomie de réflexion qu'il aura lui-même conquise et qui pourra éventuellement conduire ces derniers à le contredire.

La seconde remarque n'est pas sans rapport avec la première et concerne ce qu'il est convenu d'appeler les difficultés de méthode. Lors des bilans personnalisés, il apparaît nettement que de nombreux candidats confondent méthode et recettes, comme si la méthode d'analyse était un carcan qui impose de faire telle chose précise et d'éviter telle autre. Les différents rapports d'épreuves ont pour but d'explicitier ce qui différencie une méthode d'analyse (qui permet à la réflexion de se développer) et un ensemble de recettes (qui ne peuvent que brider la réflexion). Le contexte du concours accroît l'intérêt des candidats pour les recettes qui marchent et pour « les attentes du jury ». Il est donc essentiel de réaffirmer ici, en préambule, la place de la méthode d'analyse et la liberté qu'elle procure, notamment dans les échanges avec le jury lors de l'entretien qui suit toutes les présentations orales. Il semble également crucial de bannir l'expression « attentes du jury », qui pourrait laisser imaginer des attentes particulières, propres au jury de la session en cours, pour parler plutôt des « exigences du concours » ou des « exigences de telle ou telle épreuve », sans oublier de corréler les exigences d'une épreuve et les qualités attendues d'un futur enseignant.

La plupart des candidats ont tendance à considérer le concours comme une série d'exercices formels qui auraient peu de choses à voir avec les compétences pratiques demandées à un enseignant de lycée. Il n'est donc pas inutile d'insister sur les qualités d'analyse, et d'engagement dans l'analyse et le discours, qui sont non seulement attendues mais exigibles chez un futur enseignant. Loin de constituer un carcan formel, la méthode d'analyse et d'argumentation qu'exigent les épreuves écrites et orales doit être comprise précisément comme l'aspect le plus préprofessionnel du concours.

Le présent rapport entend exposer aux candidats l'ensemble des exigences liées au concours, mais il entend aussi leur montrer qu'aucune de ces exigences n'est insurmontable, et qu'un travail soutenu et régulier reste la meilleure façon de s'y préparer. Les rapports des différentes épreuves montreront avant tout aux candidats que le travail d'approfondissement des éléments du programme ne doit pas faire oublier la part importante qu'occupent la méthode et les outils d'analyse.

Enfin, que soient remerciés ici tous ceux qui ont œuvré à la bonne organisation du concours lors de la session 2018 : les membres du jury de l'écrit et de l'oral mais aussi les personnels de la DGRH du Ministère de l'Éducation nationale, les personnels du SIEC à Arcueil, ainsi que le Proviseur, le Proviseur-adjoint et les personnels du Lycée Jacquard.

7. BILAN CHIFFRÉ DE LA SESSION 2018

Remarques générales

165 postes étaient ouverts au concours, ce qui représente une baisse de 38 postes par rapport à la session 2017.

Sur 2 125 inscrits (contre 2 254 en 2017), 941 candidats ont terminé les quatre épreuves écrites, soit 166 de moins que l'an dernier.

Les 365 candidats admissibles représentaient 38,79% des non-éliminés (c'est-à-dire des candidats qui ont terminé les épreuves écrites et qui n'ont rendu aucune copie blanche).

Comme chaque année, parmi les admissibles, un certain nombre de candidats lauréats du concours interne de la même session ont choisi de ne pas se présenter aux épreuves d'admission du concours externe : ils étaient 25 cette année (un nombre en augmentation par rapport aux sessions précédentes). Sur les 365 admissibles, 338 candidats ont terminé les épreuves orales, soit 92,6% des admissibles.

Le pourcentage de candidats admis parmi les 338 admissibles qui ont terminé les épreuves orales est de 48,81% (contre 53,8 % en 2017).

Résultats obtenus par les candidats

La meilleure moyenne des épreuves d'admissibilité de la session 2018 est de 13,75 sur 20 (contre 13,5 en 2017) ; tandis que la moyenne générale de l'écrit est de 6,09 (6,25 en 2017) pour les candidats non éliminés, et de 8,53 (8,3 en 2017) pour les candidats admissibles.

Épreuve Moyenne	Moyenne des 941 candidats non éliminés	Moyenne des 365 candidats admissibles
Dissertation en français (civilisation)	5,31 sur 20	8,29 sur 20
Commentaire de texte en anglais (littérature)	5,24 sur 20	7,60 sur 20
Composition de linguistique	5,62 sur 20	8,50 sur 20
Traduction :	6,94 sur 20	9,13 sur 20
<u>Thème</u>	3,5 sur 10	4,39 sur 10
<u>Version</u>	3,44 sur 10	4,74 sur 10

La meilleure moyenne des épreuves d'admission de la session 2018 est de 18,7 sur 20 (contre 16,5 en 2017) ; tandis que la moyenne générale de l'oral est de 8,1 sur 20 (contre 7,41 en 2017) pour les admissibles, et de 10,7 (contre 9,47 en 2017) pour les candidats admis.

La note de 20 a été attribuée 8 fois au cours des épreuves orales (et 12 fois uniquement comme note d'expression orale en anglais entrant dans la moyenne de langue). La meilleure note de langue 2018 (issue de la moyenne des trois notes attribuées) est de 20 (contre 19,3 en 2017).

Moyennes des 338 admissibles non éliminés, par type d'épreuve d'admission – sessions 2018, 2017 :

Épreuve / Moyenne (médiane)	2018	2017
Leçon en anglais	7,82 (7)	7,24 (6)
Explication / Commentaire	7,46 (6)	6,49 (6)
Épreuve Hors Programme	6,56 (6)	7,09 (6)
Compréhension / Restitution	8,57 (7,5)	6,76 (7,5)
Expression orale	9,94 (9,6)	9,47 (8,7)

Enfin, sur l'ensemble des épreuves (d'admissibilité et d'admission), la meilleure moyenne de 2018 s'élève à 16,28 sur 20 (contre 15,4 en 2017), et celle de tous les admis est de 10,3 (contre 9,25 en 2017).

Nombre de notes égales ou supérieures à 15 sur 20, obtenues par les 338 admissibles non éliminés dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 39 (12 en 2017 et 20 en 2016, sur un nombre d'admissibles bien supérieur)

Leçon : 30 (22 en 2017 et 25 en 2016)

CR : 44

EHP : 8

Langue orale : 37

Nombre et pourcentage de notes égales ou supérieures à 10 sur 20, obtenues par les 338 admissibles non éliminés dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 89, soit 26,25%

Leçon : 106, soit 31,26

CR : 129, soit 38%

EHP : 75, soit 22%

Langue orale : 158, soit 46,5%, (2017 : 37% ; 2016 : 41% des admissibles)

Echelonnement des moyennes

Le 10^e du classement final a cette année une moyenne de 13,88 (il avait 12,8 en 2017 ; 13,8 en 2016 ; 12,45 en 2015).

La moyenne de 10 sur 20 correspond à la 78^e place du classement, et ce rang est occupé par deux candidats (en 2017, cette moyenne revenait au 52^e candidat).

Le 65^e candidat, qui avait lors des sessions précédentes une moyenne proche de 10 (il avait 9,7 en 2017), obtient cette année 10,42.

Le 100^e du classement final a une moyenne de 9,17 (contre 8,8 en 2017).

Notons enfin qu'en 2018, 28 lauréats parmi les 30 premiers ont obtenu une moyenne supérieure à 13 sur 20 (ils étaient 18 en 2017 et 16 en 2016).

Les 50 premiers lauréats de la session se situent entre 16,27 et 11,31 de moyenne (en 2017, ils se situaient entre 15,4 et 10,2).

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre de l'admissibilité se situe cette année à 6,65 de moyenne (comme en 2015 ; contre 6,5 en

2017, 6,70 en 2016, et 7,4 en 2014), pour un ratio d'admissibles de 2,21 (contre 2,05 en 2017, 2,19 en 2016, 2,31 en 2015 et 2,25 en 2014).

La moyenne des résultats des 941 candidats non éliminés est de 6,09 sur 20 ; celle des admissibles est de 8,53.

La barre d'admission a été fixée à 7,83 de moyenne (contre 7,2 en 2017, 7,41 en 2016, 8,14 en 2015, et 8,42 en 2014).

La moyenne des résultats des 338 candidats non éliminés à l'oral est de 8,2 ; celle des admis est de 10,3.

L'ensemble de ces résultats montre une nette progression des résultats pour la tête du classement, en même temps que l'apparition d'une limite du vivier rendue sensible à travers un creusement continu de l'écart entre les deux bouts du classement final. Le 203^e candidat de 2018 (qui correspond donc au dernier admis de 2017) obtient une moyenne de 7,19, tandis que la barre d'admission de 2017 était à 7,23.

De nombreux candidats admissibles compromettent leurs chances de réussite en ne préparant pas suffisamment les épreuves orales. Les candidats doivent garder à l'esprit que le coefficient des épreuves orales est le double de celui de l'écrit, et que les résultats de l'oral opèrent un profond bouleversement dans le classement établi à l'issue des épreuves écrites. À titre d'exemple, lors de la session 2018, le 331^e admissible est remonté de 309 places à l'oral, tandis que le 22^e admissible ne figure pas au palmarès, et que le 6^e admissible est descendu dans le derniers tiers du classement final. Plus globalement, 38 candidats ont gagné plus de 100 places, ce qui doit convaincre les candidats de la nécessité de s'entraîner aux épreuves orales tout au long de l'année, et pas seulement pendant la période qui suit l'annonce des résultats de l'admissibilité.

Les chiffres par option

Admissibilité

Option A (littérature) : 163 admissibles, soit 44,66% des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 44 à 51% pour les huit dernières années).

Option B (civilisation) : 141 admissibles, soit 38,63% des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 29 à 41% pour les huit dernières années).

Option C (linguistique) : 61 admissibles, soit 16,71% des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui allait de 17 à 22% entre 2010 et 2017).

Admission

Option A : 74 lauréats, soit 44,8% des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 38 à 58% pour les huit dernières années).

Option B : 69 lauréats, soit 41,8% des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25 à 44% pour les huit dernières années).

Option C : 22 lauréats, soit 13,33% des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 11 à 33% pour les huit dernières années).

Dans les 20 premiers du palmarès 2018, on compte : 9 option A ; 9 option B ; et 2 option C.

Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie

Option A : 46,01% des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option B : 48,27% des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option C : 36,06% des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

À titre indicatif, ces pourcentages étaient respectivement de 47,3 (A) ; 53,5 (B) et 44,7 (C) en 2017.

Ces chiffres comparatifs font apparaître un taux de réussite particulièrement faible cette année pour les admissibles qui ont choisi l'option C, victimes peut-être de l'illusion de facilité, ou de plus grande faisabilité, que peut donner une option dont le programme semble plus léger que celui des autres options. Si cette supposition est juste, alors faut-il assurément rappeler le degré de spécialisation et de maîtrise des outils d'analyse qu'exige l'option C, et les différents rapports d'épreuve ne manqueront pas de détailler les exigences propres à l'analyse linguistique.

Le ratio hommes/femmes

La proportion des candidates qui se présentent au concours est toujours beaucoup plus importante que celle des candidats.

En 2018, 778 candidates ont terminé les épreuves écrites, soit 82,68% des présents ; pour 193 candidats, soit 20,52% des présents : des pourcentages qui varient assez peu d'une session à l'autre.

L'âge des candidats

Pour l'ensemble des candidats, la fourchette des âges va de 22 ans (pour 4 d'entre eux) à 66 ans (pour deux d'entre eux).

Le lauréat le plus âgé de la session 2018 est né en 1952.

Le plus jeune lauréat est né en 1996.

L'âge médian correspond à l'année de naissance 1978 : 40 ans.

L'origine professionnelle des candidats

La catégorie la plus nombreuse reste, comme en 2017, celle des enseignants titulaires du Ministère de l'Éducation nationale : ils sont 631 (dont 576 certifiés) sur les 941 qui ont terminé les épreuves. Cela représente 64,99% des candidats non éliminés (dont 59,32% certifiés) ; 53,97% des admissibles et 28,48% des admis.

Viennent ensuite les étudiants : ils sont 24,20% des non éliminés.

Les 10% qui restent correspondent aux autres catégories (vacataires de l'Éducation nationale, fonction territoriale et collectivités, salariés des secteurs industriel et tertiaire, militaires, professions libérales, sans emploi, ou autres).

Parmi les 165 lauréats, on trouve 102 étudiants, dont 33 élèves d'une ENS ; 47 enseignants titulaires du Ministère de l'Éducation nationale (dont 40 certifiés) ; et 16 lauréats appartenant aux diverses autres catégories.

Il est intéressant de noter que si l'on trouve 10 élèves d'une ENS parmi les 12 premiers lauréats,

ce qui semble conforter une idée reçue, ils ne sont plus que 11 sur les 20 premiers et la première place du classement n'est pas occupée par un(e) normalien(ne).

Notons également que parmi les 20 premiers lauréats, trois sont déjà en poste (en tant que certifiés ou auxiliaires). Ce succès, atteint dans des conditions que l'on sait difficiles, mérite d'être ici salué.

Françoise BORT

Université de Bourgogne

Présidente du jury de l'agrégation externe d'anglais

8. Ont collaboré au rapport de la session 2018 :

Sébastien CAMUS, CPGE Le Raincy

Catherine CHAUVIN, MCF Université de Lorraine

Guillaume DESTOT, CPGE Paris

Nathalie DUCLOS, PR Université de Toulouse

Claire DUTRIAUX, MCF Université Paris Sorbonne

Nathalie JAECK, PR Université Bordeaux Montaigne

Stéphane KOSTANTZER, MCF Université de Strasbourg

Sarah LOOM, CPGE Amiens

Hubert MALFRAY, CPGE Saint-Étienne

Bruno MARCHEBOUT, CPGE Paris

Susan MOORE-MAUROUX, MCF Université de Limoges

Françoise PRIM, PRAG Université de Pau et des Pays de l'Adour

Bertrand ROUBY, MCF Université de Limoges

Célia SCHNEEBELI, MCF Université de Bourgogne

Timothy WHITTON, PR Université de Clermont Auvergne

9. Membres du jury 2018

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40% d'hommes ou de femmes). Le jury ci-dessous compte 39 femmes et 44 hommes, soit respectivement : 47% et 53%.



Liberté - Égalité - Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'éducation nationale,

- Vu l'arrêté du 8 août 2017 autorisant au titre de l'année 2018 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs agrégés de l'enseignement du second degré,
- Vu l'arrêté du 16 octobre 2017 nommant les présidents des jurys des concours externes de l'agrégation ouverts au titre de la session 2018,
- Vu les propositions de la présidente du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du Concours AGREGATION EXTERNE, Section LANGUES VIVANTES ETRANGERES : ANGLAIS est constitué comme suit pour la session 2018 :

Présidente

Mme Françoise BORT
Professeur des universités

Académie de DIJON

Vice-Président

M. Christophe GILLISSEN
Professeur des universités

Académie de CAEN

M. Antoine MIOCHE
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Secrétaire Générale

Mme Christelle LACASSAIN-LAGOIN
Maître de conférences des universités

Académie de BORDEAUX

Membres du jury

M. Lawrence AJE
Maître de conférences des universités

Académie de MONTPELLIER

M. Jean ALBRESBIT
Professeur des universités

Académie de BORDEAUX

M. Julien AMORETTI
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

M. Wilfried ANDRIEU
Maître de conférences des universités

Académie d' AIX-MARSEILLE

Mme Valérie BAISNEE
Maître de conférences des universités

Académie de VERSAILLES

Mme Caroline BERTONECHE
Professeur des universités

Académie de GRENOBLE

Mme Karine BIGAND
Maître de conférences des universités

Académie d' AIX-MARSEILLE

M. Blaise BONNEVILLE
Professeur agrégé

Académie de PARIS

Mme Claire BOULARD-JOUSLIN Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Charles BRASART Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Sébastien CAMUS Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Laure CANADAS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Pierre CARBONI Professeur des universités	Académie de NANTES
Mme Catherine CHAUVIN Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Nathalie COCHOY Professeur des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Pauline COLLOMBIER Maître de conférences des universités	Académie de STRASBOURG
M. Guillaume DESTOT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marianne DRUGEON Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Laurence DUBOIS Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Marie DUBOIS-AUMERCIER Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Nathalie DUCLOS Maître de conférences des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Anne-Valérie DULAC Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Claire DUTRIAUX Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Andrew GALLIX Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Laure GARDELLE Maître de conférences des universités	Académie de GRENOBLE
Mme Isabelle GERARDIN Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Olivier GLAIN Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Adrian GRAFE Professeur des universités	Académie de LILLE
Mme Sara GREAVES Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Stéphane GUY Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
M. Sylvain JACQUELIN Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Nathalie JAECK Professeur des universités	Académie de BORDEAUX
M. Daniel JEAN Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Vanina JOBERT-MARTINI Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Jennifer JOHNSON-GOLIGER Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Mélanie JOSEPH-VILAIN Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
Mme Anne JUGNET Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL

Mme Marianne KAC-VERGNE Maître de conférences des universités	Académie d' AMIENS
M. Stephane KOSTANTZER Maître de conférences des universités	Académie de STRASBOURG
M. Gildas LE VOGUER Professeur des universités	Académie de RENNES
Mme Eva LOECHNER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Sarah LOOM Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
Mme Carine LOUNISSI Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN
M. Ronan LUDOT-VLASAK Professeur des universités	Académie de LILLE
M. Hubert MALFRAY Professeur agrégé	Académie de LYON
M. François MALLET Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Natalie MANDON Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Bruno MARCHEBOUT Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Régis MAUROY Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
Mme Fiona MCCANN Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Marie-Christine MILLER-AMARD Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional	Académie de STRASBOURG
Mme Susan MOORE-MAUROUX Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
Mme Valérie MORISSON Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
M. Sébastien MORT Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
M. philippe MULLER Maître de conférences des universités	Académie de BESANCON
Mme Julie NEVEUX Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Jean-Yves PELLEGRIN Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Emmanuelle PERALDO Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Stéphane PORION Maître de conférences des universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Françoise PRIM Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Hélène QUANQUIN Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Zohra RAHMOUNI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Véronique RAULINE Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Yvonne Marie ROGEZ Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Marie - Jeanne ROSSIGNOL Professeur des universités	Académie de PARIS
M. Bertrand ROUBY Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES

M. Michael ROY Maître de conférences des universités	Académie de VERSAILLES
Mme Laetitia SANSONETTI Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Célia SCHNEEBELI Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
Mme Nathalie SEBBANE Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Vivien TODESCHINI Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Jimi TURNER Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Françoise TUSQUES-VENISSE Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Brian VALES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Yann VERBRUGGE Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Thibaut VON LENNEP Professeur agrégé	Académie de ROUEN
Mme Kerry-Jane WALLART Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Sara WATSON Maître de conférences des universités	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Timothy WHITTON Professeur des universités	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Mohammed ZENAK Personne à compétences particulières	Académie de PARIS

Article 2 : Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 16 février 2018

I – EPREUVES ECRITES

1 - Dissertation en français (civilisation)

“Right up until the last days of the 1979 general election, Margaret Thatcher was not the only possible answer to the questions the decade posed.”

Andy Beckett, *When the Lights Went Out. What Really Happened to Britain in the Seventies*, London, Faber & Faber, 2010, p.5.

Cette année, le sujet de dissertation portait sur une question de civilisation : le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise, 1970-1979. L'impression générale du jury est que la majorité des candidats avait travaillé cette question de civilisation britannique avec sérieux, comme en témoignent les connaissances nombreuses et précises trouvées dans les copies. En revanche, les candidats n'ont pas toujours démontré une maîtrise satisfaisante de la méthodologie. Par exemple, la citation n'a parfois été traitée que de manière sommaire, ou a même été négligée. Ce rapport vise donc en premier lieu à donner aux candidats des précisions relatives à la méthode de la dissertation.

L'analyse du sujet, qui précède toute élaboration de problématique et de plan, est essentielle car elle guide la sélection des connaissances qui seront développées au cours de la dissertation. Lorsque le sujet est constitué d'une citation, tous ses termes doivent être pris en compte, faute de quoi la dissertation risque d'être en partie hors sujet. Plusieurs copies se sont contentées de proposer une analyse partielle de la citation, en la réduisant à certains mots-clés, comme « Thatcher » et « questions ». Or une citation ne peut être réduite à un sujet de type notionnel, tel que « The questions posed by the 1970s ». Elle pouvait être divisée en trois segments, qui devaient tous faire l'objet d'une analyse approfondie : 1. « Right up until the last days of the 1979 general election » ; 2. « Margaret Thatcher was not the only possible answer » ; 3. « to the questions the decade posed ». Le premier segment invitait à étudier la campagne électorale de 1979 et le contraste entre les prévisions de vote et les résultats finaux ; la référence au seul nom de « Margaret Thatcher » plutôt qu'au Parti conservateur dans son ensemble devait aussi amener les candidats à évoquer le décalage entre la popularité du parti et celle, plus faible, de son dirigeant, pendant la campagne. Il convenait par ailleurs de s'interroger sur les raisons pour lesquelles Thatcher, plutôt que les conservateurs, était présentée comme une réponse à la crise. Quant aux « questions » du troisième segment, elles ne devaient pas être assimilées, sans recul, au concept de crise mis en avant dans l'intitulé du programme ; en effet, la formulation invitait les candidats à réfléchir non seulement aux différentes manifestations de la crise dans les années 1970, mais aussi aux grandes *questions* que se sont posés les acteurs politiques et les commentateurs politiques durant la décennie, telles que « Who governs Britain? ». Cette dernière question fut au cœur de la campagne électorale de février 1974, avant de devenir emblématique d'une certaine perception de la décennie dans son ensemble, et elle eut plusieurs variantes : « Who can control the trade unions? » et « Has the UK become ungovernable? ».

L'analyse des termes du sujet constitue un préalable à l'élaboration de la problématique qui doit en découler de manière logique, de même que l'annonce du plan doit procéder de la problématique dans une progression explicite. En outre, le sens des termes de la citation doit être expliqué de façon claire et concrète, en évitant les phrases inutilement complexes, surtout en introduction, car elles obscurcissent le propos plus qu'elles ne l'enrichissent. C'est le cas de phrases telles que la suivante,

qui contient en germe plusieurs idées pertinentes, mais qui est desservie par la formulation : « Il serait donc extrêmement restrictif de ne cantonner le récit de l'inévitabilité thatchérienne qu'à une construction fautive à bannir, puisque le seul fait que cette construction ait eu de tels effets est grandement significatif. » L'annonce de plan doit elle aussi être la plus claire possible, sans pour autant être simpliste. Surtout, le développement doit être en accord avec l'annonce du plan, et les différentes parties doivent correspondre à ce qui a été dit dans l'introduction. Pour cette raison, il est souhaitable que les candidats reviennent régulièrement aux termes de la citation, au cours de leur argumentation.

Un autre défaut méthodologique consiste à évacuer totalement le paratexte qui accompagne la citation. Certaines copies ont proposé une analyse des termes de la citation dans l'introduction, mais ont oublié d'en présenter l'auteur et la source. Or, l'étude de ces éléments offre souvent des clés de lecture. Dans le cas du sujet proposé, la citation était tirée d'un ouvrage présenté comme une lecture essentielle dans la bibliographie de référence, que les candidats devaient donc être en mesure de présenter. Toutefois, même sans connaissances précises sur la source, la date de publication suggérerait que l'auteur faisait partie de la mouvance dite « révisionniste », et invitait donc les candidats à réfléchir à la dimension historiographique de la citation. Or beaucoup de copies se sont cantonnées à l'étude de la citation dans sa dimension politique (Thatcher en tant que réponse possible à la crise des années 1970), oubliant que l'auteur exprime un point de vue qu'il s'agit d'explicitier et de mettre en contexte. Beckett ne se contente pas du constat selon lequel Thatcher a été présentée comme une réponse, voire la seule réponse possible à la crise des années 1970 : la citation indique qu'il s'érige contre cette interprétation qui correspond à une vision téléologique de la décennie. Les meilleures copies ont expliqué que le fait même qu'il remette en cause cette lecture de l'histoire illustre son approche révisionniste.

À la question de savoir pour qui Thatcher était la seule réponse possible aux questions soulevées par les années 1970, les candidats devaient donc apporter une réponse double, à la fois politique et historiographique. Au plan politique, Thatcher était la meilleure ou la seule réponse à la crise pour la Nouvelle Droite néolibérale, celle qui s'opposait au consensus social-démocrate d'après-guerre et au paradigme keynésien. Au plan historiographique, dès les années 1970 et jusqu'au tournant révisionniste amorcé à la fin des années 2000, l'avènement de Thatcher fut présenté comme inévitable dans le cadre d'un récit décliniste des années 1970 dépeintes comme des années de crise et de fin du consensus d'après-guerre. Il était donc essentiel d'intégrer une réflexion historiographique à l'étude de la citation. On voit bien pourquoi il est conseillé aux candidats de toujours réfléchir à la source de la citation et à son contexte de production, et de ne jamais laisser de côté le point de vue et l'idée directrice proposés par l'auteur.

Le titre de l'ouvrage peut lui aussi offrir d'intéressantes clés d'analyse. Dans le cas qui nous intéresse, la deuxième partie du titre, *What Really Happened to Britain in the Seventies*, et notamment l'adverbe « really », suggèrent que l'auteur s'est donné une ambition révisionniste, comme beaucoup de copies l'ont souligné à juste titre. Les candidats ont été moins nombreux à noter que la première partie du titre, *When the Lights Went Out*, pointe les limites de la démarche révisionniste de l'auteur, puisque bien loin d'aller à l'encontre des clichés sur la période, elle semble les renforcer à travers la référence aux coupures d'électricité lors des grèves de mineurs sous Edward Heath, c'est-à-dire à l'un des épisodes les plus emblématiques de la perception dite « décliniste » de la période. Si la

formulation du titre reflète la nature de l'ouvrage (une histoire populaire, destinée au grand public), il n'est guère utile d'en proposer une analyse d'ordre stylistique. On voit mal ce que pourrait apporter à la démonstration le constat selon lequel « le titre présente l'Angleterre (*sic*) comme un acteur quelque peu passif de son destin puisque l'auteur choisit la préposition 'to' plutôt que 'in'. »

Le jury souhaite également attirer l'attention des candidats sur l'importance du plan, qui doit permettre aux différentes parties du développement de s'enchaîner de façon logique. La dissertation se distingue du simple exposé par le fait de proposer une démonstration, et non un développement factuel ou descriptif. Les différentes parties doivent donc s'organiser en fonction d'une argumentation et, idéalement, présenter des longueurs similaires. Les plans mécaniques (du type : I. La crise économique ; II. La crise sociale ; III. La crise politique), relèvent de l'exposé et ne correspondent pas aux exigences de la dissertation. En plus de proposer un simple catalogue, qui confine souvent à la récitation de cours, de tels plans sont à proscrire parce qu'ils ne procèdent pas de l'analyse de la citation, étant simplement plaqués sur le sujet. Les plans chronologiques, qui ne découleraient pas non plus de l'analyse de la citation, seraient tout aussi peu recevables. La citation ne justifiait pas un plan en trois parties correspondant aux trois gouvernements des années 1970 (I. Le gouvernement Heath ; II. Le gouvernement Wilson ; III. Le gouvernement Callaghan).

La dissertation de civilisation ne saurait en effet se réduire à un récit événementiel, qu'il soit chronologique ou thématique, et encore moins à une énumération d'informations plus ou moins anecdotiques, sur la vie de Mme Thatcher, par exemple, ou sur la multiplication des rats dans certaines villes pendant l'Hiver du Mécontentement. Les copies ne sont pas évaluées selon le nombre de connaissances exposées, mais en fonction des connaissances choisies pour étayer une démonstration à partir de l'analyse des termes du sujet, et autour de concepts-clés plutôt que de faits historiques. Il est essentiel pour les candidats de maîtriser les enjeux centraux du programme, c'est-à-dire de savoir les employer à bon escient, de pouvoir les définir de façon précise, et d'en connaître l'équivalent (et l'orthographe) dans les deux langues, française et anglaise. Dans le cas du programme qui nous concerne, citons par exemple les concepts suivants : *Thatcherism* / thatchérisme auquel correspond l'adjectif *Thatcherite* / thatchérien ; *post-war consensus* / consensus d'après-guerre ; *declinism* / déclinisme ; *revisionism* / révisionnisme ; *Keynesianism* / keynésianisme ; *monetarism* / monétarisme ; ou encore *Winter of Discontent* / Hiver du Mécontentement.

Une autre erreur méthodologique relève de l'anachronisme. Le programme s'arrêtant en 1979, le jury a regretté de trouver dans certaines copies des développements d'une certaine ampleur sur les politiques adoptées par le Premier ministre Thatcher dans les années 1980 (certaines copies ayant même consacré une sous-partie ou une partie entière à faire le bilan des « années Thatcher » et du « Thatchérisme » en action). Il est aussi à noter que la citation « the lady's not for turning » (10 octobre 1980) est anachronique pour aborder les années 1970, tout comme les appellations Union européenne (au lieu de CEE) ou Allemagne (au lieu de RFA et Allemagne de l'Ouest).

Un dernier écueil de la dissertation de civilisation consiste à porter des jugements de valeur sur les acteurs historiques de la période au programme et, notamment dans le cas qui nous concerne, sur la personne et l'idéologie de Margaret Thatcher, ou sur la personne et le bilan politique des trois premiers ministres britanniques des années 1970. Des phrases telles que « Thatcher a su apporter à son pays un élan nouveau, rigoriste et nécessaire » n'ont ainsi pas leur place dans une dissertation. Un certain nombre de candidats a semblé porter des jugements de valeur de façon inconsciente, en

reprenant le discours thatchérien sur les gouvernements et les premiers ministres des années 1970, sans aucune mise à distance de ce discours à portée hautement idéologique (une copie notant, par exemple, que Heath avait « malheureusement dû revenir à une politique des revenus », et de nombreuses autres que « le pays avait besoin de changement »).

Enfin, comme le soulignaient les rapports précédents sur l'épreuve de la dissertation en français, une excellente maîtrise des deux langues, la langue anglaise mais aussi la langue française, fait partie des exigences de l'exercice et donc du concours. Dans de trop nombreuses copies, un français approximatif (syntaxe, orthographe) freine la compréhension du lecteur et peut parfois conduire le candidat à de dommageables contresens. Beaucoup de candidats n'ont pas su écrire correctement des mots aussi essentiels au programme que « décennie » (à ne pas confondre avec « décade »), « parti » (politique) et « référendum », ainsi que des mots aussi essentiels pour un enseignant d'anglais que le nom des pays anglophones (Royaume-Uni, Grande-Bretagne, pays de Galles, Irlande) ou le nom de leurs habitants (Britanniques / britanniques, selon qu'il s'agit d'un nom ou d'un adjectif). Rappelons aussi qu'on ne peut pas parler d'« Irlande » pour la seule Irlande du Nord, ni d'« Angleterre » pour le Royaume-Uni dans son ensemble. Il va sans dire qu'un futur enseignant doit savoir faire la différence entre a/à, du/dû/dut/dût, eu/eut, ou encore quelque/quel que/ quelle que/quelles que/quels que. Enfin, le « Fonds monétaire international » n'a pas toujours été écrit de manière correcte, et l'équivalent français de la « Yom Kippur War » (la guerre du Kippour) n'était pas connu de tous les candidats.

Par ailleurs, il est conseillé d'adopter une écriture clairement formée, et de signaler dans la présentation de la dissertation les passages clés de la démonstration (introduction, parties du développement et conclusion qui se détachent les unes des autres grâce à des sauts de ligne plus ou moins marqués). Les titres de parties et de sous-parties ne devant pas apparaître dans les copies puisqu'il ne s'agit pas d'un plan rédigé, il est conseillé de veiller à ce que les grandes lignes de l'argumentation se détachent clairement sur le papier (même si, bien entendu, ces points purement formels ne sont là que pour mieux mettre en valeur les transitions et l'enchaînement logique des arguments présentés). Enfin, comme tous les ans, le jury conseille vivement aux candidats de prendre le temps de procéder, en fin d'épreuve, à une relecture minutieuse de leur copie afin de corriger toute étourderie.

PLAN DEVELOPPÉ ET COMMENTÉ

Rappelons qu'aucun sujet n'appelle une problématique unique, et qu'il existe plusieurs possibilités de problématisation d'un même sujet. Le jury a d'ailleurs eu le plaisir de lire de nombreuses problématiques pertinentes. Les plus efficaces furent celles qui ont su intégrer la double dimension politique et historiographique de la citation. Les problématiques centrées sur l'idée de la construction d'un récit des années 1970, à la fois par les acteurs politiques de la période et par les historiens, se sont avérées particulièrement efficaces. Elles permettaient aux candidats de ne pas s'arrêter à un catalogue des manifestations multiples et concrètes de la crise, mais d'étudier la définition spécifique donnée par Margaret Thatcher des « questions posées par la décennie » (les meilleures copies ayant bien mis en évidence le fait que de la façon dont on formule ces « questions » découlent les « réponses » à leur apporter), et plus généralement la construction par Thatcher d'un discours de crise appelant une réponse unique. De telles problématiques permettaient également de mettre en

évidence le point de vue de l'auteur qui, dans cette citation, déconstruit le discours thatchérien et tout discours téléologique sur les années 1970, et rappelle l'importance de la contingence historique.

Citons ici quelques exemples de problématiques et d'annonces de plan particulièrement pertinentes, trouvées dans les meilleures copies :

- 1- « En gardant à l'esprit le fait que de nombreuses interprétations contemporaines de la période furent posées sous la forme de questions, comme en témoignent l'ouvrage d'Anthony King, *Why is Britain Harder to Govern ?* (1975), celui d'Isaac Kramnick, *Is Britain Dying ?* (1979), ou encore le surnom donné aux élections de mars 1974, « Who Governs ? », nous nous proposons d'analyser la citation de Beckett selon les termes suivants : comment retrouver la complexité d'une décennie qui a fait l'objet de simplifications excessives de la part de nombre d'historiens, et comment mettre cette complexité au service d'une déconstruction du récit téléologique des années 1970 martelé depuis l'arrivée au pouvoir de Margaret Thatcher ? Il s'agira tout d'abord d'expliquer les raisons pour lesquelles la décennie a été excessivement simplifiée, et de montrer que les images populaires d'un Royaume-Uni en crise sont aussi le symptôme de questionnements plus profonds. Seront ensuite proposés des arguments pour contredire le récit téléologique thatchérien de la période. Enfin, le recul historiographique pris depuis environ une dizaine d'années nous permettra de mettre au jour les étapes de la déconstruction du mythe de 'Crisis Britain' et du retour à une compréhension plus fidèle de cette décennie turbulente. »
- 2- « En tentant de dépasser la lecture téléologique de l'histoire de la Grande-Bretagne dans les années 1970, nous nous interrogerons sur la position politique réelle de Margaret Thatcher au cours de la décennie, en nous demandant dans quelle mesure l'arrivée au pouvoir de celle qui apparaît aujourd'hui comme un symbole de rupture est porteuse d'un discours, durant la décennie 1970, qui ne rencontre pas d'équivalent. Pour répondre à cette question, nous reviendrons d'abord sur le postulat historiographique selon lequel les années 1970 auraient mené Margaret Thatcher tout droit jusqu'au 10, Downing Street. Nous nous pencherons ensuite sur l'hypothèse formulée par Andy Beckett selon laquelle Thatcher n'était en fait pas l'unique option offerte aux électeurs britanniques ; nous nous intéresserons ici au reste de l'offre politique. Nous terminerons en nous interrogeant sur l'origine de ce préconstruit historiographique faisant de Thatcher une figure de nouveauté sans égale. »
- 3- « Nous chercherons donc à comprendre en quoi les propos d'Andy Beckett, en tentant d'apporter un éclairage nouveau, révèlent une tension entre la réalité d'une décennie marquée par une crise multiple, qui semble donner lieu à plusieurs solutions possibles, et la dimension construite de la crise, faisant malgré tout de Thatcher la seule solution dans l'esprit des Britanniques de l'époque. Pour ce faire, nous identifierons les problèmes (« questions ») évoqués par Beckett, et nous verrons qu'ils correspondent à une crise économique, industrielle et politique. La dimension multiple de la crise nous permettra de comprendre que plusieurs solutions auraient pu être envisagées, et que l'arrivée au pouvoir de Thatcher n'était pas une évidence. Cependant, nous observerons que Thatcher s'est servi de la crise en utilisant une rhétorique décliniste afin de parvenir au pouvoir, ce qui a occulté d'éventuelles alternatives au thatchérisme. »

La proposition de plan ci-dessous doit donc être comprise comme une proposition de plan recevable parmi de nombreuses autres.

I. « Les questions soulevées par la décennie » et la réponse incarnée par Margaret Thatcher

1. La « mécanique des crises » de la décennie

Comme l'ont noté tous les candidats, ce qu'on a appelé « la crise » dans les années 1970 recouvre de nombreuses réalités mais, plutôt que de proposer un simple catalogue des différentes manifestations (économiques, sociales, politiques) de la crise, les meilleures copies ont montré les liens qui existaient entre toutes ces manifestations. En effet, la crise économique a engendré des conflits industriels, qui ont eux-mêmes engendré une crise politique ; d'où l'idée d'une « mécanique des crises », mise en avant dès le milieu des années 1970.

A. Une des questions majeures de la décennie fut « Is the UK the sick man of Europe ? ». Différents indicateurs de la crise économique pouvaient être proposés, mais il s'agissait de sélectionner les plus emblématiques d'entre eux, notamment la forte inflation, la dépréciation de la livre sterling, le recul du pays vis-à-vis de certains de ses concurrents en Europe, ou encore la demande de prêt auprès du FMI. La crise économique a provoqué une crise de la politique des revenus, et donc une crise sociale.

B. Une autre question-clé de la décennie fut « Who governs Britain ? », souvent comprise comme signifiant « Who can control the trade unions ? ». La crise sociale, dans les années 1970, fut plus spécifiquement une crise des relations entre les gouvernements et les syndicats. De nombreux exemples de conflits industriels et de grèves (y compris illégales) pouvaient être donnés ; deux épisodes centraux furent sans conteste les grèves de mineurs sous le gouvernement d'Edward Heath, et l'épisode dit de « l'Hiver du Mécontentement » sous le gouvernement de James Callaghan. Les conflits industriels ont engendré et renforcé la crise politique.

C. Pour certains, la question n'était pas « Who governs Britain? » mais bien « Has the UK become ungovernable? ». La crise politique des années 1970 fut en grande partie une crise du système bipartite (le *two-party system*) et des allégeances partisans traditionnelles, une crise révélée en 1974 par la montée de plusieurs petits partis (Parti libéral et partis nationalistes écossais et gallois, notamment), et par l'absence de vainqueur net aux élections de février comme à celles d'octobre. Le « Lib-Lab Pact » de 1977-1978 fut symptomatique de cette crise, car il illustra la dépendance des gouvernements travaillistes de la deuxième moitié de la décennie vis-à-vis des petits partis pour faire voter leurs lois au Parlement.

2. La définition de la crise par Margaret Thatcher

Margaret Thatcher proposa une définition très spécifique de la « crise » et des « questions » soulevées par les années 1970.

A. Pour Thatcher et plus généralement pour la Nouvelle Droite, plus qu'à une crise économique, sociale et politique, on avait affaire à une crise générale du consensus keynésien. Il s'agissait pour les candidats de rappeler quels avaient été les quatre grands piliers du « consensus d'après-guerre » : priorité au plein emploi ; défense de l'Etat-Providence ; croyance dans une économie mixte ; et acceptation des syndicats comme partenaires légitimes dans l'administration du pays. Ainsi, ce que

l'on aurait pu voir comme des crises de nature différente (économique, sociale, par exemple) étaient toutes, pour Thatcher, des manifestations des limites du consensus social-démocrate d'après-guerre. Un nouveau phénomène, celui de la « stagflation », témoignait bien des limites du keynésianisme, puisque si l'on s'en référait à Keynes, la combinaison d'un fort taux de chômage et d'un fort taux d'inflation n'était pas possible.

B. Le consensus d'après-guerre fut associé par Thatcher et la Nouvelle Droite au « socialisme » : dénonciation des nationalisations et de l'aide aux entreprises publiques (notamment lorsqu'elle était le fait du gouvernement conservateur d'Edward Heath, qui avait dû soutenir les « canards boîteux » Rolls Royce & Upper Clydeside Shipbuilders), mais aussi de la « prise en otage » du pays par les syndicats.

C. Ce « socialisme » a, toujours selon le diagnostic thatchérien, abouti à une véritable crise morale : Thatcher partage à cet égard les analyses de Mary Whitehouse (de la *National Viewers & Listeners' Association*) sur la corruption morale de la « société permissive ».

D. Enfin, le consensus de manière générale (et non pas seulement le consensus d'après-guerre) est présenté comme un problème en soi, car il est pour Thatcher synonyme de compromission. En témoigne la vision thatchérienne du gouvernement Heath de 1970-74 : ses revirements politiques (« U-turns ») sur les entreprises publiques non-performantes ou sur la politique des revenus sont perçus non pas comme du pragmatisme et de la conciliation, mais comme de la faiblesse politique et des concessions unilatérales faites aux syndicats.

3. Margaret Thatcher en tant que « réponse » à la crise

A. Le programme de Thatcher : un mélange de (néo-)libéralisme et de conservatisme traditionnel. Thatcher se convertit en 1974 aux idées et aux valeurs néolibérales de la Nouvelle Droite. Les candidats devaient pouvoir présenter dans leurs grandes lignes les théories de Milton Friedman et de l'Ecole de Chicago, et celles de Friedrich Hayek. Cette Nouvelle Droite propose notamment le monétarisme comme remède à la crise économique, et la restriction du droit de grève comme remède à la crise sociale. Mais Thatcher est aussi une conservatrice traditionnelle qui défend la préservation de l'ordre familial et social traditionnel, et voit dans cette préservation un remède à la « crise morale ».

B. La citation se concentre sur « Margaret Thatcher » en tant que réponse ; mais, au-delà de Thatcher, qui défendait ces idées, dans le Royaume-Uni des années 1970 ? Au sein du Parti conservateur, c'est surtout son mentor Keith Joseph qui propose la fusion des valeurs néolibérales et conservatrices traditionnelles. De façon paradoxale, Thatcher et Joseph avaient tous deux été ministres du gouvernement Heath contre lequel ils s'érigèrent dans la seconde moitié des années 1970, et qui plus est à la tête de deux ministères très dispendieux, au cœur de l'Etat-Providence : l'Education pour Thatcher, la Santé et la sécurité sociale pour Joseph.

En dehors du Parti conservateur, les idées néolibérales étaient propagées par des *think tanks* (l'*Institute of Economic Affairs* et surtout le *Centre for Policy Studies* co-fondé par Thatcher) et par certains journaux (par exemple le *Financial Times* et le *Times*). Quant aux valeurs morales traditionnelles, beaucoup de candidats ont retenu l'exemple emblématique de Mary Whitehouse.

II. Thatcher en tant que « seule réponse possible »

1. Le fait de présenter Thatcher comme la seule réponse possible relève d'une vision téléologique et décliniste des années 1970

A. Une vision téléologique de la décennie. Dans les années 1970, la place des néolibéraux reste somme toute marginale au sein du Parti conservateur. La droite néolibérale ne devient pas immédiatement dominante avec l'élection de Thatcher en 1975, mais gagne en puissance de façon progressive dans la seconde moitié de la décennie. Les meilleures copies ont ainsi évoqué le déclin, au sein du parti, de l'influence des tenants de la droite conservatrice traditionnelle (les « one-nation Conservatives » ou les « Heathites ») pendant la décennie.

Le programme électoral conservateur de 1979 n'était pas aussi néolibéral que le seraient les politiques mises en œuvre par Thatcher en tant que Premier ministre dans les années 1980. Ce programme de 1979 fit la part belle au diagnostic de la crise ou du déclin du pays, plutôt qu'à des solutions concrètes telles que les privatisations ou le monétarisme.

Thatcher a bénéficié de coups du hasard dont elle n'a été en rien responsable, à la fois au moment de son élection en 1975 et au moment des élections de 1979. Ainsi, « jusqu'aux derniers jours des élections législatives de 1979 », comme le dit Beckett, personne ne pouvait prédire que Thatcher et le Parti conservateur remporteraient une victoire aussi nette qu'elle l'a finalement été.

B. Une vision décliniste de la crise. Pour Thatcher, en réalité, le déclin du pays avait commencé à la fin du XIX^e siècle et n'avait cessé depuis. Le déclin du pays s'était toutefois accéléré depuis 1945, notamment pendant les années 1970. La crise est présentée comme un phénomène unique qui appelle une « réponse unique ». Pour illustrer la construction par Thatcher d'un discours décliniste, les candidats pouvaient citer un exemple essentiel : celui de « l'Hiver du Mécontentement ». Cet épisode fut présenté par Thatcher et la Nouvelle Droite comme le moment charnière du passage d'une ère, celle du consensus d'après-guerre, à une autre, l'ère thatchérienne ou néolibérale. Ce discours masque le fait qu'il existait, dans les années 1970, de nombreuses autres « réponses possibles » à la crise.

2. Les autres « réponses possibles » à la crise

Les meilleures copies ne se sont pas contentées de proposer une liste ou un catalogue « d'autres réponses possibles », mais ont su hiérarchiser ces différentes réponses entre, d'une part, les alternatives idéologiques à la droite thatchérienne qui n'avaient aucune chance d'être mises en œuvre dans le cadre du système bipartite britannique et, d'autre part, la seule alternative politiquement crédible, celle que proposait le Parti travailliste.

A. Au plan idéologique, il existait de nombreuses réponses autres que celle qu'incarnait Thatcher. La réponse collectiviste, voire socialiste, portée par la gauche du Parti travailliste et par les petits partis de la gauche radicale (le *Communist Party of Great Britain* notamment). Pour la gauche, les origines de la crise sont externes et internationales (fin des accords de Bretton Woods, choc pétrolier de 1973). Elle appelle donc des réponses très différentes de celles qui étaient promues par la droite thatchérienne : soutien à la nationalisation des principales entreprises du pays, augmentation des impôts, démocratie industrielle, mais aussi sortie de la CEE, fin de la présence militaire britannique en Irlande du Nord, désarmement nucléaire unilatéral.

La réponse de la droite nationaliste et xénophobe (*National Front* notamment).

L'indépendantisme des partis nationalistes écossais (SNP) et gallois (Plaid Cymru).

B. Au plan politique, en revanche, il n'existe qu'une seule réponse alternative crédible à la droite incarnée par Thatcher : celle que portait le Parti travailliste.

Certes, les années 1970 ont temporairement donné de la crédibilité politique aux solutions proposées par les petits partis (notamment le Parti libéral et les partis nationalistes écossais et gallois), du fait de leurs très bons résultats électoraux de 1974, qui furent interprétés comme autant de signes de la fin du bipartisme traditionnel, et qui donnèrent à ces partis un poids politique inédit. On note également une montée (toute relative et très localisée) du *National Front*.

Toutefois, le système électoral utilisé pour les scrutins législatifs britanniques (le *First Past the Post*) fait que seuls les conservateurs et les travaillistes ont la possibilité de gouverner (soit seuls, soit en tant que partenaire principal d'un gouvernement de coalition). A partir du moment où Thatcher prend les rênes du Parti conservateur, c'est le Parti travailliste qui incarne la seule option politiquement crédible qui puisse offrir une réponse alternative à l'idéologie thatchérienne en pleine construction.

Le Parti travailliste ne propose pas une réponse unique, et il est profondément divisé entre ceux qui défendent un positionnement collectiviste et ceux qui défendent un positionnement centriste. Les candidats pouvaient ici parler de Tony Benn qui incarna le premier de ces deux courants du Parti travailliste dans les années 1970 (et 1980), et de l'*Alternative Economic Strategy* qu'il élaborait et défendit (sans succès) au sein du Cabinet lorsque le parti revint au pouvoir au milieu des années 1970. Cette frange de la gauche est dominante parmi les membres du *National Executive Committee* du parti dans les années où le parti est au pouvoir (1974-1979), et elle est populaire en dehors du groupe parlementaire, parmi la base militante. De plus, la nomination de Tony Benn et de Michael Foot à la tête des ministères stratégiques de l'industrie et de l'emploi illustre l'influence croissante de cette faction à l'intérieur du parti au milieu de la décennie. Cependant, non seulement les ministères régaliens sont tous réservés à des centristes, mais les *leaders* du parti sont tous centristes, tout comme la majorité de ses élus (contrairement à ses adhérents de base). Ainsi, le pouvoir d'influence de la gauche du parti reste en réalité limité, et seule la mouvance centriste peut voir ses « réponses » mises en œuvre.

Surtout, loin de se « gauchiser », les gouvernements travaillistes au pouvoir se « droitisent » à partir de 1975. En témoignent la politique budgétaire du Chancelier Denis Healey en 1975, et le discours de James Callaghan de 1976 où il déclare : « We used to think that you could just spend your way out of recession ... that option no longer exists ».

Comme le dit Beckett, « Thatcher » fut donc loin d'être la « seule réponse possible » aux questions posées par la décennie, que ce soit au plan idéologique ou même au plan politique.

3. Toutefois Thatcher propose une rhétorique décliniste très efficace

A. La construction du discours décliniste comme stratégie politique et électorale. Le discours décliniste fut placé au cœur de la campagne de 1979 : ces élections furent présentées par les conservateurs comme essentielles à la survie du pays (« the most crucial election since the war, a last chance to stave off national disaster »). A noter l'importance (reconnue par Thatcher dans ses mémoires) du rôle joué par l'épisode de l'Hiver du Mécontentement (tel que construit par la droite) dans la campagne et la victoire conservatrices de 1979. Comme le résume l'historien Jim Tomlison : «Declinism, it may be said, became the common currency of British politics in the 1970s, but it was the Right's ability to connect this with the alleged failures of the post-war consensus that meant that their version of declinism greatly aided the Conservative triumph of 1979.»

B. Une construction de la crise que beaucoup reprennent déjà à l'époque. Les intellectuels britanniques, et notamment les historiens et les politistes, n'ont pas attendu l'arrivée de Thatcher à la tête du Parti conservateur pour s'intéresser à la question du déclin du Royaume-Uni : non seulement la question de l'apogée et du déclin des nations a toujours été un sujet d'étude privilégié, mais elle était jugée particulièrement pertinente s'agissant d'un pays qui avait été la première puissance mondiale au XIXe siècle. Toutefois, les années 1970 ont vu la prolifération d'ouvrages aux titres particulièrement déclinistes, tels que *Why is Britain Becoming Harder to Govern ?* paru dès 1976 (sous la direction d'Anthony King), ou *Is Britain Dying ? (Perspectives on the Current Crisis)* paru en 1979 (sous la direction d'Isaac Kramnick).

La presse s'est également fait le relais de ce discours décliniste. Ce fut le cas d'une partie de la presse de qualité (notamment celle qui s'intéresse particulièrement aux questions économiques, comme *The Economist*), mais aussi et surtout de certains journaux populaires, notamment le *Daily Mail* ou encore le *Sun*. De nombreuses copies ont à juste titre évoqué le rôle crucial joué par les unes catastrophistes et déclinistes de la presse populaire pendant la campagne de 1979, notamment le *Sun* qui avait été un soutien traditionnel du Parti travailliste.

III. Déconstruction d'une vision téléologique : une approche révisionniste

1. Le « révisionnisme » de l'auteur en contexte

A. La poursuite de la vision téléologique de la Nouvelle Droite au-delà des années 1970. Après les années 1970, les acteurs politiques conservateurs, puis le *New Labour*, ont parasité le travail historique et ont continué à valider la vision téléologique et décliniste des années 1970. Ce fut d'abord le cas des conservateurs sous Thatcher et sous son successeur John Major, dans les années 1980 et au début des années 1990. Cette vision décliniste leur a alors servi à se présenter comme seuls capables de redresser le pays et d'éviter un retour vers les années 1970 (l'épisode du « Winter of Discontent » étant alors instrumentalisé et servant de repoussoir). Puis, à partir du milieu des années 1990, ce fut le cas du *New Labour*, sous l'influence de Tony Blair et de Gordon Brown. La thèse décliniste et l'interprétation des années 1970 telle qu'elle fut construite par la Nouvelle Droite ont servi aux chantres du *New Labour* à justifier leur projet de rupture avec l'*Old Labour*, et leur projet de réforme en profondeur du parti et de son idéologie.

B. La citation illustre l'ambition de Beckett de participer à un révisionnisme qui cherche à déconstruire la vision téléologique de la décennie. Comme le révèle la date de publication de l'ouvrage d'où est tirée la citation, on a ici affaire à l'une des premières tentatives d'invalidation du discours dominant sur la décennie de la part d'historiens populaires. Ces tentatives n'aboutirent que partiellement, car elles échouèrent à imposer une nouvelle lecture de la décennie et à défaire tous les mythes sur la décennie (elles recyclèrent en partie les clichés déjà perpétués dans la mémoire populaire).

C. Plus récemment, certains historiens ont proposé une lecture révisionniste plus aboutie, notamment Colin Hay (le premier à vraiment travailler l'idée de construction de la crise), mais aussi Black et Pemberton, ou Shepherd et Lopez. Avec ces historiens, c'est le discours décliniste et la vision téléologique de la décennie qui sont passés au crible.

2. La déconstruction de l'idée d'une décennie de crise, ou du moins de l'idée d'une décennie qui soulève une « question » unique appelant une « réponse » unique

A. Remise en question de l'idée que la décennie soulève des « questions » qui sont toutes liées les unes aux autres, et qui sont les mêmes pendant toute la décennie.

Pour remettre en question cette idée, on pouvait notamment développer l'exemple de la crise de l'Etat britannique, qui se manifeste surtout en Irlande du Nord (les « Troubles »), mais aussi à travers la montée des nationalismes écossais et gallois. Dans quelle mesure la résurgence de la « question irlandaise » et de la « question écossaise », et dans une moindre mesure galloise, est-elle liée à la crise (ou aux crises) économique et sociale que le Royaume-Uni traverse dans les années 1970 ?

Peut-on avoir une vision linéaire de la décennie ? Beaucoup voient par exemple l'année 1973 comme un véritable point de rupture avec la fin de l'âge d'or des années d'abondance (« affluent years »), à la suite du choc pétrolier. Il y aurait donc un avant et un après 1973, en plus (ou même à la place) d'un avant et d'un après 1979. La situation de « crise » dans laquelle se trouve le pays n'est pas la même tout au long de la décennie, et on pouvait donner l'exemple de la reprise économique qui eut lieu en 1978.

B. Le déclin et la crise du Royaume-Uni dans les années 1970 sont très relatifs. Ce déclin est relatif par rapport aux autres pays développés. Les candidats pouvaient remettre la question le déclin dans son contexte international, comme le fait un ouvrage historique de 2011, *The Shock of the Global: The 1970s in Perspective*, qui compare les économies de différents pays et montre que l'expérience britannique n'est pas si différente de celle que connaissent de nombreux pays à la même époque (Italie et Espagne, par exemple), même si le Royaume-Uni recule par rapport aux autres grands pays européens.

On peut même parler d'un bilan positif dans le domaine social, notamment sur les questions sociétales, avec l'*Equal Pay Act* de 1970 qui entre en application en 1975, ou le *Race Relations Act* de 1976.

C. On peut enfin critiquer le découpage historique en décennies, qui alimente le déclinisme : un découpage en décennies auquel Beckett semble souscrire (puisqu'il parle de « the questions the decade posed »). Un découpage par décennie s'avère souvent simplificateur. Ainsi, les « swinging sixties » auraient été suivies des « bleak seventies », avant de céder la place à la décennie Thatcher et à l'ère néolibérale. Au-delà des généralisations que de tels découpages induisent, notons que beaucoup des « questions » soulevées dans les années 1970, comme celle du pouvoir syndical, étaient déjà présentes dans les années 1960. Par ailleurs, les grandes réformes sociales et sociétales furent lancées dans les années 1960 et seulement poursuivies dans les années 1970 (et, par exemple, celles qui relèvent des droits des femmes).

En conclusion, il est utile de revenir à l'idée directrice de l'auteur, qui, dans cette citation, se met en porte à faux par rapport au discours longtemps dominant selon lequel les années 1970 avaient été des années de « crise » sans comparaison, appelant une « réponse » unique qui aurait pris les traits de Margaret Thatcher. Certes, les crises sociales de la décennie découlèrent directement de la crise économique et de sa gestion par les différents gouvernements de l'époque. Toutefois, l'idée que toutes les questions soulevées dans les années 1970 n'étaient que des manifestations de nature diverse d'une crise unique du paradigme keynésien et du consensus d'après-guerre relève d'une

construction idéologiquement orientée qui a servi de justification au programme thatchérien, d'inspiration à la fois conservatrice et néolibérale. Le sujet invitait ainsi les candidats à prendre du recul par rapport au déclinisme, c'est-à-dire à une idéologie du déclin qui tend à imposer certains diagnostics et certains « remèdes » ou « réponses » politiques. Les candidats pouvaient poursuivre dans la conclusion le travail de déconstruction du discours de crise et noter que la crise des années 1970 devait s'avérer toute relative par rapport aux problèmes économiques que le pays allait connaître au début des années 1980, où les remèdes de la Nouvelle Droite furent pourtant mis en application (la récession et les taux de chômage furent pires dans la première moitié des années 1980 que dans les années 1970). Le sujet invitait aussi les candidats à mettre à distance toute vision historiographique relevant d'une approche téléologique de l'histoire. Loin d'être écrite d'avance, l'arrivée au pouvoir de Thatcher et des conservateurs en 1979 fut le résultat d'un enchaînement de circonstances favorables. A travers cette citation, Beckett nous rappelle ainsi l'importance de la contingence des faits historiques.

Comme dans les rapports des années précédentes, le jury tient à rappeler que les meilleures copies ne sont pas forcément les plus longues, mais souvent celles dont la rédaction a été précédée d'une analyse minutieuse et d'un temps important de réflexion, une bonne gestion du temps n'étant possible que grâce à des entraînements en temps limité au cours de l'année de préparation. C'est à cette préparation méthodologique que le jury espère avoir contribué à travers ce rapport, et c'est cette préparation qui permettra aux candidats de la session 2019 de réellement mettre en valeur leurs connaissances, qui sont le matériau nécessaire mais non suffisant de tout travail en civilisation.

Nathalie DUCLOS
Université de Toulouse

2 - Commentaire de texte en anglais (littérature)

I- Remarques générales.

L'épreuve de commentaire de texte littéraire en anglais, est une épreuve particulièrement riche et stimulante, qui permet aux candidats d'illustrer leurs multiples compétences d'anglicistes, et aux membres du jury d'évaluer des éléments clés : une maîtrise de la méthodologie de l'exercice, une bonne connaissance du programme, un maniement juste, soigné et élégant de la langue anglaise. Il s'agit à la fois d'une épreuve que l'on pourrait qualifier de technique, et dont il faut apprendre à maîtriser la méthode ; et d'une épreuve plus ouverte de lecture et d'interprétation, dans laquelle les connaissances littéraires acquises doivent être mobilisées de manière pertinente, et mises au service d'une identification précise des enjeux inhérents au texte analysé, afin de proposer une hypothèse de lecture argumentée et convaincante.

Pour parvenir à ce résultat, quelques conseils utiles seront illustrés dans la proposition de commentaire qui figure dans ce rapport.

Un commentaire de texte littéraire doit intégrer deux contraintes parfois difficiles à concilier. Il doit appréhender la singularité du passage choisi. Il doit aussi en identifier l'intérêt et la fonction dans la structure, l'économie, et le sens général de l'œuvre tout entière.

L'épreuve de commentaire invite toujours à analyser un passage particulier, dont on a estimé que le découpage précis faisait sens en lui-même. Il convient donc d'envisager ce passage comme cohérent, dans son unité propre. Cela implique qu'il ne faut jamais perdre de vue le tout que constitue le passage : on doit chercher à définir son intérêt singulier, ses structures internes, son style spécifique, son contenu inédit. L'extrait proposé ne doit pas devenir prétexte à un placage de cours, ni à une récitation de grands développements qui perdent le contact avec le texte et sont donc tout à fait hors-sujet. Les candidats bien préparés ont tous à disposition un nombre important de connaissances sur l'œuvre : elles sont certes rassurantes, et évidemment nécessaires, mais elles ne doivent pas faire écran et se substituer à un travail d'analyse ouvert, qui accepte de se laisser surprendre par certaines caractéristiques peut-être jamais repérées auparavant, et localement fondamentales. Il était ici essentiel d'analyser, par exemple, les caractéristiques formelles de la focalisation d'Emily, marginale dans l'œuvre mais omniprésente dans le passage ; ou encore le type de domesticité qu'Emily y incarne, de manière centrale ; ou encore les distorsions spécifiques que génère la pathologie de la migraine et l'hypersensibilité qui lui est associée. Lire un texte pour en faire le commentaire dans le cadre de l'épreuve de l'agrégation ne peut pas consister à repérer les éléments déjà connus pour dérouler des développements préfabriqués. Il faut, au contraire, relever le défi que représente un texte en partie nouveau, en partie à découvrir, et le considérer dans sa dynamique propre, en repérant les motifs centraux, les enjeux spécifiques, la langue particulière. Dans un roman comme *Atonement* qui se construit autour de focalisations multiples, il convenait, comme l'ont fait de nombreuses bonnes copies, de caractériser précisément la nature, le contenu diégétique et les effets du style indirect libre que McEwan élabore pour le personnage d'Emily.

Il est essentiel de comprendre également que le passage proposé à l'étude est toujours choisi parce qu'il occupe dans l'œuvre une position stratégique et remplit une fonction cruciale. Définir et démontrer la place et le rôle de l'extrait dans l'œuvre sont le cœur de l'exercice. Ici, la focalisation sur Emily constitue une sorte de pas de côté, d'écart et de pause par rapport à la diégèse. On peut parler d'une sorte d'autoportrait qui sert une fonction de commentaire métatextuel, en venant redire et

résumer les événements déjà narrés, depuis un autre point de vue. L'extrait choisi l'est toujours parce qu'il permet de remettre dans une perspective spécifique les enjeux majeurs du roman, qu'il s'agit alors d'identifier et d'analyser. Un extrait doit être considéré comme une porte d'entrée singulière et privilégiée dans le roman, une ouverture qui permet d'énoncer de manière fine et spécifique les enjeux généraux de l'œuvre en les illustrant de manière locale. Dans cet extrait, la focalisation interne sur Emily était l'occasion de démontrer la grande hybridité générique du passage, qui produit une impression de collage désordonné oscillant entre un modernisme impeccablement parodié et des motifs victoriens faisant un retour erratique. Et ce collage a pour effet de brosser un portrait de mère quelque peu monstrueux, quelque peu craquelé, dans lequel le lecteur attentif sent filtrer la présence de Briony sous la *persona* du narrateur omniscient.

Un commentaire de texte est donc l'occasion de démontrer les qualités de microanalyse qu'exige cet exercice, ainsi que la capacité à s'attacher au grain du texte, à ses sonorités, à sa grammaire, à son rythme spécifique. La nature parodique de l'extrait rendait la tâche jubilatoire, tant le texte est saturé d'allitérations, d'échos, de marques évidentes du style indirect libre. Le commentaire exige également une capacité à opérer des rapprochements et des synthèses permettant de mettre l'extrait en rapport avec l'ensemble de l'œuvre et d'en dégager les enjeux majeurs. Les erreurs d'interprétation d'Emily, ténues mais tragiquement ironiques, ont un caractère proleptique. Elles annoncent les erreurs, plus fatales, de Briony, elle-même convaincue de la toute-puissance de son interprétation, si bien que cette scène doit se lire en miroir avec celle où Briony, dans le noir également, devient le témoin aveugle du viol de Lola.

Comme l'indique cette dernière remarque, l'extrait générait également une attente particulière liée à la nature et à la structure mêmes de l'œuvre : la coda, « London 1999 » (p. 351), appelle toute analyse à faire état de deux niveaux de lecture effectifs, afin d'établir précisément la présence subreptice de Briony au poste de narrateur omniscient, et d'en analyser *a posteriori* les effets. Le jury a été surpris de constater que trop peu de copies ont fait état de cette présence, comme si les candidats n'avaient pas perçu que le point de vue d'Emily était exprimé à travers le filtre de celui de Briony. Ces candidats en sont souvent restés à une lecture naïve, non-soupçonneuse, ne leur permettant pas de relever les traces de la présence de Briony. Cette présence est pourtant très perceptible dans le passage, patente même, pour peu que l'on en cherche les indices. La préférence affichée d'Emily pour sa cadette et la dynamique familiale prennent une tout autre dimension sitôt que l'on s'aperçoit que c'est Briony elle-même qui atteste cette préférence, que c'est Briony elle-même qui exprime l'insatisfaction de sa mère à l'égard de l'attitude de Cecilia, par exemple. Ce double registre de la lecture, mis en scène de manière particulièrement palpable et élaborée dans ce passage, est à l'évidence un élément structurel central, qui permet d'accéder à la dimension postmoderne et métatextuelle du roman, de reconnaître ce passage comme l'illustration d'une narration fondamentalement duplice, et donc de rapprocher cet extrait apparemment marginal du cœur des enjeux de l'œuvre, en comprenant Emily comme l'une des nombreuses diffractions narratives de Briony elle-même.

Un grand nombre de copies ont su associer ces deux exigences du commentaire et proposer, au moyen d'une méthodologie maîtrisée, des interprétations de grande qualité, étayées par une bonne connaissance du contexte historique et littéraire, par une mobilisation raisonnée des outils de la critique au service du texte, sans jargon inutile, et par l'utilisation d'une langue juste et précise. Ces candidats ont su saisir l'occasion qui leur était donnée de démontrer à la fois leurs capacités d'analyse

et de lecture, leur maîtrise de la discipline universitaire que constitue la critique littéraire, leur bonne connaissance des textes au programme et de la bibliographie qui leur est associée et, de manière tout aussi cruciale, leur goût pour la langue. Les membres du jury les en remercient et les en félicitent.

II- Proposition de commentaire.

Chapter six, part one, opens with yet another interior monologue, that of the mother, Emily Tallis: number four in a quick succession of female focalisations, after Briony's, Cecilia's and Lola's, it reads as a recapitulation and diffracted echo of them all. Two pages into Emily's narrated monologue, written mainly in free indirect speech, the reader is rushed over the same domestic events through the fractured and hypersensitive perspective of the mother, grounded in bed by one of her typical migraines.

The passage is both a lull in the story, an anticlimactic pause in the quick succession of events, *and* a concentration of its narrative stakes. Though it takes place in a yet smug pre-lapsarian moment, when dissatisfactions are still petty – an unsuitable roast dinner or the failed children's play – and do not upset the cosy bourgeois setting, a disquieting sense of paradox and inconsistency pervades the scene. Being there confined in the dark with fretting Emily gives the reader a rather ominous feeling, based mainly on a series of discrepancies, as regards both the character that is self-portrayed and the "truthful" version of events she is certain she comes up with.

Emily Tallis stands out as a rather jumbled collage of intertextual influences, an improbable Mrs Bennett gone through the looking-glass and landed in *The Waves*. As for her authoritative revision, her self-confident rewind and accelerated recapitulation of events, it is both impressively close to the truth, quite narrowly overlapping with the previous versions, and ironically missing its crucial centre, the real disruptive event, the episode of the fountain. Subjective Realism thus stands somewhat checked in all its Modernist glory, and opens the path to more reflexive, metatextual narrative comments. When the reader looks back, he does notice the many "vibrations" (Phelan 112) in the narrative voice, the heavily reflexive nature of the passage, and admiringly concedes with Briony that "the reader was bound to speculate that she was describing herself" (p. 6).

I- A typically ambivalent portrait of a woman as mother. "In my notebooks, I called *Atonement* my Jane Austen novel" (McEwan in a 2002 *Newsweek* interview by Jeff Giles)

In this indirect self-portrait, that is a stylistic tribute to Modernism, Emily Tallis ironically returns to much less modern traits, and provides the reader with a concentration of the most hackneyed stereotypes about women and singularly about women as mothers. She is caught in the typical passive-aggressive double-bind, an ambivalent figure of both helplessness and potential danger, both a passive victim and a deficient hostile mother. Such ambivalence is liminally captured in the polysemy of her "worrying disposition" (l. 2) – 'worrying' denoting both the motherly capacity for caring *and* a tormenting undertone. Such a split is further enhanced by the obvious choice of the migraine, or *hemicrania*, meaning 'half a head', that most familiar female nervous condition, typical of fin-de-siècle literature, that helps articulate the duality of the subject.

1- The mother as an invalid.

Emily Tallis ranks among the patriarchal crowded gallery of all the invalid sick women that people literature, and has got many literary sisters – just above her head, the ghost of aunt Venus in the room upstairs stands as adequate ancestry, herself an invalid, confined to her bed, but also the intertextual

relatives – the absentee mother in *David Copperfield*, or the utterly ineffectual Mrs Bennet and her proverbial “nerves”. Debilitating pain is the fate of women, it disqualifies them – it literally and violently “invalidates” them – “an invalid nullity” (l. 22). Emily’s “condition” (l. 10) actively progresses throughout the passage, into “illness” (l. 18) and final “agony” (l. 43), and the result is that she is reduced to utter passivity, with no agency, totally disempowered. The lexical field of passivity pervades the whole passage, with the notable ubiquity of the verb ‘to lie’: “Many hours of lying still on her bed” (l. 29), “she lay in the dark” (l. 38), “and so she lay there” (l. 44). As a woman, she is classically “stopped” (l. 18) by illness, and any possible agency is checked by the use of fictive present: “If she were not so ill, she would go up now” (ll. 16-17). Women are downed by literary tradition, and Emily is a dutiful specimen of such disempowerment.

Quite naturally, it is in her function as a mother that Emily is chiefly deficient. She is unable to comply with the maternal functions of caring – reworded as incompetent and nearly hysterical “fretting” (l. 29) – she cannot play, she cannot help, she is utterly powerless as the ineffective rhetorical question “how to protect her” (l. 5) highlights, not even complete with the question mark – an aborted attempt at caring. Crucially, she is a failure in the most basic of motherly functions, her nourishing role, and the choice she made of a roast for dinner on that scorching hot day is “pointless” (l. 13). Her status is thus denied by her very children, “calling her by her first name” (l. 16), and roles are inverted as Cecilia is the one caring, trying not to disturb her mother with her “careful tread” (l. 46). Internal monologue adequately illustrates the fact that women have internalized the fact that they are grounded in the materiality of their bodies, maintained where they naturally belong, down on their beds, “kept in place” (ll. 40-41).

2- Lurking aggressiveness – the “caged panther” (p. 63) in the dark.

This is the other side of the highly typical coin: Emily not complying with her motherly role logically leads to her being fantasized as a multiply dangerous creature, allied with nature. She stands as a monstrous hybrid, in between an animal and a vegetable creature, “a woman in the shape of a monster, a monster in the shape of a woman” (Adrienne Rich “Planetarium”): she is a fantasized concentration of several lethal creatures, and the initial double alliteration in plosives [k] and fricatives and sibilants [f] and [s] in “**F**eeling the **bl**ack-furred **cr**eature begin to **st**ir” (l. 1) establishes both the harshness and the furtiveness of the danger. “Breathing quietly in the darkness” (l. 9), “lying still on her bed” (ll. 31-32), preying right in the middle of the house, between “far below” (l. 12) and “one floor above” (l. 16), she is the “caged panther” that is mentioned on page 63 and dangerously euphemised here by the more domestic “cat’s whiskers” (l. 37), but also Medusa, with her “tentacular awareness that reached out from the dimness and moved through the house” (ll. 31-32), and a carnivorous creeping plant sending “the tendrils of a worrying disposition out towards her youngest” (ll. 2-3). The nourishing function is here inverted in oral aggressiveness and predatory love, as she feeds upon her children – Mrs Bennet turned Miss Havisham. The tendrils are quite venomous indeed and the noble panther regresses to a spitting wild cat as typical motherly or sisterly tenderness gives way to rather spiteful comments on virtually everyone but Briony – Lola and Hermione but also her own daughter Cecilia receive ample share of Emily’s vindictiveness, which reinforces another stereotype about feminine jealousy and rivalry. Emily’s passivity might thus be a decoy, and danger always lurks beneath the most apparently harmless women – in such ambivalence, Emily proves a dutiful daughter to patriarchy.

3- A dutiful daughter to patriarchy: animalizing the children, marrying the eldest daughter, and embodying domesticity.

Emily Tallis voices two of the most patriarchal and Victorian views about children and women. To her, children are nothing more than undifferentiated little animals to be tamed. Pierrot and Jackson are described as “wiry” (l. 4), they “scamper” about, and are metaphorised as a proliferating “four-legged creature” (l. 55), which reminds the reader of the Victorian view of children as yet imperfect adults needing to be tamed. As for young women, their only destiny is to marry: she may not be so forceful or explicit as her fictive relative Mrs Bennet, as she uses an understated antiphrasis (“that in itself might not be a bad thing”, l. 52), but that remark is a reminder of the very conservative views she held in the preceding two pages about the dangers of independence in women. This is reinforced by her disparaging comments on her sister, her divorce and her nerves (ll. 7-8) – no matter what, no matter if one’s husband is unfaithful or if one is rather ill-married, divorce is not an option for Mrs Tallis – not yet at least.

Multiply embedded in the many layers of Victorian house – her bed, her bedroom, her floor, her house –, she is totally defined through domesticity, in a process of osmosis, her body breathing along with the rhythm of the house, radically relegated and implanted into the private sphere and impervious to the public one. Predictably, she thinks in domestic terms only, her pain being expressed through the domestic metaphor of the “kitchen knives [...] drawn across her optic nerve” (ll. 41-42), and her thoughts do not move beyond the walls of the household. She is totally oblivious of the State of the Country, tellingly reduced here to “the state of the household” (l. 9), and the approaching war totally unregistered in her train of thoughts.

She is thus a worthy heiress to Victorian deficient mothers, as it is forcefully summed up in the following trinity: “migraine, mother-love and, over the years, many hours of lying still on her bed” (ll. 30-31). The commanding ternary rhythm, along with the muting alliteration in [m] that voices the three necessary ingredients of the rhetoric of disempowerment – illness, maternity and motionlessness – are very efficient in “mumming” the mother.

Still, migraine is definitely a fecund choice of a disease, as it not only looks back to fin-de-siècle nervous female disease and fractured identity; it also looks forward to modernity, as it entails both a trouble of vision and acute sensibility, and a subsequent breakdown in realist narrative. Emily Tallis definitely and paradoxically partakes of both periods. She is a jumbled and improbable literary palimpsest: she could very well belong in a Jane Austen novel, but though her stifling room reads like the exact opposite to the empowering *Room of One’s Own* Virginia Woolf claimed for women, her inner monologue certainly owes much to this tutelary figure.

II- A “conversation with Modernism”. (Ian McEwan, interview with Michael Silverblatt, *Bookworm*. KCRW, Santa Monica, California, July 2002)

There is a striking irregularity between content and form in Emily Tallis, and her reported monologue reads as a by-the-book instance of Subjective Realism, ticking all the crucial narrative boxes – interior monologue, the importance of senses and perception to access knowledge, a redefinition of the truth. In retrospect, after reading the coda, the passage is so “Modernistically correct” that it might indeed sound both a little too good to be true, and a little too smug—still Briony, the creature stirring in her mother’s brain, makes a good job as apprentice Modernist.

1- Interior monologue: practising scales.

Though Emily's subjective account is closer to reported narration and free indirect speech, with an omniscient narrator still framing her thoughts ("Emily let her thoughts move away", l. 1, "Emily [...] gauged the state of the household", l. 9, "Emily heard a careful tread", l. 46) ample tribute is paid to the 'stream of consciousness' coined by William James, and explicit references to Emily's flow of thoughts crop up in the passage, as early as line one, "Emily let her thoughts move away", and then regularly so, "She could not afford to let Hermione into her thoughts", l. 8, and "Emily successfully resisted the pursuit of this line, and seemed do drift away then", ll. 20-21. The maritime 'drifting' is echoed with the "rising, falling and rising again" (ll. 14-15), along with the dominant -ING aspect that reinforces the continuous flowing of her thoughts.

The progression of the passage is thus not causal nor necessarily chronological, though it is channelled by the order of the day's events. Within that frame, it typically follows the random free associations of Emily's thoughts, by metonymy or contiguity: from the eldest daughter to the youngest (l. 2), from her to Lola, to Hermione, to her own issues with her sister, all in a few lines (ll. 3-8), or again from the smell of the cigarette to Cecilia, to marriage, in just two lines (ll. 50-52). It wanders in a non-linear way, stops when the train of thoughts is too painful, takes another route following the random stimulation of yet another noise that reaches her, interrupts her course as the suspension marks highlight, l. 20 – and all this stylistic paraphernalia impeccably transcribes the intention of the "stream of consciousness".

The explicit reference is further elaborated through a style that inscribes many marks of subjectivity. Interior monologue is characterized by an abundance of nominal sentences, like "the thud of feet on floorboards and children's voices" (ll. 13-14), or "Betty calling to Danny." (l. 48), or "Voices echoing in the hall." (l. 52), or "*The Trials of Arabella*." (l. 16) that reinforce the sense of random and personal sensorial solicitations, and the fragmentation of her experience. Other marks of subjectivity can be found in personal detachment – with the use of the disparaging demonstrative "**that** Lola", l. 5 – or subjective terms of endearment ("Poor little Briony, the softest little thing [...]") (l. 3); but also in rhetorical questions and signs of orality, with the preposition starting the sentence: "But how to protect her [...]" (l. 5).

Emily's free indirect speech is thus a model of Subjective Realism.

2- Importance of the senses in discovering the truth.

In her analysis of Katherine Mansfield, *Katherine Mansfield and Literary Impressionism*, Julia Van Gusteren explains: "The Literary Impressionists, like the Impressionists in painting, focused on perception. They attempted to formulate reality by breaking it into momentary fragments, selected intuitively and subjectively. They relied on sensory (ap)perceptions." (Van Gusteren, 20).

Indeed, senses and perception are at the core of the extract. "Feeling" is the first word of the passage, and it unfolds throughout the text, "[It] had rubbed her senses raw", (ll. 29-30), or "her alert senses" (l. 37). All the senses are mobilised in the passage, with the notable exception of sight. The migraine's assault on Emily's "optic nerve" (42) neutralises sight, the central sense classical Western philosophy depended upon to ascertain the truth – or rather it transforms sight. Emily's scotoma becomes creative: deriving from ancient Greek σκοτοῦν, "to darken, make dim-sighted", scotoma is a specific symptom of migraines, and it is characterized by little spots that "appear in and obscure the field, in the form of moving shadowy or illuminated circles, or geometric shapes" (Zehentbauer 4). She thus sees the little dots Impressionism was credited for, and can access another dimension beyond the visible world: "There were illuminated points in her vision, little pinpricks, as though the worn fabric

of the visible world was being held up against a far brighter light.” (p. 63) Migraine also brings about a hyper-sensitivity of all the other senses. Touch, smell, and taste are present, respectively with the “tendrils” sent out through the house, “the faintest tang of a cigarette” (l. 50), and the “pointless roast dinner” (l. 13), but hearing distinctly predominates, both active (“straining to listen”, l. 10) and passive (“she heard”, l. 11, l. 46, or “voices heard”, l. 34).

One can note the extremely varied lexical field of hearing, as if the domestic noises had individuality, and as if to Emily’s heightened perception, they were transitive signifiers directly leading to so many distinct signifieds: “clang” (l. 12) leads to the falling lid, “thud” (l. 13) to footsteps, “muffled sound” (l. 23) to Briony not wearing shoes, “rattling” (l. 26) to the failure of the representation, “careful tread” (l. 46) to Cecilia’s cautious progression, “the sound of the trap on the gravel” (l. 49) to the car arriving, and “scampering” (l. 55) to the boys going to the pool. A concert of alliterations and assonances are summoned up to reinforce the sonorous effect: the steely and noisy alliteration in [k], “**c**ame a metallic **cl**ang”, l. 12, painfully amplifies the noise in Emily’s head, while Cecilia’s “**c**areful **t**read on the **s**tairs” (l. 46) feels like a soothing caress.

Emily is convinced that these fragmented sounds enable her to reconstruct the day, to spin a narrative in between these isolated but crystal-clear noises, and to access pure truth: “Only the truth came back to her, for what she knew, she knew.” (l. 33) This is yet another tenet of Modernism, as explained by Watt: “Modern realism [...] begins from the position that truth can be discovered by the individual through his senses.” (Watt 12) Yet, the link between hearing and knowing is crucially questioned in the extract.

3- From hearing to knowing: dashing to conclusions?

a- A rather fantastic distortion.

Subjective Realism gives way to generic hesitation, and filtered through Emily’s altered perceptions and hypersensitivity, everything is amplified, “an almost unbearable amplification” (ll. 37-38), time and space are distorted, and the room in the dark is in turn peopled with rather fantastic creatures – “a black-furred creature”, l. 1, “a four-legged creature” (l. 55), and “the cat’s whiskers of an old wireless” (l. 37), that final comparison bristling with its own polysemy, as indeed the cat’s whiskers are both part of the fantastic coming alive of the room, and the name commonly used to refer to the crystal detector used in early 20th century radio receivers. As a thin contacting resilient wire, the cat’s whiskers stand as technical echo to and amplification of Emily’s hypersensitivity, as further reference to the conductive nature of the tentacles she sends through the house. Thus doubly amplified by Emily and the wireless, a metallic monster seems to be hiding in the basement of a house with adaptable walls: “from far below came a metallic clang”, l. 12 – the alliteration in [f] contributes to extending the adverb ‘far’, and the inversion of the subject and the verb seems to dilate the dimensions of the house, as in *Alice in Wonderland*, and the building also has the opposite capacity of “shrinking tighter” (ll. 11-12) – much ado about a falling lid.

Rather than leading to “the truth”, the brain thus becomes a sort of resonance chamber, a matrix of metaphors and symbols that divert Realism in a trance-like line of escape.

b- Dashing to conclusions?

Such obvious distortions do not prevent Emily from expounding on the Modernist belief that individual subjectivity and perceptions lead to the truth with more clarity than Realism. In the middle of her drifting stream of consciousness, she gives a forceful metatextual verdict: “The indistinct murmur

of voices heard through a carpeted floor surpassed in clarity a typed-up transcript.” (ll. 33-34) The Realist minute and mimetic ‘transcription’ of reality is dismissed in favour of partial and fragmented perceptions, and Emily seems to parody the persona of the omniscient narrator, in a kind of tautological self-confident assertion: “for what she knew, she knew” (l. 33).

From a technical point of view, the text does illustrate such transitivity of impressions and perceptions—subjective modals and conditional forms lead directly to the certainty of the indicative mode, in a pattern that spans the whole passage. A few examples. In lines 12-13, a tentative perception, marked by an adverb of probability, leads directly, with the single link of a rather casual semicolon, to the state verb ‘to be’ in the indicative: “a falling saucepan lid **perhaps**; the pointless roast dinner **was** in the earliest stages of preparation”. In line 25-26, Emily hears “energetic scuffling and something hard rattling across the floorboards”; despite the absence of nominal determination, despite the indecision contained in ‘something’, despite the vagueness of the substantives, despite the haziness of the –ING forms, Emily infers the undoubtable truth, Sherlock-like or rather Poirot-like since McEwan confessed to some debt to Agatha Christie for *Atonement*. In a rosary of independent clauses, she recites the truth, once more through a final ternary rhythm: “The rehearsal had disintegrated, Briony had retreated into a sulk, the twins were fooling about [...]” (ll. 26-27).

Yet, two specific forms need commenting upon, because they somewhat destabilize Emily’s certainty.

Like Sherlock, Emily is convinced that the knowledge she has of reality enables her to infer the next occurrence. This is visible through her constant use of the modal “would”, for example ll. 24-25, “The girl would not wear her shoes in the hot weather”, or l. 45, “Briony would have gone out with her mood”. Because she knows her daughter’s habits, she sees the present as an actuation of the past: ‘would’ is both a frequentative in the past, and the condition and confirmation of the present. But the major drawback of that epistemological tool is that you can only recognize what you already know – hence Emily’s complete inability to infer the fountain episode, because it is not part of her previous experience of the world. “What she knows she knows” – but she does not know all, and the chain of events is broken by the gaping hole of the unrecorded fountain episode, right in the middle. The dashing Wildean paradox, “The less she was able to do, the more she was aware.” (ll. 38-39), is thus heavily tainted with dramatic irony, as the central event of the day so far passes totally unnoticed and unaccounted for by all-knowing Emily. She herself does confess to some blind spots, tellingly about Lola: “and Lola, if she was as much like her mother as Emily believed, would be **tranquil** and **triumphant**”, ll. 27-28. Conditioned by the concessive introduced by ‘if’ and ended by the central notion “believed”, the principal clause in “would” reveals the part of interpretation, belief and decision-making such a method contains, and the purring tranquillity of the alliteration in [tr] sounds unjustified and ironic. This is further enhanced by the alternative elucidations proposed for the rising children’s voices, l. 15, “perhaps in dissent, perhaps exciting agreement”: the parallelism of the construction highlights that the interpretations are both totally opposed and equally possible, thus undecidable – and this sentence echoes one of the central knots of the whole novel, about consent.

Finally, the systematic use of the dash, four instances in the final paragraph, can be read as a clue that Emily’s frenzied deductions might be a bit hasty indeed. Her accelerated version of the day is rather impressive, as it fits most of the events that were confirmed in advance by Briony, Cecilia and Lola. It all fits, and the dashes celebrate the automatic and virtuoso perceptions of Emily. Even silence is meaningful: “Danny struggling up with the luggage, and coming down again, and silence – Cecilia

would have taken Leon and Mr Marshall to the pool to drink the punch that Emily herself had made this morning” (ll. 52-55) – except that Emily’s final stroke is just a little bit off the mark: the ‘would’ is more tentative, more conditional than the previous ones, and the dash marks a discrepancy more than a link. In fact, they are drinking gin and tonic prepared by Mr Marshall in the drawing room: the *Cluedo* game goes marginally wrong, and Emily the Modernist detective leads the reader to the idea that “the truth” she claims is composed of “interpretative statements” that “fit the narrative she is scripting” (Phelan 118).

On second reading though, it transpires that she is not the one scripting the narrative, and that the passage thus reads like a reflexive comment on Briony’s narration, through complex processes of identification. It is not so much a Modernist self-portrait as a metatextual clue.

III- The portrait of the artist as an older woman.

There is indeed a liminal warning in the novel, as early as p. 6: “Self-exposure was inevitable the moment she described a character’s weakness. The reader was bound to speculate that she was describing herself.” As one looks back, slightly humbled at being told and still not seeing, it becomes quite obvious that Briony is the creature stirring in Emily’s fractured head, and that Emily’s voice bears the marks of Briony’s intrusion.

1- Self-indulging Briony.

When s/he knows that Briony has been in hiding throughout the novel behind the venerable *persona* of the omniscient narrator, the reader recognizes indeed the apprentice writer practising scales on the Modernist score, and using her mother’s supposed inner monologue as literary playground to write out a model sample of the Modernist technique. The self-indulgence of the text shows through – the systematic alliterations, the overt symbolism and the open references to the stream of consciousness, the reference to *The Trials of Arabella* (l. 16) starring right in the middle of her mother’s thoughts, but also the obsessive circular return of the same motives throughout the novel – the shoe, the motif of “soothing” – suddenly reveal their own parody, their own fictitiousness.

But it is mainly about herself that Briony instrumentalises her mother’s voice. Obviously the affective stakes are high here – competition for her mother’s love occupies quite a great deal of Briony’s thoughts throughout the novel –, and even in 1999, 54 years after the facts, when Briony Tallis is supposedly a skilled celebrated author, she cannot maintain the homogeneousness of the narrative voice that is ventriloquized by young Briony’s affects. Emily’s thoughts are supposedly mediated by an omniscient narrator, but the narrative protocol is broken by distinct and obsessive intrusions from Briony, in the passage as in the whole of chapter 6. She fantasizes her mother’s preference for her, indeed her idolization of her, along with her dissatisfaction with her eldest daughter; only Briony finds favour with her mother in this passage, and she crams her mother’s voice with words of endearment for herself, and spiteful words for all the others, singularly her sister: “Poor darling Briony, the softest little thing, doing her all to entertain her hard-bitten and wiry cousins with the play she had written from her heart. To love her was to be soothed.” (65) Briony pats her own back, she revels in her mother’s fantasized care, and she uses the occasion to be mean, stealthily and by proxy, to her sister, protected by the fake screen of the mother’s subjectivity. While she has her mother describe her as kind-hearted, Cecilia piles up deficiencies, she is marked as vain and careless, and the soft tone turns harsh, with the tutting disapproving alliteration in [t]: “Cecilia should lend a

hand, but she was too wrapped up in herself, too much the intellectual to bother with children.” (l. 20) She is supposedly a disappointment to her parents, as the modal “should” exemplifies, as well as the crescendo in “she had been asked many times”, l. 48 that becomes three lines down: “she had been asked a thousand times”, l. 51. The repetition of exactly the same form, only amplified by the increase in the numeral adjective, betrays Briony’s obsessiveness with her sister. Indeed, even the very tender sentence she puts in her mother’s mouth at the beginning of the passage is rather ambivalent, and discloses Briony’s sense of insecurity.

Indeed, in “Poor darling Briony, the softest little thing”, the loving words, “darling” and “softest”, along with the superlative that places Briony above the rest of the family in her mother’s heart are qualified, and even spoiled by “poor” that starts the sentence, and that is echoed by “little” and by “thing”, three patronising touches slid in between positive elements, like some return of the repressed, and that speak for the fact that Briony feels negligible in a world of adults, and belittled in the family, compared with her elder, more dashing sister – we can quote for example p. 129, where she has her secret sweetheart Robbie voice out his disinterest for her: “She was still a child, Robbie thought”. So Briony clearly manipulates her mother’s voice to serve her own agenda, and thus provides the reader with an indirect portrait of herself.

2- Processes of multiple identification.

As the programmatic implicit disclosure “she was describing herself” involves, Briony is everywhere in her highly reflexive text, both subject and object. It is indeed remarkable that virtually everything she makes her mother say about other characters applies chiefly to herself. Cecilia’s supposed rejection of children, her desire to impress other people, and above all her being all “wrapped up in herself”, l. 20 tallies with Briony more than Cecilia – whom we have seen taking care of Pierrot and Jackson while Briony dismissed them on account of their immaturity, but also taking good care of her little sister. As for being “wrapped up in herself”, it is a direct echo of “she was describing herself”, and an adequate definition of the narrative protocol: the other characters are treated as so many wraps or layers where she retrojects the traits or feelings she cannot face as her own, so many folds where she can address her own issues. The same goes for Lola, described as “precocious and scheming”, l. 6, which could be an exact description of Briony.

But it is mainly with her mother that the process of identification is elaborated – a mother whose migraine she symptomatically shares, when she is older and mentions her invalidating “headaches” (p. 354). She has her mother validate her interpretation about Lola, and is able to voice her dislike through delegation to her mother: Emily sees the Lola-Briony relationship as the repetition of her own Hermione-Emily childhood pattern, and “that Lola” (l. 5) stands as a sort of return of the repressed, that she cannot “afford to let [...] into her thoughts” (l.8). Still, there are telling discrepancies in the process of identification: Hermione was the “youngest” sister (l. 6), thus closer to Briony, “the youngest”, just three lines above, than to Lola, who is older than Briony. As she tries to incriminate Lola with her mother as chief witness, the slip in the narrative tongue thus betrays that *she* might indeed be the scheming one.

Such mirror-effect is crucially reproduced in Emily’s strategic position of surveillance, on the central floor of the house, enjoying the same fantasy of omniscience and control from a vantage point – the bed for Emily, the window for Briony, as well as the same sense of their own exceptionality, and the same trust in their own perceptions. (l. 36) Emily’s method, and also its faults, thus become a textual double to Briony’s misrepresentation.

3- A metatextual prolepsis of Briony's critical inference – "it was Robbie, wasn't it?" (p. 166)

In a text that is full of echoes and inner repetitions, Emily's monologue reads as anticipation, as a kind of ghostly comment on the processes of Briony's later fatal falsification.

On second reading, the transfiguring room in the dark becomes uncannily superimposed on to the temple where Briony gets furtive glimpses and full sound track at Lola's rape; Emily's conviction that "she lay in the dark and knew everything" (l. 38) duplicates in advance Briony's testimony on page 170: "It was less like seeing, more like knowing". The fantastic moving bush equates the fantastic shrinking building, and the styles of both passages rely on exactly the same patterns, and specifically on the direct link that is established, through the dash, between an obscured vision, compensated by more acute sensory perceptions, and the certainty that previous knowledge leads to present truth. The dash that is characteristic of Emily's rhetoric is used in the exact same way by Briony, and sound leads directly to knowledge: "She heard the helplessness in Lola's voice – and in an instant Briony understood completely." (p. 164) The automaticity of the deduction is reinforced one page further by the same juxtaposition of independent clauses: "She heard his footsteps as he strode towards the house. She had no doubt." (p. 165) Like Emily, Briony entertains the deluded fantasy that her sensory awareness is so acute that it proliferates, that she is endowed with a "sixth sense" (l. 31) leading to the truth, without realizing that such awareness is predatory, self-indulgent, "tentacular" (l. 31).

The same process of illusion is illustrated in both cases: both Emily and Briony, or rather in the passage Emily as Briony, is convinced that "the present fulfils the past" (168), hence the systematic use of 'would', that she knows "in advance", that reality is the actuation of the most satisfactory and soothing version, as Clément Rosset puts it. She develops the aptitude Rosset describes: "[...] aptitude, particulière à l'homme, de résister à toute information extérieure dès lors que celle-ci ne s'accorde pas avec l'ordre de l'attente et du souhait, d'en ignorer au besoin et à sa guise; qui à y opposer, si la réalité s'entête, un refus de perception qui interrompt toute controverse et clôt le débat, aux dépens naturellement du réel." (Clément Rosset, *Le réel et son Double*, pp. 59-60) It is obviously more reassuring not to see clearly, and to have reality fit one's preconstructions: Emily's voice, mobilized and colonized by her daughter's, is thus reduced to fulfilling her wishes. Sympathetic delegation of voice to the mother is thus unmasked as a controlling tool, and the sense of closure that rounds the passage with the return of the "creature" at the end of the passage is highly ironic, as Briony herself lurks behind that multifaceted ubiquitous creature, and imprisons and mums her mother more efficiently than migraine—so much for atonement.

Conclusion

This passage, as a tribute to the whole novel, can thus read as an artful panorama of literature, as a sort of literary journey through Realism, subjective Realism, Modernism, Post-Modern reflexivity – a hybrid creature as the phrase coined by Catherine Bernard, "Realistic Metafiction", emphasises. The double enunciation that is the principle of narrated monologue, where the voice of the omniscient narrator and that of the character merge to create fundamental ambiguity as regards the origin of enunciation is further complicated by the lurking presence of Briony, that adds another turn to the narrative screw. The self-portrait of the invalid mother becomes perturbed by the fact that she is manipulated to serve Briony's personal and narrative agenda, and the lull in the action become a very dense metatextual prolepsis illuminating Briony's style and method. But as McEwan put it, "the self-referential [is] embedded in the warmth of the real, the warmly living. Otherwise it's dull and dry."

(quoted in Wells, 134) Indeed, neither the passage nor the novel can be read as a purely metatextual and postmodern caper: the characterization of Emily, the sibling issues, the picture of a family all give flesh to the novel, reminding the reader that to McEwan, the aim of it all was “rather in the service of Realism” (same reference).

Bibliography

Phelan, James. *Experiencing Fiction. Judgments, Progressions, and the Rhetorical Theory of Narrative*. Columbus: The Ohio State University Press, 2007.

Rich, Adrienne. *The Fact of a Doorframe*. London and New York: Norton, 2002.

Rosset, Clément. *Le Principe de Cruauté*. Paris : Minuit, 1988.

Van Gunsteren, Julia. *Katherine Mansfield and Literary Impressionism*.

Wells, Lynn. *Ian McEwan*, Houndsmill: Palgrave MacMillan, 2010.

Zehentbauer, Janice. *Scintillating Scotoma: Migraine, aura and perception in European Literature, 1860-1900*. Doctoral thesis, The University of Western Ontario, Canada, 2015

<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=4106&context=etd>

Nathalie JAËCK
Université Bordeaux Montaigne

3. Composition de linguistique

L'épreuve de composition de linguistique dure six heures. Elle prend appui sur un texte littéraire d'une longueur d'environ 1000 mots généralement extrait d'une œuvre contemporaine. Le passage retenu cette année provient d'une nouvelle de Margaret Atwood, « *Uncles* », tirée du recueil *Wilderness Tips* (1991). L'épreuve comporte deux volets : la partie « Phonologie », qui doit être rédigée en anglais (se reporter au rapport spécifique ci-après), et la partie « Analyse Linguistique », qui doit être traitée en français. Celle-ci consiste en l'étude de trois segments soulignés dans le texte et d'une question large portant sur l'ensemble du passage.

Présentation générale de l'épreuve de composition

Gestion du temps et déroulement de l'épreuve

Les deux parties de l'épreuve peuvent être traitées ou non dans l'ordre où elles sont proposées. Le jury conseille cependant de commencer par la phonologie. Les candidats qui commencent par la linguistique, dont le traitement demande plus de temps, rencontrent assez régulièrement des difficultés dans la gestion de leur temps lorsqu'ils abordent en fin de parcours la partie phonologie. Dans certains cas, celle-ci n'est alors pas traitée dans son intégralité.

Le jury recommande de consacrer entre une heure et une heure et demie à la phonologie (environ une copie double), quarante minutes à chaque segment (environ deux pages par segment) et le reste du temps à la question large (cinq à six pages). Bien entendu, cette répartition doit être adaptée à la complexité des questions posées et n'est mentionnée qu'à titre indicatif.

Forme

La présentation des copies doit être claire et soignée, du début à la fin de la copie. Il est donc fortement recommandé d'éviter les ratures, ainsi que le recours aux astérisques, flèches et renvois multiples, qui compliquent la lecture du correcteur. Il faut également essayer autant que possible d'aérer la copie en espaçant les lignes et en divisant la rédaction en paragraphes regroupés de façon pertinente.

Barème

Le barème peut varier d'une session à l'autre, dans des proportions cependant réduites. Cette année, comme les années précédentes, 6 points étaient attribués à la phonologie et 14 points à l'analyse linguistique, dont 7 points répartis entre les trois segments et 7 points pour la seule question large.

3.1 – Partie « Analyse linguistique »

Présentation et attendus généraux

Les remarques détaillées ci-dessous reprennent en partie celles faites dans les rapports des sessions précédentes, qu'il est également fortement conseillé de consulter.

Programme et attendus en termes de connaissances

La partie analyse linguistique, comme la partie phonologie, ne s'appuie sur aucun programme spécifique. Il est donc essentiel pour les candidats d'acquérir le plus tôt possible des connaissances précises dans chaque domaine de la grammaire de l'anglais. Il est en effet clairement attendu d'eux qu'ils sachent reconnaître les opérateurs et constructions syntaxiques de l'anglais (par exemple, distinguer un auxiliaire d'un verbe lexical, une clivée d'une extraposée, un déterminant d'un pronom, etc.), et rendre compte de leur valeur et leur fonctionnement. Afin d'y parvenir, il est conseillé aux candidats d'articuler leur préparation autour des trois grands domaines qui sont généralement abordés lors de chaque session du concours: le domaine nominal, le domaine verbal et le domaine de l'énoncé complexe. Pour fournir une analyse la plus complète qui soit, il faut être en mesure d'aborder ces domaines sous l'angle de la syntaxe, de la sémantique, mais aussi de l'analyse du discours.

Forme

Les abréviations usuelles sont acceptées, comme par exemple GN ou SN pour groupe ou syntagme nominal, et GV ou SV pour groupe ou syntagme verbal. Il faut en revanche éviter les abréviations ambiguës ou non conventionnelles.

Il est par ailleurs indispensable de respecter les conventions de citation. Les segments ou syntagmes cités doivent être accompagnés du numéro de ligne correspondant et être, soit placés entre guillemets (ex. une reprise du SN « Percy's book »), soit soulignés (ex. une reprise du SN Percy's book), soit encore, pour les plus longs, présentés sur une ligne à part. Il est également possible de citer ou recenser plusieurs exemples à part et de les numéroter, notamment dans le traitement de la question large. Il faut néanmoins citer le texte et ne pas se contenter uniquement d'indiquer le numéro des lignes. Au cours de l'analyse d'un segment particulier, il n'est cependant pas nécessaire de répéter le numéro de ligne dès lors qu'il a été clairement indiqué initialement. Il n'est pas utile, non plus, de donner les numéros de ligne des trois segments soulignés et soumis à l'étude.

En ce qui concerne la langue, elle doit être correcte, précise et aisément intelligible puisque c'est elle qui véhicule la pensée des candidats. Le jury est particulièrement sensible à l'exactitude de la syntaxe, de la grammaire et de l'orthographe. De nombreuses erreurs d'accord de participes passés ont encore été relevées cette année. L'accord de genre est lui aussi trop souvent malmené, particulièrement dans les étiquettes grammaticales (ex. **un syntagme adverbial*, **le groupe nominale*). Un certain nombre de mots souvent usités dans les analyses linguistiques ont fréquemment été mal orthographiés : *subordonnée*, *consonne* ou *occurrence*, dans lesquels les consonnes n'ont pas été redoublées ou, inversement, *élision* ou *auxiliaire*, termes dans lesquels une consonne a été redoublée de façon erronée. Le jury a pénalisé les copies qui présentaient certaines accumulations d'erreurs.

Fond

Le jury accepte les analyses relevant de toutes les écoles linguistiques. Il n'est d'ailleurs pas exigé des candidats qu'ils indiquent le cadre théorique dans lequel ils évoluent. En revanche, il est attendu qu'ils utilisent la métalangue à bon escient et veillent à définir soigneusement les termes techniques utilisés. Le jury a pu noter une utilisation parfois abusive, sans explication aucune, des termes de « parcours », d' « extraction » ou encore de « fléchage », à propos d'opérateurs qui ne s'y prêtaient pas particulièrement. Quelques copies utilisent par ailleurs des termes très spécifiques tels que « opérateur de Phase 1 » ou de « Phase 2 », ou encore « saturateur-verrouilleur » sans prendre la

peine d'expliquer ce qu'ils signifient. Ces termes s'inscrivent dans une certaine métalangue avec une définition et un statut précis qu'il faut indiquer.

Les candidats doivent proposer des traitements rigoureux et concis, mais aussi construits, cohérents et argumentés. La rédaction au fil de la plume est donc fortement déconseillée. Il est également rappelé que la qualité d'une copie ne se mesure pas nécessairement à sa longueur.

Pour finir, le jury recommande de commencer par lire attentivement le texte afin de bien identifier les personnages et la situation dans laquelle ils se trouvent, ainsi que les plans d'énonciation et le ton du récit ; cette étape préalable permet de fournir des analyses pertinentes. Une bonne compréhension et connaissance du texte permettent en effet de bien contextualiser les énoncés étudiés, mais aussi d'éviter autant que possible les contresens d'interprétation, qui sont fortement pénalisés.

Segments soulignés

La première partie de l'analyse linguistique consiste en l'analyse de trois segments soulignés dans le texte. Chacun des segments soulignés correspond traditionnellement à l'un des trois grands domaines de l'analyse linguistique mentionnés plus haut : le domaine nominal, le domaine verbal et l'énoncé complexe. Cette répartition n'est cependant pas obligatoire étant donné que le choix des segments dépend d'abord de la spécificité du texte et des occurrences qu'il propose.

Méthodologie des segments soulignés

Les candidats doivent traiter chaque segment selon une démarche cohérente et structurée. La démarche recommandée par le jury suit l'ordre suivant : Description, Problématique, et Analyse. Le candidat peut faire apparaître ces intitulés sur la copie afin de distinguer clairement les sous-parties. S'ils n'apparaissent pas, il est attendu qu'un saut de ligne vienne matérialiser la différence entre les sous-parties.

1) Description

Il s'agit d'une première étape indispensable puisqu'elle correspond à l'identification du segment souligné. Elle doit donc fournir des informations précises sur la nature grammaticale du segment ainsi que sa fonction dans l'énoncé où il apparaît. Elle doit également permettre d'identifier les différents éléments qui composent le segment. Lorsqu'il s'agit d'un syntagme nominal ou verbal ou encore d'un ou plusieurs éléments extraits de tels syntagmes, il est le plus souvent nécessaire de décrire précisément la catégorie et la fonction grammaticales de chacun des termes soulignés. Lorsque le segment est plus long qu'un syntagme, il convient de ne décrire que ses éléments constitutifs les plus pertinents. En l'occurrence, pour traiter le segment 1, qui consistait en une partie d'une proposition, il ne servait à rien de faire une description linéaire des constituants sans les regrouper. Il ne faut pas perdre de vue le fait que la description a pour but d'identifier les éléments nécessaires pour établir et énoncer la problématique.

2) Problématique

La problématique doit impérativement tenir compte de ce qui a été souligné dans le texte, et découler naturellement de la description qui fait surgir les enjeux centraux du segment. Si une proposition ou partie de proposition a été soulignée, comme c'était le cas dans le segment 1, la

problématique ne porte pas seulement sur le temps ou l'aspect, ou bien sur un seul des constituants de la proposition. En outre, la problématique doit être formulée de la manière la plus claire possible puisque c'est elle qui est appelée à fournir un fil conducteur à l'exposé. Elle peut être multiple, car certaines questions ne peuvent être traitées sans que d'autres n'aient été résolues préalablement. Ainsi, pour le segment 3, s'interroger sur la fonction du segment souligné impliquait nécessairement de s'interroger sur la valeur de la détermination, elle-même conditionnée par la valeur du syntagme.

3) Analyse

L'analyse doit à son tour être guidée par la problématique, à laquelle elle doit donner une réponse. Elle doit éviter tout placage de cours. Si certains faits de langue se prêtent à un rappel de la valeur fondamentale des opérateurs qui y sont observés (par exemple, on pouvait faire un bref rappel des valeurs de DO dans le segment 2), ce qui est attendu ne se limite pas à une simple récitation des valeurs invariantes de tel ou tel marqueur linguistique. Une analyse de qualité ne fait que prendre appui sur ces connaissances générales pour se concentrer sur la valeur des éléments dans le contexte spécifique de leur occurrence. Il est inutile, dans cette perspective, d'inventer des exemples ou d'introduire des énoncés qui ne sont pas tirés du texte. En revanche, il est toujours apprécié que le candidat trouve des éléments de contraste et de comparaison dans le cotexte. Dans le traitement du segment 1, on pouvait ainsi comparer le choix de la détermination par NO MORE (*no more mess and boisterousness*) avec le choix du seul NO dans le SN immédiatement à droite du segment souligné dans la même phrase. Plus généralement, l'analyse doit systématiquement s'appuyer sur des manipulations, c'est-à-dire des « modification[s] d'une forme par une autre effectuée[s] dans le but de montrer quel est le rôle de la structure modifiée dans l'énoncé de départ » (définition donnée dans le rapport 2017). Les manipulations les plus courantes sont les suivantes :

- Substitution : dans le segment 3, on pouvait par exemple tenter de remplacer A par ONE, avec lequel A quantitatif peut souvent permuter, ou ANY, que l'on peut souvent substituer à un A générique. Il faut ensuite mentionner si la substitution est recevable dans le contexte du segment et tenter de comprendre pourquoi. Le choix de la forme de substitution doit être motivé.
- Réagencement syntaxique : dans l'analyse du segment 1, qui présentait une structure non-canonique, il était attendu que le candidat tente de rétablir l'ordre canonique **No more mess and boisterousness was*. Il devait alors souligner son agrammaticalité et constater que l'ordre non-canonique était obligatoire.
- Suppression : dans le traitement du segment 2, la suppression de *did*, avec report de la conjugaison sur le verbe lexical *know*, donnait lieu à un énoncé grammaticalement recevable. Une telle manipulation devait conduire le candidat à s'interroger sur ce qui motivait l'emploi de DO au prétérit dans un contexte où il n'était pas requis.

Dans tous les cas, les manipulations ne doivent pas être gratuites mais étayer l'analyse.

La section ci-dessous propose quelques remarques sur les éléments trouvés dans les copies des candidats ainsi que des propositions de corrigé. Ces propositions ne sont en aucun cas limitatives et ne visent qu'à illustrer la manière dont les segments proposés cette année pouvaient être traités.

Proposition de corrigé et remarques sur les segments

Segment 1 : There was no more mess and boisterousness, no noisy clatter of typewriters.
(II. 49-50)

Description :

Le segment souligné est une partie d'une proposition structurée autour du verbe BE au prétérit : à sa gauche apparaît THERE en position syntaxique de sujet, et à sa droite se trouve un SN où sont coordonnés deux noms (N) indéénombrables au singulier (*no more mess and boisterousness*¹), ainsi qu'un deuxième SN placé en apposition², qui ne fait pas partie du segment à analyser. Les N coordonnés sont précédés de NO MORE, qui fait fonction de déterminant et est formé de NO, quantifieur négatif qui pose la non-existence, et du comparatif MORE, sur lequel porte NO. On reconnaît dans les éléments soulignés la construction typique de la structure existentielle ou prédication d'existence, THERE + BE + SN. La présence de NO MORE oriente plus précisément la relation prédicative vers la fin d'existence.

Problématique :

- Fonctionnement de la structure existentielle en tant que forme de réagencement (sujet syntaxique VS sujet notionnel, focalisation du sujet notionnel, nature et rôle de THERE en tête d'énoncé) et motivation de ce choix de structure par l'énonciateur.
- Détermination négative du SN avec NO MORE, qui oriente la structure existentielle vers la fin d'existence.

Analyse :

Fonctionnement de la structure existentielle

– sujet syntaxique VS sujet notionnel

Le segment souligné présente les caractéristiques formelles de la structure existentielle ou prédication d'existence. Celle-ci se construit typiquement avec THERE + BE + SN (même si d'autres verbes sont possibles) et sert à poser l'existence du SN focalisé à droite. Le sujet sémantique / réel / notionnel / sémique ou encore logique³ de BE n'est donc pas THERE, qui n'est que son sujet syntaxique, mais le SN qui se trouve à sa droite. C'est bien le cas ici : ce qui n'existe plus, c'est le désordre, le tumulte et les bruits de machine à écrire. Le sujet notionnel ne correspond donc pas au sujet syntaxique. On le prouve souvent en arguant du fait que dans une structure existentielle, l'accord du verbe est déclenché par le SN situé à droite et non THERE, ce qui prouve bien que le SN est le sujet notionnel du verbe. Ce test ne fonctionne pas ici car le verbe ne marque pas le pluriel et le sujet est indéénombrable. THERE est cependant bien utilisé comme sujet syntaxique puisque si on passe l'énoncé à la forme interrogative, il vient se placer à droite du verbe (*Was there mess and boisterousness?*). En outre, si on ajoute un tag, c'est bien THERE qui y apparaît en tant que sujet (*There was no more mess and boisterousness, was there?*).

– THERE initial

THERE, dans la structure existentielle, n'a pas le sens adverbial plein de THERE adverbe (dont il provient) et ne renvoie pas à un lieu précis. Il n'est pas référentiel au sens propre et renvoie plutôt au cadre large de l'espace où se présente l'existence du sujet notionnel, qui coïncide avec la situation d'énonciation préexistante. Il a un fonctionnement pronominal et cataphorique comparable au IT de

¹ Il était aussi possible d'analyser la coordination comme étant située au niveau propositionnel (il y aurait donc deux propositions coordonnées derrière les 2 N qui apparaissent dans la structure de surface).

² L'étiquette de coordination asyndétique est également acceptable.

³ Toutes ces appellations sont acceptables.

l'extraposition dans la mesure où il pointe vers le référent du SN qui se trouve à droite de BE et occupe la place syntaxique d'un SN (sujet). Il s'agit donc d'un pronom / d'une proforme pro-SN.

– Motivation de la structure existentielle

Placer THERE en position initiale permet de retarder l'apparition du SN qui constitue le sujet notionnel. La structure existentielle participe donc en général d'une stratégie discursive s'appuyant sur le principe d'*end focus*⁴. Dans un énoncé assertif canonique⁵, l'information la plus ancienne (qui sert de support au prédicat) est typiquement placée en position thématique, alors que l'information nouvelle tend à apparaître en position rhématique. Dans la structure existentielle, c'est bien le SN qui constitue l'information nouvelle, et BE, qui indique l'existence, n'apporte pas d'information nouvelle. Déplacé à droite du verbe grâce à THERE, il se retrouve en position rhématique. Le fait de retarder l'introduction du SN, dont c'est en outre la première mention, permet d'attirer l'attention sur son référent, qui est nouveau en discours. C'est d'ailleurs pour cela que la structure existentielle comporte prototypiquement des SN indéfinis, comme c'est le cas ici. Une telle stratégie est sans doute à l'œuvre ici, mais il serait de toute façon impossible d'opter pour l'ordre canonique :

**No more mess and boisterousness was.*

Cet énoncé est inacceptable car BE n'est pas suivi d'un autre constituant, ce qui est aujourd'hui généralement considéré comme archaïque, en particulier avec un sujet inanimé. Le réagencement de l'énoncé du texte est donc en partie motivé par des facteurs internes à la proposition et ne peut être analysé seulement en termes de choix stratégique. Il est obligatoire et permet de placer un constituant, le sujet sémantique, à la droite de BE. Par ailleurs, on remarque que la phrase canonique présenterait comme sujet (grammatical et sémantique) un élément indéfini, rhématique. La construction existentielle permet, elle, de rétablir un ordre informationnel thème-rhème (au sens de « information connue » et « information nouvelle » respectivement). Elle permet en effet de commencer l'énoncé avec un élément anaphorique puisque THERE, qui comporte le marqueur TH-, permet de renvoyer, comme on l'a dit, au cadre large de la situation d'énonciation préexistante. On peut donc commencer l'énoncé avec un élément anaphorique thématisé, suivi de BE, opérateur d'identification qui signifie l'accès à l'existence, et placer seulement ensuite le référent nouveau dont on pose l'existence, ou plutôt ici la fin d'existence.

Analyse de la détermination négative

Le sujet notionnel de la relation prédicative est déterminé à l'aide de l'ensemble NO MORE. Celui-ci dénote la négation et indique non seulement la non-existence (avec NO), ou plus exactement la fin de l'existence (association de NO et MORE) de la notion associée, qui est ici double puisqu'il s'agit de *mess and boisterousness*. Les deux notions sont cependant liées et prises d'un bloc grâce à la coordination. La détermination NO MORE porte bien sur les deux noms à la fois⁶. On a donc affaire à une structure existentielle qui pose en réalité la fin d'existence du sujet notionnel. Pour mieux comprendre son fonctionnement, on peut comparer la détermination avec NO MORE à celle, également négative, utilisée dans la suite du segment : NO (*no noisy clatter of typewriters*). La présence de MORE, qui est originellement un comparatif, implique une comparaison avec une

⁴ Le jury n'exigeait pas la mention de ce principe à partir du moment où la structuration de l'information / l'ordre thème-rhème était bien expliqué.

⁵ Le terme de « canonique » n'était pas exigible, on pouvait tout aussi bien parler de l'ordre SV.

⁶ Comme mentionné précédemment, il s'agit de l'approche retenue dans ce corrigé mais on pouvait également considérer que la coordination se situait non au niveau nominal mais au niveau propositionnel.

situation antérieure de polarité inversée, où l'existence de *mess and boisterousness* était actualisée : *There was mess and boisterousness before*. NO, dans *no noisy clatter of typewriters*, nie purement et simplement l'existence de *noisy clatter of typewriters* : il en rejette en bloc l'existence sans qu'une occurrence ait été préalablement envisagée.

Bien que NO MORE détermine *mess and boisterousness*, c'est la proposition entière, et donc toute la relation prédicative < *There / be mess and boisterousness* >, qui est niée par extension⁷. Pour preuve, si l'on devait ajouter un tag, celui-ci serait positif : *There was no more mess, was there?* D'un point de vue logique, affirmer l'absence de quelque chose revient à nier sa présence. Il s'agit d'une assertion négative, qui demeure donc bien une assertion. On peut, dans ce sens, comparer la structure du texte à une structure existentielle où la négation ne porterait pas sur le sujet notionnel via un déterminant mais directement sur BE, avec l'adverbe NOT :

There wasn't any mess and boisterousness anymore.

Le contenu logique de cette reformulation est comparable à celui du segment souligné. La négation porte cependant cette fois-ci sur le verbe et donc, par ce biais, sur toute la proposition. Avec le déterminant ANY combiné à NOT, l'énonciateur réfute l'existence de la plus petite actualisation possible de la notion dite par le SN. Contrairement à NO, l'actualisation est néanmoins envisagée avant d'être réfutée. C'est ANYMORE adverbe (qui s'écrit en un seul mot⁸) qui indique explicitement la comparaison avec une situation antérieure. Dans cette reformulation, le travail fait par NO MORE dans l'énoncé du texte est donc cette fois-ci réparti entre trois opérateurs : NOT, ANY, et ANYMORE. La différence la plus importante entre les deux n'est pas le contenu logique de l'énoncé (les deux expriment la fin d'existence) mais le point de vue porté sur la relation prédicative. Faire porter la négation sur le SN, comme c'est le cas dans le texte, est probablement plus qualitatif : il s'agit de nier directement la notion dite par le nom.

Remarques sur le traitement du segment 1

Le segment 1 a souvent donné lieu à un traitement incomplet. De nombreux candidats n'ont pas identifié correctement les enjeux du segment, faute d'avoir identifié ou même relevé la structure que présentait le segment (structure existentielle). Quand elle a été relevée et correctement identifiée, les candidats n'ont pas toujours proposé un traitement complet de ses enjeux : le fonctionnement de la structure, la motivation de son emploi, le rôle de THERE. Encore une fois, le jury voudrait rappeler qu'il est essentiel de tenir compte du soulignement dans son intégralité. Beaucoup de candidats ont concentré leur traitement sur un seul point du segment, pas toujours central : la détermination du SN, le choix du prétérit, la portée de la négation, ou encore la valeur de THERE. Ce marqueur a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses erreurs d'identification et d'analyse. En particulier, un certain nombre de candidats s'est évertué à lui chercher un référent précis (ex. *the newsroom, the building*), négligeant son fonctionnement particulier dans la prédication d'existence. À l'inverse du point central, qui n'a souvent pas été traité, la négation a assez souvent été abordée par les candidats. Malheureusement, beaucoup n'ont pas traité NO MORE mais NO seul, ce qui changeait la valeur de la négation.

Dans le traitement de ce segment en particulier, le jury a pu noter le recours au lexique de la grammaire française en lieu et place de celui de l'anglais. Certains candidats ont ainsi parlé de « prédicat d'existence 'il y a' » pour qualifier la structure existentielle, du « verbe être » à propos de

⁷ Si on choisissait de traiter la coordination au niveau propositionnel, il y avait bien 2 RP et non 1 seule.

⁸ Il fallait prendre garde à ne pas confondre ANYMORE avec ANY + MORE + N, qui a un sens différent.

BE, et de « passé simple » à la place du prétérit *was*. Il faut absolument proscrire ces transferts qui n'ont pas lieu d'être dans une analyse de segments issus d'un texte écrit en anglais.

Les bons traitements sont ceux qui ont correctement pris en compte ce qui avait été souligné et ont donc identifié dès la description la structure particulière présente dans le segment. Ils ont su passer du niveau syntaxique au niveau discursif dans l'analyse de cette structure et ont également vu que le choix de négation présentait un intérêt pour l'analyse du segment.

Segment 2 : *It turned out she did know others, [...]. (ll. 53-54)*

Description :

Le segment souligné est la forme prétérit de DO, *did*, qui est suivi d'un verbe lexical non souligné, *know* ; *did know* a pour sujet le pronom personnel *she*, qui a pour antécédent *Susanna*, et pour COD *others*. Il est utilisé au sein d'une subordonnée nominale qui apparaît dans une structure où l'extraposition est ici obligatoire (*it turned out...*⁹). DO apparaît dans un énoncé assertif positif, il n'est donc en théorie pas requis pour construire l'énoncé.

Problématique :

- DO peut traditionnellement être analysé comme verbe lexical, auxiliaire, ou proforme ; le premier objectif de l'analyse est donc l'identification de la nature de DO¹⁰.
- Fonctionnement de DO dans le segment.
- Motivation de l'emploi de DO dans un énoncé où il n'est pas requis syntaxiquement.

Analyse :

Identification de DO

Dans ce segment, DO apparaît devant un prédicat structuré autour du verbe lexical *know*. Pour cette raison, il ne peut être ni proforme (en tant que forme de substitution, son rôle est de reprendre un prédicat : il ne serait donc pas suivi d'un autre prédicat), ni verbe lexical (DO lexical ne peut être suivi par une base verbale nue). Pour le prouver syntaxiquement, il faut vérifier s'il possède les propriétés typiques des auxiliaires, appelées *N.I.C.E. properties*. C'est le cas puisque cette occurrence de DO permettrait par exemple de construire une question (*did she know others?*) ou de porter la négation (*she did not know others*). Il est utilisé dans ce segment avec une autre des propriétés des auxiliaires, qui est l'emphase. En effet, il se trouve dans une phrase assertive (déclarative et dépourvue de négation), dont la construction ne nécessite normalement pas d'auxiliaire : *It turned out she knew others* aurait été recevable.

Fonctionnement de DO emphatique

La grammaire traditionnelle classe DO emphatique parmi les auxiliaires. La grammaire énonciative parle de cet emploi de DO en termes d'opérateur de prédication plutôt qu'en termes d'auxiliaire. En effet, DO emphatique permet de sur-asserter la relation prédicative < *She / know others* >. Non seulement la relation est validée mais la validation est elle-même renforcée à l'aide de DO. C'est sans doute pour cela que DO apparaît entre le sujet et le prédicat. Il permet de travailler le lien

⁹ On pouvait aussi utiliser l'étiquette de « construction impersonnelle » (voir la question large sur ce point).

¹⁰ Le candidat pouvait aussi identifier DO auxiliaire emphatique dès l'introduction ; dans tous les cas, il fallait que l'identification soit étayée par des tests appropriés et/ou des critères explicites dans l'analyse.

prédicationnel, de le commenter. La marque de cette intervention de l'énonciateur est dans la conjugaison, qui n'est pas portée par le verbe lexical contenu dans le prédicat, mais par DO, qui, lui, marque l'intervention de l'énonciateur. Pour cette raison, on peut considérer que DO n'est pas ici totalement vide de sens¹¹, comme on le dit traditionnellement des auxiliaires, qui sont souvent présentés comme des formes désémantisées.

Motivation de l'emploi de DO emphatique

Pourquoi l'énonciateur a-t-il choisi d'employer DO emphatique dans ce contexte ? On note la présence à gauche de *Bill [...] was the only person she knew*. Cette première proposition, de forme assertive et positive, conduit logiquement à l'inférence d'un contenu qui est, lui, négatif : *she did not know others*. Cette inférence est ensuite contredite par le segment comportant DO emphatique : *it turned out she did know others*, qui pose justement le contenu de polarité inverse : *she knew others*. Il y a donc contradiction. On retrouve ici l'emphase au sens strict du terme, même si le contexte n'est pas celui d'une interaction polémique où DO emphatique viendrait schématiquement reprendre une relation prédicative déjà énoncée. Il s'agit, avec DO emphatique, de rejeter l'inférence à polarité négative contenue et validée implicitement dans l'énoncé précédent (*she did not know others*) et d'asserter / sur-asserter la validité du lien prédicatif, et donc le fait qu'elle connaissait bien d'autres personnes (*she did know others*). En ce sens, DO emphatique a un fonctionnement de type anaphorique, il permet de travailler sur une relation prédicative déjà considérée (< *she / know others* >). La sur-assertion vise à réaffirmer la validité du lien prédicatif. Elle implique donc deux choses : le contenu de la relation prédicative est considéré comme déjà pensé, et sa validité a été mise en doute en amont. C'est bien ce fonctionnement que l'on retrouve ici.

Parce qu'il constitue un commentaire, une intervention, DO emphatique est souvent glosable à l'aide d'un adverbe tel que *indeed*, ou, de manière plus adaptée ici, *actually* :

It turned out she actually knew others

La glose avec l'adverbe *actually* éclaire la raison pour laquelle l'énonciateur a choisi d'employer DO emphatique et de sur-asserter la relation prédicative : il ne s'agit pas, dans le segment souligné, de confirmer un état de fait établi, mais au contraire d'aller contre l'assertion précédente et de rétablir la vérité. Cette interprétation est renforcée par la structure dans laquelle DO est utilisé : *it turned out +* subordonnée nominale contient l'idée de révélation de la vérité. Il s'agit d'ailleurs également d'une structure qui marque le point de vue de l'énonciateur : on ne peut supprimer l'extraposition et retrouver un ordre canonique (**That she knew others turned out*) et la proposition qui marque le point de vue (*it turned out*) doit apparaître avant la proposition qui contient la relation prédicative qui en fait l'objet. La même phrase sans DO serait recevable syntaxiquement mais elle serait purement factuelle et supprimerait le commentaire de l'énonciateur.

It turned out she knew others

Il s'agit, dans cette phrase sans DO emphatique, de faire un simple constat.

Remarques sur le traitement du segment 2

DO a le plus souvent été correctement identifié comme auxiliaire. Cette identification a cependant trop souvent été prise comme une évidence par les candidats, qui sont nombreux à ne pas être suffisamment revenus dessus dans l'analyse. On attendait ici un traitement relatif aux propriétés

¹¹ Il s'agit de l'approche retenue dans ce corrigé, mais le jury a également accepté les analyses qui prenaient le parti – étayé – d'un DO auxiliaire vide.

générales des auxiliaires, ainsi que sur les différentes natures que DO peut revêtir, ce que les candidats ont souvent laissé de côté. De la même manière, peu de manipulations ont été proposées pour tester la nature de DO. L'analyse a par conséquent souvent été trop rapide sur ce point pourtant central. Quant à la valeur emphatique de DO, si elle a souvent été identifiée, peu de copies ont correctement analysé son fonctionnement. Nombreux sont les candidats qui confondent l'emphase avec la mise en relief et l'insistance. Faute de comprendre, ou même d'étudier, la portée de la sur-assertion dans le contexte précis de l'occurrence soulignée, ces candidats ont souvent proposé des paraphrases inexactes (par exemple avec *indeed*). Les bons traitements ont au contraire su rendre compte du fonctionnement de l'emphase en contexte, en opposant le contenu propositionnel du segment souligné à celui de la proposition apparaissant à sa gauche. Ces traitements ont détecté qu'il s'agissait ici de contredire et non de confirmer le contenu de la proposition précédente. Ils ont fréquemment proposé une paraphrase avec *actually* mais ont aussi pris en compte la valeur de la structure enchâssante (*it turned out...*), qui montrait qu'il s'agissait, avec la proposition qui comportait DO, non de confirmer mais d'infirmer la première impression de Susanna.

Segment 3 : *He gave her a sunny but watchful smile, a plump middle-aged schoolboy with a surprise tucked away in his pocket.* (ll. 74-75)

Description :

Le segment souligné est une partie d'un SN dont le nom de tête est *schoolboy*, précédé de deux adjectifs placés dans la position pré-nominale typique de l'épithète (*plump* et *middle-aged*), ainsi que de l'article indéfini A qui détermine le SN. Un groupe prépositionnel introduit par *with* constitue le reste de la modification mais ne fait pas partie du soulignage. Le SN complexe est placé en position détachée derrière une proposition complète.

Problématique :

- Fonction du segment (structure de comparaison implicite)¹².
- Choix de la détermination (A non spécifique, valeur qualitative).
- Ordre des adjectifs.
- Formation des composés.

Analyse :

Structure de comparaison implicite

Le SN est placé en position détachée derrière une proposition, à propos de laquelle il apporte de l'information supplémentaire. Plus exactement, on peut l'interpréter comme faisant en réalité partie d'une structure de comparaison implicite qui pourrait être simple (avec ellipse de la préposition), [*like*] *a plump middle-aged schoolboy with a surprise tucked away in his pocket*, ou complexe, [*as if he was*] *a plump middle-aged schoolboy with a surprise tucked away in his pocket*, [*as*] *a plump middle-aged schoolboy with a surprise tucked away in his pocket* [*would*], ou encore [*looking like*] *a middle-aged schoolboy with a surprise tucked away in his pocket*. Il s'agirait, dans les deux cas, pour l'énonciateur d'ajouter un commentaire sur la proposition qui précède, *He gave her a sunny but watchful smile*, au

¹² Il n'était pas obligatoire de commencer par ce point mais dans la mesure où il éclaire l'emploi de A, c'est le choix qui a été fait dans ce corrigé.

moyen d'une comparaison ; plus précisément, le comportement du référent du sujet grammatical de la proposition à gauche, *he*, est comparé à celui du référent du SN complexe.

Valeur de A / Choix de la détermination

Cette hypothèse permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'article indéfini A dans le segment souligné. A est non spécifique et, même s'il a bien une composante quantitative sous-jacente (il s'agit d'extraire un seul et unique référent), son fonctionnement est, de manière prédominante, qualitatif. A+N permet d'isoler un référent pour le classer dans une catégorie. Cette catégorie n'est pas à proprement parler celle des *plump, middle-aged schoolboys*, qui n'existe pas (un écolier peut difficilement être décrit comme « *middle-aged* »). La catégorie est plutôt celle à laquelle renvoie *schoolboy*, à laquelle sont ajoutés des traits descriptifs se rapportant plutôt au référent de *he*. *Middle-aged* décrit en fait à Percy et *plump* pourrait se rapporter à Percy (dont on dit plus haut qu'il a gagné en corpulence), mais aussi à tout écolier. Parallèlement, A a donc aussi une valeur emblématique, typique des locutions comparatives. Le référent du sujet grammatical *he* est comparé à un représentant d'un type (*schoolboy*) dont il partage un comportement (le sourire satisfait), à tel point, d'ailleurs, que, comme en une sorte d'hypallage, ce sont des adjectifs décrivant potentiellement Percy (le référent de *he*) qui se retrouvent associés à *schoolboy*. La valeur de A est donc indéniablement générique et qualitative. A possède bien, comme on l'a dit, une orientation singularisante sous-jacente, qui est liée à la valeur de base de A, mais aussi au fait que *he* ne peut renvoyer qu'à un référent unique. Il n'est, de ce fait, pas vraiment paraphrasable par ONE :

??*He gave her a sunny but watchful smile, one plump middle-aged schoolboy with a surprise tucked away in his pocket*

Cette glose n'est pas recevable dans ce contexte. En effet, ce n'est pas à la quantité que s'intéresse l'énonciateur mais bien à un ensemble de qualités typiques d'une classe dont le référent est le représentant. Rien ne justifierait donc le passage à ONE, d'un emploi curieux même s'il n'est pas à proprement parler agrammatical. Il n'est pas non plus possible de remplacer A par ANY comme c'est parfois le cas avec A générique à cause de la structure de l'énoncé (position détachée du SN). D'un point de vue sémantique, ANY serait de toute façon impossible en raison de la nature de la généralisation opérée : il ne s'agit pas saisir un représentant pris au hasard d'une classe non-existante, construite en discours, mais un représentant emblématique de la classe des *schoolboys*, auquel sont associées, par hypallage, les propriétés du référent de *he*.

Même s'il n'y a pas véritablement identité entre les référents de *he* et *a plump middle-aged schoolboy* (Percy n'appartient pas littéralement à la catégorie « *schoolboy* » mais est comparé à un représentant emblématique de cette catégorie), il est éventuellement possible de considérer A comme classifiant. Il s'agit alors de placer le référent dans une catégorie à laquelle il n'appartient pas de façon inhérente.

Ordre des adjectifs

Plusieurs facteurs peuvent permettre de rendre compte de l'ordre selon lequel l'énonciateur a disposé les adjectifs épithètes qui modifient le nom de tête dans le SN.

Le facteur le plus souvent mentionné est d'ordre sémantique. L'ordre des adjectifs correspond en général à l'ordre des opérations mentales de conceptualisation du SN. Dans cette perspective, l'adjectif situé le plus près du nom de tête est celui qui est posé le plus tôt lors de la construction mentale du syntagme. Il s'agit donc en général de celui qui est le plus objectif, c'est-à-dire

intrinsèquement lié au nom de tête. En anglais, on retient l'ordre OPSHACOM (opinion, shape, age, colour, material¹³). Dans ce cas il est logique que *plump*, qui dénote la corpulence, se trouve plus loin du nom de tête que *middle-aged*, qui dénote l'âge du référent. L'âge, même s'il n'est pas ici précis, est une propriété plus objective que la corpulence, qui procède d'une évaluation plus subjective, relative à l'appréciation de l'observateur et probablement plus ouverte au débat.

Une autre explication possible tient à un critère formel, qui est celui du degré de typicalité des adjectifs. L'adjectif le moins typique est normalement celui qui se trouve le plus près du nom de tête. C'est le cas ici puisque *plump*, qui est le plus éloigné, remplit les critères morpho-syntaxiques de l'adjectif typique : il est gradable (*very plump*), il peut être utilisé en fonction d'attribut comme d'épithète, et il accepte le comparatif. Ce n'est pas le cas du deuxième adjectif, *middle-aged*, qui n'est ni gradable, ni compatible avec le comparatif.

Un dernier critère, morphologique, peut s'appliquer, qui est celui de la longueur des adjectifs. Un adjectif long vient normalement après un adjectif court. C'est bien le cas ici : *plump* est un adjectif simple, c'est-à-dire formé sans dérivation ni composition, alors que *middle-aged* est un adjectif composé et suffixé.

L'ordre des adjectifs du segment est en accord avec les trois critères évoqués ci-dessus. Pour cette raison, il paraît difficile de changer l'ordre selon lequel les adjectifs sont disposés : *??a middle-aged plump schoolboy*.

Formation des composés

Le SN présente deux occurrences de composés : un adjectif composé et suffixé, *middle-aged*, et un nom composé, *schoolboy*¹⁴. Le nom *schoolboy* est formé de deux noms soudés, *school* et *boy*. Comme tous les composés nominaux, il suit un ordre qui n'a rien d'arbitraire : N1, *school*, caractérise N2, *boy*. Il constitue un apport d'information sémantiquement essentiel concernant le support qu'est N2, qu'il permet de spécifier. Ce composé peut être glosé sous forme d'une proposition où les deux noms sont utilisés comme arguments d'un verbe : *a schoolboy = a boy that goes to school*. On peut considérer que ce N1, *school*, a un rôle adjectival et permet de créer un sous-type de *boy*.

Quant à l'adjectif *middle-aged*, il est formé de l'adjectif *middle*, du nom *age*, et du suffixe adjectival *-ed*. Il est donc à la fois composé et suffixé. *-ed*, dans *middle-aged*, ne provient pas de la conversion d'un participe passé en adjectif et n'est donc pas la flexion verbale *-EN* (dont la forme graphique est aussi *-ed*). En effet, le suffixe adjectival *-ed* est attaché à *age*, qui est ici un nom et non un verbe.

Remarques sur le traitement du segment 3

Ce segment a souvent été mal interprété. Peu de candidats ont relevé la contradiction apparente entre *schoolboy* et *middle-aged*, ce dernier adjectif semblant souvent mal compris. Un nombre important de candidats n'a pas commenté la position et la fonction du SN, se limitant à le décrire comme « apposé à la proposition qui le précède » ou « placé en apposition ». Or l'apposition concerne (sauf rares exceptions, dont le segment ne faisait pas partie) un SN posé à côté d'un autre SN à propos duquel il apporte de l'information supplémentaire. En revanche, les candidats ont dans l'ensemble des connaissances justes sur l'ordre des adjectifs. Beaucoup connaissent les critères sémantiques, parfois aussi les critères morphologiques. Enfin, le jury aurait souhaité trouvé plus

¹³ Le jury a accepté tout acronyme du même genre, par exemple TACOM, ou même la seule mention d'un ordre subjectif → objectif.

¹⁴ Les connaissances attendues pour ce point étaient celles du tronc commun et non de l'option C.

d'explications concernant la détermination du SN. Certains candidats se contentent de rappeler l'origine numérale de A sans rien en faire, ou bien en plaquant la valeur d'extraction d'une occurrence du domaine notionnel sans chercher à la lier à l'utilisation qui est faite du déterminant dans son contexte d'utilisation précis. A est également parfois donné comme générique ou classifiant mais sans plus d'explications. En somme, peu de candidats ont véritablement tenté de rendre compte de la valeur de l'article dans le contexte spécifique du segment. Cela était peut-être aussi dû à la mauvaise compréhension du segment relevée plus haut.

Question large : IT

La question large porte sur un point grammatical (notion, marqueur ou construction) dont le traitement doit s'appuyer sur l'ensemble du texte. Il s'agit donc d'une part de repérer les formes du texte qui correspondent au point proposé à l'étude, et d'autre part de voir dans quelle mesure ces formes illustrent ou mettent en perspective les connaissances du candidat à propos du point en question.

Méthodologie de la question large

Un traitement efficace et construit de la question large passe nécessairement par une phase préparatoire qui précède la rédaction. Elle devrait idéalement comporter trois phases. La première consiste à définir les termes du sujet et à en circonscrire clairement les limites. C'est grâce à ce premier travail de définition que le candidat pourra, dans un deuxième temps, recenser efficacement les occurrences du texte qui se rapportent au point soumis à l'étude. Dans un troisième temps, le candidat doit procéder au classement des occurrences relevées en plusieurs types catégoriels. Tenter d'appréhender les points de convergence et de divergence au sein du corpus relevé devrait permettre de définir la problématique de l'analyse ainsi que le plan qui doit être suivi pour traiter celle-ci. Il faut noter par ailleurs que le relevé ou la classification des occurrences ne doit pas apparaître sur la copie.

Une fois ce travail préliminaire accompli, le travail de rédaction peut commencer. Elle doit impérativement commencer par une introduction apparente clairement délimitée par un ou plusieurs paragraphes distincts. Elle définit les termes du sujet et en circonscrit explicitement les limites, puis pose la problématique et enfin annonce le plan de l'étude qui permettra d'y répondre. Le développement, qui doit suivre le plan annoncé, repose sur des micro-analyses d'occurrences. Pour éviter toute redondance, il est conseillé de n'analyser que les occurrences les plus représentatives de chacun des fonctionnements du marqueur. Celles-ci doivent donner lieu à des démonstrations cohérentes en contexte, appuyées par des observations pertinentes et des manipulations. Il est à noter que le jury apprécie que les candidats se confrontent à des cas véritablement problématiques, même si leur traitement ne permet pas de formuler de réponse certaine et définitive. La conclusion, quant à elle, doit rappeler les idées principales et répondre à la problématique posée en introduction, de manière définie et/ou nuancée, mais clairement.

Proposition de corrigé

Introduction

IT est traditionnellement étiqueté comme pronom neutre. Dans le système binaire du genre nominal en anglais, qui oppose en premier lieu l'animé et l'inanimé, il est utilisé en tant que pronom pour faire référence à ce qui n'est pas animé. Il peut cependant aussi être utilisé au sein de l'animé. Il fait alors référence à ce qui est non humain, à ce qui est humain mais que l'on ne considère pas sous l'angle du sexe biologique, et à des collectifs humains. Avec IT, il s'agit donc, plus que de faire référence au neutre, de s'abstraire de la dichotomie qui oppose le féminin au masculin. C'est pourquoi Quirk *et al.* utilisent, pour IT, l'étiquette *non-personal* comme alternative à *neuter*¹⁵. Par conséquent, IT est amené à couvrir une gamme de référents plus large et diverse que les pronoms personnels singuliers que sont HE et SHE, dont le fonctionnement sémantique est bien plus étroit et précis. Cela explique que l'on trouve IT dans des constructions très diverses : forme de substitution pour un SN, un prédicat, voire une proposition complète. Il peut aussi être utilisé sans référent ou avec un faible degré de référentialité, et on parle alors de IT non référentiel. Enfin, quand IT est référentiel, c'est-à-dire que son référent est récupérable, il peut désigner un élément du cotexte (fonctionnement endophorique) situé à gauche (anaphore) ou situé à droite (cataphore), ou bien un élément situationnel (fonctionnement exophorique). Considérer IT comme un simple pronom neutre, son étiquette traditionnelle, serait donc bien réducteur et loin de correspondre à l'utilisation très variée qui est faite de IT en anglais contemporain. Du point de vue syntaxique, l'utilisation de IT correspond à celle des pronoms : il occupe toujours la place d'un SN dans la proposition et peut donc être utilisé en fonction sujet, objet, attribut ou complément prépositionnel ; il dispose également d'une forme génitive, *its*¹⁶. Il est aussi utilisé comme sujet, parfois aussi objet, syntaxique ou apparent dans certaines constructions non canoniques (extraposition et clivage).

Étudier IT sous l'angle de sa référence combinée à son rôle dans les constructions syntaxiques dans lesquelles il s'insère semble être le meilleur moyen de rendre compte de la diversité de ses utilisations. C'est donc par cet angle que l'on se propose d'explorer les occurrences de IT dans l'extrait de la nouvelle « *Uncles* » de Margaret Atwood soumis à l'étude. On compte 34 occurrences de IT dans ce passage, où l'implicite et le non-dit jouent un rôle particulièrement important, et où IT permet justement de renvoyer à des référents à l'identité parfois floue ou ambiguë. On s'interrogera donc sur la référence de IT selon le plan suivant, qui procède du plus étroit (la reprise du SN) au moins précis (IT non référentiel) : d'abord IT en tant que pronom et proforme, puis IT dans les structures non canoniques, pour finir par les emplois de IT qui oscillent entre absence de référence et référence faible.

1. IT : du pronom à la proforme

1.1. IT pronom : une étiquette inadéquate ?

Quand il fonctionne comme substitut nominal, IT est traditionnellement étiqueté comme pronom. Une telle étiquette est pourtant inadéquate comme le montrent Quirk *et al.*, qui la qualifient de *misnomer*¹⁷. Le premier argument avancé par ces derniers est que ce que l'on appelle traditionnellement *pronom*, qui se substitue donc en théorie à un nom, renvoie en réalité la plupart du temps non pas à un nom mais à un SN complet. C'est le cas aux lignes 45 (*it was a dark ranch mink*)

¹⁵ Randolph Quirk, Sydney Greenbaum, Geoffrey Leech et Jan Svartvik, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, 1985, p. 314.

¹⁶ *Its* n'est pas abordé dans le corrigé mais toute analyse pertinente est bien sûr acceptable.

¹⁷ Randolph Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, 1985, p. 76.

et 47 (*she made a note not to wear it in public*), où IT a pour antécédent le SN *her fur coat* (l. 44-45). Il n'y a en revanche aucun cas de reprise d'un nom seul dans le texte. Le deuxième critère avancé par Quirk *et al.* pour remettre en cause cette appellation de pronom est celui de la relation entre IT et son antécédent, qui ne se limite pas à une relation de remplacement. Si le mot « pronom » évoque bien étymologiquement quelque chose que l'on met à la place d'un nom (*pro-* nom), il est le plus souvent impossible de ré-introduire tel quel le SN désigné par IT là où le pronom apparaît. Cela est possible avec les deux exemples cités plus haut (*[her fur coat] was a dark ranch mink ; she made a note not to wear [her fur coat] in public*), mais tous les autres cas d'utilisation de IT en tant que pronom dans le texte sont plus problématiques. Cela tient au fait que l'anaphore, que marque IT, correspond normalement à un dépassement, et le plus souvent une condensation, de la première étape que constitue la mention initiale. Il ne s'agit pas seulement de ne pas répéter mais bien de condenser le contenu de la première mention. Le dernier tiers du texte est particulièrement intéressant à cet égard. Dans le passage qui va des lignes 70 à 78, cinq des six occurrences de IT peuvent être rapportées à la même première mention, *my memoirs* (l. 67) : *it's not so much about me* (l. 70), *it's about the people I've met* (l. 70), *You're in it* (l. 71), *I think you'll like it* (l. 74), *it would be like the 'Oh Susanna' piece he'd done* (l. 76-77). Ce n'est pourtant pas strictement cette première mention qui est reprise à chaque fois. En effet, *memoirs* étant un pluriel, IT ne devrait pas pouvoir le reprendre. En outre, le déterminant possessif de cette mention initiale exclut qu'il soit repris tel quel dans l'occurrence des lignes 76-77 puisque c'est Susanna, et non Percy Marrow, qui désigne ce même livre par IT. En réalité, une fois que *my memoirs* a été mentionné une première fois, il constitue un acquis informationnel qui peut être réinvesti dans le cotexte à droite. Il peut alors évoquer de façon synthétique et diffuse le référent mental de *my memoirs* (un livre écrit par Percy) sans qu'il s'agisse de répéter, ni même reprendre précisément cette première occurrence telle qu'elle est présentée ici (sous le nom précis de *memoirs* et avec un pronom possessif). IT est donc aussi un outil mémoriel qui augmente la cohésion discursive en renvoyant le co-énonciateur au cotexte, qu'il considère comme intégré. C'est encore le même référent introduit à la ligne 67, le livre de Percy, qui se trouve derrière toutes les occurrences de IT du dernier paragraphe (lignes 79 à 85). On notera qu'elles pourraient aussi être rapportées à une nouvelle première mention : le SN utilisé en tête de paragraphe, *Percy's book* (l. 79). Mais celui-ci a lui-même une composante anaphorique puisque l'identité précise de son référent est à nouveau liée à la première mention qui est faite des mémoires de Percy à la ligne 67. IT aurait d'ailleurs probablement pu être utilisé ici ; sa référence aurait été compréhensible (*When [it] came out half a year later* ne pose pas de problème de compréhension). Ce SN ne constitue donc pas une véritable première mention mais plutôt un relais qui permet de réactiver la charge sémantique des occurrences de IT qui suivent dans le dernier paragraphe, qui désignent notionnellement le même référent que ceux des dix lignes précédentes (le livre de Percy). Le même référent mental est donc à nouveau derrière toutes ces occurrences de IT de la ligne 70 à la ligne 85, réélaboré, retravaillé selon la situation d'énonciation et le cotexte, et non repris strictement.

Par conséquent, il n'est pas toujours pertinent de chercher dans le cotexte à gauche un SN précis qui serve d'antécédent à IT. En effet, la référence de IT n'est pas toujours explicite. À la ligne 40, dans *it was mutual*, le référent de IT n'apparaît pas *verbatim* à gauche mais on peut le récupérer implicitement. On comprend par inférence qu'il fait référence à la décision qu'a prise Percy de quitter le journal. On pourrait effectivement gloser *it* à l'aide d'un SN (*[the decision that he should leave] was mutual*). Il s'agit donc bien ici pour IT de reprendre une forme nominale, mais elle n'apparaît pas

explicitement dans le texte. Il en va de même à la ligne 85 dans *trying to laugh it off*. IT n'a pas de référent explicite mais sa référence peut quand même être récupérée dans le cotexte avant, même si ce n'est pas dans une première mention qui apparaît explicitement. IT signifie ici *the whole situation*, SN par lequel on pourrait d'ailleurs le remplacer (*trying to laugh [the whole situation] off*) : c'est bien la situation décrite dans le paragraphe (le fait que Percy Marrow ait consacré vingt pages de ses mémoires à Susanna, dont la teneur semble loin d'être laudative) que Susanna essaye de dédramatiser.

La relation entre IT et son antécédent dépasse donc bien celle du simple remplacement ou de la substitution. Comme dans toute forme d'anaphore, il n'y a pas seulement reprise stricte mais aussi condensation et dépassement du référent mis en place dans le cotexte avant, qui peut alors être retravaillé, ré-élaboré à l'aide de IT, qui en synthétise le contenu.

1.2. IT proforme pro-prédicat et pro-prédication

Il existe une autre appellation pour IT référentiel, qui est celle de proforme. Elle est traditionnellement réservée aux cas où ce à quoi IT renvoie est plus grand qu'un SN. IT étant non personnel, c'est naturellement lui qui est amené à représenter un prédicat ou une proposition, dont le référent est, par définition, situé au-delà de la dichotomie masculin / féminin. C'est ce IT proforme que l'on retrouve par exemple dans *She remembered it as drudgery* (l. 16-17). IT a pour antécédent dans cette occurrence *writing for a newspaper*, qui n'est pas un SN mais une proposition complète, en l'occurrence une subordonnée gérondive. À nouveau, comme dans les cas examinés plus haut, il ne s'agit pas d'une reprise stricte de l'antécédent. En effet, même si rien n'empêche d'utiliser la gérondive qui constitue la première mention (*writing anything for a newspaper*, l. 16) comme COD de *remember*, l'opération de parcours effectuée dans la première mention au moyen de *anything* n'a pas de raison d'être dans la reprise ; ce pronom n'a donc pas lieu d'être conservé. La distinction entre IT pronom et IT proforme est donc seulement formelle. On peut considérer que les deux ont le même fonctionnement, la seule différence entre les deux étant la taille ou la nature du segment linguistique désigné par IT. On pourrait donc se contenter du seul terme de proforme. Cela est particulièrement vrai quand on a affaire à des occurrences dans lesquelles on ne sait pas avec certitude si ce qui est désigné par IT est un SN ou quelque chose de plus grand. À la ligne 36, par exemple, dans *It wasn't my idea*, il ne semble pas possible de dire avec certitude si, à l'aide de IT, Percy fait référence à l'article sur le mouvement féministe (il serait alors pronom) ou s'il fait référence au fait que Susanna écrive un tel article, voire au fait de proposer à Susanna d'écrire un tel article (il serait alors proforme). Il en va de même à la ligne 79, avec la seconde occurrence de IT de *It was Bill who phoned her about it*. L'antécédent est-il *Percy's book* (qui lui-même, on l'a vu, fait référence à *my memoirs*), qui se trouve dans la proposition subordonnée adverbiale située à gauche (*When Percy's book came out half a year later*), ou bien le contenu propositionnel de cette proposition précédente ? Les deux hypothèses paraissent acceptables : *Bill phoned her about [Percy's book]*, *Bill phoned her about [the fact that Percy's book had come out]*. Comme on le voit dans la deuxième glose, IT proforme peut reprendre non seulement un prédicat mais aussi une prédication. Il s'agit alors pour IT de condenser un segment linguistique encore plus grand, dont il ne peut reprendre le contenu que de manière globale étant donné sa complexité. Il fonctionne de cette manière à la ligne 13 : dans *It was bound to happen*, IT pourrait reprendre le contenu propositionnel de *he was beginning to repeat himself* à la ligne précédente, mais aussi celui de la proposition elliptique qui la suit, *getting older*, dont le sujet est effacé par coréférence avec celui de la première. Mais IT reprend peut-être en réalité le contenu des

deux propositions à la fois, surtout dans la mesure où elles ont le même sujet (*he*, qui désigne Percy). IT évoque alors de manière synthétique l'ensemble de ce qui est décrit dans ces deux propositions, qui devient le sujet unique d'une nouvelle proposition.

D'autres formes permettent de reprendre un prédicat ou une proposition. C'est le cas par exemple des déictiques THIS et THAT¹⁸, dont on trouve une occurrence qui fonctionne de cette manière dans le texte, à la ligne 69 : *that sounds fascinating*. THAT, dans cette proposition, fait référence à une autre proposition située à la ligne précédente, *I'm writing my memoirs*. Ce que Susanna dit trouver fascinant est le fait que Percy écrive ses mémoires. Par opposition à IT, THAT est le signe d'une intervention plus marquée de l'énonciateur puisqu'il est désignatif en plus d'être anaphorique. IT se contente de renvoyer au référent sans le désigner plus fortement, la focalisation du référent est donc plus grande avec THAT. Cette impression de « neutralité » dans la manipulation du référent explique sans doute que ce soit IT que Percy emploie, et non le même THAT que celui employé par Susanna : *Actually it is* (l. 70). Comme le montre l'emploi de l'adverbe *actually*, il s'agit ici pour lui d'asserter que la relation prédicative < *it / be fascinating* > est bien validée. Percy corrige Susanna en transformant en état de fait (*it is fascinating*) ce qui était seulement placé au niveau de l'impression (*that sounds fascinating*) dans l'énoncé de son interlocutrice.

2. IT dans les structures non canoniques

Nous n'avons jusqu'ici traité que de cas où IT évoquait un référent déjà mentionné ou déjà présent implicitement. Il est alors indubitablement référentiel dans la mesure où il renvoie à un élément du cotexte ou de la situation. IT est aussi utilisé dans certaines des structures non canoniques de l'énoncé anglais, plus particulièrement pour former l'extraposition et la phrase clivée. Son statut est alors problématique et plusieurs interprétations de son contenu coexistent, sans qu'il se dégage de véritable consensus.

2.1. IT d'extraposition

On décrit traditionnellement l'extraposition comme le déplacement d'une proposition nominale sujet ou objet à droite en fin d'énoncé. On en trouve deux cas dans le texte :

She thought it would be courteous to show some interest (l. 17)

It turned out she did know others. (l. 53)

Dans le premier cas, IT apparaît en position de sujet d'une proposition nominale introduite par une conjonction zéro, au sein de laquelle est imbriquée une autre proposition, celle-ci nominale et infinitive (*to show some interest*). Cette dernière est en réalité le sujet sémantique ou réel du prédicat *would be courteous*, dont IT est seulement le sujet syntaxique. Pour beaucoup de linguistes, ce type de IT est ce que l'anglais appelle *dummy subject* ou IT explétif, c'est-à-dire qu'il remplit la fonction de sujet syntaxique sans avoir de contenu sémantique à proprement parler (Huddleston et Pullum en parlent en ces mots : « *a dummy, semantically empty pronoun* »¹⁹). Quirk *et al.* utilisent un terme proche pour ce IT, celui de *prop subject*²⁰, qu'ils donnent pour équivalent à un sujet vide. Ils lui accordent néanmoins un contenu minimal dans la mesure où ils décrivent son fonctionnement comme

¹⁸ On pouvait aussi commenter d'autres cas intéressants : *This would... / it would be...* (l. 23-24), *'Let's just say it was mutual,' said Bill / 'I think that's sad.' said Susanna*. (l. 40-41)

¹⁹ Rodney Huddleston et Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 1482.

²⁰ Randolph Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of English*, London: Longman, 1985, p. 349.

cataphorique, c'est-à-dire qu'il fait référence à un élément à venir, plus exactement la proposition nominale rejetée à droite de l'énoncé. Dans cette perspective, IT a donc bien un référent, dont on calcule l'identité par recours au cotexte situé à droite. D'où les étiquettes anglaises de *anticipatory IT* et *preparatory IT* : il occupe la place du sujet syntaxique mais renvoie aussi au sujet sémantique ou réel qui se trouve dans le cotexte après. Il n'est alors pas totalement vide : il a bien un référent propositionnel²¹.

En prenant la place du sujet syntaxique, IT permet souvent de rejeter en fin d'énoncé une proposition trop lourde pour rester en tête d'énoncé. Il s'agit là de respecter le principe dit du *end weight*, qui tend à rejeter en fin d'énoncé les composants trop lourds, longs ou complexes. Ce n'est pourtant que partiellement le cas dans *she thought it would be courteous to show some interest*. On aurait sans doute pu garder l'infinitive en position de sujet : *She thought to show some interest would be courteous*. La proposition sujet extraposée n'est pas si lourde, elle est même à peine plus longue que le prédicat. La proposition pourrait rester encore plus facilement en position de sujet si on la transformait en gérondive : *She thought showing some interest would be courteous*. L'extraposition est sans doute plutôt liée à la structure thématique du segment. On peut avancer deux explications. La première est que placer IT en position de sujet permet de placer en tête d'énoncé l'appréciation ou plutôt le point de vue de Susanna sur *to show some interest*. *To show some interest*, une fois rejeté en fin d'énoncé, apparaît après *be courteous*, qui est le point de vue de Susanna à son sujet. Une autre explication complémentaire est que l'extraposition permet de placer en position rhématique *to show some interest*, qui est alors considéré comme le constituant qui a le contenu informationnel le plus important. Cela permet ainsi de respecter le principe du *end focus*.

Le cas de *It turned out she did know others* (l. 53) est différent. Il présente ce que beaucoup de grammaires identifient comme un cas particulier d'extraposition où le sujet réel de *turn out* est bien la proposition *she did know others* mais où on ne peut en aucun cas déplacer la subordonnée nominale *she did know others* en position thématique : *[(*that*) *she did know others*] *turned out*. Ces extraposées particulières construites avec *turn out*, comme celles construites avec *appear*, *happen*, *prove* et *seem*, entre autres, sont parfois aussi analysées comme des constructions impersonnelles. C'est le point de vue adopté par Huddleston et Pullum, qui appellent ce type de construction *impersonal construction with it as subject*²². Pour eux, dans cette construction, IT est sémantiquement vide et la subordonnée est le seul et unique argument de la principale. C'est pour cela qu'elle peut être reformulée par un adverbe en lieu et place du verbe de la principale : *Actually she did know others*. Quel que soit le point de vue adopté, on reconnaît bien que *turn out* est un verbe au fonctionnement particulier : il ne décrit ni une action, ni un état, mais marque un point de vue, une intervention de l'énonciateur. À la manière d'un modal (ce qu'il n'est cependant pas), il apporte un jugement sur la validation de la relation prédicative < *she / know others* >. Il en affirme la validation (qui est même sur-assertée à l'aide de DO emphatique) contre ce que sous-entendait la proposition précédente (*Bill was the only person she knew*). Ici, à l'aide de *turn out*, l'énonciateur présente un avant et un après : la situation telle que Susanna l'appréhendait initialement (*Bill was the only person she knew*) et la réalité, qui s'est finalement avéré contredire cette impression initiale (*she did know others*). L'extraposition permet de

²¹ Le jury a aussi accepté l'approche « anaphorique » du IT de l'extraposition si elle était bien exposée (**this* est impossible, donc la cataphore est impossible).

²² Rodney Huddleston et Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 960.

mettre en scène cette chronologie dans l'ordre linéaire du texte puisqu'elle permet de placer en fin d'énoncé la relation prédicative qui est présentée comme correspondant à la réalité.

2.2. IT de la clivée

Les phrases clivées sont des structures du type IT + BE (conjugué) + X + THAT / WHO / WHICH... utilisées pour mettre un composant d'une phrase (l'élément représenté par X dans le schéma) en position de focus. On trouve dans le texte une occurrence de phrase clivée :

it was Bill who phoned her about it (l. 79)

Dans cette phrase, c'est la relation prédicative < *Bill / phone her about it* > qui est retravaillée au moyen de la clivée. Celle-ci renvoie à une phrase simple, *Bill phoned her about it*, qui est cassée en deux parties dans la clivée (d'où le nom de la structure). Son sujet, *Bill*, est placé entre IT + WAS d'une part, et le pronom relatif WHO suivi du prédicat d'autre part. En théorie, et même s'il existe quelques restrictions, le clivage peut mettre en valeur tout élément d'une proposition, à l'exception du verbe. L'élément mis en valeur dans la phrase du texte, appelé élément focalisé ou *focus* de la clivée, est le sujet réel. C'est IT qui vient prendre la place de sujet de la première proposition de la clivée et qui permet donc, avec BE et le relatif, de diviser la relation prédicative de départ (< *Bill / phone her about it* >) en deux propositions de surface : *it was John* et *who phoned her about it*.

L'analyse en termes de référence du IT de la clivée n'est pas sans poser problème, bien plus encore que celle de l'extraposition. Pour beaucoup de linguistes, le IT présent dans les constructions clivées est un *dummy subject*, autrement dit un sujet vide, et aucun élément de la construction clivée ne peut être considéré comme son référent. C'est par exemple le point de vue de Huddleston et Pullum : « *no part of the construction can be regarded as its antecedent* »²³. IT serait alors un simple moyen d'instancier une place syntaxique dans la structure ré-agencée de l'énoncé. À l'opposé, d'autres linguistes se sont attachés à démontrer que ce IT a un contenu, même minimal. Dwight Bolinger²⁴ considère par exemple que le IT de la clivée a toujours un contenu dans la mesure où il repose sur du préconstruit. Voici la glose que l'on pourrait donner de l'énoncé du texte en suivant Bolinger, qui paraphrase les clivées par un échange entre deux interlocuteurs (A et B):

A. *Who phoned her about it?* B. *It was Bill (who phoned her about it.)*

Si l'on suit l'analyse qu'en fait Bolinger, il y a bien du préconstruit dans la clivée : on sait que quelqu'un a téléphoné à Susanna, IT renvoie donc à une information présupposée (*X phoned her about it*). Ce préconstruit est interne à l'énoncé et ne correspond pas en tant que tel à une anaphore qui reprendrait du déjà mentionné. IT a néanmoins bien un contenu sémantique lié à ce préconstruit. Cette approche de l'analyse du IT de la clivée peut être rapprochée de celle de Quirk *et al.*, qui glosent eux aussi la référence du IT de la clivée en ayant recours à un dialogue entre deux interlocuteurs afin de prouver qu'il a bien un contenu référentiel, même minimal. Pour Quirk *et al.*, IT, dans la clivée, a un fonctionnement comparable à celui de IT dans l'extraposition. Les deux se trouvent classés sous l'étiquette de '*Prop it*', et plus précisément étiquetés comme *anticipatory subject*. Ce qui est anticipé, dans le cas de la clivée, est la seconde proposition de la clivée, ici *who phoned her about it*²⁵.

²³ Rodney Huddleston et Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 1482.

²⁴ Dwight Bolinger, *Meaning and Form*, London, Longman, 1977.

²⁵ Pour le IT de la clivée, Quirk *et al.* parlent plus précisément de « cataphoric reference (forward reference) to a clause [...] in the later part of the same sentence » (*A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, p. 349).

3. IT entre absence de référence et référence diffuse

Il existe un dernier cas d'utilisation de IT, où le référent de IT est traditionnellement donné comme non identifiable. C'est le cas dans certaines tournures idiomatiques et quand il est utilisé comme sujet de prédicats ayant trait au temps (chronologique ou météorologique) ou au lieu. Certains linguistes, comme Huddleston et Pullum, l'étiquettent à nouveau comme *dummy IT*. Lapaire et Rotgé²⁶, eux, considèrent que dans tous ses emplois, IT est une forme vide avant d'être associée en discours à un élément, quelle qu'en soit la nature. Ils préfèrent donc l'expression *nonreferring it* de Quirk *et al.*²⁷, même si, paradoxalement, ces auteurs la donnent comme synonyme de *completely empty* (ce qui suggère que, contrairement à Lapaire et Rotgé, ils ne font pas de différence entre vide et non référentiel). Cette expression, *nonreferring*, est certes sans doute moins radicale dans son approche du contenu de IT que *empty IT* ou *dummy IT*. On peut aussi retenir l'appellation de *ambient IT* proposée par Dwight Bolinger, qui fait appel à une même idée de référentialité diffuse (« *[IT] has as its referent precisely the 'environment' that is central to the whole idea* »²⁸). Dans le cas où IT est non référentiel, il est bien associé à quelque chose, mais la chose en question n'est pas identifiable. Il est donc non référentiel, au sens où il n'est pas associé à un référent précis ou identifiable, mais pas vraiment vide. Encore une fois, il existe donc plusieurs manières d'envisager ce type de IT, dont aucune ne fait réellement consensus.

3.1. IT dans les tournures idiomatiques

Le meilleur exemple d'utilisation non référentielle de IT, d'après Quirk *et al.*, est celui des tournures idiomatiques où IT est utilisé comme complément d'un verbe. Pour chaque exemple donné (*we've made it, make a go of it...*²⁹), Quirk *et al.* donnent une paraphrase de l'énoncé complet. Il est en effet impossible de gloser IT à lui seul puisque ces emplois idiomatiques sont en réalité des préconstruits lexicaux où IT fonctionne avec le verbe qu'il complète. Le plus souvent, c'est la forme idiomatique verbe + complément dans son intégralité qui a un sens à elle seule. Il est donc impossible de substituer à IT un SN qui gloserait son référent. Huddleston et Pullum remarquent qu'il est d'ailleurs difficile de manipuler syntaxiquement ces tournures idiomatiques : on ne peut souvent pas les passiver, ni séparer IT du verbe ou le déplacer. On trouve un exemple de IT utilisé d'une manière comparable dans le texte avec *Now I've torn it* (l. 30). Susanna a cette pensée alors qu'elle vient juste d'utiliser par inadvertance le surnom qu'elle et ses anciens collègues donnent à Percy Marrow, qui est Vedge (pour *vegetable*), alors même qu'elle tentait justement de rester courtoise. Comme pour les exemples donnés par Quirk *et al.*, il serait impossible de substituer à ce IT un SN qui expliciterait précisément ou spécifiquement sa référence. Il est seulement possible de gloser le sens de l'énoncé entier, qui a un sens proche de *I've ruined everything* (Susanna utilise cette tournure car elle se rend compte de son faux-pas, qui compromet le semblant de courtoisie qu'elle tentait de maintenir). Dans cette glose, le complément du verbe *ruin, everything*, est lui-même on ne peut plus vague puisqu'il s'agit d'un pronom indéfini désignant la situation dans sa globalité. On note par ailleurs qu'il serait

²⁶ Jean-Rémi Lapaire et Wilfrid Rotgé, *Linguistique et grammaire de l'anglais*, 3^e édition, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1998, p. 228-229.

²⁷ Randolph Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, p. 349. Les auteurs placent ce IT, qu'ils appellent *nonreferring it*, dans la même catégorie que celui de la clivée et de l'extraposition, toujours sous l'étiquette, il est vrai assez large, de 'Prop *it*'. Or on a déjà vu que dans les cas précédents de 'Prop *it*', ils accordent à IT une valeur référentielle, même minimale.

²⁸ Dwight Bolinger, "Ambient It Is Meaningful Too", *Journal of Linguistics*, vol. 9: 2, 1973.

²⁹ Randolph Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, p. 349.

impossible d'utiliser ce même pronom à la place de IT dans l'énoncé du texte : **Now I've torn everything*. Cela semble logique puisque comme on l'a dit plus haut, cette forme correspond à une tournure dont les éléments associés forment un bloc sémantique. Elle n'est d'ailleurs, comme on l'a dit plus haut, pas passivable (**And now it has been torn by me*). Quirk *et al.* notent que ce IT implique néanmoins un référent vague (« *it [...] has vague implications* »³⁰), il n'est tout de même pas complètement vide de sens.

3.2. IT comme sujet de prédicats ayant trait au temps ou à l'espace

IT est aussi couramment utilisé comme sujet de verbes et prédicats ayant trait au temps, qu'il soit chronologique ou météorologique, ou à l'espace (lieu, distance, etc.). Il n'est à nouveau pas considéré comme anaphorique et ne semble pas évoquer un référent identifiable. Pour Huddleston et Pullum, il s'agit encore une fois d'un *dummy subject*, un sujet qui instancie une place syntaxique mais n'est pas un argument sémantique du verbe. La plupart du temps, il ne peut d'ailleurs être remplacé par un SN. Quirk *et al.*, quant à eux, le classent sous l'étiquette '*Prop it*' que l'on a déjà définie plus haut, avec le IT de la clivée et de l'extraposition, ainsi que celui des tournures idiomatiques.

Quatre occurrences peuvent être rattachées à cet emploi de IT, qui fonctionnent de manière proche mais pas absolument identique. La première est *it was December* (l. 45). Il s'agit ici clairement, pour l'énonciateur, de faire référence au temps chronologique (repérer le mois qui sert de cadre à la scène décrite). Mais c'est le prédicat seul qui contient l'indication du mois. IT semble, lui, être seulement utilisé pour poser la prédication. Il n'est d'ailleurs, comme le notent Huddleston et Pullum, pas remplaçable par un SN avec un sens identique. Ainsi, il serait selon eux impossible de reformuler *it was December* par **The month was December* dans cet énoncé³¹. Pourquoi, alors, l'anglais utilise-t-il IT dans cet énoncé ? Pierre Cotte propose l'explication suivante : « *It* est un pronom de *troisième personne* qui ancre le procès à distance de l'énonciateur repère, au-delà de l'allocutaire et du rapport social interpersonnel, dans le monde alentour ; or le temps, aux deux sens du terme, fait partie des *circonstances extérieures*. Ce pronom, qui plus est, est *anaphorique* ; or en aucun cas le temps des horloges ou de la météorologie ne naît avec l'énonciation ; c'est un donné *indépendant* et *a priori* dont l'énonciateur prend acte »³²). Dans cette perspective, IT n'est donc pas totalement dépourvu de contenu. Il permet de nouveau à l'énonciateur de faire référence, de manière neutre, à la situation à laquelle est rattaché le moment décrit, qui est présentée comme existant indépendamment de la situation d'énonciation. Comme le remarque Cotte, il est par ailleurs le marqueur idéal pour faire cela en tant que pronom non personnel capable de marquer une reprise sans intervention énonciative marquée (par rapport à THIS et THAT).

Le cas de *it is time*, que l'on trouve aux lignes 23 (*isn't it time to talk about men*) et 63 (*it was time*) est l'occasion d'une autre manipulation liée à la structure particulière de ces deux énoncés. On pourrait en effet facilement les assimiler à des cas d'extraposition. Si on met la première occurrence à la forme affirmative et si on introduit la partie implicite du prédicat (récupérable dans le cotexte avant) de la seconde, on obtient en effet la structure habituelle de l'extraposition : un IT initial qui occupe la place de sujet et une subordonnée nominale sujet en fin d'énoncé. Il serait pourtant impossible de revenir à une structure sans extraposition :

³⁰ Randolph Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, p. 349.

³¹ Rodney Huddleston et Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 1482.

³² Pierre Cotte, *L'explication grammaticale de textes anglais*, 2^e édition, Paris, Presses Universitaires de France, p. 211.

*It is time to talk about men => *to talk about men is time*

*It was time for me to leave => *for me to leave was time*

C'est qu'il ne s'agit pas, dans ces énoncés, d'extraposition. IT semble ici à nouveau fonctionner comme un point d'ancrage thématique qui fait référence de manière diffuse à la situation à laquelle est rattaché le prédicat, dont le repérage temporel est porté par BE (opérateur d'identification). Dans le premier énoncé, le moment en question (celui de parler des hommes) est situé dans un présent qui coïncide avec le moment de l'énonciation (BE est conjugué au présent). Dans le deuxième énoncé, où BE est cette fois-ci conjugué au prétérit, le moment repéré (celui où Percy a décidé de quitter le journal) est situé dans le passé. C'est à chaque fois IT qui sert d'ancrage thématique à ce repérage. L'énonciateur aurait pu choisir une forme sans IT :

The time to talk about men has come – The time for me to leave had come

La structure construite avec IT est sans doute préférée car grâce à sa faible charge énonciative (comme on l'a dit, il dénote une intervention de l'énonciateur plus faible que THIS et THAT), il permet de focaliser le prédicat, qui est bien l'information la plus importante.

La dernière occurrence où IT est employé comme sujet d'un prédicat ayant trait au temps ou à l'espace est *it was all computers now* (l. 50). IT sert cette fois-ci de point d'ancrage thématique à un prédicat qui décrit une caractéristique rapportée non seulement à un moment (*now*, qui désigne le moment où Susanna retrouve les locaux du journal des années après avoir arrêté d'y travailler), mais aussi à un lieu qui est mentionné dans le cotexte avant : *the newsroom*. Ce dernier IT a un fonctionnement comparable au THERE de la structure existentielle, qui désigne le cadre large de la situation (chronologique et spatiale) où se présente le sujet réel. On passe d'ailleurs, dans le texte, d'une structure existentielle (*There was no more mess and boisterousness, no noisy clatter of typewriters*), à une structure en IT (*It was all computers now*), il est donc légitime de les comparer. On pourrait paraphraser l'énoncé du texte par une structure existentielle avec un sens proche :

There were only computers now.

Le IT employé dans le texte, comme THERE existentiel, fait référence à la situation de référence de manière globale, dans son ancrage temporel comme spatial. THERE permet de focaliser le sujet réel, *computers*, qui est opposé dans le texte aux machines à écrire (*typewriters*) de l'époque antérieure.

S'il n'est pas vraiment relatif au temps ou à l'espace, il semble envisageable de rattacher l'emploi de IT dans *it was as if his shape had been a loose garment he'd had to grow into* (l. 57) à cette même fonction d'ancrage thématique³³. La référence de ce IT est problématique. Il est difficile de le rattacher à une première mention, même implicite, dans le cotexte à gauche, et il ne semble pas pouvoir être remplacé par un SN qui reformulerait son contenu. En ce sens, il correspond à ce que Huddleston et Pullum appellent *dummy it*. Il n'est pas pour autant complètement vide puisqu'il semble faire référence, de manière encore une fois diffuse, à la situation décrite (le changement d'apparence physique de Percy). Il permet d'ancrer une comparaison qui exprime une impression de Susanna sur la situation en question. BE, opérateur d'identification, permet de lier le contenu de la comparaison (*as if his shape...*) à ce IT qui l'ancre à la situation décrite. En ce sens, il est comparable aux quatre occurrences précédentes de IT, même s'il ne s'agit pas de faire référence au temps ou à l'espace. Dans cette perspective, peut-être pourrait-on aussi rapprocher ces occurrences de celle de l'extraposition avec *turn out*, dont on a dit qu'on pouvait aussi l'envisager comme une construction

³³ On peut aussi l'étiqueter comme « impersonnel » si ce terme est pris dans le sens de « vague et imprécis ».

impersonnelle. Dans ce cas aussi, IT permet d'ancrer un point de vue, une intervention de l'énonciateur (le jugement sur la validation de la relation prédicative, qui est marqué par *turn out*)³⁴.

Conclusion

Puisqu'on a pu trouver dans tous les emplois de IT une composante référentielle, même faible ou diffuse, l'analyse développée plus haut prend le parti d'une interprétation référentielle, sans que cela soit toujours avec le même degré de précision ou la même force. Cette composante est évidente dans le cas où IT est utilisé comme pronom ou proforme puisqu'il se rapporte alors à un élément (précis ou non, explicite ou non) du cotexte avant. Mais elle n'est pas inexistante pour autant dans les cas où l'on décrit traditionnellement IT comme non référentiel. IT ne renvoie pas à rien lorsqu'il sert de thème à un prédicat décrivant le temps ou le lieu, ou quand il est utilisé dans des tournures idiomatiques. Même lorsqu'il est utilisé pour instancier une place syntaxique dans une structure de mise en relief, il n'est pas totalement vide de sens. Le parcours des occurrences du texte sous l'angle de leur référence montre qu'elles ont finalement toutes en commun le renvoi à une entité, quelle que soit sa nature (reprise d'un fragment de discours, appel d'un élément à venir, référence à un repérage pré-établi, etc.), ou son degré de précision. Cela expliquerait la difficulté rencontrée à classer avec certitude certains des IT du texte comme référentiels, partiellement référentiels ou non référentiels, tant les limites sont poreuses et la question de la référence problématique.

Remarques sur le traitement de la question large par les candidats

Tous les éléments présentés dans cette proposition de corrigé n'étaient pas exigibles. Ce qui importait, c'était de proposer un parcours complet et problématisé des occurrences, tout en respectant une progression cohérente. C'est ce que se sont attaché à faire les meilleurs traitements.

La méthodologie semble connue de la plupart des candidats et assez peu de copies se sont contentées de ne proposer qu'un simple classement ou relevé des occurrences. Le jury a pu apprécier l'effort qu'a fait la majorité des candidats de proposer un traitement construit de la question même s'il était plus ou moins abouti. Il est à regretter néanmoins que certains candidats n'indiquent pas clairement leur problématique et que les annonces de plan restent souvent peu claires. Le traitement proposé par ces copies reste souvent trop descriptif car, même quand il propose un parcours relativement complet des occurrences, il donne l'impression de ne pas chercher à montrer ou démontrer quoi que ce soit.

En ce qui concerne le fond du traitement, le jury déplore une erreur fréquente sur l'étiquetage de IT, trop souvent qualifié de « pronom personnel » dans les copies. Une telle étiquette était d'ailleurs la plupart du temps contradictoire avec ce qui était écrit ensuite à propos de la référence de IT. La distinction entre les emplois référentiels et non référentiels a souvent été notée et les repérages étaient pour la plupart corrects, hormis dans le domaine de l'énoncé complexe où subsistent des confusions récurrentes entre clivée, pseudo-clivée (qui n'implique pourtant pas l'emploi de IT) et extraposition. Les emplois référentiels ont toutefois souvent été traités de façon trop uniforme. On peut regretter, par exemple, que trop peu de copies rendent compte de la question de l'identification plus ou moins aisée du référent. À la place, les candidats ont tendance à simplifier cette question et à attribuer un référent précis à presque toutes les occurrences anaphoriques de IT. Par ailleurs, s'il a

³⁴ Il serait donc acceptable de traiter de ce IT avec les IT non référentiels et non avec celui de l'extraposition.

souvent été dit, certes à juste titre, que « le pronom évite la répétition » et suit un principe d'économie, peu de copies ont pensé à mettre en avant le rôle de relais syntaxique et sémantique des pronoms, ainsi que leur charge mémorielle. Le jury a en revanche apprécié le fait qu'un certain nombre de candidats ait eu l'idée de comparer le fonctionnement de IT à celui de THIS et THAT, ce qui constituait une manipulation tout à fait pertinente et qui permettait de mieux cerner le fonctionnement du point soumis à l'étude. Les emplois de IT dans les structures non canoniques (clivée et extraposition) ont souvent été pris en compte par les candidats. Cependant, certaines copies regroupent à tort le traitement du IT de l'extraposition et de celui de la clivée, qui fonctionnent pourtant de manière différente. Enfin, les emplois impersonnels de IT sont ceux qui ont posé le plus de problèmes aux candidats, sans doute car ce sont ceux qui sont le moins souvent étudiés par les étudiants anglicistes au cours de leur cursus, et les moins présents dans les manuels de grammaire et de linguistique. Le jury a donc particulièrement apprécié les copies qui proposaient une tentative, même non aboutie, de les prendre en compte et de les contraster avec les autres emplois de IT. Il est à noter que certains candidats ont même fourni de très bonnes analyses à leur sujet, ce qui est d'autant plus louable.

Célia SCHNEEBELI
Université de Bourgogne

3.2 – Partie « Phonologie »

Remarques générales et conseils

Rappels

La rédaction de la partie phonologie se fait **en anglais** et non en français (contrairement à l'analyse linguistique). Plusieurs candidats se sont trompés de langue cette année. Il est rappelé qu'aucune justification ou explication en français, même correcte, ne peut être prise en compte. La rédaction doit se faire dans un anglais correct, et une maîtrise de la métalangue (y compris l'orthographe) permet au candidat de fournir des réponses claires et précises.

Afin de bien gérer le temps, il est important d'identifier ce qui est demandé, et d'apporter le type de réponse approprié. Certaines questions exigent des réponses rédigées, d'autres font l'objet d'un traitement synthétique. Les recommandations de ce rapport visent à aider les candidats à mieux cerner ces exigences. Il est ainsi conseillé de procéder tout d'abord à une lecture attentive du texte, puis de suivre l'ordre des questions afin d'éviter d'éventuelles omissions. S'il n'est pas nécessaire de reprendre la question lorsque la réponse se suffit à elle-même, lorsqu'il s'agit de traiter de mots avec des explications, il faut reprendre chaque mot avec l'annotation ou l'explication associée. Comme indiqué dans les consignes, les candidats ont tout intérêt à organiser et structurer leurs réponses de manière à éviter les répétitions. Ils peuvent également utiliser des annotations ou des abréviations afin de circonscrire la portée de tel ou tel phénomène ; à titre d'exemple :

- souligner les lettres pertinentes ;
- employer des signes typographiques appropriés pour distinguer entre l'orthographe indiquée entre < > et la transcription des phonèmes indiquée entre barres obliques / / ;
- utiliser des abréviations afin d'apporter une réponse généralisable : par exemple, *C* pour *consonant*, *V* pour *vowel* ou encore *1C*, *2C* (ou *CC* ou *C2*) pour indiquer le nombre de consonnes. Il faut veiller à bien distinguer entre l'utilisation de la capitale (*C* = consonant) qui représente une catégorie, et l'utilisation d'une lettre minuscule qui correspondrait simplement à la lettre <c>. En revanche, lorsqu'il s'agit d'un acronyme, il faut toujours l'expliquer à sa première utilisation (*NSR*, *Normal Stress Rule*) et en donner une définition.

Comme pour les sessions précédentes, seules deux variétés peuvent servir de référence dans la partie phonologie : le *Southern British English (SBE)*³⁵ et le *General American* (ou *GA*). Ce choix est indépendant de la variété d'anglais parlée par le candidat et de l'origine du texte. L'accent de référence doit rester le même tout au long de la copie et **doit être indiqué au début de celle-ci**, comme le rappelle la consigne : « *The chosen standard should be explicitly stated from the start* ». Cette année, près de 10% des candidats a omis de préciser la variété, oubli qui est systématiquement pénalisé. Par ailleurs, la partie phonologie peut intégrer des questions spécifiques portant sur les différences entre les deux variétés de référence.

Comme le rappellent également les consignes, les normes retenues cette année pour la transcription étaient celles des deux dictionnaires de prononciation suivants :

- JONES, D. (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 18^e édition, eds. P. Roach, J. Setter & J. Esling. Cambridge: Cambridge University Press.

³⁵ Certains candidats utilisent le terme *RP*, qui est tout à fait acceptable.

- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*, 3^e édition. Harlow: Pearson Education Limited.

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2019.

La réussite de cette partie de l'épreuve passe non seulement par l'acquisition de connaissances théoriques et par un entraînement à l'épreuve elle-même, mais aussi par une exposition la plus régulière possible à l'anglais oral à travers divers médias. Au-delà de l'appropriation de l'accent de référence, qui reste l'objectif principal, une telle exposition permet de prendre conscience des phénomènes de la chaîne parlée, des schémas intonatifs, ainsi que des spécificités de variétés différentes d'anglais. Ce sont des enjeux majeurs notamment sur le plan de la compréhension, et donc très pertinents pour un enseignant. Par ailleurs, les candidats sont encouragés, dès lors qu'ils éprouvent un doute, à vérifier systématiquement la prononciation de mots (phonèmes et schémas accentuels), y compris pour les mots composés et les noms propres.

Bilan général

Cette année, les candidats semblent globalement mieux préparés à cette partie de l'épreuve, et certaines réponses témoignaient de très bonnes connaissances du système de l'anglais oral. Les résultats concernant la transcription (d'un passage ou bien de mots) sont stables ; on constate des progrès sur le nombre de candidats qui tentent d'expliquer les phénomènes accentuels, et les résultats sont également en légère hausse (question 3). S'il y a peu d'impasses sur la graphie-phonie (question 4b), les justifications de prononciation posent quelques problèmes. En revanche, la question concernant les mots lexicaux / mots grammaticaux (question 4a) a été bien réussie par un nombre significatif de candidats. C'est au niveau de la chaîne parlée et de la phonétique combinatoire (questions 5a et 5b) que l'on constate un écart important entre les candidats et qu'il y a le plus d'impasses. Certaines réponses sont très bien développées avec des justifications claires et convaincantes, mais pour d'autres, les processus en jeu sont encore mal maîtrisés ou justifiés de manière imprécise. Enfin, depuis l'année dernière, la question concernant l'intonation (question 6) est plus souvent traitée, et cette année, les réponses ont montré de sérieux progrès sur le plan de la notation, même si les explications étaient pour beaucoup incomplètes.

Par ailleurs, on constate parfois une absence de cohérence relative à l'accent de référence (*SBE* ou *GA*), notamment sur les questions de transcription de mots isolés. La question 5c portait spécifiquement sur une comparaison entre les deux variétés. Or, trop de candidats ont fait l'impasse sur cette question, qui représente un enjeu important au niveau de l'enseignement du second degré où les élèves sont confrontés à des documents authentiques faisant intervenir ces deux variétés, entre autres. Pour les candidats qui ont composé, les résultats sont en hausse mais des problèmes de méthode sont apparus, qui feront l'objet de remarques dans la suite de ce rapport.

La maîtrise des phonèmes et de la correspondance son-symbole, ainsi que la formation même des symboles, posent encore des problèmes à certains candidats. Dans la suite du rapport, les problèmes les plus répandus sont commentés. Un entraînement régulier à la transcription est une des clés de la réussite à cette épreuve.

La proposition de corrigé qui suit, tout comme les commentaires, s'adresse aux candidats qui ont passé l'épreuve en 2018, ainsi qu'à ceux qui la prépareront en 2019. Un rappel est d'abord fait de la consigne, puis figurent quelques remarques (en français) suivies d'une proposition de corrigé (en

anglais) ; enfin, un bilan (en français), qui inclut quelques éléments statistiques, permet de situer les difficultés rencontrées, de préciser les points positifs et de donner quelques recommandations méthodologiques. Pour certaines questions, un rappel théorique est proposé à la suite des remarques générales. Très souvent, pour ne pas alourdir le propos, le corrigé comporte une seule solution ; s'il y a des variantes, celles-ci sont introduites par « OR ». Lorsque la distinction entre l'anglais britannique et l'anglais américain est pertinente, elle est signalée, depuis le rapport de la session 2016, par le code couleur suivant : rouge (RP/SBE) et bleu (GA).

Proposition de corrigé et commentaires

Q1 – Transcription d'un passage du texte

Give a phonemic transcription of the following passage:

There was a pause; she imagined him polishing his glasses. 'It would be – now that the women's movement has accomplished its goals, isn't it time to talk about men [...]?' (ll. 22-24). Use weak forms where appropriate.

Remarques générales

Cette question nécessite une connaissance précise des symboles phonétiques qui doivent être bien formés ; les marques accentuelles appropriées sont également attendues. La prononciation proposée doit correspondre à la variété de référence indiquée en début de copie (SBE ou GA). Pour les mots lexicaux, toutes les propositions qui apparaissent dans l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence sont acceptées, qu'elles figurent en entrée principale ou en variante standard.

Il est important de veiller à la bonne formation des symboles, en distinguant entre les différents <i> ou <a> par exemple (i: / i / ɪ / aɪ ; ɑ: / æ et a qui, comme ɪ, est celui qui, dans les diphtongues, est associé à un autre symbole), et en étant très précis sur les consonnes (f / l / n / m, par exemple, où le symbole ne correspond pas à l'écriture habituelle). Le cas échéant, le r de liaison doit être indiqué (SBE) et rattaché directement au premier mot ; seuls les phénomènes de chaîne parlée figurant dans les dictionnaires de référence pourront être pris en compte.

S'il convient de prévoir la non-accentuation des mots grammaticaux, ainsi que les formes faibles là où elles sont appropriées, les termes grammaticaux polysyllabiques portent, eux, un accent. De même, tous les mots lexicaux, y compris monosyllabiques, doivent être marqués par un accent.

Proposition de corrigé

RP/SBE / ðə wəz ə 'pɔ:z ʃi ɪ'mædʒɪnd hɪm 'pɒlɪʃɪŋ hɪz 'glɑ:sɪz ɪt wʊd bi 'naʊ ðæt ðə 'wɪmɪnz ,mu:vmənt hæz ə'kʌmplɪʃt ɪts 'gəʊlz 'ɪzənt ɪt 'taɪm tə 'tɔ:k ə'baʊt 'men /

GA /ðer wəz ə 'pɔ:z³⁶ ʃi ɪ'mædʒɪnd hɪm 'pɑ:lɪʃɪŋ hɪz 'glæsəz ɪt wʊd bi 'naʊ ðæt ðə 'wɪmɪnz ,mu:vmənt hæz ə'kɑ:mplɪʃt ɪts 'gəʊlz 'ɪzənt ɪt 'taɪm tə 'tɔ:k³⁷ ə'baʊt 'men/

Bilan

Cette question a été un peu mieux réussie que l'année précédente. Néanmoins, certains candidats ne sont pas suffisamment préparés et la formation des symboles pose parfois problème, aussi bien

³⁶ Variante courante : pause 'pɑ:z. Par ailleurs, notamment pour GA, d'autres variantes existent. Tout ce qui est indiqué dans un des dictionnaires de référence est acceptable.

³⁷ Variante courante : talk 'tɔ:k

des voyelles que des consonnes. Dans la mesure où la question porte spécifiquement sur la transcription et qu'il n'y a aucune ambiguïté possible, celle-ci peut figurer entre barres obliques / /, entre crochets [] ou encore sans indicateur particulier. La transcription ne doit comporter aucune marque de ponctuation, aucune lettre majuscule (seul le symbole approprié doit être indiqué), ni aucune marque intonative (barre verticale de pause) ; ces ajouts sont pénalisés.

Certains symboles posent des problèmes particuliers. Pour beaucoup, la distinction entre les trois symboles **i**: (la voyelle de *heat*), **ɪ** (la voyelle de *hit*) et **ɨ** (symbole non phonémique³⁸ utilisé dans certains environnements en syllabe inaccentuée, « neutralisé ») n'est pas du tout maîtrisée. Ces différences ont été signalées dans les rapports précédents. La difficulté se situe notamment dans les syllabes non accentuées, et sur des mots grammaticaux monosyllabiques. Lorsqu'il s'agit d'une voyelle inaccentuée dans un contexte de voyelle entravée (suivie d'une consonne dans la même syllabe), cela correspond à **ɪ** (*him, his, it, accomplished, glasses*) ; lorsque la voyelle se situe en fin de mot³⁹, il s'agit du **i** neutralisé, **i** (*she, be*).

La prononciation de certains mots courants n'est pas acquise : ex. *pause*, dont la voyelle se réalise avec une voyelle longue/tendue et non avec la diphtongue /əʊ/ (SBE) ou /ou/ (GA). Par ailleurs, il existe des confusions entre la prononciation de l'anglais britannique et celle de l'anglais américain. C'est le cas de *glass*, qui appartient à la sous-classe des *ASK words*⁴⁰ qui se prononce avec la voyelle /ɑ:/ en SBE et la voyelle /æ/ en GA. La terminaison en <-ed> de *accomplished* a posé problème à certains candidats. Comme elle suit le phonème non voisé /f/, elle se réalise avec l'alvéolaire non voisée /t/ (par assimilation du voisement), et non avec l'alvéolaire voisée /d/, sans ajout de la syllabe /ɪd/. C'est sans doute une erreur due à l'orthographe en <d>. Enfin, certains candidats ont indiqué un /l/ dans la transcription de *talk* alors que cette lettre reste muette dans ce contexte. En revanche, la prononciation irrégulière de *women*, signalée dans des rapports précédents, a posé moins de difficultés que par le passé.

Les schémas accentuels ont parfois posé problème. Au-delà du fait que tous les mots lexicaux, même monosyllabiques, doivent porter un accent, certains mots ont posé des difficultés particulières. C'est notamment le cas de *women's movement*, mot composé lexicalisé, qui, selon la règle générale de l'accentuation des noms composés, porte un accent primaire sur le premier élément et un accent secondaire sur le second élément polysyllabique. Par ailleurs, il est à noter que si les mots grammaticaux monosyllabiques ne portent pas d'accent de manière générale, les mots grammaticaux polysyllabiques, eux, portent un accent sur l'une des syllabes. Ainsi, *isn't*, disyllabique, porte un accent sur la première syllabe, et *about* un accent sur la seconde syllabe.

La non-accentuation des mots grammaticaux reste problématique pour certains candidats. Pour rappel, les pronoms, les prépositions, les conjonctions, les déterminants, les auxiliaires ainsi que les formes de *be* ne sont que rarement accentués (en cas d'emphase, par exemple). Quant à la réduction vocalique, elle est généralement attendue ; cependant, si deux mots grammaticaux se suivent, l'un des deux aura sa forme faible (réduite), tandis que l'autre pourra maintenir sa voyelle pleine⁴¹, mais

³⁸ Pour des questions de simplification, le jury accepte malgré tout la transcription de **i** indiquée entre barres obliques (/i/), qui est d'ailleurs utilisée dans le présent rapport.

³⁹ C'est également le cas devant une voyelle (*symposium* /**/sɪm'pəʊziəm/ /sɪm'pouziəm/** (sujet de la session 2016)).

⁴⁰ Il s'agit du *BATH lexical set*.

⁴¹ Cette tendance ne s'applique pas lorsque l'un des mots grammaticaux est un article défini ou indéfini.

sans être accentué pour autant⁴². Dans ce passage, plusieurs possibilités ont été acceptées, notamment en raison du tiret après *would* signalant l'interruption de l'énoncé et ouvrant ainsi à des interprétations diverses.

Q2 – Transcription de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically:

***angle* (l. 22), *enough* (l. 39), *worried* (l. 65), *swath* (l. 73).**

Remarques générales

Comme pour la question 1, les symboles doivent être correctement formés et l'accentuation doit être indiquée, même si le mot est monosyllabique. La prononciation proposée correspondra à la variété de référence indiquée en début de copie (*SBE* ou *GA*). Toutes les propositions qui apparaissent dans l'un des deux dictionnaires de référence, en entrée principale ou en variante standard, ont été acceptées.

Propositions de corrigé

word	<i>angle</i>	<i>enough</i>	<i>worried</i>	<i>swath</i>
RP/SBE	/ˈæŋɡəl/	/ɪˈnʌf/	/ˈwʌrɪd/	/ˈswɒθ/ /ˈswɔːθ/
GA	/ˈæŋɡəl/	/ɪˈnʌf/	/ˈwɜːɪd/	/ˈswɑːθ/ /ˈswɔːθ/

Bilan

Les mots proposés dans cette question mobilisaient des connaissances relatives aux liens graphie-phonie. Beaucoup de candidats ont omis de marquer l'accent (à la fois sur les monosyllabiques et les polysyllabiques), omission qui a été pénalisée de manière systématique. La principale difficulté⁴³ pour *enough* était la prononciation de la syllabe accentuée orthographiée <ough>, séquence dont les prononciations sont nombreuses et irrégulières ; il convient en effet de les connaître, ce qui a été le cas pour de nombreux candidats. En revanche, tous les autres mots ont posé des problèmes. Le mot *angle* a une prononciation identique dans les deux variétés. La voyelle accentuée est parfaitement régulière : <'aC2> → voyelle brève / relâchée. La lettre <n> devant le vélaire <g> se prononce avec la vélaire /ŋ/. C'est un cas habituel d'assimilation de lieu d'articulation (que l'on retrouve à la question 5). Par ailleurs, beaucoup de candidats ne maîtrisent pas leur accent de référence de manière cohérente. Ainsi, les prononciations proposées correspondaient assez souvent à l'autre accent de référence pour *worried* et *swath*. Pour *swath*, la lettre <w> devant <a> a pour effet l'arrondissement de la voyelle en anglais britannique (et une des variantes de l'anglais américain). C'est le mot *worried* qui a posé le plus de problèmes pour chacune des voyelles. La voyelle de la syllabe accentuée se prononce avec une voyelle brève / relâchée en anglais britannique, conformément au doublement de la lettre <r> qui ne rallonge donc pas la voyelle, tandis que la voyelle est longue en anglais américain. La voyelle inaccentuée de la deuxième syllabe correspond à i car, *worried* étant dérivé de *worry*, la voyelle est celle du mot dérivant (i neutralisé car la voyelle est en fin de mot, comme *be*, *she* de la question 1).

⁴² Pour *there was*, par exemple, il était ainsi possible d'indiquer une forme réduite (faible) soit sur les deux mots, soit sur l'un des deux seulement, mais aucun des deux mots ne pouvait porter d'accent (voir la proposition de corrigé) ; les deux mots ne pouvaient avoir leur forme pleine en même temps.

⁴³ Les dictionnaires de référence proposent trois variantes pour la première syllabe inaccentuée de *enough* : la voyelle réduite /ɪ/, le schwa, et la voyelle neutralisée /i/.

Q3 – Accentuation

Answer the following questions on word stress patterns. Please note that these must be given in numeric form (using /1/ for primary stress, /2/ for secondary stress, /0/ for unstressed syllables and /3/ for tertiary stress, if relevant. Tertiary stress is optional).

Remarques générales

L'exigence, depuis 2017, de marquer les schémas sous forme numérique a posé très peu de difficultés aux candidats pour les questions a/ et b/. Il est rappelé que cette notation, également exigée pour la question c/, suppose que chaque syllabe a une valeur, y compris les syllabes inaccentuées (dont la valeur est /0/). Ces valeurs vont ainsi de 0 à 2 (ou 3 éventuellement), mais jamais au-delà. La réponse à la question a/ (schémas) doit être clairement donnée avant de passer aux justifications (b/). Aucune justification n'était demandée pour la question c/.

3a/ Give the stress patterns for the following words: unfathomable (l. 9), occasionally (l. 12), newspaper (l. 16), fascinating (l. 68).

Proposition de corrigé

word	<i>unfathomable</i>	<i>occasionally</i>	<i>newspaper</i>	<i>fascinating</i>
stress pattern	/21000/ OR /01000/	/01000/ OR /0100/	/120/	/1000/

3b/ Explain placement of both primary and secondary stress (where relevant) in all of the above words.

Proposition de corrigé

unfathomable: derived from <un-> + <fathom> (verb) + <-able>. The ending <-able> does not affect placement of primary stress. The separable prefix <un-> does not affect primary stress placement either. The base word *fathom* is stressed /10/ as this is a two-syllable word with no internal structure.

The derived word is therefore stressed /01000/.

OR As there is a separable prefix <un->, this may carry secondary stress. The derived word is therefore stressed /21000/.

occasionally: derived from <occasion> + <-al> + <-ly>. The two suffixes <-al> + <-ly> are stress-neutral so they do not affect placement of primary stress. The word *occasion* has a stress-imposing ending <-ion>, following the <i(C)V(e)> rule which imposes stress on the syllable before the ending, giving the stress pattern /010/.

The derived word *occasionally* is therefore stressed /01000/.

OR The derived word is therefore stressed /0100/ as the fourth syllable undergoes syllable compression (*occasionally*).

newspaper: this word is a compound noun composed of <news> + <paper>. As such, it follows the Normal Compound Stress rule which places primary stress on the first element, and a secondary stress on the second if this element is polysyllabic. Primary stress is therefore placed on the first element, <news> (which has only one syllable). As an isolated word, the two-syllable noun <paper> is stressed /10/, so the primary stress of the isolated word is here downgraded to secondary stress.

The compound noun *newspaper* is therefore stressed /120/.

fascinating: derived from <fascinate> + <-ing>. The flexional ending <-ing> does not affect placement of primary stress. The verb *fascinate* also has a stress-imposing ending <-ate> which, in 3-syllable words or more, imposes stress two syllables before the ending /_100/.

The derived word *fascinating* is therefore stressed /1000/.

Bilan

Certains candidats ont fourni des réponses très complètes à cette question et ont fait preuve d'une grande maîtrise des règles accentuelles. Si la réponse ci-dessus suit l'ordre d'apparition des mots dans la question, et donne des explications mot par mot, les réponses visant à regrouper les explications semblables et à montrer les règles de manière plus synthétiques ont été très appréciées.

La question b/ nécessite un traitement très méthodique qui fait appel à des considérations morphologiques puisque les règles accentuelles s'appliquent en tenant compte d'un certain nombre de facteurs : la catégorie syntaxique du mot, le type d'affixe, le nombre de syllabes. Ainsi, la réponse fournie précise d'abord la construction du mot, l'incidence (ou non) de la terminaison sur le placement de l'accent primaire, et la justification du schéma du dérivant afin d'expliquer comment on arrive au schéma accentuel final.

Certaines réponses témoignent d'un manque de maîtrise au niveau de la formation des mots. Pour beaucoup de candidats, les suffixes <-al> et <-ly> ne forment qu'un seul suffixe <-ally>, ce qui relève d'une analyse morphologique erronée. De même, il y a une confusion entre l'affixation et la composition qui relève de processus lexicologiques distincts. Les mots *unfathomable*, *occasionally* et *fascinating* sont tous des mots dérivés : <-able>, <-al> et <-ly> sont des affixes, plus précisément des suffixes ; <-ing> est généralement considéré comme une terminaison flexionnelle ; <un->, quant à lui, est un préfixe séparable, ce qui lui donne un statut de syllabe potentiellement accentuée /2/, avec une voyelle qui est donc nécessairement pleine et non réduite.

En revanche, *newspaper* est un mot composé, formé à partir d'éléments sémantiquement autonomes au départ (même si la forme composée a un sens spécifique). Beaucoup de candidats ne l'ont pas identifié en tant que composé, pensant à tort que son orthographe en un seul mot ne lui accordait pas ce statut. Ils se sont donc trompés sur le schéma accentuel en oubliant l'accent /2/ sur le second élément du composé. Il est à noter que la règle du *stress clash* ne s'applique pas aux mots composés : on peut ainsi trouver un accent /1/ et un accent /2/ l'un à côté de l'autre.

Certains candidats ont confondu la terminaison <-ible>, qui est contraignante (voir le rapport de la session 2017), et la terminaison <-able>, qui ne l'est pas lorsqu'il s'agit d'une dérivation transparente comme pour *fathomable* (verbe + suffixe adjectival). De même, il est rappelé que le suffixe <-al> n'est contraignant que lorsqu'il est précédé d'un agrégat consonantique (imposant, dans ce cas, l'accent sur la syllabe précédente) ; ce n'est pas le cas de *occasional*. Enfin, la terminaison flexionnelle <-ing> n'est jamais contraignante, ni accentuée.

Certains candidats ne maîtrisent pas le placement de l'accent secondaire en raison d'une interprétation erronée des contraintes rythmiques de l'anglais. En début de mot, la contrainte rythmique exige en effet un accent (primaire ou secondaire) sur l'une des deux premières syllabes. Ainsi, lorsque l'accent primaire est placé sur la troisième syllabe ou au-delà, un accent secondaire doit être introduit sur l'une des deux premières syllabes⁴⁴. Si on n'a jamais la séquence accentuelle */00_/_

⁴⁴ Voir le rapport de la session 2017 pour des précisions complémentaires sur le placement de l'accent secondaire.

en début de mot, il est tout à fait possible d'avoir plusieurs syllabes consécutives inaccentuées après l'accent primaire, en fin de mot. Précisons que dans certaines approches théoriques, on considère que la terminaison <-ate> du verbe *fascinate*, prononcée avec une voyelle pleine, porte un accent /2/. Mais c'est en raison de la qualité pleine de la voyelle (il s'agit d'un verbe), non d'une contrainte rythmique.

3c/ Give the word stress pattern for each of the following compounds/word units. Do not justify your answer: underwater screens (I. 51), middle-aged schoolboy (II. 74-75).

Proposition de corrigé

Compound / Word unit	<i>underwater screens</i>	<i>middle-aged schoolboy</i>
Stress pattern	/2020 1/ OR /2030 1/	/20 0 10/ OR /20 3 10/

Bilan

Il s'agit de représenter le fonctionnement du processus de la chaîne parlée, *stress shift*, qui intervient lorsqu'il s'agit d'une unité complexe dont le dernier élément porte l'accent primaire, le premier élément ayant un fonctionnement adjectival. Ce premier élément porte un accent secondaire et un accent primaire (il s'agit souvent d'adjectifs composés ou de mots dérivés avec des affixes contraignants). La question ne demandait pas de justification ni de démonstration. Néanmoins, il est utile de rappeler les différentes étapes du processus afin de comprendre ce qui est en jeu.

***underwater screens* :**

- le mot composé *underwater* est accentué /2010/ en mot isolé (en position nucléaire) ;
- *screens* est accentué /1/ en mot isolé (en position nucléaire) ;
- *underwater screens* : /2010 + 1/ → /2020 1/ ; l'accent primaire du premier mot se désaccentue, prenant la valeur d'un accent secondaire⁴⁵.

***middle-aged schoolboy* :**

- comme la plupart des adjectifs composés, *middle-aged* a une accentuation double lorsqu'il est en position nucléaire /201/ ;
- le nom composé *schoolboy* est accentué /10/ suivant le schéma habituel pour les noms composés ;
- *middle-aged schoolboy* : /201 10/ → 200 10/ ; l'accent primaire du premier élément se désaccentue⁴⁶.

Ainsi, lorsqu'une unité complexe de ce type est formée en discours, c'est le dernier mot qui est en position nucléaire, entraînant ainsi un processus de désaccentuation sur les éléments qui le précèdent ; la première syllabe accentuée de l'unité aura néanmoins plus de proéminence que les éléments intermédiaires.

⁴⁵ Comme *underwater* est un mot composé dont le second élément est dissyllabique, *water* pourra porter un accent secondaire. Mais cette syllabe est en réalité moins proéminente que celle de *under* au début de l'unité ; c'est pourquoi dans certaines approches théoriques, un accent tertiaire est employé.

⁴⁶ Comme *water*, l'élément intermédiaire *aged* est effectivement moins proéminent que *middle*, en début d'unité ; comme il est monosyllabique, on pourra ne pas marquer d'accent du tout. Il garde néanmoins sa voyelle pleine ; c'est pourquoi dans certaines approches théoriques, un accent tertiaire est employé.

Q4 – Correspondance graphie-phonie

Q4a – Mots grammaticaux / mots lexicaux

The word had (underlined) is pronounced differently in the following contexts. Give the pronunciation for each occurrence and justify.

(I. 54) but they had been so transformed by age

(II. 83-84) Didn't know the old man had so much bad blood in him.

Remarques générales

Cette question exige de savoir identifier les enjeux sur le plan de la réalisation orale des mots grammaticaux, différents des mots lexicaux. Ces enjeux ont un impact sur la prononciation et sur la compréhension et l'interprétation des énoncés. Du point de vue de la méthode, le candidat doit d'abord préciser la prononciation du mot entier souligné à l'aide de la transcription. Il est également nécessaire de marquer l'accentuation dans la transcription là où elle est présente. Ensuite, il convient de procéder aux explications.

Proposition de corrigé

but they had been so transformed by age

/həd/ /əd/ As had here is a grammatical word acting as an auxiliary verb, it will have its weak form. This means that it is not stressed and the vowel will reduce to schwa. (The initial /h/ will probably also undergo elision.)

OR /d/ As had here is a grammatical word acting as an auxiliary verb, it may be pronounced as if it were a contracted form. The syllable has in fact been compressed.

Didn't know the old man had so much bad blood in him.

/'hæd/ As have is a lexical verb here, it will be stressed, and it will therefore have a full vowel.

Bilan

Les réponses à cette question ont été globalement satisfaisantes. Néanmoins, quelques problèmes de méthode sont apparus : le mot entier n'a pas toujours été transcrit ; l'accent sur la seconde occurrence a parfois été oublié dans la transcription, alors qu'il était mentionné dans l'explication. La réponse devait inclure la transcription des phonèmes, une référence à la catégorie du mot et des commentaires explicites sur la prononciation. Ceux-ci devaient faire référence à la (non-)accentuation et à la (non-)réduction vocalique.

Q4b – Correspondances graphie-phonie (mots lexicaux)

For each of the following words, indicate the pronunciation of the underlined letter and justify your answer: repat (I. 12), suspected (I. 36), chipper (I. 42), redone (I. 49), verve (I. 77).

Remarques générales

Cette question mobilise les connaissances relatives aux règles graphophonématiques. Dans la réponse, il est important de bien identifier le caractère accentué ou non des voyelles, mais aussi d'identifier la catégorie syntaxique des mots et leur construction.

Proposition de corrigé

word	IPA	Justification
<i>repeat</i>	/rɪ/ /ri/ /rə/	This is a verb with an inseparable prefix, so <re> is unstressed and the vowel reduces.
<i>suspected</i>	/ə/	The word <suspect> may be a verb or a noun, but it has a different stress pattern according to its syntactic category. Here it is a verb stressed /01/, so the first syllable will have a reduced vowel as it is not stressed, unlike the noun <suspect> stressed /10/ with a full vowel /ʌ/ on <sus>.
<i>chipper</i>	/ɪ/	<'iC2> so we expect a short / lax vowel. OR stressed <i> in a checked vowel context, so we expect a short / lax vowel.
<i>redone</i>	/,ri:/	< ,i#> This is a verb with a separable prefix which has secondary stress. OR as <re-> is a separable prefix, stressed <i> is in a free vowel context, so we expect a long / tense vowel.
<i>verve</i>	/ɜ:/ (OR GA /ɜ:/))	<'e +rC> The stressed vowel is modified by r in a checked vowel context so we expect a long/tense vowel.

Bilan

Cette question a posé des problèmes importants. Si beaucoup de candidats ont fait référence au caractère accentué ou non de la syllabe en question, ce qui était nécessaire, d'autres enjeux ont été ignorés ou mal compris. Ainsi, pour *repeat* et *redone*, il était important d'identifier <re->. Pour le premier, il s'agit d'un préfixe inséparable en syllabe inaccentuée, ce qui explique la réduction vocalique qui a été généralement bien identifiée, mais avec une explication souvent incomplète ne signalant pas qu'il s'agissait d'un verbe. En effet, les noms n'ont pas le même fonctionnement que les verbes à préfixe inséparable, comme on le constate dans la réponse pour *suspect* où le verbe et le nom ont un schéma accentuel différent. Peu de candidats ont vu cette distinction, et beaucoup de candidats n'ont pas identifié la réduction vocalique, proposant une voyelle pleine correspondant à la prononciation du nom. Pour *redone*, si beaucoup de réponses faisaient référence au caractère séparable du préfixe, il y a eu énormément d'erreurs sur la qualité de la voyelle ; puisqu'un préfixe séparable est potentiellement accentué, la voyelle est nécessairement pleine. Comme <re-> est à la frontière morphologique, le contexte est non entravé ; ainsi la voyelle sera réalisée en voyelle longue / tendue. En revanche, la prononciation de la voyelle <i> de *chipper* a généralement été bien identifiée, mais beaucoup de candidats ont oublié de signaler que le contexte était celui d'une syllabe accentuée. Par ailleurs, certains candidats font une analyse erronée de sa construction. Il s'agit d'un adjectif simple, non d'un adjectif comparatif, sans lien avec le nom *chip*. Enfin, la prononciation de *verve* a souvent été bien identifiée, mais la réponse était incomplète voire inexacte. Il s'agit effectivement d'une voyelle modifiée par <r>, ce qui explique le rallongement, mais le contexte de la voyelle est entravé (le <r> est suivi d'une consonne) ; la qualité de <e + r + e>, voyelle non entravée (*mere*, par exemple) n'est pas la même que <e + r + C>.

Q5 – Phonétique articulatoire et variations

Q5a et b – Chaîne parlée / Phonétique combinatoire

Remarques générales

Dans ces questions, il s'agit de démontrer le fonctionnement d'un processus en utilisant des symboles phonétiques et une métalangue appropriée. Cela nécessite une approche très méthodique, une connaissance précise des caractéristiques articulatoires des phonèmes (notamment des consonnes) et une maîtrise des termes associées à la phonétique combinatoire. La réponse doit identifier avec précision ce qui est concerné et indiquer la réalisation des phonèmes avant et après le processus.

Rappels

Il existe une certaine confusion entre certains termes techniques, employés parfois à mauvais escient. Pour rappel : le processus d'élision fait référence à l'omission d'un son consonne⁴⁷ ; un son épenthétique est un son qui est ajouté dans certains contextes ; le processus d'assimilation fait référence à un changement de phonème car le son est influencé par un son environnant (assimilation régressive lorsque le second son influe sur le premier, et assimilation progressive lorsque c'est l'inverse). On identifie trois types d'assimilation, selon qu'elle porte sur : le voisement (un son peut se dévoiser, par exemple) ; le lieu d'articulation (par exemple, un son prend la forme d'une vélaire au lieu d'être alvéolaire) ; le mode d'articulation (une nasale devient obstruente).

5a/ What connected speech processes might occur in the following phrases (one per phrase)? Demonstrate briefly how each process works: As she left (ll. 7-8), The next time she saw him (l. 37)

Proposition de corrigé

As she left : /z/ + /ʃ/ → /s/ + /ʃ/

/z/ → /s/ regressive assimilation of voice (the voiceless /ʃ/ in *she* influences the voiced /z/ in *as*, which is then realized as a voiceless /s/).

OR **As she left** : /z/ + /ʃ/ → /ʃ/ + /ʃ/

/z/ → /ʃ/ regressive assimilation of voice and place (the palato-alveolar⁴⁸ /ʃ/ in *she* influences the voiced alveolar /z/ in *as*, which is then realized as a voiceless palato-alveolar /ʃ/).

The next time she saw him

next time /kst/ + /t/ → /ks/ /t/

In order to simplify the complex consonant cluster, the intermediate /t/ could undergo elision.

OR

saw him SBE / GenAm /'so:/ /hɪm/ → /'so: ɪm/ /'sa:/ /hɪm/ → ['sa: ɪm]⁴⁹

In the grammatical word <him>, /h/ may be elided.

⁴⁷ Cela peut également concerner une voyelle dans le contexte suivant : voyelle réduite en syllabe inaccentuée entre deux consonnes non voisées (par exemple, la troisième syllabe de *philosophy*). La perte d'une voyelle inaccentuée aboutit dans ce cas à une compression syllabique.

⁴⁸ Palato-alveolar or post alveolar.

⁴⁹ In SBE: /'so:/ /hɪm/ → ['so: r ɪm] with the elision of /h/, an intrusive r could be inserted – epenthetic r – between these two consecutive vowels (back vowel followed by a central reduced vowel) to link the two words.

Bilan

Cette année, la question a été mieux réussie, mais on constate qu'il y a encore beaucoup d'impasses. Pour ceux qui ont tenté de répondre, même si les processus n'étaient pas parfaitement maîtrisés, beaucoup arrivent à identifier au moins pour partie des phénomènes de chaîne parlée et quelques candidats font même preuve d'une belle maîtrise des phénomènes articulatoires.

La question requiert une méthode progressive qui démontre étape par étape les processus en œuvre. Ainsi, si beaucoup de réponses ciblaient la séquence *as_she* comme étant susceptible de subir une transformation quelconque, un certain nombre de candidats ont directement proposé l'élision de l'une des consonnes. Or, si cela est possible, ce sera à la fin d'autres processus d'assimilation⁵⁰ et non pas directement.

Dans toutes les réponses, il faut bien identifier les phonèmes qui sont concernés par les processus, puis démontrer les transformations. Ainsi, pour *next time*, il était important de montrer la séquence complexe de consonnes en indiquant les phonèmes afin de préciser les raisons d'une élision possible du /t/. Il ne suffit pas de parler de deux /t/ consécutifs. D'ailleurs, sur le plan articulatoire, on ne distinguera pas deux phonèmes distincts, on aura plutôt un /t/ avec une phase d'attaque plus longue.

5b/ What phonetic processes may occur within the following words (one per word). Demonstrate briefly how each process works: include (l. 76), mention (l. 83).

Proposition de corrigé

include /nk/ → /ŋk/

regressive assimilation of place: the velar plosive /k/ influences the previous sound, an alveolar nasal /n/, which is then realized as a velar nasal /ŋ/.

OR *in'clude* /k/ → [k̟]

Voiced /l/ devoices after voiceless /k/ in the onset of a stressed syllable.

mention /nʃ/ [n̠ʃ]

An epenthetic consonant /t/ (alveolar plosive) may be added between /n/ and /ʃ/ (to facilitate the transition between nasal alveolar /n/ and fricative palato-alveolar /ʃ/).

OR *mention* /ʃən/ → /ʃn/

Schwa may disappear so /n/ will therefore become syllabic.

Bilan

C'est sur cette question qu'il y a eu le plus d'impasses. Pour ceux qui ont répondu, l'identification des processus s'est avérée un exercice difficile pour certains alors que d'autres ont proposé des solutions satisfaisantes qui ont été démontrées de manière convaincante. Les remarques méthodologiques proposées pour la question a/ s'appliquent également pour la question b/.

Si la proposition de corrigé donne plusieurs réponses possibles, d'autres réponses ont également été acceptées, notamment des réponses qui faisaient référence à des processus historiques qui expliquent la prononciation actuelle et qui présentent un intérêt au niveau de l'explication du code oral. Par exemple, la prononciation de <tion> dans *mention* peut s'expliquer à travers l'évolution de la langue (*yod coalescence*). C'est un phénomène connu qui justifie le décalage entre la graphie et la

⁵⁰ L'assimilation portant sur le voisement et le lieu d'articulation explique la transformation de /z/ en /ʃ/. À l'issue de ces processus, on aurait /ʃ/ + /ʃ/, qui peut donner lieu à l'élision du premier /ʃ/.

prononciation. Mais la perspective historique n'est pas toujours clairement perçue. Ainsi, pour *include*, la non-prononciation de yod /j/ après /kl/ relève d'un processus historique abouti ; les explications ont donc rarement été complètes. Les formulations des questions a/ et b/, « may occur » et « might occur », encourageant les candidats à rechercher un commentaire qui explique les prononciations variantes de l'anglais contemporain.

Q5c – Variétés d'anglais (GA / SBE)

In the following words, indicate 3 differences you would expect to find between General American and Southern British English pronunciations. Refer to both British and American pronunciations: stoned (l. 34), ranch (l. 45), party (l. 47).

Remarques générales

Cette question vise à vérifier l'aptitude des candidats à identifier les différences principales entre les deux variétés de référence, ce qui représente un enjeu important au niveau de la compréhension. Une présentation claire et précise des différences est attendue, sans explication ni commentaire.

Proposition de corrigé

3 differences (underlined)	SBE/RP	GA
<u>stoned</u>	/əʊ/	/oʊ/
<u>ranch</u>	/ɑː/	/æ/
<u>party</u>	/ɑː/	/ɑːr/
<u>party</u>	/t/	/tj/

Bilan

Cette question a posé beaucoup de problèmes aussi bien sur le plan de la méthode que sur celui de l'identification des différences entre les deux variétés. Beaucoup de candidats ont perdu du temps en donnant des explications, parfois longues, alors que la question leur demandait uniquement d'indiquer trois différences de prononciation. Si quelques commentaires témoignaient de bonnes connaissances en la matière, beaucoup relevaient d'impressions peu précises.

La proposition de corrigé est présentée sous la forme d'un tableau, les lettres correspondant aux différences sont soulignées, puis le phonème de chaque variété est indiqué. La question précise trois différences ; il est donc inutile, voire contreproductif, d'en donner davantage. Certains candidats ont perdu du temps et se sont exposés à des erreurs en transcrivant les mots en entier ; la réponse perd également en clarté car les différences ne sont pas toujours clairement visibles.

Pour ce qui est des différences entre les deux variétés, elles sont relativement peu nombreuses sur le plan des phonèmes, voyelles et consonnes ; il existe également quelques différences accentuelles. Il s'agit donc dans cette question de vérifier que le (futur) enseignant en ait conscience, ce qui devrait lui permettre de gagner en cohérence par rapport à son accent de référence, et d'être mieux armé pour appréhender les enjeux du modèle phonétique des élèves ainsi que les enjeux de la compréhension de documents authentiques.

Q6 – Chaîne parlée : intonation

Remarques générales

Cette question vise à vérifier la capacité des candidats à proposer des schémas intonatifs cohérents par rapport au sens des énoncés. Une bonne compréhension du texte et une mise en contexte sont donc nécessaires, ainsi que des connaissances théoriques des enjeux liés à l'intonation. La question a/ nécessitait d'utiliser une notation claire et cohérente, sans explication. En revanche, en plus de la notation, la question b/ exigeait quelques éléments explicatifs faisant référence à des aspects techniques mais aussi pragmatiques, ce qui impliquait une bonne compréhension du texte.

Rappels

Comme indiqué dans le rapport de la session 2017, cette question s'appuie sur le principe des 3T⁵¹ : *tonality* (les unités intonatives), *tonicity* (la syllabe nucléaire / le noyau, un par unité), *tone* (le ton, un par unité : descendant, montant, ascendant-descendant (circonflexe), descendant-ascendant (creusé) ou plat).

Du point de vue de la présentation, les indications concernant les schémas intonatifs doivent être claires et sans ambiguïté. Comme précisé dans les rapports précédents, les indications suivantes sont recommandées : les unités intonatives (groupes intonatifs) marquées à l'aide de barres verticales ; les syllabes toniques (nucléaires) indiquées en soulignant ou en entourant les lettres correspondant à la syllabe (et non le mot entier) ; enfin, la nature du ton de chaque unité indiquée par une flèche⁵² (devant la syllabe nucléaire).

Les signes de ponctuation sont acceptés mais non requis dans les transcriptions intonatives, contrairement à la transcription du passage de la question 1 où ils sont proscrits et pénalisés.

6a/ Indicate the tone boundaries, tonic (nucleus) and tone for each of the four tone units in the following extract. Do not justify your answer.

'Really? He can't be retiring. He isn't old enough. What happened?' (I. 39)

Proposition de corrigé

Schéma 1: | ↗ Really? | He can't be retiring. | He isn't ↘ old enough. | What ↘ happened? |

Schéma 2: | ↘ ↗ Really? | He ↘ ↗ can't be retiring. | He isn't ↘ old enough. | What ↗ happened? |

Bilan

Il suffisait pour cette question d'identifier tout d'abord les quatre unités tonales (UT) spécifiées dans la consigne de la question, puis d'indiquer le noyau et le ton pour chacune d'entre elles, en adoptant une notation claire et cohérente. L'identification des quatre unités a posé fort peu de problèmes car elles correspondent tout simplement à la ponctuation. Pour les candidats préparés à cette partie de l'épreuve, le ton approprié et la place du noyau ont été assez bien identifiés. En effet, même s'il y a encore des impasses sur cette question (environ 10%), elle a été beaucoup mieux réussie cette année, les enjeux de la notation ayant été globalement mieux compris.

⁵¹ Il s'agit de la tradition britannique de l'intonation, d'abord élaborée par Halliday. Voir aussi Cruttenden, 1997 ; Wells, 2006.

⁵² \ ou ↘ (ton descendant, *fall*), / ou ↗ (ton montant, *rise*), V ou ↗↘ (ton descendant-ascendant, *fall-rise*), Λ ou ↘↗ (ton ascendant-descendant, *rise-fall*) (> ou → pour un ton plat, *level tone*). Les différences entre le *low fall* et le *high fall*, ainsi qu'entre le *low rise* et le *high rise*, ne sont pas attendues dans les transcriptions proposées, étant donné que plusieurs spécialistes s'accordent à penser qu'il est difficile d'établir des catégories étanches.

Pour ce qui est du placement du noyau, il est important de l'identifier avec précision, en marquant uniquement la syllabe concernée, qui est nécessairement accentuée. Certains candidats ont perdu des points en soulignant le mot entier. La règle du LLI (*Last Lexical Item rule*) qui place le noyau par défaut sur la syllabe accentuée du dernier mot lexical fonctionnait très bien pour les quatre unités. Beaucoup de candidats ont placé le noyau de la troisième UT sur *enough* à la place de *old*, alors que *enough* fonctionne avec *old*, formant une unité où le mot lexical à contenu sémantique est accentué. Selon l'interprétation de la deuxième UT, *He can't be retiring*, le noyau pouvait être soit *retiring*, qui constitue l'information nouvelle (on cherche les raisons de son départ, la retraite est exclue car il n'a pas encore l'âge), soit sur *can't*, ce qui permettrait de mettre en avant l'impossibilité que constitue cette hypothèse.

Pour le ton, la proposition de corrigé n'indique que deux schémas, mais d'autres choix et combinaisons ont été acceptés. Pour le schéma 1, selon la fonction grammaticale de l'intonation, on pourrait s'attendre à un ton montant pour *Really*⁵³, qui peut se comprendre comme une question fermée, et un ton descendant sur les énoncés déclaratifs qui suivent et la question en WH⁵⁴. D'autres choix étaient possibles, sauf pour la troisième UT car il s'agit là d'une affirmation sans ambiguïté aucune. Mais un ton montant sur *Really* pourrait également être motivé par la volonté de l'énonciatrice de transmettre sa surprise, ce qui relèverait de la fonction attitudinale de l'intonation. Ce même emploi de ton montant à contre-courant de la fonction grammaticale pourrait aussi se retrouver sur le second et le quatrième UT, ce qui serait le reflet de la surprise, voire de l'incrédulité de l'énonciatrice. De même, dans le schéma 2, l'emploi d'un ton descendant-montant sur les deux premières UT permettrait de communiquer non seulement sa perplexité mais le fait qu'elle trouve cette information suspecte (qu'est-ce qui se cache derrière ?).

6b/ In the following extract, where would the nuclei (tonics) be placed? Why? (The expected tone boundaries have been inserted.)

| He was better-looking as an older man | than he'd been as a younger one | (ll. 56-7)

Proposition de corrigé

| He was better-looking as an older man | than he'd been as a younger one |

In the second tone unit, the pronoun *one* is a grammatical word and as such is never in focus, which is why the nucleus can only be on the stressed syllable of the last lexical item, *younger* (as explained by the LLI rule). But the LLI rule cannot be invoked in the first tone unit as, although *man* is the last lexical item, it is his age that is significant (*older*), not the fact he is a man. *Man* is therefore old information and the nucleus is on the stressed syllable of *older*.

OR There is narrow focus on the two contrastive elements in each of these tone units, so the nucleus is on the stressed syllable of these words.

Clearly, in this passage, there is a clear opposition between Percy's looks now he is *older* as opposed to when he was *younger*, which explains why these words are the focus of the tone units, and as such, they are the intonational nuclei.

⁵³ On pouvait considérer que la syllabe accentuée de *really* était soit *re*, soit *rea*.

⁵⁴ Au-delà de la fonction grammaticale, c'est le choix du ton descendant qui a été privilégié en schéma 1 pour la question en WH- afin d'indiquer la fin du tour de parole de l'énonciatrice.

Bilan

La question ne concernait que le placement du noyau. Il fallait donc indiquer un (et un seul) noyau par unité tonale, les unités étant déjà indiquées. Toute référence aux tons employés n'a pas été prise en compte⁵⁵. Le noyau devait être clairement marqué à l'aide d'un soulignement ou en entourant la syllabe concernée. Un certain nombre de candidats n'obtiennent pas les points car ils placent le noyau sur le mot entier alors qu'il s'agit d'une seule syllabe.

Il fallait d'abord identifier l'opposition entre *old* et *young*, ce qui a été généralement le cas, mais un nombre significatif de candidats ont pensé que *better-looking* devait être le noyau. Si tel était le cas, on perdrait cette opposition qui est naturellement reflétée aussi bien par le placement de la syllabe nucléaire sur les deux éléments nouveaux et contrastifs que par la reprise de la structure syntaxique *as an older man / as a younger one*. La prosodie (le schéma intonatif) va souvent sous-tendre la structure syntaxique en renforçant le message, ce qui est le cas ici.

Certains candidats ont réussi à donner des explications très complètes montrant ainsi une belle maîtrise des enjeux de l'intonation aussi bien sur le plan technique qu'au niveau du sens des énoncés en contexte. Mais beaucoup de réponses se sont limitées au constat de contraste sans développer d'autres aspects. Le placement du noyau ici faisait intervenir la notion de focus (ici, *narrow focus*) ; on pouvait également faire référence à la règle du LLI (*Last Lexical Item rule*) qui place par défaut (c'est le cas du *broad focus*, justement) le noyau sur la syllabe accentuée du dernier élément lexical. Or cette règle ne pouvait s'appliquer que pour la seconde unité tonale. Il fallait donc évoquer la distinction *old/new information* pour la première.

Conclusion

Quelques candidats ont su fournir des réponses claires et des explications ou justifications précises et convaincantes à l'ensemble des questions, faisant ainsi preuve d'une capacité réflexive appréciable sur la langue orale. Qu'ils en soient félicités. Beaucoup ont su réussir une partie des questions, notamment pour ce qui relève de la notation des schémas accentuels mais aussi des schémas intonatifs. Les explications et justifications relatives à ces schémas ou encore à la prononciation des phonèmes sont très inégales et un travail important reste à faire dans ce domaine, mais plus encore dans celui de la phonétique combinatoire. Si certains candidats doivent travailler la transcription, qui reste un outil fondamental pour la réussite du volet phonologie de l'épreuve, beaucoup doivent travailler sur la variété de référence afin qu'elle soit réellement cohérente. Une réflexion sur les deux variétés pourra certainement les aider dans cette démarche.

Ces commentaires et corrigés, ainsi que le bilan de la session 2018, se destinent en premier lieu aux candidats ayant passé l'épreuve cette année, ainsi qu'à leurs préparateurs. Les remarques et rappels sont également rédigés à l'intention des futurs candidats afin qu'ils puissent mieux comprendre les exigences de la partie phonologie et les enjeux des différents types de questions. Le jury espère avoir répondu à leurs interrogations et avoir proposé des commentaires utiles.

Références bibliographiques

⁵⁵ Si la question avait porté sur les tons, l'opposition serait toujours au cœur des explications. On pourrait s'attendre à deux schémas possibles : soit un ton descendant sur les deux unités, avec un *high fall* sur *older* (l'information la plus significative) pour renforcer l'opposition avec *younger*, avec un *low fall* ; soit un ton montant sur *older* et un ton descendant sur *younger*, et dans ce cas les deux mots auraient la même importance.

1. Ouvrages indispensables

L'un des deux dictionnaires suivants :

JONES, D. (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 18^e édition, éd. P. Roach, J. Setter & J. Esling. Cambridge: Cambridge University Press.

WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*, 3^e édition. Harlow: Pearson Education .

2. Ouvrages utiles

CARR, P. (2013). *English Phonetics and Phonology: An Introduction*, 2^e édition. Oxford: Wiley-Blackwell.

CRUTTENDEN, A. (2008). *Gimson's Pronunciation of English*, 7^e édition. London: Routledge.

DESCHAMPS, A., DUCHET, J.-L., FOURNIER, J.-M. & O'NEIL, M. (2004). *English Phonology and Graphophonemics*. Gap : Ophrys.

DUCHET, J.-L. (2018). *Code de l'anglais oral*, 3^e édition. Gap : Ophrys.

ROACH, P. (2009). *English Phonetics and Phonology*, 4^e édition. Cambridge: Cambridge University Press.

3. Pour aller plus loin

ASHBY P. (2005), *Speech Sounds*. Abingdon: Routledge.

BRULARD I., CARR P. & DURAND J. (dir.) (2015). *La prononciation de l'anglais contemporain dans le monde. Variation et structure*, Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

CRUTTENDEN, A. (1997). *Intonation*, 2^e édition. Cambridge: Cambridge University Press.

GINESY, M. (1995). *Mémento de phonétique anglaise*. Paris : Nathan Université.

GLAIN, O. (2013), *Prononciations du monde anglophone*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

GUIERRE, L. (1987). *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris : Armand Colin - Longman.

JOBERT, M. & MANDON-HUNTER, N. (2009), *Transcrire l'anglais britannique et américain*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

LILLY, R. & VIEL, M. (1999). *Initiation raisonnée à la phonétique de l'anglais*. Paris : Hachette Supérieur.

REED, M. & LEVIS J., (2015), *The Handbook of English Pronunciation*. Chichester: Wiley Blackwell.

WELLS, J. C. (2006). *English Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.

VIEL, M. (2004). *Manuel de phonologie anglaise*. Paris : Armand Colin - CNED.

Susan MOORE-MAUROUX
Université de Limoges

4.1 – Traduction : thème

Présentation du texte

Le texte proposé aux candidats cette année était extrait de *L'Ascendant*, du jeune écrivain Alexandre Postel, qui s'est notamment distingué en obtenant le prix Goncourt du premier roman pour *Un Homme effacé* (2013). *L'Ascendant*, paru chez Gallimard en 2015, relate l'histoire d'un autre « homme effacé », jeune vendeur de téléphones portables, qui apprend le décès soudain de son père. Afin d'organiser les obsèques, il se rend dans la petite ville où vivait ce dernier, s'installe dans sa maison et découvre que son père, avec qui il entretenait des rapports très lointains, y cachait un très lourd secret.

Le narrateur devient progressivement et malgré lui complice, voire prisonnier de ce secret et, à la demande d'une psychiatre, retrace les événements qui, en l'espace de quelques jours, ont bouleversé sa vie. L'extrait à traduire se situe peu après la découverte funeste. Sans connaître le roman, les candidats pouvaient aisément comprendre que le texte évoque le désarroi du personnage principal, ses difficultés à saisir la situation et à dominer ses craintes d'un avenir peuplé de policiers, de juges, et de tourments encore inconnus. Ces repérages suffisaient à donner les éléments nécessaires à la bonne traduction du texte, dont l'action se situe très clairement dans un cadre domestique et familial. L'écriture, assez sobre, forme contraste avec un récit angoissant digne d'un thriller psychologique. Il convenait donc de trouver un équilibre, dans le texte d'arrivée, entre une atmosphère trouble et inquiétante d'une part, et une certaine précision et retenue stylistiques d'autre part. Les meilleures copies ont su marier inventivité et rigueur, évitant de calquer l'anglais sur le français et maniant habilement la tonalité et le registre.

Une lecture trop hâtive ou approximative du texte source, a conduit une partie des candidats à des contresens et à des constructions grammaticales fautives, ainsi qu'à des approximations lexicales préjudiciables. La traduction nécessitait une bonne maîtrise de la langue anglaise, mais celle-ci ne saurait dispenser d'une lecture attentive, d'un repérage méthodique de toutes les difficultés grammaticales, lexicales, syntaxiques et stylistiques de l'extrait, ni d'une réflexion toute particulière sur les différences de fonctionnement entre les deux langues. Le texte de Postel a permis aux candidats qui respectent les contraintes de la syntaxe de se distinguer en évitant notamment le calque syntaxique : par exemple, séparer en anglais le verbe (« bramer » / *holler*) et son complément d'objet direct (« sa rengaine » / *his old tune*) par un adverbial (« sans interruption » / *endlessly*) engendre un énoncé irrecevable : **He had hollered endlessly his old tune*. On peut rappeler que l'ordre sujet + verbe + complément est le plus usuel en anglais et, dans le doute, il est recommandé de diviser une phrase en segments pour en identifier les différents constituants (verbes, sujets, compléments, circonstants).

La position finale du groupe nominal « une pellicule aigre, sucrée », typique de l'ordre du discours en français, qui retarde volontiers l'arrivée du propos, n'est pas transposable en anglais. Il fallait donc procéder à un réagencement syntaxique afin d'indiquer que le groupe nominal en français constitue une qualification nouvelle, en apposition, de « un reste du lait que j'avais pris avec les céréales ». De même, lorsque le narrateur énumère les propriétés du whisky (« tiède, gras, un peu amer »), il convenait d'étoffer au moyen d'une simple conjonction *and*. Pour la suite de ce segment, séparé par une virgule (« j'avais l'impression de me boire moi-même »), il importait de réfléchir aux possibilités permettant d'éviter un *comma splice* malheureux : la virgule française pouvait être remplacée à nouveau par *and*, ou encore par un tiret, si on trouvait inélégante ou inappropriée la répétition des conjonctions. De manière générale, les stratégies d'évitement des difficultés syntaxiques, ici par simple juxtaposition, sont fortement déconseillées.

A titre d'exemple, l'articulation des deux propositions dans la phrase « Des graffitis indéchiffrables épuisaient le regard, qu'une lumière écrasante... » a posé problème à nombre de candidats, qui ont

bien souvent eu recours à la rupture syntaxique pour esquiver la proposition relative introduite par « qu' ». Dans la phrase « Le temps, dans cet espace confiné, ne s'écoulait plus, il stagnait, semblable au whisky qui flottait dans ma bouche et que je me sentais incapable de déglutir », de nombreux candidats ont séparé les deux propositions juxtaposées par une virgule, pensant éviter la difficulté de traduction posée par le segment « semblable au whisky... ». Ce choix a parfois rendu difficile la traduction de la suite du segment, où il importait de relier les deux propositions relatives (« qui flottait dans ma bouche » et « que je me sentais incapable de déglutir ») à « whisky » tout en articulant la place du groupe nominal « ma bouche ». Le jury invite les futurs candidats à prêter une attention accrue à la ponctuation car, dans ce même segment, les copies qui ont intégré le pronom *which*, mais omis la virgule le précédant (proposition relative appositive explicative), ont été pénalisées.

Il fallait également, comme à l'accoutumée, veiller à traduire correctement l'aspect des verbes, notamment les verbes à l'imparfait, qui ont souvent donné lieu à des traductions que l'on pourrait qualifier de « mécaniques » par un verbe en BE + -ING, sans que le sens profond du texte source ou le déroulement précis de la scène ne soient pris en compte. A titre d'exemple, dans la traduction de la phrase « Des graffitis indéchiffrables épuisaient le regard, qu'une lumière écrasante privait de tout repos », le choix de l'aspect BE + -ING (**were exhausting*) n'a pas été accepté ; plutôt que de considérer un processus en cours de déroulement, avec un participant conçu comme agentif (*indecipherable graffiti*), l'anglais privilégie un point de vue résultatif (*had tired*) qui met au premier plan l'état du regard – modulation qui permet également de ne pas doter les graffitis d'intentionnalité, interprétation qui serait envisageable avec l'aspect BE + -ING. C'est pour cette raison qu'une traduction par *would* n'a pas non plus été acceptée, outre le fait qu'elle pouvait ajouter une connotation itérative absente en contexte. Pour la phrase « Le temps, dans cet espace confiné, ne s'écoulait plus, il stagnait, semblable au whisky qui flottait dans ma bouche et que je me sentais incapable de déglutir », le choix de la forme BE + -ING, souvent retenu par les candidats pour exprimer le temps suspendu (**time wasn't moving, *time wasn't passing*) était également inapproprié. En effet, l'aspect BE + -ING, qui envisage un procès en cours de déroulement, est difficilement compatible avec un verbe négativé lorsque celui-ci réfère à un procès statif ; en effet, le procès statif « ne plus s'écouler » est présenté dans sa globalité (d'où le choix privilégié d'un aspect Ø ou forme simple en anglais), le procès « s'écouler » étant accompli. Ceci est d'ailleurs confirmé par la progression vers le verbe statif « stagner », qui constitue une explicitation de « ne plus s'écouler ».

L'extrait ne posait aucune difficulté de registre, puisqu'il emploie une langue relativement ordinaire, ne comportant que quelques termes courants tirés du vocabulaire de la justice et de l'enquête policière. Parmi les termes qui ont posé le plus de problèmes, l'on trouve, par exemple, « casier judiciaire » et « garde à vue », ce dernier terme ayant souvent été traduit, au prix d'un contresens, par *prison*. Le texte permettait néanmoins de vérifier les connaissances lexicales générales et de voir comment les candidats réagissaient face à des expressions telles « boire une gorgée au goulot » ou « bramer sa rengaine ». Si les difficultés de certains segments étaient surtout d'ordre lexical, ceci ne résultait donc pas de la rareté du vocabulaire, mais de ce qu'il fallait analyser le sens des mots avant de les traduire.

Ainsi le verbe « vouloir » au passé composé, dans « j'ai voulu enlever mon sweat-shirt » et « le téléphone, quand j'ai voulu m'en emparer », ne renvoie pas à la volonté, mais aux tentatives infructueuses du narrateur. Il n'avait donc pas le sens « d'avoir le désir de », mais clairement celui « d'essayer », et devait être traduit par *attempt* ou *try*, et non pas *want*, par exemple. Nombre d'autres contresens témoignent d'une lecture erronée du français : dans le segment « La peur commençait à refluer, chassée par un feu... », des verbes signalant que la peur du narrateur monte ou augmente (*flow back up, drift back, rising, etc.*) font preuve d'un manque de compréhension de « refluer » en français, alors même que le contexte fourni par le participe passé « chassée » (présent dans le contexte droit) indique une diminution. Le segment « j'avais l'impression de me boire moi-même » a également donné lieu à des contresens absurdes comme *I felt like drinking myself*.

Le jury rappelle, à titre de conclusion, que le thème est un exercice de compréhension d'un texte français autant qu'une épreuve de mise en anglais, et conseille donc aux futurs candidats une lecture plus attentive, surtout lorsqu'un passage à traduire semble facile.

Analyse détaillée

À partir de la segmentation du texte choisie pour la correction, chaque segment fait ci-dessous l'objet de quelques remarques d'ordre lexical, grammatical ou stylistique, qui s'appuient à la fois sur les propositions des candidats et sur le corrigé retenu.

La proposition de corrigé qui suit cette analyse n'est en aucun cas l'unique traduction valable du texte de Postel, et plusieurs variantes ont naturellement été acceptées par le jury.

1. *J'avais chaud, soudain, et j'ai voulu enlever mon sweat-shirt, mais je n'avais pas la force de lever les bras, de décoller le dos du fauteuil.*

Lexique : les difficultés de ce segment étaient surtout d'ordre lexical, non du fait de la rareté du vocabulaire, mais parce qu'il fallait comprendre le sens des mots avant de les traduire. Ainsi, comme cela a été dit plus haut, « vouloir » conjugué au passé composé dans « j'ai voulu enlever » avait clairement le sens d'« essayer » et non d'« avoir le désir de », comme cela aurait été le cas avec un imparfait, et devait donc être traduit par *attempt* ou *try*.

De même, le verbe « décoller » n'avait pas le sens de « détacher quelque chose qui est collé » et ne pouvait pas donc être rendu par des calques tels que *unglue* ou *get my back unstuck* ; il signifiait plutôt « se pencher vers l'avant, » d'où la traduction *lean forward(s)*. Des traductions trop générales comme *move my back* ont été considérées comme des évitements.

Curieusement, les mots les plus courants de cette phrase ont aussi posé des difficultés aux candidats, comme « sweat-shirt » traduit par *sweater*, *pullover*, *jumper*, *hoodie* ou *shirt*. Enfin, on s'attendait à ce que des candidats à l'agrégation connaissent la différence entre *armchair* et *sofa / couch*, et sachent orthographier correctement *strength*.

Grammaire : le jury rappelle qu'il faut employer un déterminant possessif et non l'article défini avec les parties du corps en anglais (*raise my arms* ; cf. segments 6 et 14). Il rappelle aussi que *rise* est un verbe intransitif. **rise my arms* est une grave erreur de grammaire.

2. *Sur ma langue, sur mon palais, je sentais un reste du lait que j'avais pris avec les céréales, une pellicule aigre, sucrée.*

Lexique : de nombreux candidats ont buté sur la traduction de « un reste de lait », qui a donné lieu à des propositions plus ou moins correctes allant du calque – **a rest* – à de nombreuses collocations erronées autour de *remains* ou *remainder*, et même de **remainings*, qui ne peuvent s'appliquer à du lait. *Leftovers*, qui désigne des restes de nourriture solide, ne pouvait pas s'appliquer à une trace de lait, et **the leftover* est incorrect. Les meilleures propositions ont traduit l'idée d'une quantité faible ou insignifiante : *some of the milk*; *a trace / residue of the milk*.

Le mot « pellicule » a souvent été traduit par *layer* ou *thin layer*, ce qui ne convenait pas car ce choix impliquerait une superposition de couches. *Coat* était un faux-sens, car le mot implique une certaine épaisseur, ce qui est le contraire de « pellicule ».

Enfin, « j'avais pris » a souvent été traduit par un calque lexical *I had taken*.

Grammaire : La position finale du groupe nominal « une pellicule aigre, sucrée », typique de l'ordre du discours en français, qui retarde volontiers l'arrivée du propos, n'est pas transposable en anglais. Il était possible soit de procéder à un réagencement syntaxique (voir la proposition de corrigé), soit d'étoffer par un verbe en modifiant la ponctuation : *it formed* ou *it was*. Beaucoup de candidats ont

calqué la ponctuation, générant ainsi une construction syntaxique bancale pouvant suggérer l'existence de deux référents distincts, le reste du lait et la pellicule aigre.

La majorité des candidats ont traduit « céréales » par **cereals* au pluriel alors qu'en anglais, ce terme a un fonctionnement indéénombrable / non comptable lorsqu'il désigne la nourriture du petit-déjeuner.

Le jury a trouvé aussi l'imparfait de « sentais » traduit par l'aspect BE + -ING (**I was feeling*), ce qui équivaut, en contexte, à un non-sens. L'omission du modal *could*, pourtant fortement conseillé avec les verbes de perception, a également été pénalisée, mais à un degré moindre.

3-4. J'avais beau déglutir, cet arrière-goût de lait tourné ne passait pas, de même que je n'arrivais pas à me sortir de la tête ce mot, « puni », qui en tombant dans mon esprit y avait fait naître, tel un caillou jeté dans une mare, des cercles de plus en plus larges : la prison, le casier judiciaire, le chômage.

Lexique : la traduction de « cet arrière-goût de lait tourné » a posé des difficultés à nombre de candidats. Il importait de ne pas omettre d'éléments de sens : ainsi, *a taste* ne suffisait pas à traduire « un arrière-goût », qu'il fallait rendre par *an aftertaste*. Pour « lait tourné », le jury a accepté de nombreuses propositions, comme *sour / rancid / curdled / spoiled milk* ou encore *gone-off milk ; decayed / outdated / *rot / *turned milk* n'étaient en revanche pas des propositions recevables.

L'expression « en tombant dans mon esprit » a donné lieu à de nombreux calques, faux-sens et maladresses, telles que *plunging / diving into my mind*, tandis que « tel un caillou jeté dans une mare » a fait apparaître des erreurs de lexique telles que *pool, lake, river, water, brook...* Des non-sens ou contresens ont résulté d'une tentative de réécriture : (*that word*), *which my mind pictured as bigger and bigger circles as a stone thrown in the water ; as the word fell through my mind*.

En fin de phrase, « casier judiciaire » a souvent été rendu par des expressions irrecevables telles que *crime record, legal case, judicial / judiciary file* là où le terme exact était *criminal record*.

De manière moins fréquente, « de même que » a été soit mal compris, soit mal traduit, avec des propositions de traduction telles que *all the same* ou *as well as* ; pour traduire le parallélisme, il fallait plutôt penser à des expressions telles que *just as* ou *in the same way as*.

Grammaire : la phrase demandait de prêter une attention particulière à la détermination. *Prison* et *unemployment* devaient obligatoirement être précédés de l'article zéro, parce qu'ils ont un fonctionnement indéénombrable / continu dans ce contexte. En revanche, l'article indéfini *a* était le seul possible devant *criminal record* (*record* étant un nom déénombrable / à fonctionnement discontinu). « Ce mot, "puni" » a également souvent posé problème sur le plan de la déixis, **this word 'punished'* n'étant pas envisageable.

En dehors des questions de détermination, certains candidats ont confondu *as* et *like*, qui peuvent tous deux être employés soit comme conjonction, soit comme préposition, mais qui se distinguent sémantiquement, la première exprimant l'identité là où la seconde dénote la similitude. Ainsi, certaines copies ont proposé, par exemple, *as a pebble thrown into a pond* (avec la préposition *as*) alors que c'était une traduction avec la préposition *like* (*like a pebble thrown into a pond*) ou la conjonction *as* (*as a pebble thrown into a pond does*) qui était plus appropriée.

Syntaxe : la longueur et la structure de la phrase requéraient une certaine vigilance. En particulier, il fallait éviter les traductions dans lesquelles un pronom relatif reprend le mauvais antécédent. Ainsi, la traduction par une relative en *which* a parfois mené au non-sens lorsque le pronom relatif reprenait *my head*, au lieu d'avoir *the word 'punished'* comme antécédent : **I could not get the word 'punished' out of my head, which, falling into...* Cette difficulté syntaxique a conduit de nombreux candidats à proposer des traductions agrammaticales, telles que : **which in falling into my mind, gave birth [...] to larger and larger circles* ou encore **which, by falling into my mind, had created in it, [...] circles getting larger and larger*. Une solution consistait à scinder la phrase (*I couldn't force the word 'punished' out*

of my head. It had dropped into my mind...); une autre à proposer une formulation dans laquelle le mot précédant immédiatement le relatif était *punished* (par exemple, *I could not clear my mind of the word 'punished', which...*).

5. Je me suis passé la main sur le visage, plusieurs fois. Je ne m'étais pas rasé depuis la veille, une barbe naissante me râpait le bout des doigts.

Lexique : l'expression « passé la main sur le visage » a donné lieu à de nombreux calques (*I passed...*), faux-sens (*I touched, rubbed, shifted, wiped, put, etc.*) et erreurs de préposition (*I rubbed... on / around my face*), alors que « barbe naissante » a donné lieu à des calques (*nascent beard, growing beard*), des sous-traductions et maladroites (*new beard, new(ly)-grown beard, tiny beard, new hairs*), ainsi qu'à des segments agrammaticaux (**my recent growing beard*).

La traduction de « me râpait le bout des doigts » a souvent posé des difficultés (*scratched, rapped, grated...*), et les propositions ont mené à des non-sens (ex. *flew over my face*).

Grammaire : de graves erreurs grammaticales ont été constatées dans certaines copies (**I had not shaven myself since the day before*). Le jury rappelle qu'il faut employer un déterminant possessif (*my face*), comme dans le premier segment (*raise my arms*). Environ 40% des copies contiennent une erreur majeure d'accord au pluriel pour *the tips of my fingers / my fingertips*, traduit par *the tip* ou *my fingertip*. Enfin, une tendance à la rethématisation pour « me râpait le bout des doigts » a pénalisé certaines traductions (*my fingers were scratched by...*).

Syntaxe / ponctuation : dans de nombreuses copies, le jury a constaté des calques syntaxiques, où la ponctuation du texte français était reproduite telle quelle : *...over my face, several times* ou *since the day before, a growing beard*.

6. Dans un recoin de la bibliothèque, à portée de main du fauteuil où j'étais écrasé, une bouteille de whisky.

Lexique / grammaire : l'expression *within (arm's) reach* ne semble pas connue d'une grande partie des candidats, qui ont fréquemment opté pour des étoffements maladroits tels que *In a corner of the bookshelf that I could reach from the armchair*, ou recouru à des non-sens lexicaux et grammaticaux tels que *on a hand-reachable distance from the armchair, within an arm's reach* (article), *within armreach* (barbarisme), ou encore, *in a reaching distance of*.

Le verbe « écrasé » a mené à des faux-sens tels que *where I had crashed / smashed / sunk, where I was crushed*, etc. Des choix maladroits s'éloignent du texte français, tant au niveau lexical que syntaxique (*the chair where I was sitting, stunned*) et donnent lieu à des non-sens tels que *the armchair over which I squeezed my body*.

Syntaxe / ponctuation : La position finale de « une bouteille de whisky » dans cette phrase averbale, typique du français, n'est pas transposable en anglais, qui, lui, a tendance à privilégier les tournures verbales. Il fallait donc procéder à un réagencement syntaxique, modifier la ponctuation et étoffer par un verbe : *there was* ou *there stood*.

7. Voilà, j'ai pensé, qui me donnera le courage d'appeler la police.

Lexique : peu de choses à signaler dans ce segment ; toutefois, le jury n'a pas accepté des choix qui relevaient d'un registre trop familier et n'étaient pas justifiés, comme *cops* pour « la police » ou, pour « le courage », *the guts* ou *the bottle* (de surcroît ce dernier terme, bien que parfaitement idiomatique, pouvait prêter à confusion dans le contexte).

C'est plus spécifiquement pour l'expression « donner le courage de faire » que certains candidats ont pu proposer des solutions qui n'ont pas été retenues, comme *make me brave* ou *give me the force / strength*, solutions qui s'apparentaient à des faux-sens.

Grammaire : là encore, rien de très notable, pour peu que la construction de l'expression choisie pour traduire « donner du courage » soit bien maîtrisée (**give me nerve*). Un parallèle avec les temps du français, avec le prétérit pour l'incise et le présent sur *will* pour « donnera », permettait de traduire sans prendre de risque. Des formules à l'infinitif ont également été acceptées, comme *Just the thing, I thought, to give me the nerve to call the police*.

Syntaxe / ponctuation : c'est sur ce point que les candidats ont commis le plus d'erreurs, allant de l'ajout de guillemets qui ne respectait pas le discours direct libre, aux fautes de syntaxe plus graves comme **Here it is what will give me the nerve*.

8. *J'ai échangé le téléphone contre la bouteille et j'ai bu une gorgée, puis une deuxième, au goulot.*

Lexique : plusieurs points de lexique ont pu dérouter certains candidats dans ce segment, notamment l'expression « boire au goulot » qui a parfois été détournée (*from the tap, without restraint*), parfois mal traduite (*from the mouth of the bottle, from the spout, cork, bottle's neck, bottleneck, top...*).

La traduction de « boire une gorgée », relevant pourtant du vocabulaire courant, a également gêné certains candidats. Le jury n'a pas accepté *sip* (une petite gorgée) ou *draught / draft* (qui signifie boire d'une traite, alors que le narrateur, ici, boit deux gorgées consécutives), sans parler de *gulp, drop* ou *lap*. Dans tous les cas, nous rappelons que l'omission n'est une solution ni acceptable ni judicieuse, puisqu'elle est toujours lourdement sanctionnée.

Grammaire : le choix des temps ne posait pas véritablement de problème ici, le prétérit permettant de traduire les deux passés composés. En revanche, le jury a été étonné de découvrir des copies dans lesquelles « j'ai bu » a été traduit par **I drunk*, avec le participe passé de *drink*, au lieu de *drank*, prétérit irrégulier de ce verbe.

Les erreurs portant sur les prépositions utilisées avec les verbes choisis par les candidats pour traduire « échanger contre » ont également été sanctionnées : *to switch against, to trade with* ou *to switch to* ne pouvaient être acceptés, soit parce que ces verbes étaient mal construits, soit parce qu'une préposition mal choisie leur donnait un sens éloigné du sens recherché.

Syntaxe / ponctuation : il convenait ici d'éviter la répétition de *bottle*, que l'on devait garder pour traduire l'expression « boire au goulot ». De ce fait des solutions comme *I swapped the phone for the whisk(e)y* ont été acceptées. Le jury a également sanctionné quelques copies dans lesquelles *then* (« puis une deuxième ») avait été placé en incise, ce qui n'avait aucun sens.

9. *C'était tiède, gras, un peu amer, j'avais l'impression de me boire moi-même. J'ai continué.*

Lexique : ce passage a mis en évidence d'importantes lacunes lexicales. Le jury a été surpris de constater que « tiède », qui fait pourtant partie du vocabulaire de base, avait souvent été traduit par *warm* au lieu de *lukewarm* ou *tepid*. Pour « gras » (*oily, greasy*) le jury a accepté *viscous*, mais pas *rich, fatty* ou *thick*, et encore moins *flabby* ou *fat*.

Quant à la traduction d'« amer », il importait de se souvenir qu'il s'agissait ici d'un liquide ; un adjectif pouvant s'appliquer à la fois à la boisson et au narrateur excluait *tart*, par exemple. La fin de la phrase (« j'avais l'impression de me boire moi-même ») a donné lieu à des contresens incongrus du type *I felt like drinking myself*. Il est à noter que « moi-même » a parfois été surtraduit avec des étoffements abusifs (*my own self, my own person, my own soul*).

« J'ai continué » a été le plus souvent bien traduit, les possibilités étant nombreuses : outre *I carried on (drinking)*, on pouvait envisager *I drank on, I kept on drinking, I kept going, I kept at it* ou encore *I didn't stop there*.

Syntaxe / ponctuation : pour l'énumération des propriétés du whisky, il convenait de clore la liste avec la conjonction *and*, et pour l'enchaînement des deux propositions (« C'était... un peu amer,

j'avais l'impression de... »), la virgule française pouvait être remplacée à nouveau par *and* ou bien par un tiret afin d'éviter un *comma splice* malheureux.

10. La peur commençait à refluer, chassée par un feu, une excitation qui me courait dans tout le haut du corps.

Lexique : le jury a recensé de nombreux contresens sur « refluer » (*flow back up, drift back, rising*, etc.), indiquant que ce verbe était trop souvent méconnu de la part des candidats. En anglais, il y avait l'embarras du choix : outre *subside*, on pouvait opter pour *recede, abate, wane, ebb away, dissipate...* Le jury n'a pas accepté *retreat, drift away, recoil* ou *retire*. « [D]ans tout le haut du corps » a également engendré de nombreuses erreurs, alors que l'anglais permet plusieurs solutions, notamment *my whole upper body* ou *the whole of my body from the waist up*.

Grammaire : la phrase posait quelques problèmes de détermination : *excitement* ou *thrill* (« une excitation ») ne pouvaient figurer sans modulation (*a kind of excitement / thrill*). De même, le calque *a fire* n'était pas recevable pour « un feu », qu'il convenait d'étoffer par exemple par *a fiery sensation* ou *a burning sensation*. Le jury suggère qu'un léger étoffement, grâce à l'utilisation d'un déterminant possessif, permet d'apporter une réponse idiomatique à la difficulté d'interprétation de « la peur ».

11. Appeler la police ? Pourquoi pas, ce serait peut-être amusant.

Lexique : l'adjectif *funny*, trouvé dans certaines copies, n'est pas ici l'équivalent anglais d'« amusant », lequel signifie en ce contexte non pas « drôle », mais « distrayant ».

Grammaire : le début du segment est une question sous forme de discours direct libre, d'où le rejet de formules comme *I wondered*. Cette question fait sans doute écho au segment 7 (« le courage d'appeler la police »), *Call the police?* a donc été accepté, mais pas *To call...*, car ici *call the police* n'est pas en lien avec « le courage de » / *the nerve to* ; il s'agit simplement de caresser à nouveau l'idée évoquée dans le segment 7.

Pour « serait peut-être », seules étaient possibles les traductions par *might be* (*may* au prétérit) ou *would perhaps / possibly be*. En effet, *may* au présent était à proscrire, car le présent rendait l'éventualité moins incertaine que le prétérit, et pouvait également être interprété comme référant, à tort, au moment présent de la narration par le narrateur et non pas à son récit d'un moment du passé.

Syntaxe / ponctuation : s'agissant de deux phrases brèves, la seule question qui se posait dans ce domaine était la virgule après « Pourquoi pas ». L'anglais considère ce groupe comme une phrase interrogative, exigeant un point d'interrogation. Le calque qui consistait à reprendre la virgule a donc été légèrement sanctionné.

12. Mais autant la bouteille était devenue très légère, autant le téléphone, quand j'ai voulu m'en emparer, semblait s'être alourdi, au point de me glisser entre les doigts, ce qui m'a secoué d'un long rire silencieux.

Lexique : il fallait distinguer entre *slight*, qui veut dire peu substantiel, et *light* qui signifie ayant peu de poids. Comme dans le premier segment, le verbe « vouloir » ne renvoie pas ici à la volonté, mais à la tentative du narrateur de s'emparer de l'appareil. Comme pour la première phrase du texte, *wanted to* a donc été rejeté en faveur de *tried to* ; enfin, le jury salue la finesse de *made to*.

Grammaire : l'aspect parfait des formes verbales (le plus-que-parfait « était devenue », « semblait s'être alourdi ») était à garder en anglais, car il signale une antériorité par rapport à « vouloir » et à « emparer ».

Laughter demandait l'article zéro, puisque ce substantif est indénombrable.

Syntaxe / ponctuation : la difficulté principale de cette phrase résidait dans sa structure, dans la traduction du parallèle corrélatif « autant... autant... » et celle des enchaînements subordonnés « au

point de... » et « ce qui... ». Plusieurs traductions ont été acceptées : *while... ; just as...so... ; even though ; though*. Ont été rejetés : *so much that* (pour *so much so that*) ; *to the extent that* (pour *to such an extent that*). À noter : **so much... so much* et **all the more... all the more* sont des incohérences syntaxiques graves.

**13. Alors je me suis efforcé de le ramasser, mais sans me servir des mains – avec les pieds.
Il me paraissait nécessaire de réussir.**

Lexique : « s'efforcer » appartient bien à un registre relativement soutenu, mais suggère seulement un effort modéré pour accomplir une tâche. De nombreux candidats ont cru qu'il dénotait un effort pénible et exceptionnel et ont sur-traduit en conséquence (*I forced myself to / strained to / struggled to*). Des sous-traductions (*I tried hard*) ont également été relevées et pénalisées, tout comme « alors » pris à tort pour un marqueur de temps et traduit par *then*.

Le français « paraissait nécessaire » a donné lieu à beaucoup de calques lexicaux autour de *it seemed necessary* qui, sans être impossible en anglais, n'est pas très idiomatique et affadit le texte. Les tournures construites avec *I felt* étaient préférables à celles qui recouraient à *it seemed* ; de même que *I had to...* pouvait être privilégié par rapport à *it was necessary*. L'excellente proposition *Failure was not an option* a été bonifiée.

Grammaire : la grammaire ne posant pas de véritable problème ici, le jury a été étonné de rencontrer des erreurs de structure telles que *it seemed to me necessary to* et *to succeed it*.

Syntaxe / ponctuation : le texte français comportait un tiret peu orthodoxe ; ce signe de ponctuation présentait une difficulté dans la mesure où le tiret est utilisé non pour introduire une incise, mais comme une parenthèse explicative. On pouvait garder le tiret, mais il semblait alors nécessaire de procéder à un étoffement en utilisant une forme verbale à droite du tiret : *without my hands though – only using my feet*. Étoffer permettait également d'expliciter l'alternative « mains / pieds ». De nombreuses copies ont été pénalisées pour des structures comme *without using my hands: with my feet* où, de surcroît, les deux points ne se justifiaient pas.

14. La bienveillance ou l'hostilité de la police, la clémence ou la sévérité des juges, la sympathie ou la férocité des journalistes, tout était suspendu à l'accomplissement de ce geste.

Lexique : de nombreux candidats ont eu des difficultés pour trouver des équivalents lexicaux à ces paires de substantifs, notamment « férocité » et « clémence ». Si les termes transparents étaient parfois possibles à condition de les adapter correctement (*fierceness*, par exemple, était à proscrire), le jury a trouvé de nombreux contresens ou barbarismes (*clémence, savagery, wilderness, condemnation, merciness, magnitude...*). En revanche, l'équivalent transparent de « geste », *gesture*, choisi par de très nombreux candidats, n'était pas approprié pour l'action de ramasser la bouteille.

Grammaire : les déterminants ont été abusivement traduits par l'article zéro dans nombre de copies (*Benevolence or hostility of the police ; lenience or severity of the judge ; police's goodwill or hostility*) et trop souvent le nom déverbal « accomplissement » a été rendu par un substantif tel que *accomplishment, success* ou *achievement*, alors qu'une traduction idiomatique aurait privilégié l'emploi d'une structure verbale ; par exemple, *depended on carrying out this action / hinged on my succeeding at this undertaking*.

Syntaxe / ponctuation : le jury a constaté une ponctuation calquée sur le français. L'emploi de virgules pour coordonner les trois syntagmes nominaux produit en anglais un effet de juxtaposition malvenu, qui est tout aussi malheureux pour séparer ces trois syntagmes de leur reprise par le pronom « tout » dans la construction disloquée (...*the sympathy or ferociousness of the journalists, everything depended on*). Les deux points étaient envisageables, à condition de réagencer la phrase

et de placer la liste de paires de substantifs à la fin (*the kindness or hostility of the police*), mais il valait mieux encore choisir le tiret, qui permettait la mise en exergue du dernier segment.

15. Mais l'appareil retombait par terre. Il serait toujours temps plus tard.

Lexique : de nombreuses traductions recevables du substantif « appareil » ont été proposées par les candidats, comme *phone, device, receiver, handset* ; toutefois *apparatus, machine* ou encore *engine*, qui dénotent une certaine pauvreté lexicale, n'étaient pas des propositions acceptables.

Pour la traduction de « par terre » le jury attendait le mot *floor* et non pas *ground* puisque ce dernier laisse entendre que la scène se passe à l'extérieur, alors que le texte indique le contraire quelques lignes plus haut.

L'usage de *It* pour traduire « Il » n'était pas approprié. Il fallait utiliser le mot *there* qui est employé pour introduire et mettre l'accent sur le sujet réel : *There would be time enough / plenty of time later on*. Le jury a également accepté des reformulations comme *I'd always have time later / Later would be a good time to do it*.

Trop de candidats ont traduit « toujours » par *still*, ce qui renvoie à une action qui dure, alors que *always* indique une possibilité pouvant se présenter à tout moment (cf. le segment suivant « toujours chanter »).

Grammaire : le principal risque auquel exposait ce segment était la sous-traduction de « retombait ». De nombreux candidats l'ont traduit par *fell down, would fall down*, ou encore *fell down again*. Ces solutions ne prennent pas, ou pas suffisamment, en compte la répétition exprimée par « retombait ». Cependant la forme modale *would fall down* dénoterait une habitude ou une intentionnalité qui n'est pas exprimée dans le texte source, et le choix de la forme *was falling* résultait dans de trop nombreuses copies d'un automatisme malheureux 'imparfait = BE + -ING'.

16. En attendant, on pouvait toujours chanter, comme l'inconnu avec lequel j'avais partagé mes heures de garde à vue.

Lexique : plusieurs points de lexique ont pu dérouter certains candidats dans ce segment. Si *While waiting* ne renvoie pas à un laps de temps entre deux événements, en revanche *Meanwhile* ou *In the meantime* constituaient des traductions recevables de « En attendant ».

Le pronom « on » ne permettait pas la même latitude d'interprétation : *one* renvoie à une généralisation qui ne se trouve pas dans le contexte, *you* dénote une erreur de focalisation et *we* une grave mécompréhension du texte.

Si une bonification a été accordée aux candidats proposant un étoffement idiomatique pour « chanter » (par exemple, *always sing a song*), le jury a pénalisé lourdement les copies qui ont eu recours au calque lexical *shared my hours* pour « J'avais partagé mes heures ».

Par ailleurs, le jury a constaté des erreurs dans la traduction de « garde à vue ». Les traductions acceptées étaient (*police*) *custody* et (*police*) *detention*. Lorsqu'un candidat se trouve face à une carence lexicale de cet ordre, il lui est conseillé d'opter pour une solution comme *in a cell, under arrest, at the police station* qui, bien qu'étant des sous-traductions, ne trahissent pas le sens du texte (contrairement à *in prison, at the police precinct*) et respectent la correction grammaticale (à l'inverse de **in watch surveillance, *keep at sight*).

Grammaire : le jury conseille aux futurs candidats de porter une attention particulière aux nuances de temps ; si la traduction de l'imparfait « pouvait » par le présent *can* (au lieu de *could*) conduisait à une rupture temporelle inappropriée, le plus-que-parfait « avais partagé » pouvait être rendu ici par *I had spent* ou *I spent* étant donné l'usage plus souple du prétérit en anglais.

17. Il avait bramé sans interruption sa rengaine avant de s'effondrer à même le sol. Dormait-il, mourait-il ?

Lexique : les erreurs de collocation ont été nombreuses, et des lacunes lexicales ont également amené bon nombre de candidats à proposer une traduction proche de l'incompréhension pour rendre en anglais « bramer... sa rengaine » (par exemple, **He had brawled his sermon*).

Pour la traduction de « sans interruption », le jury a accepté de nombreuses propositions, comme *endlessly / non-stop / relentlessly*, ou encore *without stopping once* et *over and over again*.

Ditty, couplet, complaint, ritournelle, litany, leitmotiv n'étaient en revanche pas des propositions recevables pour « rengaine ».

Grammaire : sans doute en raison des difficultés d'ordre lexical, certains candidats ont choisi un verbe intransitif pour traduire « bramer » malgré la présence ici d'un complément d'objet direct. Si les verbes *bellow*, ou même *holler* peuvent bien prendre un complément d'objet direct, *the same old tune*, par exemple, l'on ne peut pas en dire autant des verbes comme *rail, bleat, bray, wail*, etc.

Syntaxe / ponctuation : le jury a pénalisé lourdement les copies qui ont eu recours au calque syntaxique en séparant en anglais le verbe (« bramer » / *holler*) de son complément d'objet direct (« sa rengaine » / *his old tune*). **He had hollered endlessly his old tune* n'était pas recevable. On évite en anglais de placer un adverbe entre un verbe et un COD.

Il était souhaitable de remplacer la virgule dans « Dormait-il, mourait-il ? » par un point d'interrogation de manière à séparer les deux questions qui se succèdent.

18. À l'extérieur de la cellule, les parois du couloir répercutaient les voix des agents qui discutaient entre eux.

Lexique : ce segment nécessitait une certaine précision, « agents » ne pouvant pas se traduire par *the police* ou *the guards* encore moins par *the (police) agents* ou *the constables*.

Il convient de rappeler que *discuss* prend généralement un complément d'objet direct et renvoie à autre chose qu'une simple conversation. Ainsi **who were discussing* ou, pire encore, **who were discussing with one another* n'étaient pas recevables.

Grammaire : l'agencement des noms dans cette phrase a posé des difficultés conséquentes à certains candidats. Le jury invite les futurs candidats à revoir l'utilisation du génitif en anglais et rappelle que le génitif en 's s'emploie moins fréquemment avec les sujets non animés. Ainsi **the corridor's walls* a été pénalisé, tout comme l'attribution aux murs de la pièce de traits (grammaticaux) propres au vivant.

Syntaxe / ponctuation : rappelons ici le fonctionnement des propositions relatives en anglais. Dans la mesure où le verbe « discuter » a pour sujet le pronom « qui », dont l'antécédent est « [les] agents », la seule structure possible pour traduire « les voix des agents » était « N2 of N1 », qui permettait de juxtaposer *the officers* et le pronom relatif *who* : *the voices of the officers who*. **The officers' voices who* a été lourdement sanctionné.

Des variantes des deux agencements suivants ont été jugées appropriées par le jury : *Outside (of) the cell, the voices of the officers chatting amongst themselves echoed against / bounced off the walls of the corridor // ...the walls of the corridor echoed with the voices of the officers who were talking to each other*.

19. Des graffitis indéchiffrables épuisèrent le regard, qu'une lumière écrasante privait de tout repos.

Lexique : l'adjectif « écrasante » a bien souvent été sous-traduit par *heavy, hard, intense*, voire *strong*.

L'orthographe anglaise de « graffitis » a également posé problème. Beaucoup de candidats ont ainsi proposé **graffiti(e)s*, ignorant que ce mot conservait la déclinaison plurielle de sa langue

d'emprunt. D'autres ont proposé des traductions quelque peu fantaisistes ou sémantiquement inexactes, comme *tags, wall writings, sketches, drawings...*

Grammaire : le jury a constaté des erreurs dans le choix des prépositions pour la traduction de « privait », rendue par **prevented of* (au lieu de *from*) ou encore **deprived from* (au lieu de *of*).

Des erreurs d'aspect sur les verbes à l'imparfait ont également pénalisé les candidats ; certains ont fait le choix de *would*, intégrant de fait une connotation intentionnelle et/ou itérative qui n'avait pas de sens en contexte ; d'autres ont opté, à tort, pour la forme BE + -ING (**were exhausting*).

Enfin, la traduction du groupe nominal « le regard » a divisé les candidats : nombreux sont ceux qui ont hésité entre **the eyes, our* et *your eyes*, alors que seul le personnage principal, narrateur dans ce passage, souffrait de cet aveuglement.

Syntaxe / ponctuation : l'articulation des deux propositions a gêné nombre de candidats, qui ont bien souvent eu recours à la rupture syntaxique pour éviter de traduire la proposition relative introduite par « qu' ». Inversement, ont été pénalisés ceux qui, parmi les candidats, ont utilisé le pronom *which*, sans le faire précéder d'une virgule, souvent présente avec les propositions relatives appositives explicatives.

Comme dans le segment précédent, deux agencements ont été jugés appropriés : *My eyes had tired of staring at indecipherable graffiti, and the glaring light deprived them of any rest. // Indecipherable graffiti strained my eyes, which the oppressive light deprived of any rest.*

20. Le temps, dans cet espace confiné, ne s'écoulait plus, il stagnait, semblable au whisky qui flottait dans ma bouche et que je me sentais incapable de déglutir.

Lexique : l'une des difficultés lexicales de ce segment résidait dans le choix de verbes convenant à la fois au temps suspendu et au whisky qui « flottait » dans la bouche du narrateur. Des traductions plus riches comme *swilling* ou *sloshing* ont naturellement été préférées au calque lexical *floating* ou encore *swimming*, et à l'agrammatical *like the whisky fleeting in my mouth*.

De nombreux candidats n'ont pas su restituer l'aspect « confiné » de la cellule. Leurs choix ont oscillé entre sous-traduction (*small, tiny, narrow*) et sur-interprétation (*sealed, cramped, windowless, stuffy*).

Enfin, ici comme dans le segment 9, le jury a déploré les confusions fréquentes entre l'expression de l'incapacité et celle de l'envie (**I didn't feel like swallowing*).

Grammaire : l'emploi de la forme BE + -ING, souvent retenue par les candidats pour exprimer le temps suspendu (*time wasn't moving, time wasn't passing*), était ici inapproprié. En effet, l'aspect BE + -ING, aspect imperfectif qui envisage un procès en cours de déroulement, est difficilement compatible avec un verbe négativé lorsque celui-ci réfère à un procès statif ; en effet, le procès statif « ne plus s'écouler » est présenté dans sa globalité (d'où le choix privilégié d'un aspect Ø ou forme simple en anglais), le procès « s'écouler » étant accompli. Ceci est d'ailleurs confirmé par la progression vers le verbe statif « stagner », qui constitue une reformulation ou explicitation de « ne plus s'écouler ». On note, pour finir, l'analogie entre le temps et le whisky : le temps est tellement figé qu'il en est devenu une entité observable.

L'auxiliaire *could* ne permettrait pas, dans ce contexte, de rendre suffisamment compte de l'incapacité physique du personnage à avaler le whisky, n'en spécifiant que l'impossibilité.

Le jury a constaté la fréquente confusion de l'emploi des prépositions dans les constructions *be unable to* et *be incapable of*.

Syntaxe / ponctuation : de nombreux candidats ont séparé les deux propositions juxtaposées par une virgule, pensant éviter la difficulté de traduction posée par le segment « semblable au whisky... ». Ce choix a parfois rendu difficile la traduction de la suite du segment, où il importait de relier les deux propositions relatives (« qui flottait dans ma bouche » et « que je me sentais incapable de déglutir ») à « whisky » tout en articulant la place du groupe nominal « ma bouche » / *my mouth*.

21. En avais-je trop bu ? Le souvenir de la garde à vue m'avait-il écœuré ?

Lexique : ce segment ne présentait pas de difficultés particulières hormis l'expression « garde à vue », déjà présente dans le segment 16.

Les candidats ont parfois buté sur le terme « souvenir », le traduisant par *souvenir*, *reminiscence*, *remembrance* ou *memoir*.

Pour « écœuré », le jury a accepté *made me feel sick / nauseous / queasy* ainsi que *nauseated me* ; *made me seasick*, *disgusted me* ou *had given me a hangover* n'étaient en revanche pas des propositions recevables.

Grammaire : l'usage abusif du génitif en 's pour « le souvenir de la garde à vue » a causé des maladresses graves.

La formule *Had I had too much to drink?*, plus idiomatique que *Had I had too much?* ou d'autres variations, a été bonifiée dans les copies.

Syntaxe / ponctuation : la fusion des deux phrases en une seule n'a pas été acceptée.

22. J'avais l'impression que ma langue trempait dans une huile de vidange.

Lexique : la principale difficulté de ce passage, pour la plupart des candidats, a été non pas la traduction d' « huile de vidange », généralement rendu par *old engine oil* ou *car oil*, mais bien le choix de traduction pour « trempait ». Des choix comme *was dipping in / with* ne correspondaient pas à l'idée d'un bain d'huile, contrairement à *drenched / soaked / steeped* qui ont été acceptés. Il ne s'agissait pas non plus cependant d'aller trop loin, et les propositions *drowning / drowned* et *sinking / sunk* n'ont pas été acceptées.

Grammaire : le jury a validé plusieurs possibilités de traduction pour « J'avais l'impression » : *I felt like* ou *It felt as if*, ou même une transposition du type *My tongue felt*. Certains candidats n'ont pas su utiliser de conjonction de subordination correcte : ici *as if / as though / like* ont été acceptées, mais on a pu lire **I felt as like* par exemple.

Un génitif abusif est malheureusement apparu dans de nombreuses copies (*old car's oil*, *engine's oil*), tout comme l'introduction d'une quantification inappropriée *some old engine oil*.

Proposition de corrigé

All of a sudden I felt hot, and attempted to take off my sweat-shirt, but I didn't have the strength to raise my arms or lean forward away from the back of the armchair. On my tongue and on the roof of my mouth, I could feel the thin, sour residue of the milk I had had with my cereal. No matter how hard I swallowed, the aftertaste of gone-off milk would not go away, just as I was incapable of forcing the word "punished" out of my head. It had dropped into my mind and, like a pebble thrown into a pond, had set off a series of ever-widening circles: prison, a criminal record, unemployment... I rubbed my hand across my face repeatedly. I hadn't had a shave since the previous day, and I could feel the scratchy stubble under my fingertips.

In a corner of the bookcase, within reach of the armchair in which I was slumped, there stood a bottle of whisky. Just the thing, I thought, to give me the nerve to call the police. I swapped the phone for the whisky and drank one mouthful then another, straight from the bottle. It was tepid, oily and slightly bitter – I had the impression that I was drinking myself. I kept going. My fear began to subside, driven away by a fiery sensation, a kind of thrill coursing through my whole upper body. Should I call the police? Why not? It might be fun. But while the bottle had become very light, the phone, when I attempted to grab hold of it, seemed to have become so heavy that it slipped from my fingers, making me shake with long, silent laughter.

So I endeavoured to pick it up – without my hands though – using only my feet. Failure was not an option. Everything seemed to hinge on my carrying out this one deed successfully: the goodwill or hostility of the police, the clemency or severity of the judges, and the sympathy or ferocity of the journalists – everything... But the receiver kept falling back onto the floor. There would be time enough later on.

In the meantime, I could always sing a song, like the stranger with whom I had spent my time in custody. He had belted out the same old tune non-stop, and then collapsed right there on the floor. Was he asleep? Was he dying? Outside the cell, the voices of the officers talking amongst themselves echoed against the walls of the corridor. My eyes had tired of looking at indecipherable graffiti, and the glaring light deprived them of any rest. In that cramped space, time no longer passed, it stagnated, just like the whisky swilling around in my mouth, which I felt incapable of swallowing. Had I had too much to drink? Or had the memory of my time in custody made me feel sick? It felt like my tongue was swimming in old engine oil.

Sarah LOOM
CPGE Amiens

4.2 - Traduction : version

Introduction

Le texte proposé cette année est extrait de *Middlesex*, probablement le roman le plus connu de Jeffrey Eugenides avec *Virgin Suicides*, lui-même très populaire et adapté au cinéma par Sophia Coppola. *Middlesex*, publié en 2002, remporte le *Pulitzer Prize for Fiction* en 2003.

Le narrateur et protagoniste, Cal Stephanides, est d'ascendance grecque. Ses grands-parents, originaires de la région de Smyrne (aujourd'hui Izmir), en Turquie, se sont installés à Détroit dans les années 1920. Les Grecs, en guerre contre les Turcs depuis 1919, après la chute de l'Empire ottoman, et s'appuyant sur le soulèvement des minorités grecques d'Asie Mineure, avaient occupé la région jusqu'au 9 septembre 1922, date à laquelle les troupes turques avaient repris la ville, ouvrant une période de persécutions, en réponse aux discriminations précédemment subies par leurs compatriotes.

La famille de Cal arrive à Détroit pendant l'âge d'or de l'industrie automobile, période d'explosion démographique. C'est à Détroit que Henry Ford établit la première usine automobile et fonde son entreprise, la *Ford Motor Company*. D'autres entreprises du secteur s'y établissent également, et Détroit acquiert, outre le surnom de *City of Trees* mentionné dans l'extrait, celui de *Motor Town*.

Cal est intersexué, c'est-à-dire qu'il présente des caractéristiques physiques à la fois masculines et féminines. Le roman s'articule autour de sa propre quête d'identité, mais aussi autour de l'intégration de sa famille dans la société américaine et du rapport que ses membres entretiennent avec le « rêve américain ».

La lecture du texte

Le texte est un bel exemple de focalisation interne, pour employer l'expression de Gérard Genette. Le narrateur Cal se projette dans le Détroit de 1932, perçu au travers du regard de sa grand-mère, Desdemona. Mais cette vision subjective reconstruite se trouve enrichie d'observations historiques qui ne sont pas le fait de la grand-mère mais bien de Cal. Les affrontements entre syndicalistes et « gros bras » à la solde des patrons se déroulent hors de la vue de Desdemona, tout comme les échauffourées qui ont lieu dans les ruelles, ou l'infiltration de la police par la société suprématiste blanche *Order of the Black Legion*. L'identité de Diego Rivera et la signification de sa fresque échappent tout autant à Desdemona. Ce panorama historique est cependant parcouru physiquement par Desdemona, procédé narratif habile qui dynamise le récit et fait de Desdemona le double diégétique du lecteur. On passe alors d'observations plus ou moins triviales sur l'apparence de la protagoniste, ainsi que sur les magasins prisés à l'époque par les habitants, à des notations plus révélatrices des forces sociétales caractéristiques de la période. C'est à ce dernier registre qu'appartiennent la réaction de paranoïa raciste des voyageurs dans le tram, ou le rôle philanthropique et paternaliste des barons de l'industrie automobile qui offrent aux citoyens de la ville un resplendissant Institut des Beaux Arts, asseyant ainsi leur autorité sur le paysage urbain. Les actions de Desdemona, relatées au prétérit, envisagées comme ponctuelles, entrecoupent une description transversale de la ville, introduite par *she would have seen*. Bien que Cal utilise aussi largement le prétérit, les actions et les processus sont alors envisagés comme duratifs, ce que doit refléter la traduction.

Au cœur de ce passage, un autre dispositif narratif se superpose à celui de la traversée historique et spatiale de Détroit : celui du dialogue imaginaire entre le narrateur et sa mère. Cette dernière intervient dans le fil de la pensée de Cal pour l'écartier d'une lecture trop critique et manichéenne de l'histoire. Le narrateur s'efforce alors de peindre un tableau plus nuancé, mais son regard retourne assez vite, en suivant le parcours imaginé de sa grand-mère, vers les réalités plus sombres de la vie urbaine des années 30 dans cette Amérique à l'industrialisme triomphant. Aux réactions de méfiance dérisoires des passagers du tram (qui pourraient prêter à sourire si elle ne trahissait pas le racisme le plus cru) répondent des visions quasi-cauchemardesques de la misère du ghetto noir, où les humains ne manifestent leur présence que par des signes indirects, comme le linge qui sèche sur des fils, ou des détritiques. L'obscurité qui résulte de l'absence d'électricité dans les habitations exprime la marginalisation des Afro-Américains, laissés pour compte de la marche vers le progrès technique et de ses retombées économiques.

Le motif du progrès technique est au cœur de l'*ekphrasis* centrale du texte : Eugenides s'appuie sur l'œuvre de Diego Rivera pour mettre en mots, de façon condensée, l'ambiguïté de sa perception par une Amérique entrée de plain pied dans l'ère désenchantée de l'entre-deux-guerres. S'il y a bien mythologie, ou du moins geste allégorique de la part du peintre, l'industrie automobile y est représentée dans sa froideur et son potentiel déshumanisant. Les corps des ouvriers, « en harmonie dans l'effort », évoquent, certes, une forme de symbiose, mais aussi un comportement mécanique d'où le libre arbitre et l'individualité semblent exclus. L'image du bébé dans une « cellule germinale » rapproche l'humain du végétal. Elle évoque d'inquiétantes expériences de laboratoire et confirme la référence aux « miracles » et aux « horreurs » de la médecine. Enfin, la figure de Henry Ford, isolée, en rupture avec le caractère épique des autres représentations, a quelque chose d'incongru, de ridicule même, et fait l'objet de la description la plus impitoyable du narrateur. Chef d'orchestre d'un des mouvements les plus profondément transformateurs de la civilisation nord-américaine, Ford est réduit au rôle bien plus modeste de boutiquier comptant ses sous.

Conseils généraux

Le lexique

Comme les années précédentes, le jury souhaite rappeler que l'épreuve de version requiert une connaissance étendue et précise du vocabulaire anglais. Même si l'on peut imaginer que des candidats à l'agrégation aient déjà mis en place des méthodes efficaces d'apprentissage à ce stade de leur parcours, on rappellera l'utilité de manuels de vocabulaire. Les outils, dans ce domaine, sont variés et se sont multipliés depuis l'entrée dans l'ère numérique.

Le relevé systématique du vocabulaire inconnu lorsque l'on lit de la littérature anglophone est une autre voie d'accès à une meilleure maîtrise du lexique. Le choix de faire ce relevé sous la forme de fiches bristol, de carnet, de fichier informatique, ou encore d'enregistrements sonores doit être dicté par les habitudes et les préférences personnelles des candidats. Même si l'apprentissage systématique du vocabulaire peut sembler moins gratifiant qu'un apprentissage plus naturel, où l'on apprendrait les nouveaux mots à mesure qu'on les rencontre dans des textes ou des conversations, la temporalité de la préparation à un concours est telle qu'il est préférable d'opter pour la première approche.

On notera toutefois qu'une utilisation intelligente du vocabulaire appris ne peut pas se faire sans l'appui d'une connaissance fine des réalités culturelles et historiques des pays anglophones. Par exemple, dans le cas de « *Pinkerton detectives* », la transparence du mot *detectives* ne suffit pas à lever les difficultés de traduction : le choix de la détermination implique que l'on ait une idée au moins approximative de ce que peut désigner *Pinkerton*. Plus généralement, une connaissance même superficielle des rapports violents entre syndicats et patrons dans l'Amérique des années Trente permettait de mieux comprendre les segments 6 à 8 (voir ci-après).

Quelques verbes à particule ou *phrasal verbs* méritent que l'on s'y attarde, pour rappeler à quel point il est nécessaire de faire un travail spécifique d'acquisition dans ce domaine : *made for*, dès la première phrase, a fait trébucher trop de candidats (alors même que le reste du texte disait sans ambiguïté que le tramway en question se mettait en route, et qu'aucune des traductions du type « était fait pour » etc. ne permettaient de construire une phrase cohérente).

La grammaire

Le texte ne présentait pas de caractéristiques grammaticales posant systématiquement problème, les difficultés en la matière étant au contraire ponctuelles, même si le caractère hypothétique d'une grande partie de la description (ce que la grand-mère aurait pu voir) se manifeste par l'emploi d'auxiliaires modaux (*she would have seen, she might have seen...*) dont les nuances ne doivent pas être inconnues de candidats à l'agrégation.

La position initiale du circonstant *On scaffolding*, dans la proposition *On scaffolding he sat on a folding chair* a posé problème à certains candidats, mais cela paraît relever d'une ignorance du sens de *scaffolding* qui, mal identifié, pouvait faire penser à un gérondif.

Enfin, on rappellera la nécessité de bien identifier l'aspect des actions exprimées par un verbe au prétérit, temps verbal qui impose au traducteur de faire un choix entre passé composé, passé simple, imparfait, voire plus-que-parfait dans certains cas plus rares. Le passé composé étant généralement cantonné aux dialogues, à la langue épistolaire et journalistique, c'est le plus souvent l'imparfait et le passé simple qui sont en compétition. Le plus efficace est de se demander si l'action est envisagée comme ponctuelle, durative ou itérative. Dans les deux derniers cas, l'imparfait s'impose le plus souvent, tandis que dans le premier, c'est le passé simple qu'un locuteur francophone choisira. Par exemple, dans les segments 16 et 17, la série de gestes rituels effectués par les passagers du tramway (*Men patted wallets, women refastened purses. The driver pulled the lever that closed the rear door [...]*) devait être traduite par le passé simple. En effet, depuis le segment 9, le discours hypothétique a laissé place à une description d'abord générale (voici ce à quoi ressemblait Détroit en 1932) avant de revenir, par un habile effet de boucle narrative, au contexte précis évoqué au début du texte (*where, that very minute while Desdemona rode to her job interview [...]*). Dès lors, tous les procès (au sens linguistique du terme) doivent être envisagés *a priori* et, sauf information contraire, considérés comme ponctuels.

La méthode

Les difficultés propres à la méthode concernent notamment la traduction des noms de lieux et des interjections, le registre de langue, mais aussi le recours aux techniques comme l'étoffement, la transposition ou la modulation.

Pour reprendre les termes du rapport de jury 2017, « un nom propre ne se traduit que si, dans la langue d'arrivée il existe un équivalent connu et usité ». Ainsi, on traduira *London* par Londres, mais on ne traduira pas *New York* par *La Nouvelle York¹. Pour plus de détails, on renverra les candidats aux excellents ouvrages didactiques traitant de ces questions (comme celui, désormais classique, de Françoise Grellet, *Initiation à la Version Anglaise*), et l'on se limitera à quelques exemples tirés du texte :

- *Detroit / Détroit* : ce toponyme, d'origine française, a bien une traduction usitée. Il fallait donc le traduire.
- *River Rouge* : ce toponyme désigne à la fois une petite ville proche de Détroit et la rivière dont elle a tiré son nom, et au bord de laquelle la *Ford Motor Company* avait installé son usine de fabrication d'automobiles. Il n'existe pas de traduction usitée de ce toponyme.
- *Black Bottom* : ici encore, les majuscules indiquent sans ambiguïté qu'il s'agit d'un nom propre, et il n'y a pas de traduction usitée, ce qui impose de ne pas le traduire. Quelques parallèles plus connus des candidats aideront certainement à justifier cette démarche. On ne traduira pas le *West End* de Londres, pourtant parfaitement transparent, pas plus que le *West Side* de différentes villes américaines (et rencontré dans le texte de version de la session 2017 du concours, par exemple).

Le registre fait souvent difficulté lorsqu'il s'agit de traduire une langue familière. Il faut alors combiner plusieurs impératifs : ne pas neutraliser un passage familier ou argotique, sans pour autant aller plus loin que le texte source, et enfin, proposer une tournure convaincante, susceptible d'être utilisée par des francophones dans une situation analogue. Deux exemples suffiront à illustrer notre propos : *working over* serait neutralisé par une traduction telle que « brutalisant », mais l'expression argotique « cassant la gueule de... » induirait une rupture de registre. Par conséquent, « rosser » ou « tabasser » sont plus indiqués. Enfin le dialogue doublement virtuel entre le narrateur et sa mère pose le même type de difficulté : *Okay, all right*.

Les modulations et les transpositions permettent souvent d'éviter des traductions maladroitement calquées sur le texte source. Celles-ci aboutissent à des tournures qui, tout en étant parfois correctes grammaticalement, ne donnent pas une impression d'authenticité en français. Le passage *but her skin and hair were still beautiful* donnait une occasion de mettre en application cette technique : si la traduction « mais sa peau et ses cheveux étaient toujours beaux » est acceptable grammaticalement, elle est certainement moins satisfaisante car moins idiomatique que la modulation suivante : « elle avait toujours une belle peau et de beaux cheveux ». Dans d'autres cas, la modulation sera pratiquement incontournable, par exemple dans le passage *stepping outside windowless factories for fresh air*, où une traduction mot à mot n'est pas envisageable. La modulation de la préposition *outside*, qui deviendra « devant » en français, fait partie de l'arsenal du traducteur expérimenté qu'un candidat se doit d'être.

¹ On notera toutefois que les noms propres et toponymes rencontrés dans certains genres littéraires – fable, conte, *heroic fantasy* – n'ayant pas vocation à un réalisme évocateur de notre monde mais, bien souvent, ayant une portée symbolique, humoristique ou didactique, échappent à ce principe général. Impossible de ne pas mentionner l'excellent choix de « Poudlard » pour traduire le *Hogwart* de la saga de *Harry Potter*, par exemple.

Dans le segment 8, *pamphleteers* ne pouvait se traduire par « pamphlétaires » (qui ne peut faire référence qu'à l'auteur d'un pamphlet). Si la bonne traduction de ce terme dépendait de celle qui était proposée plus haut pour '*pro-union pamphlets*', elle nécessitait également un léger étoffement : « distributeurs de tracts ».

Le segment suivant offre un exemple de nécessaire recatégorisation grammaticale, ou transposition, avec le syntagme *the white Protestant Order of the Black Legion*. Le placement de *white* dans la traduction française a posé problème à beaucoup de candidats, qui ont parfois opté pour une interpolation hasardeuse. Un léger réarrangement syntaxique, et la traduction de l'adjectif *white* par le substantif « des Blancs », permettent de traiter efficacement cette légère difficulté : « l'Ordre protestant de la Légion noire, des Blancs qui [...] ».

On s'en tiendra pour l'instant à ces exemples, d'autres seront mentionnés dans l'analyse par segment présentée un peu plus loin dans ce rapport.

La rigueur

Comme l'année dernière, on rappellera quelques exigences fondamentales qui sont indépendantes des spécificités et de la difficulté du texte. L'omission d'un mot ou d'un segment est la faute la plus lourdement sanctionnée, selon le principe, répété régulièrement dans les rapports de concours, qui veut que l'on pénalise plus lourdement les candidats n'ayant pas pris le risque de proposer une traduction que ceux qui ont proposé une traduction, fût-elle fautive. Quelle que soit la raison d'une omission (oubli, négligence, refus de traduire ou crainte de se tromper), la sanction est la même, puisqu'il n'appartient pas au jury de deviner les motivations des candidats en la matière.

On prendra garde également aux groupes nominaux complexes, aux énumérations, aux enchaînements de prépositions, qui sont autant d'occasions d'oublier, même de bonne foi, de traduire un mot. Par exemple, dans le segment 13 : *Diego Rivera was working on his own new commission*, il fallait s'assurer de n'oublier ni *own* ni *new*.

Pour finir, on évoquera la présentation matérielle des copies. Si, dans la grande majorité des cas, elle est tout à fait acceptable, il reste des candidats qui semblent n'attacher aucune importance à la propreté, voire à la lisibilité de leur travail. Il importe de rappeler qu'une copie illisible expose son auteur à des erreurs de déchiffrement. Le jury encourage donc les candidats qui se sentent concernés à s'entraîner, tout au long de l'année, à rendre des copies visuellement irréprochables.

La qualité du français

Lorsque l'on traduit, les langues se croisent et se recroisent, et les interférences qui en résultent se manifestent par de graves erreurs de grammaire, voire des barbarismes, en l'absence d'une relecture attentive et rigoureuse. La conjugaison des verbes, en particulier ceux des deuxième et troisième groupes, et en particulier au passé simple de l'indicatif et au subjonctif, est ainsi source d'erreurs que les candidats ne commettraient peut-être pas dans un texte rédigé en français, mais que le va-et-vient mental entre les deux langues favorise. L'une des vertus d'un entraînement régulier et intensif à la traduction est, précisément, l'acquisition d'une souplesse intellectuelle permettant de passer aisément, à l'oral comme à l'écrit, d'une langue à l'autre, dans tous les registres.

Outre cet entraînement, la solution la plus évidente pour remédier aux problèmes mentionnés plus haut est de ralentir la rédaction, en particulier de la version finale, mais aussi de se ménager un ultime temps de relecture complètement détaché du texte source, où l'on se concentrera uniquement sur la langue française. Dans la mesure du possible, cette étape interviendra après une pause de quelques minutes permettant aux candidats de mettre à distance les opérations cognitives complexes de la traduction pour se concentrer sur celles, non moins complexes, du repérage et de la correction d'erreurs dans un texte en français.

Pendant les mois de préparation, il ne serait pas non plus inutile de se plonger dans la révision des fondamentaux du français, en particulier les règles d'accord du groupe verbal, du groupe nominal, les formes passées des verbes, comme mentionné plus haut, ainsi que tout autre aspect de la langue susceptible de mettre les candidats en difficulté. On recommandera à ces derniers de ne pas sous-estimer l'usure que le temps et la fréquentation intensive d'une autre langue font subir à nos compétences grammaticales, dont l'acquisition commence pourtant dès l'école primaire.

Il en va de même pour l'orthographe, bien entendu. Le jury déplore que les mots suivants, orthographiés comme suit, puissent apparaître dans des copies d'agrégatifs : *cigar, *poid, *nourisson, *superstitieux, *tracte, *clareté, *débarasser, *échaffaudage, *distribueur, *planner, faire *partis, passer à *tabacs, *embaûche.

Des manuels d'orthographe existent, sont disponibles en bibliothèque et en librairie, mais surtout, continuer à lire des textes rédigés dans un français riche et exigeant permet de ne pas perdre contact avec la langue. Que des anglicistes aient une préférence marquée pour la littérature anglophone est bien excusable, mais il ne s'agit pas pour autant d'abandonner un bagage culturel et linguistique au profit d'un autre.

Ultimes conseils

Le jury rappelle qu'il existe de nombreux ouvrages usuels qui, à portée de main des candidats, aident à une préparation efficace. Dictionnaires bilingues, unilingues dans chacune des deux langues, manuels de version permettent de renforcer la préparation dispensée en université, ou d'en tenir lieu pour les candidats préparant seuls. Pour plus de détails bibliographiques, on se reportera au rapport de la session 2017, qui fait à ce sujet de judicieuses propositions de références.

Analyse par segments

1. *The streetcar made for Greektown. Desdemona checked her reflection in the window and fixed her hat.*

Le contresens sur *made for*, déjà mentionné plus haut, a été constaté dans un grand nombre de copies. Même en ignorant le sens du verbe à particule *make for*, le sémantisme de la préposition *for* dénote une destination. Le jury a en revanche accepté le passé simple comme l'imparfait, dans la mesure où l'extrait commence ici, ce qui ne permet pas avec certitude d'éliminer l'aspect duratif de l'action.

Greektown faisait partie des toponymes à ne pas traduire : un rapprochement rapide avec les nombreux *Chinatowns* du monde anglophone suffit à s'en convaincre.

La traduction de *check* par « vérifier » ne faisait pas réellement sens dans ce contexte : ce qui est désigné par le narrateur est un rapide coup d'œil.

Certains candidats ont traduit *fixed* par « fixa », très peu probable dans le contexte, car Desdemona ne fait que remettre en place son chapeau.

2. *Since her pregnancies she had put on weight, thickened in the waist, but her skin and hair were still beautiful and she was still an attractive woman.*

La proposition verbale *thickened in the waist*, qui n'a pas réellement posé de problèmes de compréhension, nécessitait à la fois précision (« elle avait grossi » ou « elle s'était épaissie » ne suffisent pas) et un sens de l'euphonie pour éviter des tournures très inélégantes comme « sa taille avait épaissi ».

La traduction fautive de *she was still an attractive woman* par « elle était encore une femme attirante » est un calque classique, qu'il convenait d'éviter.

On notera également la non répétition du déterminant *her*, opération impossible en français.

3. *After looking at herself, she returned her attention to the passing scenery. What else would my grandmother have seen on the streets of Detroit in 1932?*

La forme réfléchie devait être rendue par le simple « s » apostrophe, en évitant absolument l'emploi de « elle-même », non seulement redondant en français, mais proche du barbarisme.

Pour *scenery*, le jury a accepté aussi bien « décor » que « paysage », mais « panorama » semblait justement peu adapté à la vision fragmentée et limitée de la passagère d'un tramway circulant en milieu urbain.

4. *She would have seen men in floppy caps selling apples on corners. She would have seen cigar rollers stepping outside windowless factories for fresh air,*

Le couvre-chef des vendeurs de pommes a laissé beaucoup de candidats perplexes. La casquette plate ou souple était un accessoire caractéristique des années Trente, mais « casquette molle » n'est pas une collocation usuelle.

La traduction de *corners* par « coins », ou pire « coin » ne suffisait pas. On devait soit étoffer sous la forme « au coin des rues », soit utiliser « croisements » ou encore « intersections ».

Les *cigar rollers* pouvaient être tout aussi bien de sexe masculin que de sexe féminin, mais il fallait prendre garde de ne pas se laisser induire en erreur par l'orthographe anglaise : « cigare » prend bien un « e » final en français.

L'expression *for fresh air* nécessitait une transposition partielle, combinée avec une modulation : l'adjectif *fresh*, à comprendre comme « non vicié », est adéquatement rendu par le verbe à l'infinitif « prendre », qui implique, précisément, que l'on renouvelle l'air que l'on respire.

5. *their faces stained a permanent brown from tobacco dust.*

Le jury a accepté une grande variété de traductions de *stained a permanent brown*, mais a rejeté les tournures comme « du brun... de la poussière », qui s'écartait trop de la détermination du texte source. On rappellera aussi que « tacher » et « tâcher » sont deux verbes distincts, et suffisamment courants pour qu'il vaille la peine de réapprendre lequel veut dire « souiller » et lequel veut dire « s'efforcer ». Le jury a accepté aussi bien « marron » que « brun » pour la traduction de *brown*.

6. *She would have seen workers handing out pro-union pamphlets while Pinkerton detectives tailed them.*

Certains candidats, pour des raisons mystérieuses, se sont écartés du conditionnel, alors que le narrateur n'a pas encore bouclé la boucle narrative déjà évoquée. Nous sommes bien encore dans un récit qui se veut hypothétique. Les ouvriers ou travailleurs qu'aurait pu voir la grand-mère de Cal distribuent non pas des pamphlets, ni même des prospectus, mais bien des tracts, en soutien aux syndicats. Certains candidats, qui n'auraient probablement pas manqué d'identifier correctement *trade unions*, semblent avoir été perturbés par le simple *union*, qui n'est pourtant pas rare dans ce sens, et qui ne peut se traduire par le français « union ».

Le groupe nominal *Pinkerton detectives* a donné lieu à de très nombreuses erreurs. Ni « détectives de Pinkerton » ni « détectives Pinkerton » ne pouvaient convenir : il était nécessaire ici de s'interroger sur ce que pouvaient bien être ces personnages et ce que pouvait désigner *Pinkerton*. Le contexte permettait de supposer qu'il s'agissait d'une officine privée offrant aux patrons ses services de maintien de l'ordre et d'infiltration des syndicats (en fait, une sorte de police privée, à laquelle Abraham Lincoln lui-même avait en son temps fait appel pour sa protection personnelle).

Quant à *tailed*, un rapprochement avec le sémantisme de *tail*, la queue, parfois l'arrière d'une voiture, permettait de deviner qu'il s'agissait de suivre de près les syndicalistes, activité qui, pour des détectives, devient une filature.

7. *In alleyways, she might have seen union-busting goons working over those same pamphleteers.*

Les *alleyways* désignent des ruelles, ou encore des venelles, mais pas des contre-allées ni même des allées. Le déterminant zéro devant *alleyways* ne pouvait être traduit pas « des » : l'usage en français impose ici l'article défini.

Les *goons* sont des « gros bras » ou des « hommes de main ». Ce ne sont pas des briseurs de grève car, autant que l'on sache, il ne s'agit pas ici d'une grève ; et, de plus, « briseur de grève » signifie autre chose. Le terme « brutes » était insuffisant, car il ne dénote pas le caractère mercenaire des violences perpétrées par les personnages en question.

Enfin, *working over* a déjà été cité. On précisera que « régler le compte de quelqu'un » est nettement plus définitif que « rosser », « mettre une raclée » ou « tabasser », qui sont quelques-unes des propositions acceptées par le jury.

8. *She would have seen policemen, on foot and horseback, 60 percent of whom were secretly members of the white Protestant Order of the Black Legion, who had their own methods for disposing of blacks, Communists, and Catholics.*

La proposition relative *60 percent of whom were secretly members of [...]*, si elle a été généralement bien comprise des candidats, a parfois donné lieu à des traductions à la syntaxe hasardeuse, comme par exemple « *dont 60 pour cent d'entre eux étaient [...] », dans laquelle « d'entre eux » n'a pas sa place, puisque le pronom relatif « dont » établit déjà le lien avec la proposition principale.

Le jury a aussi constaté de nombreuses erreurs de traduction du groupe nominal composé *the white Protestant Order of the Black Legion* l'interpolation de l'adjectif « blanc » au milieu du groupe

nominal posant un problème de portée et, dans certains cas, le placement de l'adjectif pouvait faire glisser la phrase dans le charabia (par exemple, « La Légion noire de l'ordre protestant des Blancs »).

Dans ce segment encore, le jury a pu constater que le faux-ami courant *dispose of* a été mal identifié par de nombreux candidats. Il s'agissait bien de se « débarrasser » des personnes désignées, et non d'en « disposer ».

Enfin, « communistes » et « catholiques », contrairement aux noms de nationalité, ne prennent pas de majuscule en français.

**9. "But come on, Cal," I hear my mother's voice, "don't you have anything nice to say?"
Okay, all right. Detroit in 1932 was known as "The City of Trees."**

Le seul fragment de dialogue du passage nécessitait de bien identifier le niveau de langue et d'en proposer une traduction idiomatique et nuancée : *Okay, all right* contient une gradation qu'il ne fallait pas neutraliser par un « d'accord, d'accord », par exemple.

Il fallait également prendre garde à respecter la ponctuation des dialogues propre au français : on ne referme pas les guillemets autour de l'incise, qui ne doit être encadrée que par des virgules, des tirets ou encore des parenthèses.

Le jury a également sanctionné les tournures redondantes du type « j'entends la voix de ma mère me dire ».

**10. More trees per square mile here than any other city in the country. To shop, you had
Kern's and Hudson's.**

Dans cette phrase, le narrateur manifeste sa réticence à dire du bien du Détroit des années Trente par le style lapidaire avec lequel il dresse la liste des charmes supposés de la ville. Il importait donc de ne pas étoffer le '*More trees*' quelque peu télégraphique qui ouvre la phrase. Il était nécessaire, comme pour toutes les indications de mesure, de traduire *mile*, mais une conversion mathématique plus ou moins exacte n'avait pas de sens, guère plus que de traduire par « mètre carré », qui est étonnamment apparu dans plusieurs copies.

La plupart des candidats ont correctement identifié *Kern's and Hudson's* comme deux magasins distincts, mais certains n'ont pas évité la confusion (comme dans l'exemple suivant : « *on pouvait faire les magasins chez Kern »), ou l'erreur (en proposant : « il y avait Kern's and Hudson's »). Toute autre considération mise à part, l'absence du marqueur du génitif dans la traduction française a également été acceptée.

**11. On Woodward Avenue the auto magnates had built the beautiful Detroit Institute of Arts,
where, that very minute while Desdemona rode to her job interview,**

Cette phrase poursuit la représentation mimétique du regard itinérant de Desdemona, et l'on y rencontre des difficultés relatives au traitement des noms propres. Pour ce qui est de *Woodward Avenue*, il fallait prendre soin de conserver la majuscule à *Avenue*, sans quoi le jury a estimé que le mot avait été traduit, ce qui est considéré comme une erreur de méthode. De même, « L'avenue de Woodward » n'a pas été accepté. Le jury a néanmoins choisi de traduire *Detroit Institute of Arts*, non seulement parce qu'il existe une traduction usitée de *Detroit*, mais encore parce que, contrairement par exemple au MOMA de New York, cette institution n'est pas suffisamment connue des lecteurs français pour que l'on considère que la traduction « Institut des Beaux Arts de Détroit » se fasse au

détriment de l'effet de réel ou d'authenticité. Il s'agit là d'une préférence plutôt que d'une contrainte, et le jury a également accepté que les candidats ne traduisent pas.

Le groupe verbal *had built*, même s'il ne présente pas de structure causative, ne laisse pas de doute sur le fait que les « magnats » concernés n'ont pas construit l'Institut de leurs propres mains ; c'est pourquoi le jury a accepté les traductions comme « avaient fait construire », dans la mesure où ce que l'on peut considérer comme un raccourci grammatical ne vaut pas choix stylistique fort.

La structure un peu inhabituelle *that very minute while*, si elle semble ne pas avoir posé de problème de compréhension à la plupart des candidats, a donné lieu à des calques tels que « cette même minute où », ou encore des tournures telles que « au même moment où... », « au moment même que... » qui tendaient dangereusement vers le barbarisme ou le non-sens. Le jury a toutefois accepté la lecture de *while* comme relatif ou comme conjonction, ainsi que la modulation de *minute* par « instant », dès lors que *very* était bien identifié.

Desdemona ne change pas de moyen de locomotion dans ce passage : il s'agit toujours du tramway qui apparaît dans les premières lignes. Pourtant, certains candidats ont été perturbés par *rode* et n'ont pas perçu alors l'incohérence qu'il y avait à faire prendre le train ou la bicyclette à la protagoniste.

Enfin *job interview* présente une belle occasion de mettre en œuvre une modulation métonymique : le *job*, qui est l'objet de l'entretien, devient « embauche », que l'on peut considérer comme le moyen ou le processus aboutissant à l'emploi. Il s'agit là d'une méthode assez courante pour traduire les collocations et autres expressions lexicalisées. Le jury a regretté que plusieurs candidats se contentent de traduire par « entretien ».

12. *a Mexican artist named Diego Rivera was working on his own new commission: a mural depicting the new mythology of the automobile industry.*

Il s'agissait là d'un segment sans difficulté particulière, à condition de ne pas faire l'économie d'une traduction de *own* et de ne pas lire *on his own* comme un groupe isolé (« tout seul »), qui aurait laissé *new commission* sans véritable fonction dans la phrase. Le texte crée ici un balancement, certes relativement lâche, entre la tâche effectuée par Desdemona et celle du peintre ; aussi, le jury était prêt à accepter des traductions aussi variées que « sa nouvelle commande à lui », « sa commande personnelle » ou encore, moyennant un léger transfert de portée, « travaillait, quant à lui, sur sa nouvelle commande ».

L'autre écueil possible était une traduction calquée de *named* par « appelé », participe passé qui, en français, nécessite l'explicitation d'un agent (qui appelle, au juste ?).

Rappelons enfin que « en train de » s'écrit bien en trois mots distincts.

13. *On scaffolding he sat on a folding chair, sketching the great work: the four androgynous races of humankind on the upper panels, gazing down on the River Rouge assembly line, where auto workers labored, their bodies harmonized with effort.*

Cette phrase a sans doute été l'une des moins bien appréhendées par les candidats. L'ignorance du sens de *scaffolding*, bien que surprenante, ne les condamnait pas nécessairement aux erreurs de syntaxe en cascade que le jury a pu observer dans les copies. Beaucoup, par exemple, ont proposé une lecture de *On scaffolding* comme complément de temps : « En peignant ». Toute considération de lexique mise à part, cette option ne pouvait guère être défendable dans la mesure où *on*, dans son

sens temporel, ne peut introduire qu'un événement ponctuel (par exemple : *[up]on entering the room*, dont le registre est plus soutenu que celui de notre texte). Par ailleurs, rien, dans le contexte des lignes précédentes, n'autorisait une lecture de *sat* dans un sens répétitif (« il s'asseyait ») ou ponctuel (« il s'assit »).

L'autre problème syntaxique majeur a été la restitution de *harmonized with effort*, expression qui, même si elle était comprise, pouvait facilement donner lieu à un non-sens, généralement sous la forme de « *en harmonie avec l'effort ». Or *with* était bien à comprendre dans son sens causal : c'est sous l'effet de l'effort ou, encore mieux, dans l'effort, que les corps sont harmonisés.

Ce segment a été l'occasion de distinguer aussi les candidats sachant faire preuve d'un minimum de précision dans leur vocabulaire de ceux qui se sont rabattus sur des traductions plus génériques par manque de familiarité avec des termes relativement courants. *Labored* n'est pas le parfait équivalent de *worked*, pas plus que *to sketch* n'est le synonyme exact de *to draw* ou *to scribble*. En français, cette fois, « faire un croquis en vue de » quelque chose n'est pas non plus la même chose que « faire le croquis de quelque chose », non recevable ici.

L'adjectif *upper* a trop souvent été traduit par un superlatif (les panneaux « les plus hauts ») alors que, dans le doute, un simple raisonnement par analogie (*the upper floors of a building*, par exemple) aurait pu aider à trancher la question.

Si le nom composé *assembly line* était la plupart du temps connu, trop de candidats ont fait le choix d'une traduction de *River Rouge*, option risquée dans la mesure où il s'agissait vraisemblablement d'un toponyme, comme il a déjà été indiqué.

Quant à *auto workers*, si le groupe nominal a donné lieu à peu de contresens apparents, il n'en a pas moins été malmené dans beaucoup de copies : pas plus « ouvriers automobiles » que « ouvriers automobile » ne sont des constructions acceptables.

14. *Various smaller panels showed the "germ cell" of an infant wrapped in a plant bulb, the wonder and dread of medicine, the indigenous fruits and grains of Michigan;*

Le défi principal de cette phrase semble avoir été de trouver une traduction cohérente de *wonder and dread*, qui pouvaient décrire tous deux, soit des caractéristiques opposées de la médecine, soit une réaction aux progrès de la médecine, mais en aucun cas un mélange de ces deux perspectives. L'erreur la plus fréquente a consisté à mettre sur le même plan deux objets non comparables, par exemple, les « merveilles », dont le sens est objectif, et les « peurs », par définition subjectives.

Le jury a accepté un éventail relativement large de traductions de *germ cell*, tant que celles-ci faisaient bien référence à l'état embryonnaire de l'être humain et relevaient d'une collocation attestée. Ainsi, le sens de « cellule œuf » n'était pas immédiatement évident et les traductions exclusivement végétales comme « bourgeon » portaient le texte sur un terrain trop métaphorique, là où le registre est, au moins partiellement, scientifique. L'identification du lexique biologique qui traverse la phrase permettait raisonnablement d'écartier toute traduction de *plant bulb* par « ampoule d'usine », quand bien même ces images de fertilité coexisteraient sur la fresque avec un paysage industriel.

L'incidence de *wrapped in a plant bulb* étant relativement ambiguë dans le texte source, le jury a accepté de le voir associé aussi bien à *germ cell* (comme dans la traduction proposée ci-dessous) qu'à *infant* (« un nourrisson enveloppé »). Le jury a été beaucoup moins indulgent, en revanche, envers les candidats qui n'ont pas vu que *indigenous* se rapportait à la fois à *fruits* et à *grains*.

15. and way over in one corner Henry Ford himself, gray-faced and tight-assed, going over the books.

Dépourvu d'aspérité syntaxique particulière, ce segment a surtout trahi des méconnaissances lexicales coûteuses conduisant nombre de candidats au non-sens. Même si on ne connaissait pas les différentes acceptions de *books*, il n'était guère prudent de proposer une traduction comme « marchant sur les livres ». En l'occurrence, il s'agit ici de « vérifier les comptes » de l'entreprise.

Les candidats doivent s'efforcer de rendre les variations de registre propres au texte, sans pudeur injustifiée. Or, *tight-assed* a donné lieu à des contorsions inutiles et plus ou moins fautives (« guindé », « droit comme un balai »...) visant à contourner la traduction la plus évidente. Particulièrement risqué était le choix d'adjectifs comme « renfrogné » qui, en contexte, donnait à croire à un contresens sur leur portée (« le visage gris et renfrogné »).

Le jury souligne ici l'importance d'une ponctuation correcte : séparer les compléments de lieux positionnés à l'initiale, à la fois l'un de l'autre et du reste de la proposition, était nécessaire en français, ici comme en d'autres endroits du texte.

16. The trolley passed McDougal, Jos. Campau, and Chene, and then, with a little shiver, it crossed Hastings Street. At that moment every passenger, all of whom were white, performed a talismanic gesture.

Si le sens global de ce segment a été globalement bien appréhendé, l'enchâssement des propositions dans la seconde phrase a occasionné de multiples fautes de construction consistant à apposer à la traduction de *every passenger* une expansion incohérente du groupe nominal (par exemple, « *chaque passager, qui étaient tous blancs »). Certains candidats, visiblement conscients du problème, ont opté pour la solution de l'incise, maladroite (« chaque passager – ils étaient tous blancs – »).

L'expression *talismanic gesture* a souvent été rendue avec une certaine adresse (« rituel superstitieux », par exemple).

Certains candidats se sont autorisés une rupture mal justifiée dans les temps verbaux, choisissant l'emploi de l'imparfait dans ce segment et parfois dans les suivants, alors que la succession des actions, rappelée par '*and then*', s'inscrit dans la droite ligne du début du texte.

Le jury, qui n'attendait pas une connaissance précise de la géographie de Détroit, a accepté que les candidats identifient « McDougal, Jos. Campau, and Chene » aussi bien comme rues ou avenues que comme arrêts de tram, sanctionnant en revanche la référence à des quartiers, incompatible avec la progression de Desdemona, ou à des « stations », terme inapproprié pour un tram.

Le choix de traductions possibles pour *shiver* était relativement limité, car il s'agissait de ne pas réduire ce terme à sa dimension physique, comme ce pouvait être le cas avec « secousse » ou « sursaut », par exemple.

17. Men patted wallets, women refastened purses. The driver pulled the lever that closed the rear door.

Dans la première phrase de ce segment, les erreurs ont rarement dépassé le faux sens, la plupart des candidats arrivant peu ou prou à s'imaginer la scène : « touchèrent » au lieu de « tâchèrent », par exemple, pour *patted*.

En revanche, le préfixe *re-* dans *refastened* a été lu à tort comme itératif (« fermèrent de nouveau ») et le jury a noté une tendance à la sur-traduction (« se mirent à tapoter ») dans plusieurs copies.

Plus étonnant était le traitement de la seconde phrase, qui a révélé, non seulement que beaucoup de candidats ne connaissaient pas le sens de *rear* (de même que de nombreux autres marqueurs spatiaux présents dans le texte), mais aussi qu'un certain nombre ignorait la différence entre relatives restrictives et relatives descriptives, ainsi que la tendance selon laquelle *that* s'emploie le plus souvent dans les relatives restrictives. Ainsi, *that closed the rear door* est un élément définitoire indissociable de *lever* et interdit dès lors l'emploi d'un passé simple ou d'une virgule séparatrice. Les traductions telles que « Le conducteur tira le levier, qui ferma la porte arrière » ou, pire encore, « les portes *arrières » ont entraîné de lourdes pénalités.

18. *Desdemona, noticing all this, looked out to see that the streetcar had entered the Black Bottom ghetto.*

Une fois les erreurs de temps écartées (l'imparfait était ici totalement injustifié), cette phrase ne présentait plus guère de risque. Encore fallait-il éviter les traductions ambivalentes comme « pour voir que » ; ne pas confondre *to see that* et *to see whether* ; et savoir reconnaître dans *Black Bottom* un toponyme, tout aussi intraduisible que les précédents, comme on l'a déjà observé.

On déplore ici, comme souvent, la tendance à utiliser de manière trop systématique un gérondif pour traduire le moindre participe présent apposé, au risque d'un contresens. Traduire *noticing* par « en remarquant », dans cet exemple, impliquait de placer *notice* et *look* dans un rapport de simultanéité ou de voir dans l'une des deux actions le moyen de l'autre. Or, si le procès dit par *noticing* est bien à l'origine de celui qui est dénoté par *looked out*, il n'y en a pas moins antériorité d'un processus par rapport à l'autre.

19. *There was no roadblock, no fence. The streetcar didn't so much as pause as it crossed the invisible barrier, but at the same time in the length of a block the world was different.*

Plusieurs difficultés syntaxiques ont pris les candidats en défaut. La structure comparative *not so much as*, quand bien même elle était à peu près identifiée, a subi divers affaiblissements sémantiques, comme par exemple « le tram ne marqua pas vraiment de pause ». Par ailleurs, la simple juxtaposition asyndétique de groupes nominaux n'étant pas très fréquente en anglais, il convenait d'en conserver le caractère insolite dans la première phrase en se gardant de toute sur-traduction telle que « ni barrage routier, ni barrière », qui correspondrait à « *neither a roadblock nor a barrier* ».

Peu de candidats se sont écartés du large champ sémantique de la route, mais on reste surpris de l'incapacité parfois observée à surmonter les lacunes lexicales par un simple travail d'analyse des termes. Un mot aussi transparent que *roadblock* ne devrait ainsi jamais aboutir à une traduction par « panneau », ou par un évasif « structure », ou, pire encore, par « route bloquée », qui démontre une méconnaissance du fonctionnement du mot composé. Sans en arriver là, on note la difficulté, dans de multiples copies, à trouver une désignation appropriée qui échappe au calque (comme « obstacle sur la route », par exemple), ou qui évite la proposition de « ralentisseur ».

La toute dernière proposition grammaticale du segment mérite que l'on s'y arrête. Après avoir identifié *block* comme pâté de maisons ou immeubles (ce qui n'allait pas de soi, semble-t-il), on devait

veiller à interpréter cette phrase à la lumière de son contexte amont : le tram a franchi une ligne de démarcation et pénètre dans un nouveau monde. Cela n'a aucun caractère provisoire, « sur toute la longueur d'un pâté de maisons » ou, pire, « *le temps d'un pâté de maisons ». Toute la difficulté, dès lors, consistait à combiner de manière heureuse les deux compléments circonstanciels. Le jury a relevé plusieurs solutions habiles, parmi lesquelles : « en même temps, un pâté de maisons plus loin » ou « et pourtant, le temps de dépasser un pâté de maisons », qui ont toutes deux le mérite de préserver la polysémie de *at the same time*, expression à la fois contrastive et temporelle. Le dernier verbe autorisait plusieurs lectures différentes et le jury a accepté aussi bien l'expression du résultat par l'imparfait (« était différent ») et, mieux encore, par une modulation au plus-que-parfait (« s'était transformé »), plus naturelle en français que le choix d'un aspect inchoatif (« devint différent »).

20. *The light seemed to change, growing gray as it filtered through laundry lines.*

Dans ce segment, en revanche, le choix des temps était plus contraint. [*S*]eemed inscrit résolument la scène dans l'immédiateté d'une perception et n'autorise pas le type de modulation précédemment suggéré pour *was different* ; seul un passé simple était à même de suggérer le sentiment de la rupture.

Quelle que fût l'option retenue pour *growing*, le candidat devait veiller à une certaine cohérence temporelle : après le passé simple de la première partie de la phrase, un imparfait n'était envisageable que s'il était précédé d'un signe de ponctuation forte.

Erreur hélas classique de l'épreuve de version, la confusion entre *as* et *as if* révélait, outre d'importantes fragilités grammaticales, une réflexion insuffisante sur le sens du texte et le caractère résolument réaliste de la description offerte. De même, ce n'est que par un effort de visualisation attentive de la scène que l'on pouvait parvenir à une traduction logiquement satisfaisante de *laundry lines* ; celle-ci devait nécessairement incorporer une référence à la présence de vêtements car les « fils à linge » seuls ne pouvaient suffire à altérer la couleur de la lumière.

21. *The gloom of front porches and apartments without electricity seeped out into the streets, and the thundercloud of poverty that hung over the neighborhood directed attention downward toward the clarity of forlorn, shadowless objects:*

Sur le plan syntaxique, les erreurs sont restées rares ici. Elles se sont concentrées sur la fin du segment, *forlorn* étant parfois compris à tort comme un groupe nominal distinct. Toutes considérations lexicales mises à part, on peut s'interroger sur la logique d'une telle lecture, qui isole *shadowless objects* en bout de phrase sans fonction apparente.

Ce passage, en revanche, a été l'occasion de valoriser les candidats sachant faire preuve d'un minimum de précision lexicale et de maîtrise de la traduction. Rappelons tout d'abord que dans le cadre d'un exercice d'agrégation, priorité doit être donnée à l'exhaustivité : aucun lexème ne doit être sacrifié, quand bien même ce serait au nom d'un hypothétique souci de fluidité. Ainsi, les marqueurs spatiaux devaient faire l'objet d'une attention toute particulière (*downward* a régulièrement été laissé de côté ; *into* a été rendu comme un simple *in* statique) et les noms composés ne pouvaient pas être réduits à une vague approximation (*thundercloud* traduit comme un simple *cloud*). Il fallait, par ailleurs, être attentif aux choix d'écriture propres à cette phrase. La qualité figurative de *thundercloud* ne pouvait être correctement rendue par une métaphore morte comme « chape » et encore moins par la simple évocation d'un affect (« l'oppressante »). Il convenait par ailleurs d'en respecter le nombre :

« le nuage » et non pas « les nuages ». Pareillement, *gloom* était à comprendre au moins en partie dans un sens physique, ce qui excluait toute traduction appauvrissante par « le caractère lugubre » ou « la tristesse ». Le segment *directed attention downward*, relativement transparent, appelait une traduction sobre, sachant éviter aussi bien la surenchère sémantique (« ramenait », « redirigea », « le monde d'en bas » et autres tentatives malheureuses de réécriture) que les erreurs de collocation (« *rabattait l'attention », « *forçait le regard vers »). Une note, enfin, sur *shadowless*, qui a dérouté un nombre non négligeable de candidats qui, non seulement, ignoraient ce terme mais qui ont été apparemment incapables d'y voir l'association du nom *shadow* et du suffixe privatif *-less*. Une maîtrise des mécanismes de la dérivation lexicale est indispensable.

22. *red bricks crumbling off a stoop, piles of trash and ham bones, used tires, crushed pinwheels from last year's fair, someone's old lost shoe.*

Les erreurs sont restées relativement peu nombreuses dans ce segment qui, de fait, ne présentait pas une syntaxe complexe. Comme le segment précédent, il était surtout l'occasion d'un test d'aisance lexicale, relativement discriminant. L'idée d'émiettement propre à *crumble* a trop souvent cédé la place à des images d'écroulement ou de dégringolade qui trahissaient une représentation erronée de l'environnement urbain décrit. Il convenait également de préserver l'aspect progressif de *crumbling*, indice d'un délabrement continu, qu'un participe passé ne pouvait véhiculer.

Le jury a été relativement indulgent quant à la traduction de *pinwheels*. Cependant, là encore, une réflexion même rapide sur les éléments constituants de ce mot, associée à une prise en compte du contexte immédiat (*last year's fair*), aurait dû permettre à bien davantage de candidats de se rapprocher de l'idée d'un objet rotatif utilisé dans une fête foraine (contrairement à des « cageots » ou même des « quilles », par exemple). Le même travail de décomposition aurait permis de voir que *wheels* (et non pas *pin*) était le nom-tête du nom composé *pinwheels*. Et il était bien sûr très risqué de traduire l'ensemble par un simple « roues », en vertu de principes déjà énoncés.

Le jury a choisi de sanctionner comme un contresens de portée les traductions qui faisaient de *of trash* l'unique complément du nom *piles* au lieu de mettre *trash* et *ham bones* sur le même plan. Il a également sanctionné la disparition pure et simple de *someone* dans le texte d'arrivée. Dans la mesure où ce terme n'est pas indispensable en anglais, son ajout délibéré doit être pris en compte dans la traduction.

Proposition de traduction

Le tramway prit la direction de Greektown. Desdemona jeta un coup d'œil à son reflet dans la vitre et ajusta son chapeau. Depuis ses grossesses, elle avait pris du poids, sa taille s'était épaissie, mais elle avait toujours une belle peau et de beaux cheveux, et c'était toujours une femme attirante. Après s'être regardée, elle se concentra à nouveau sur le décor qui défilait. Qu'est-ce que ma grand-mère aurait vu d'autre dans les rues de Détroit en 1932 ? Elle aurait vu des hommes coiffés d'une casquette plate vendre des pommes au coin des rues. Elle aurait vu des rouleuses de cigare sortir prendre l'air devant des usines sans fenêtres, le visage taché d'un brun indélébile par la poussière de tabac. Elle aurait vu des ouvriers distribuer des tracts en soutien aux syndicats, filés par des détectives de l'agence Pinkerton. Dans les ruelles, elle aurait pu voir des hommes de main anti-syndicats rosser ces mêmes distributeurs de tracts. Elle aurait vu des policiers, à pied et à cheval, dont 60 pour cent étaient secrètement membres de l'Ordre protestant de la Légion noire, des Blancs qui avaient des méthodes

bien à eux pour se débarrasser des Noirs, des communistes et des catholiques. « Mais enfin, Cal – c'est la voix de ma mère que j'entends – tu n'as rien d'agréable à dire ? » Bon, d'accord. Détroit, en 1932, était connue sous le nom de « Ville des Arbres ». Plus d'arbres au kilomètre carré que dans n'importe quelle autre ville du pays. Pour faire ses courses, il y avait Kern's et Hudson's. Sur Woodward Avenue, les barons de l'industrie automobile avaient construit le magnifique Institut des Beaux Arts de Détroit, où, à cette minute même, alors que Desdemona se rendait en tram à son entretien d'embauche, un artiste mexicain du nom de Diego Rivera était, quant à lui, en train de travailler à sa nouvelle commande : une fresque murale représentant la mythologie nouvelle de l'industrie automobile. Perché sur un échafaudage, il était assis sur un siège pliant et esquissait cette grande œuvre : les quatre races androgynes de l'humanité occupaient les panneaux supérieurs et contemplaient d'en haut la chaîne de montage de River Rouge, où les ouvriers de l'automobile travaillaient dur, leurs corps en harmonie dans l'effort. Différents panneaux plus petits représentaient la « cellule germinale » d'un nourrisson enveloppée dans le bulbe d'une plante, les miracles et les horreurs de la médecine, les fruits et les graines indigènes du Michigan, et à l'autre bout, dans un coin, Henry Ford lui-même, le visage gris et le cul serré, en train de vérifier les comptes.

Le tram dépassa McDougal, Jos. Campau et Chene, et puis, dans un léger frémissement, il croisa Hastings Street. À ce moment-là, tous les passagers, blancs jusqu'au dernier, accomplirent un geste talismanique. Les hommes tapotèrent leur portefeuille, les femmes refermèrent leur sac à main. Le chauffeur tira le levier qui fermait la porte arrière. Desdemona, ayant remarqué tout cela, regarda au-dehors et s'aperçut que le tramway était entré dans le ghetto de Black Bottom.

Il n'y avait pas de barrage routier, pas de barrière. Le tramway ne marqua pas même une pause en franchissant cette frontière invisible, mais en même temps, l'espace d'un pâté de maisons, le monde s'était transformé. La lumière parut changer ; elle devenait grise en filtrant à travers le linge étendu sur des cordes. L'obscurité des porches d'entrée et des appartements sans électricité suintait jusque dans les rues, et le nuage menaçant de la pauvreté qui planait au-dessus du quartier orientait l'attention plus bas, vers la clarté d'objets délaissés, sans ombre : des briques rouges qui s'effritaient sur un perron, des tas d'ordures et d'os de jambon, des pneus usagés, des moulinets écrasés de la fête foraine de l'an dernier, une vieille chaussure égarée par quelqu'un.

Guillaume DESTOT
CPGE Paris

François MALLET
CPGE Nice

II – EPREUVES ORALES

1 - Option A – Littérature : épreuve de leçon

Philosophie de l'épreuve

La leçon de littérature est un exercice de réflexion, d'analyse et de démonstration qui s'articule autour d'un sujet portant sur l'une des sept œuvres figurant au programme (tronc commun et option). Si cette épreuve a pour objet de mobiliser les connaissances du candidat, c'est bien le libellé du sujet qui doit avant tout guider sa réflexion. Le sujet constitue le prisme à travers lequel l'œuvre doit être envisagée, le point de départ à partir duquel l'analyse proposée est censée découler. Cela suppose de renoncer à utiliser des connaissances sans lien direct avec le sujet, des connaissances que le candidat aura pu recueillir avec beaucoup de sérieux dans le cadre de sa préparation au concours mais qui n'ont de sens que si elles sont utilisées à bon escient. Le candidat devra plutôt se mettre à l'écoute du libellé, des termes précis du sujet, de son originalité, de la singularité de sa formulation, de son ambivalence possible ou encore de sa richesse. Il devra réfléchir à la pertinence du sujet au regard de l'œuvre.

La leçon est un exercice oral qui se déroule en anglais. Elle doit illustrer les capacités du candidat à élaborer une démonstration convaincante et à problématiser sa réflexion suivant une expression rigoureuse et précise qui, jointe à des qualités de communication, conditionne la justesse et la logique interne du propos. Ce sont ces mêmes qualités qui sont requises pour enseigner : la leçon est le lieu où s'évalue l'aptitude à construire une démonstration avec clarté et pédagogie. C'est pourquoi la capacité d'écoute, jugée lors de l'entretien qui suit la présentation, constitue un critère fondamental.

Dans le cadre de l'option de littérature, il est logiquement attendu de la démonstration qu'elle se fonde sur des critères de littéarité. Cela signifie qu'il convient d'interroger les spécificités génériques de l'œuvre, les stratégies d'écriture de l'auteur (narration, focalisation, style, tonalité, symbolique, rhétorique...), mais aussi de faire appel à des micro-analyses précises qui viennent étayer le propos. Les micro-lectures ne sont pas réservées à l'exercice du commentaire : au cours de la leçon, le recours à des exemples précis traduit une prise de recul critique par rapport au texte.

Conditions de préparation

Le candidat est installé en loge où deux sujets lui sont proposés, chacun portant sur une œuvre différente du programme de littérature. Il dispose de 5 heures de préparation, ce qui implique avant toute chose d'effectuer un choix scrupuleux parmi les deux sujets. Il est conseillé de ne pas trop tarder à arrêter son choix, car une hésitation trop longue, ou un changement de sujet tardif, peuvent avoir de lourdes conséquences sur la gestion de la préparation, et par conséquent sur la prestation finale devant le jury.

Pour traiter le sujet choisi, le candidat dispose de plusieurs documents.

D'abord, un exemplaire de l'œuvre dans l'édition retenue par le jury. Comme la leçon porte sur la totalité du texte, il est attendu que la présentation permette de circuler dans toutes les parties de celui-ci, de la considérer dans son intégralité, ce que les cinq heures de préparation autorisent pleinement. Pour faciliter l'accès au texte lors de la présentation orale, il est possible de prendre des repères dans l'œuvre par le biais de marque-pages, mais il n'est pas permis d'annoter les livres qui seront remis au jury à la fin de l'épreuve. Les notes et l'appareil critique figurant dans l'œuvre sont accessibles, même

si une utilisation excessive ou statique de ce paratexte est fortement déconseillée. Ces éléments de paratexte ne sauraient se substituer à une analyse personnelle, dans la mesure où l'épreuve de la leçon est une épreuve de prise de parole à propos d'un texte : une épreuve qui engage le locuteur. Celui-ci ne peut donc envisager qu'une utilisation constructive du paratexte, capable de nourrir sa propre réflexion pour l'étayer de manière incisive.

Un dictionnaire unilingue est également consultable : son utilité peut intervenir dès la découverte du sujet dans la mesure où cet outil peut aider à circonscrire les multiples acceptions du ou des termes du libellé, à en explorer la polysémie. Cela ne signifie pas qu'il soit obligatoire de se limiter aux sens qui figurent dans le dictionnaire. Encouragé à faire appel à son propre savoir, le candidat peut effectuer des connexions fructueuses avec des termes voisins ou avec des acceptions particulières qu'il aura pu repérer de l'œuvre, et ainsi ouvrir des pistes d'interprétation ou d'analyse que le dictionnaire seul ne laissait pas entendre. Et s'il est un usage que le dictionnaire autorise de toute évidence, c'est bien celui de la vérification lorsqu'apparaît un doute sur la justesse d'un terme.

Enfin, un dictionnaire de prononciation est laissé à disposition et doit permettre de vérifier la transcription phonétique des termes utilisés. Cette étape, souvent négligée, doit faire partie de la préparation dont elle illustre le sérieux : le vocabulaire de l'analyse littéraire fait l'objet de nombreuses erreurs facilement évitables.

À l'issue des 5 heures de préparation, le candidat est conduit jusqu'au jury face auquel il dispose de 30 minutes pour faire son exposé en anglais. À l'issue de l'exposé, 10 minutes sont consacrées à un entretien en français. Il faut donc que la préparation en loge prenne en compte le temps de parole imparti lors du passage, de sorte que les notes au brouillon soient suffisamment étayées et calibrées pour coïncider avec la durée et la structure de l'exercice. Une présentation de qualité qui se termine au bout de quinze minutes révèle une gestion défectueuse du temps, ce qui a un impact sur la densité du propos et par extension sur la qualité de la leçon : le candidat n'a pas su exploiter le temps dont il disposait pour montrer ses qualités d'analyse et exploiter un nombre suffisant d'exemples. Une bonne gestion du brouillon permet de moduler le déroulement de l'exposé, d'égaliser le temps consacré à chaque partie. À titre d'exemple, une première partie de dix-huit minutes hypothèque nécessairement la qualité du reste d'une présentation en trois parties. Une présentation bien rythmée doit se soucier de son minutage, en l'indiquant au besoin sur le brouillon ; et en considérant aussi que la durée de trente minutes allouée à la présentation n'est nullement obligatoire. Diluer son propos pour augmenter artificiellement le temps de parole nuit à l'impression d'ensemble.

Comme cela est rappelé et expliqué dans la partie introductive de ce rapport, seules l'introduction et la conclusion peuvent être entièrement rédigées, et il est vivement conseillé de rédiger avec soin ces deux temps forts de la présentation qui nécessitent une concentration et une efficacité toutes particulières. Cela permet en outre de poser sa voix et d'aborder ces moments-clés de la démonstration avec plus de sérénité. Le reste de la préparation doit se présenter exclusivement sous forme de notes afin de créer une situation de communication permettant de mobiliser des aptitudes d'orateur, elles aussi essentielles dans l'exercice du métier d'enseignant. À la fin de l'épreuve, le candidat doit montrer ses feuilles de brouillon au jury pour prouver qu'il a respecté les consignes qui s'appliquent à tous les candidats. Une rédaction trop détaillée des différentes parties de l'exposé entraîne automatiquement un malus.

Il importe donc de se familiariser avec les conditions matérielles de cette épreuve et de ne pas s'en remettre à une quelconque forme d'improvisation.

Le sujet : définition et conceptualisation

Le sujet étant le point de départ de la réflexion, il convient de consacrer un temps précieux à s'interroger sur celui-ci : on ne peut en aucun cas considérer que le sujet, tel qu'il est donné dans sa formulation de départ, constitue une problématique en soi. Il est indispensable de circonscrire aussi finement que possible les multiples acceptions du ou des termes qui le composent, pour mieux appréhender celles qui sont pertinentes au regard de l'œuvre. Cette étape, essentielle pour entamer une confrontation entre le sujet et l'œuvre, est cruciale dans la mesure où elle conditionne la qualité de la problématisation qui en découlera ; mais elle importe également en ce qu'elle démontre les facultés du candidat à déployer une pensée claire, dynamique, constructive.

Les sujets peuvent être de deux natures : soit notionnels, soit citationnels.

Dans le cas d'un sujet notionnel, qui peut comporter un ou plusieurs termes, il convient de définir clairement les acceptions possibles de chacun, et, dans le cas plus précis où plusieurs termes sont en présence, de voir comment l'interaction entre ces acceptions peut s'avérer porteuse de sens. Pour juger de l'utilité de définir le ou les termes du libellé, l'exemple du sujet « Secrets » dans *Atonement* (roman de McEwan et film de Joe Wright) peut servir de socle de réflexion : ce dernier ne saurait en effet être réduit à une simple définition, certes capitale mais trop évasive, du secret comme étant « ce qui est caché, dissimulé ». Au-delà de cette formulation qui reste finalement paraphrastique, il semble par exemple utile de s'interroger sur le pluriel (vecteur de multiplicité et premier indicateur de la plurivocité du terme) et ainsi réfléchir à tout le paradigme qui découle du mot : la distinction entre intime et public, entre voix et silence, entre révélation et dissimulation. A cela s'ajoute la question de la confession, ou encore de l'aveu, ou à l'opposé celle de la simulation et de la dissimulation, voire de la falsification, mais aussi du contrôle exercé par celui qui détient le secret, et de la précarité à laquelle est réduit celui qui reste dans l'ignorance. Voilà autant de pistes qui permettent d'aborder le sujet et de problématiser tant la symbolique à l'œuvre dans le texte que la construction narrative, ou encore le pacte avec le lecteur. C'est dans cette étape définitoire que le recours au dictionnaire peut être d'une réelle utilité, et de nombreux candidats ont eu ce réflexe intéressant de faire confiance à cet outil pour élaborer leur réflexion ; pourtant, cela ne signifie pas que l'introduction doive se résumer à une liste exhaustive et non hiérarchisée des acceptions consignées dans le dictionnaire, comme ce fut malheureusement parfois le cas. Un tel choix reste infertile et illustre bien la nécessité d'une mise en tension de ces données avec l'œuvre et la lecture que l'on peut en faire. Pour l'entrée « secret », le dictionnaire offre entre autres la définition suivante : « skills needed to do something well ». Si cette définition fort intéressante a parfois été repérée et citée par les candidats, tous n'ont pas nécessairement su comment l'exploiter, alors qu'elle contient le ferment d'une réflexion sur l'habileté à accomplir une tâche, réflexion que l'on aurait pu mettre en résonance, comme certains l'ont envisagé, avec l'habileté de la narration, ou encore avec la question de la manipulation à l'œuvre chez le personnage-narrateur de Briony. D'où la nécessité absolue de ne pas laisser une définition en l'état, mais de se l'approprier, de la faire sienne et de la mettre en écho avec sa propre perception renseignée de l'œuvre.

Dans le cas d'un sujet citationnel, la nécessité de définir les termes du sujet reste la même, mais il peut également s'avérer très utile de replacer la citation dans son contexte, ce qui n'oblige nullement à rester esclave de ce contexte. L'intérêt d'une telle démarche est de faire surgir un sens auquel la citation brute ne permettait pas directement de songer. On peut penser à « Prospecting » dans

Crossing the River de Caryl Phillips. Le sujet précisait que le terme est emprunté à la page 73 du roman où il apparaît de manière anaphorique. Si le terme laisse entre autres entendre la notion de prévision, ou encore la question des prolepses, une attention toute particulière portée à la citation dans son contexte (passage issu de « West » qui mettait notamment en parallèle « prospecting for no gold » et « prospecting for a place where things were a little better than bad ») permet de relier la question de la « prospection » de Martha à une dimension cette fois plus historique et sociale. En effet, cette esclave noire lancée sur les routes américaines dans une conquête de l'Ouest revisitée semblait opposer à l'itinéraire mythique des pionniers ou des chercheurs d'or un contre-mythe, celui du sujet asservi en quête d'une forme de survie. Il en était de même pour le sujet « Honest in deed and word » dans *As You Like it*. La citation, issue de l'Acte III, scène 4 (p. 163) et prononcée par Audrey dans sa tentative de compréhension du mot « poetical », dont elle ne maîtrise pas le sens, montrait que la question de l'honnêteté pouvait potentiellement faire réfléchir à la critique opposée par un personnage en apparence « simple », issu du monde de l'envers (la forêt d'Arden), à l'encontre des personnages plus sophistiqués du monde de la cour. On peut finalement être conduit à douter de la sincérité des personnages de la cour, de la vérité de leurs intentions, et percevoir un écart entre les mots qu'ils prononcent et les actes qu'ils accomplissent.

Problématisation et annonce de plan

La problématisation prend corps au croisement entre une bonne définition du sujet et une lecture personnelle et sensible de l'œuvre : cela signifie qu'il appartient à chacun de trouver ses propres pistes, et par extension qu'aucune problématique figée et prédéterminée n'est attendue par le jury. Seul le souci de précision et d'exhaustivité doit gouverner sa formulation. Ainsi faut-il refuser l'idée que le sens pourrait être statique ou inflexible. Si l'on prend à nouveau le cas de « Secrets » dans *Atonement*, c'est dans la mise en regard de tous les concepts auxquels le sujet peut se raccrocher qu'une problématisation ingénieuse pouvait émerger. Cela pouvait éviter la formulation de questions du type : « In *Atonement*, are secrets the key to understand the truth that Briony hides ? ». Face à cette formulation plutôt restrictive ou hâtive, on préférera : « Behind the plurality of the term 'secrets', it is worth considering how *Atonement* functions like a crafty construction in which concealing and revealing act as mediators to question the complex circulation of sense. » Si cette problématique n'était pas la seule envisageable, elle avait le mérite de laisser entendre la tension qui anime la pensée du candidat et l'originalité d'une perspective qui revendique son caractère incisif.

Notons au passage qu'une problématique est d'autant plus réussie qu'elle est directement liée à ce qui la précède : on déplore parfois une introduction dont le fil conducteur demeure insaisissable ; c'est notamment ce qui se produit lorsqu'une amorce donnée débouche sur une problématique n'affichant pas de lien apparent avec ce qui la précède. Si ce lien peut paraître évident à l'esprit du candidat, il lui appartient de faire percevoir cette évidence à son auditoire en articulant clairement son propos.

Une fois la problématique annoncée, le plan doit être exposé suivant un débit suffisamment lent pour que le jury puisse le prendre en note. L'annonce du plan n'est pas simplement un passage obligé mais un vrai contrat passé entre le candidat qui présente les axes de son analyse et son auditoire. C'est aussi une façon pédagogique de faire percevoir la logique qui anime les étapes successives du raisonnement à venir. À la lumière de ces remarques, on comprend aisément pourquoi l'annonce d'un plan thématique, souvent mécanique, peut sembler infertile de prime abord, ne laissant pas paraître la

subtilité d'une pensée, qui gagnera, dès l'introduction, à être formulée avec précision, concision et élégance.

Démonstration et argumentation

La démonstration doit s'inscrire en droite ligne de la problématisation qui a été affichée comme point d'accroche d'une réflexion investigatrice du sujet. Par conséquent, il importe que l'ensemble de la démonstration, qui suit évidemment le plan annoncé en fin d'introduction, soit également dynamique. Cela implique que le plan ne se limite pas à un catalogue de points abordés. Dans le sujet « Overcoming adversity » portant sur *My Ántonia* de Willa Cather, on peut difficilement se satisfaire d'un plan comme suit : I. The types of adversity ; II. The limits of adversity ; III. The remedy to adversity. Un plan de ce type illustre généralement un manque de prise de recul par rapport au libellé du sujet et risque de déboucher sur un catalogue d'idées difficiles à faire dialoguer ; en outre, il exclut clairement l'interaction des deux termes du sujet.

Formuler un plan dynamique implique, comme de nombreux candidats l'ont compris, une hiérarchisation des idées : cela fonctionne tant à l'échelle de l'annonce du plan qu'à celle du contenu des différentes parties. Il convient de garder à l'esprit la nécessité d'une avancée logique et identifiable des idées et arguments. Il est très pertinent de voir se dessiner une logique interne aux parties, logique illustrant un propos constructif et progressif ; on regrette donc l'effet de liste, qui transforme le développement en une accumulation d'exemples auxquels est parfois malencontreusement conférée une valeur d'argument. C'est en particulier le cas lorsqu'un va-et-vient exhaustif et systématique avec l'œuvre est mis en place sur le mode citationnel : si un dialogue avec le texte est évidemment nécessaire, montrant que le candidat circule dans l'œuvre dont il a une bonne connaissance, il s'agit aussi de justifier le choix de ces repérages et de leur donner du sens en les confrontant les uns aux autres, pour que chacun vienne apporter une nouvelle perception du sujet, ou en affine le sens. Notons enfin que la citation est aussi l'occasion de faire entendre le texte pour mieux entamer un dialogue avec lui : tout recours purement illustratif ou élusif ne permet malheureusement pas de manifester l'intérêt du candidat pour la profondeur du texte. Une citation doit être annoncée, contextualisée, et abordée avec un regard personnel qui s'attache à en donner une lecture suffisamment étayée et constructive.

Lorsque le sujet porte sur une œuvre et son adaptation filmique, un écueil a parfois été noté : celui qui consiste à identifier un élément du film sans expliciter le sens à lui attribuer. A titre d'exemple, si le bruit mécanique de la machine à écrire a souvent été relevé dans *Atonement* de Joe Wright, cela a souvent été fait de manière anecdotique, alors qu'il convenait d'interroger ce que ce parti pris filmique pouvait avoir de singulier dans la production du sens (notamment par rapport au roman), et de mettre en question l'impact de ce choix sur la perception ou la conscience, ou encore sur la gestion de l'espace et du temps, ou sur la gestion de la trame narrative.

Ces éléments montrent bien que la leçon de littérature n'est pas un exercice de paraphrase, ou de relevés textuels, symboliques ou rhétoriques, ni même une récitation de cours, mais bien un exercice qui doit mobiliser des aptitudes de lecteur exigeant, disposant d'armes techniques dans le but de conférer du sens à l'objet de son étude. Cela signifie qu'une attention toute particulière à la littérarité de l'œuvre est absolument nécessaire pour donner corps à une réflexion fine, percutante et maîtrisée. Comment se passer de remarques sur la versification, dans le cadre d'une leçon portant sur un recueil

de poèmes ; ou encore sur la théâtralité pour l'étude d'une pièce ? Ces éléments sont parfois mis dans l'ombre de remarques exclusivement axées sur le déroulement de l'intrigue ou la psychologie des personnages ; dans ce cas, un retour au texte fait malheureusement défaut. Or la leçon doit s'attacher à travailler le grain du texte, à rester sensible aux nuances textuelles, et démontrer de quelle manière le sens est construit, produit, ce qui passe par une attention toute particulière portée à la matière première dont est fait le texte : les mots, les voix et les silences, la structure, le rythme, les figures de style porteuses de sens... Ce sont les micro-analyses qui permettent au jury d'évaluer l'attention que le candidat porte au texte, et sa capacité à partager avec une classe la compréhension qu'il en a. Effectuer des prélèvements dans l'ensemble d'une œuvre sous-entend aussi la nécessité d'être sélectif et juste, tout en faisant preuve d'un esprit synthétique.

Nombreux sont ceux qui, attentifs à ces conseils déjà prodigués dans de précédents rapports, proposent des relevés stylistiques intéressants, mais achoppent sur deux écueils distincts : le premier consiste à ne pas parvenir à épingler précisément le phénomène littéraire que soulève la citation, révélant des inexactitudes (ou parfois des contresens) en ce qui concerne le fonctionnement de la narration, de la focalisation, des types de discours (direct, indirect, indirect libre), mais aussi de ce qu'est le courant de la conscience, le vers libre, le pentamètre iambique... Le second écueil consiste à citer un passage et à identifier une forme rhétorique particulière sans pour autant s'en servir pour réfléchir à son sens au regard de l'œuvre. Identifier une spécificité formelle ne signifie pas que celle-ci fonctionne à l'échelle de l'œuvre complète, et il ne faut pas hésiter à expliquer ce qui, en contexte, rend cette forme particulièrement révélatrice d'une singularité ou d'une incongruité de l'œuvre.

En guise d'exemple de réflexion réussie à partir d'un événement rhétorique singulier, on peut citer ce passage de *As You Like It* mobilisé à bon escient pour traiter le sujet « Transgressions ». Il s'agit d'une réplique de Corin adressée à Touchstone dans la scène 3 de l'Acte III, (p. 146) : « Those that are good manners at the court are as ridiculous in the country as the behavior of the country is most mockable at the court. » Evoquée pour réfléchir aux transgressions dans leur distinction entre la cour et la forêt, la citation, articulée autour d'un chiasme (court – country / country – court), permettait de démontrer que la différence entre les deux sphères géographiques n'est absolument pas nette, mais qu'il existe au contraire une forme de circulation ou de porosité entre les deux qui annihile toute forme de binarité.

Notons pour finir que la mobilisation d'un cours doit être faite avec discernement, et que l'exercice ne consiste pas à plier le sujet pour servir ses connaissances, mais bien à mettre ses connaissances au service du sujet. Pour « The invention of memory » dans *Crossing the River* de Caryl Phillips (qui fait l'objet d'une présentation exhaustive plus loin dans ce rapport), nombreux sont les candidats qui ont préféré réduire le sujet à celui de la mémoire au lieu de s'intéresser à l'interaction de ce concept avec le terme « invention », interaction qui faisait précisément la richesse du sujet.

La conclusion

Cette étape n'est pas une simple convention dont l'objet serait de dire que la démonstration est achevée. Ce n'est pas non plus le lieu d'une reprise synthétique des idées déployées lors de la démonstration. Il s'agit bien au contraire d'un instant-clé qui permet de mesurer la force de la problématique exposée en introduction et d'évaluer le traitement qu'on a pu en faire. Souvent rédigée de manière expéditive, la conclusion ne semble pas être perçue par tous comme un véritable

aboutissement dans la construction de la réflexion, alors que c'est précisément ainsi qu'il convient de l'envisager. Il ne s'agit en aucun cas de clôturer le propos mais au contraire de montrer une forme d'humilité face au texte et à sa richesse, se donnant pour objet de d'interroger la validité des postulats avancés au cours de la démonstration pour laisser entendre que le sens n'est pas figé et que le sujet a davantage réussi à ouvrir des pistes de réflexion plutôt qu'à verrouiller l'approche que l'on pouvait en avoir. Toute forme de raccourci, de relâchement ou de propos à l'emporte-pièce propre à susciter un étonnement doit être évitée. La conclusion doit donc revêtir un caractère à la fois stimulant et dynamique. Il est fortement conseillé aux candidats de s'y préparer aussi sérieusement qu'aux autres étapes de la leçon car les derniers mots d'une présentation sont aussi ceux qui résonnent immédiatement dans l'esprit d'un auditoire, et peuvent ainsi servir d'amorce à un échange.

Expression

Le jury se réjouit d'avoir entendu de nombreuses prestations placées sous le signe de l'exigence face à la forme et à la langue : un accent en place, une syntaxe claire, une langue soutenue et adaptée à l'exercice, un débit maîtrisé, montrent que le candidat s'est bien préparé à l'exigence du concours. Si la maîtrise de l'expression peut sembler purement cosmétique de prime abord, il s'agit en fait de l'une des expressions de la rigueur, au même titre que l'argumentation dont elle souligne la qualité. Il convient, en amont du concours et aussi souvent que possible, de se mettre fictivement en situation d'oral pour mieux ajuster ces critères et éviter un débit trop lent ou monocorde, une langue phonologiquement incertaine, ou grammaticalement fautive.

En ce qui concerne la phonologie, même si elle entre dans le cadre d'un rapport spécifique consacré à la langue orale, il semble impératif de souligner ici l'absolue nécessité de maîtriser la prononciation d'éléments indispensables à l'analyse littéraire : à titre d'exemple, l'accentuation du mot « 'character » et de ses dérivés, ainsi que celle du mot « be'ginning » sont trop souvent erronées alors que ce sont deux termes dont il paraît difficile de se passer, tant dans l'exercice de la leçon de littérature que dans l'exercice du métier d'enseignant.

Enfin, le manque d'entraînement à la prise de parole se manifeste assez clairement lorsque le candidat peine à diversifier son lexique trop répétitif, insuffisamment soutenu ou réduit à des formules vagues et répétitives telles que « we (also) have... », « there is.. », « the text says... ». De même, si de nombreux candidats préfèrent avancer des interprétations à pas feutrés, ce qui est en soi un signe compréhensible d'humilité face au texte, un abus de termes comme « something », « an impression of », de l'expression « it seems » ou encore des traditionnels « sort of », « kind of » et « like » finit par souligner les défaillances de l'analyse ou de la formulation.

L'entretien

Cette dernière étape, elle aussi cruciale à l'échelle de l'exercice, a cette année permis de mettre au jour un écueil récurrent : celui d'une écoute insuffisante. Pour être réussi, un entretien doit avant tout mobiliser l'attention de la personne qui est interrogée. Or, à de très nombreuses reprises, vraisemblablement sous l'effet du stress, les candidats ont eu tendance à ne pas suffisamment écouter les questions qui leur étaient posées, et à répondre par conséquent à côté. C'est pourtant un prérequis de pédagogue que de prendre en compte les interrogations de son auditoire et d'y répondre avec clarté, mais cela suppose de prêter une attention toute particulière à la formulation de la

question. Le sens de la question ne saurait être réduit à celui d'un terme saillant qui, une fois prononcé, cristallise l'attention au point de faire abstraction du reste du propos. Prendre son temps pour réfléchir à une question est gage de sérieux et octroie la possibilité de prendre quelque recul. Notons enfin que le but des questions est bien de permettre au candidat de préciser sa pensée, de l'engager à étayer un argument, de justifier ou moduler une affirmation, et qu'en aucun cas il ne s'agit de l'inviter à fermer une discussion. Il est peu constructif de s'étonner ou de s'offusquer d'une question qui, si elle est posée, n'a d'autre objet que de faire progresser la réflexion.

Comme chaque année, le jury félicite les candidats qui sont parvenus à mobiliser leurs talents de littéraires et d'anglicistes pour proposer une lecture fine, dynamique et intelligente du sujet, démontrant des qualités de synthèse et une efficacité démonstrative couronnées par un entretien illustrant une disponibilité intellectuelle fort constructive. Ces mêmes candidats ont prouvé qu'ils étaient disposés à échanger autour de l'objet littéraire, à dialoguer avec le texte et avec leurs auditeurs dans un esprit ouvert et constructif.

Exemple de leçon

On trouvera ci-dessous les grandes lignes d'une leçon particulièrement réussie, retranscrites à partir de notes prises par le jury.

Sujet : « The invention of memory in Caryl Phillips's *Crossing the River*. »

Introduction

Dans *Crossing the River*, Caryl Phillips tente de faire entendre les voix opprimées de la diaspora et de l'esclavage qui de tout temps sont demeurées mutiques. Il s'agit par conséquent d'exhumer ces voix enfouies dans le passé en leur offrant un espace textuel de réverbération. Pour ce faire, la mémoire semble être le médium nécessaire permettant de remonter le fil du temps afin de donner à ceux que l'Histoire a laissés dans l'ombre un droit de cité.

En théorie, se souvenir est une façon de remonter les lignes séparant l'individu d'un objet originel qui a été perdu ; qu'il s'agisse d'un événement, d'une impression ou d'un affect, cet objet a un jour fait date, interrompant la ligne du temps, imprimant sa trace dans l'esprit. Se souvenir, c'est donc a priori tenter de recouvrer la vérité d'un instant vécu mais irréductiblement perdu, dont il faut à tout prix retrouver la trace mnésique. C'est précisément ce que tente de faire Caryl Phillips par le biais de ses personnages et de leur trajectoire : engagés dans une quête de vérité, ils essaient de recouvrer un passé indicible. Toutefois, lorsque ce passé (individuel ou collectif) fait défaut, lorsque la mémoire (intime ou partagée) s'enraye, mais que l'oubli demeure absolument inconcevable, alors la mémoire se mue en processus créatif, en « invention », livrant la vérité du passé aux métamorphoses de l'esprit. Or, quand l'invention vient au secours de la mémoire, ce sont du même coup l'artifice et le mensonge qui partent à la rencontre de la vérité.

En réfléchissant au dialogue entre mémoire et invention, il s'agit donc d'interroger cette tension entre vérité et artifice, à l'œuvre dans le récit : la mémoire permet-elle d'accéder au vrai, ou alors n'a-t-elle pas besoin d'un auxiliaire, d'un supplément, d'une part d'artifice pour que les voix de la diaspora puissent émerger sur la page ? Si l'imagination intervient dans la mémoire, qu'est-ce que cela dit, par

conséquent, de la stabilité du sens ? Comment Phillips envisage-t-il une réflexion sur ce que l'on pourrait nommer une « écriture de l'Histoire » ?

I. « There is no return » ? La mémoire comme « voyage-retour » géographique et mental

Le roman se présente avant tout comme le lieu d'une hantise : des voix spectrales et mémorielles coexistent sur la page et créent ce que Phillips nomme « un chœur à voix multiples » (« a many-tongued chorus »). Cette métaphore musicale laisse entendre le pouvoir liturgique et incantatoire du récit qui, selon les modalités rappelant celles du gospel, prend forme au croisement d'une pluralité de voix et de perspectives, ce que l'on peut aussi nommer une polyphonie. Cette polyphonie naît au sein d'un texte marqué en tout point par le poids du passé (et plus précisément par l'oppression de l'esclavage) qui génère entre les différents chapitres du roman une véritable proximité. Les personnages exposent leurs cicatrices comme autant de failles demeurées béantes. On peut donc envisager les divers mouvements du texte comme autant de variations sur le poids douloureux de l'Histoire ; ils entament un dialogue permettant de faire circuler les voix du passé qui se font sans cesse écho.

Dès le titre, le roman implique un voyage, une traversée (« Crossing ») ; riche de cette métaphore inaugurale, l'ensemble du récit confirme que la modalité du déplacement est ce qui unifie des récits-miroirs, récits mettant en scène des personnages uniformément soumis au régime de l'itinérance. De loin en loin, un jeu d'échos se met en place entre les parties qui composent le roman. Ces résonances indiquent que l'intérêt du roman ne réside pas tant dans une succession d'histoires individuelles que dans la mémoire commune que ces trajectoires partagent : la mémoire d'êtres déracinés, qui, séparés par les siècles, n'ont de commun rien d'autre que leur statut de victimes de l'Histoire. Par conséquent, le récit invente des intrigues disparates qui, en dépit de leurs particularités, finissent par s'accorder et se conjuguer dans le but de donner naissance à une mémoire collective : la mémoire partagée de l'oppression dont l'écriture donne à voir les brèches. Par ailleurs, il paraît intéressant de noter que la mémoire (en tant que processus) est elle aussi une forme de déplacement : non pas un déplacement géographique, mais un déplacement de l'esprit. Elle fonctionne à son tour comme une forme de voyage, de traversée du temps, et par là même comme métonymie des errements que subissent les personnages du roman.

Au cœur d'un récit que l'on peut envisager comme un tissage (voire un métissage) de voix, la question de la transmission est capitale : si chaque personnage se raccroche à son propre passé, chacun est aussi un héritier problématique qui cherche à remonter les fils de l'ascendance pour tenter de rapiécer les vestiges de sa mémoire et de son identité. Chacun est en effet hanté par un passé qui taraude son récit et par la question de la filiation : Nash engage un dialogue impossible avec Edward, son père de substitution qui jamais ne lui répond ; Martha est mue par son désir de retrouver sa fille dont elle a été séparée par l'horreur de l'esclavage ; Joyce offre une méditation fragmentaire et désarticulée sur ses histoires d'amour entravées et sur la singularité de son statut de mère. Par-delà ces récits intimes, une souffrance elle aussi partagée s'insinue de page en page, souffrance agissant comme un miroir que chaque personnage donne l'impression de tendre aux autres. Cette souffrance originelle traduit l'inquiétude des êtres face à la question de la transmission, une inquiétude qui n'est pas seulement individuelle mais bien collective : le texte postule l'existence d'une ascendance commune et d'une transmission tragique prises en charge par le père mythique qui ouvre et clôt le récit. Dès le prologue, celui-ci insiste sur la dissolution qu'impose l'Histoire aux liens filiaux, et sur

l'impérieuse nécessité de recourir au souvenir pour tenter de raccommo­der ces liens distendus ou rompus : « I sold my children. I remember. » (p. 1). Au carrefour entre le trauma laissé par le passé et le besoin irrépressible de l'aveu, la mémoire apparaît d'emblée comme ce qui semble guider la quête à laquelle invite le roman dès les tout premiers mots, permettant symboliquement de rattacher les êtres à un héritage de substitution.

II. Faillites et lapsus de la mémoire

Le texte de Phillips entretient un rapport singulier au passé : d'une part, il est marqué par l'Histoire qui transparait derrière la profusion de repères, de dates (notamment dans les parties 1, 3 et 4), d'événements historiques (la présence coloniale au Libéria, la Seconde Guerre mondiale...) ou de personnages ayant marqué l'Histoire (Martin Luther King dont on entend la voix dans l'épilogue). Il s'agit alors d'inscrire le roman dans une succession d'époques clairement identifiables et de le rattacher à un passé qui résonne dans la mémoire collective. Mais ces époques sont abordées via le prisme de personnages fictionnels qui permettent de réinventer le rapport au passé, ou de l'envisager sous l'éclairage de l'artifice offert par l'écriture et par la singularité du point de vue qu'ils adoptent. S'engage alors une méditation sur le lien qui unit la mémoire et les moyens dont dispose la littérature pour explorer ce qui jadis a eu lieu. Dans cette quête, la partie 3 du roman, elle-même intitulée « Crossing the River », offre un point d'achoppement : le texte, qui met en scène le capitaine Hamilton, est en fait un pastiche du journal de bord du capitaine Newton. Des pans entiers du journal écrit par Phillips ressemblent à des copies quasi conformes du texte original, laissant souvent paraître d'infimes variations. Dans son dialogue avec l'Histoire, Phillips brouille par conséquent les pistes en jouant avec un document à valeur historique dont le réagencement trahit un fonctionnement postmoderniste à l'œuvre dans l'écriture, oscillant entre allégeance au passé et nécessité de réinvention, de sorte que le texte réclame sa dépendance à l'Histoire tout en affolant la stabilité de ses sources, engageant ainsi un rapport très paradoxal à la question de la mémoire.

De même, au niveau de sa construction, le récit prend le parti de ne pas tout dire : le silence, les élisions deviennent les traces textuelles des troubles de la mémoire. Ces troubles se manifestent dans l'aspect fragmentaire de la trame narrative qui caractérise les quatre grands chapitres du roman où le blanc alinéaire permet de consacrer le règne de l'ellipse, véritable manifestation du lapsus partagé de la mémoire. On peut également penser à l'insertion de lettres demeurées sans réponse dans « The Pagan Coast » et dans « Crossing the River », ou aux mouvements de va-et-vient temporels qui caractérisent le fonctionnement interne de « West » ainsi que de « Somewhere in England » : eux aussi sont le symptôme d'une trame désarticulée, rompue à la logique du fragment. Dans « West », il convient aussi de noter que l'usage élastique des temps grammaticaux, conjoint au courant de la conscience, brouille les limites entre présent et passé, créant un espace textuel tiraillé entre l'avant et le maintenant de la narration, à tel point que l'expérience de Martha ne permet plus de distinguer la mémoire de l'instant présent. L'écriture hésite par conséquent entre le montré et le caché, et finit par céder à la force du non-dit identifiable dans les nombreuses omissions qui jalonnent les récits et en conditionnent la forme éclatée, portée à son paroxysme dans l'émergence sur la page de passages en italiques.

Plus encore, l'écriture oscille entre la matérialité des faits et la subjectivité des affects : quand Martha s'égaré dans le labyrinthe de ses souvenirs et laisse la perte de sa fille Eliza Mae parasiter la description de son exode, Hamilton oscille de page en page entre, d'un côté, la rigueur qu'imposent

les chiffres à son discours et, de l'autre, l'émotion qui affleure dans les lettres adressées à son épouse, lettres devenues dépositaires de ses doutes et de son mal-être. Par conséquent, le récit ne fait qu'exacerber ses propres failles, indiquant par la même occasion les coups portés à la mémoire et l'absolue nécessité de chercher une forme de remède pour pallier ces carences mnésiques et accomplir pleinement la tâche que s'est au départ fixée le père mythique : celle de se souvenir, à tout prix.

III. L'invention comme remède à un passé fuyant ?

Quand la mémoire s'enraye ou demeure insatisfaisante, il ne reste finalement que la lettre pour tenter d'imaginer d'autres voies, d'autres façons de renégocier le lien que l'individu entretient avec son passé. Car, pour les personnages de *Crossing the River*, le passé est irréductiblement associé à la soumission et à la culpabilité qui leur ont été imposées par les discours coloniaux. La première étape de cette renégociation entre l'individu et sa mémoire semble être celle d'un « réenchantement » de la généalogie. Les personnages semblent au départ victimes d'une condition de subalterne qui leur a été transmise et à laquelle ils ne peuvent se soustraire. D'ailleurs, dès les premières pages, le père mythique évoque la métaphore de l'arbre ainsi que celle des graines à semer (« You are beyond. Broken-off, like limbs from a tree. But not lost, for you carry within your bodies the seeds of new trees. » p. 2). Ces métaphores renvoient à l'image traditionnelle que l'on se fait de la généalogie et plus largement de la transmission, et pourtant tout porte à croire que ces symboles ne peuvent satisfaire les besoins du roman. À la symbolique de l'arbre, le récit semble préférer celle du rhizome, qui (selon Deleuze) est un réseau de racines entrelacées, sans origine ni terminaison clairement identifiable. Cette métaphore serait celle qui décrit au mieux le fonctionnement mémoriel de substitution qu'invente le roman. Il s'agit de faire naître sur la page une pluralité de voix et de regards entrelacés, enchevêtrés, qui tous remontent les chemins sinueux de l'ascendance pour créer une forme de « patchwork » littéraire sans égal, avec pour objet de mieux se débarrasser des structures généalogiques figées qui les condamnent à une ascendance infertile. Par ce travail d'invention d'une généalogie inédite, le récit envisage donc de donner une réponse littéraire innovante à l'indéniable trauma du passé. La construction cyclique du roman laisse d'ailleurs entendre un contrepoint à la théorie selon laquelle aucun retour ne semble envisageable (« There is no return », pour reprendre les termes du prologue) : c'est précisément dans le retour, la répétition et la *variation* du même que cherche à se dire la vérité de l'être.

Dans le même ordre d'idée, mais cette fois au niveau de la construction du discours, Caryl Phillips semble entreprendre une forme de négociation avec la mémoire littéraire : puisque son récit se doit d'être inventif, ne pouvant se satisfaire de schémas ancestraux devenus surannés car incapables de retranscrire l'expérience polyphonique de ses personnages, Phillips joue de la création littéraire comme de la généalogie. En effet, plutôt que d'imaginer une forme littéraire *ex nihilo*, il envisage un dialogue avec les formes littéraires du passé, qu'il s'agisse d'hypotextes ou d'hypogenres. Il décide de laisser entrer ces spectres dans la maison hantée de sa fiction, prouvant à la fois son allégeance aux formes littéraires mémorielles et son besoin de les faire cohabiter dans le but d'inventer une forme innovante et inédite, seule capable de porter la voix hybride de ses personnages et de livrer un regard nouveau sur la diaspora. Le roman ne se débarrasse pas de la mémoire culturelle coloniale mais la réinvente pour correspondre au mieux à la complexité de l'époque postcoloniale. On reconnaît la présence de textes fondateurs tels que la Bible, de grands textes littéraires comme *Heart of darkness*,

mais aussi de mythes ancestraux comme la conquête de l'Ouest ; on identifie aussi des genres littéraires canoniques tels que les *slave narratives*, ou des styles d'écriture comme le modernisme et le courant de la conscience à l'œuvre çà et là dans le roman. Ce sont autant de traces d'un passé littéraire qui font résurgence sur la page et se mêlent pour créer un carrefour de cultures et d'influences (ce qu'on nomme *cross-culturality*), c'est-à-dire un « chœur à voix multiples ». En s'appropriant des formes en apparence figées et en les revisitant, le roman dit son refus de croire à l'immuabilité des discours coloniaux euro-centrés et postule l'invention d'une forme littéraire hantée qui est aussi une forme de mémoire revisitée.

Conclusion

Par conséquent, « l'invention de la mémoire » est une formule qui caractérise très justement l'écriture de Phillips dans *Crossing the River*. L'auteur engage une vraie méditation sur le lien qui unit ses personnages à leur passé en montrant que, loin de pouvoir tirer un trait sur la mémoire, le texte fait du souvenir un devoir. Toutefois, la mémoire se marie de manière très subtile à la fiction comme si ce mariage était l'unique façon de négocier un rapport plus fertile et averti au passé. Phillips livre la question troublante de l'esclavage aux bousculements de l'écriture postcoloniale qui s'empare des failles laissées béantes par l'Histoire pour les revisiter par le truchement d'une anamnèse créative et salvatrice. La mémoire prend corps à la confluence entre le collectif et l'individuel, suggérant que c'est dans le travail de la lettre qu'une forme de survivance de l'Histoire est possible.

Exemples de sujets

William Shakespeare, *As You Like It*.

- "Honest in deed and word" (Act III, sc. 4, line 12, p. 163)
- Transgressions

Daniel Defoe, *Roxana*.

- "[N]ot to preach, but to relate" (p. 49)
- Counterfeiting
- Opacity

Walt Whitman, *Leaves of Grass*.

- « A kaleidoscope divine » (p. 204)
- Flux

Willa Cather, *My Ántonia*.

- « [T]hat obliterating strangeness » (p. 196)
- Overcoming adversity

William Faulkner, *As I Lay Dying*.

- « [A]n unrelated scattering of components » (p. 33)
- Disappearances
- « He said [...] without the words » (p. 17)

Ian McEwan, *Atonement*, et le film de Joe Wright.

- Secrets
- « [T]houghts, perceptions, sensations » (p. 281)

Caryl Phillips, *Crossing the River*.

- Trading places
- The invention of memory
- « [P]rospecting » (p. 73)

Hubert MALFRAY
CPGE Saint-Etienne

2 - Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

Format de l'épreuve

Les candidats disposent de deux heures pour préparer un commentaire portant sur un texte d'environ 55 lignes dans l'édition de référence pour la prose ou 45 vers pour la poésie. Ils disposent de l'œuvre, appareil de notes compris, dans l'édition retenue lors de la publication du programme, pendant toute la durée de l'épreuve (préparation et passage devant le jury). L'oral consiste en un exposé de trente minutes, suivi de dix minutes d'entretien (durées maximales) en anglais. Pendant l'entretien, les trois membres du jury posent des questions au candidat.

Au bout de 25 minutes de présentation, le jury indique de la main le temps qui reste au candidat. Les vertus d'un entraînement rigoureux se vérifient souvent à cet instant, qui est crucial pour bien terminer la démonstration. Deux travers s'observent dans ces dernières minutes : certains candidats mettent brutalement fin à l'exposé, trois minutes avant le terme prévu, bâclant leur conclusion ou déséquilibrant leur démonstration ; d'autres débitent à trop vive allure tous les éléments restants à un moment de la présentation où il serait plus judicieux de faire un bilan soigné et argumenté. Il n'est en rien nécessaire de procéder à des coupes dans l'exposé, mais il convient plutôt de mettre à profit les cinq dernières minutes pour accentuer les lignes de force du commentaire et ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. Un futur enseignant doit savoir minuter son propos, moduler son discours, résumer sans éluder, conclure sans précipitation, quitte à mettre de côté quelques points secondaires pour les exploiter lors de l'entretien.

Lecture et introduction

La lecture des premières lignes de l'extrait, au tout début de l'épreuve ou à la fin de l'introduction, permet de poser une voix que l'anxiété peut troubler, et de faire entrer l'auditoire dans le détail du texte qui sera éclairé par des micro-lectures. C'est le moment de faire vivre et respirer la langue de l'auteur : sans pour autant verser dans l'histrionisme, un peu d'expressivité ou de sensibilité aux rythmes et aux changements de ton sont les bienvenues. Est-il préférable de placer la lecture au tout début de l'épreuve ou avant l'annonce du plan ? La première option permettra au candidat d'évacuer le stress en commençant par les mots du texte plutôt que par les siens propres, et donc de ne pas se sentir passé au crible dès les premières phrases. En revanche, l'avantage de situer cette lecture vers la fin de l'introduction est de livrer une présentation qui paraîtra plus naturelle.

En introduction, il est attendu que les candidats situent le passage dans l'œuvre et en dégagent la structure, ceci afin d'identifier la spécificité de l'extrait. Ils doivent donc préciser d'emblée en quoi le passage est unique et non, par exemple, « l'une de ces pauses dans le récit » ou « l'un des nombreux poèmes consacrés à la guerre civile », comme si le sujet proposé était interchangeable avec de nombreux autres. Il s'agit de comprendre et de faire comprendre en quoi il est singulier, quand bien même il s'insérerait dans une série de variantes (par exemple, dans *As You Like It*, « this is the second masquerade scene » : la remarque est précise, et il reste à dire simplement en quoi la scène se démarque de la précédente). Une autre démarche pertinente consiste, dès les premières minutes, à clarifier les questions de narration et de point de vue : ainsi pouvait-on, dans *Atonement*, rappeler que sous la voix narrative apparemment hétérodiégétique, avec des points de vue diffractés et une série de focalisations internes, se donnait à entendre une reconstruction fictionnelle portée par une voix homodiégétique. C'est à ce type de remarques que l'on devine une lecture assurée et attentive.

Situation, point de vue et structure de l'extrait ne doivent pas être vus comme autant de cases à cocher sur un cahier des charges, car tout l'enjeu est de dégager une ossature sous les apparences, une logique interne qui ne saurait se limiter à une série d'interactions entre les

personnages. À ce stade, plutôt que de résumer tour à tour les paragraphes successifs, les candidats sont censés éclairer la progression qui se devine sous les évidences de la mise en page : la tonalité du texte est-elle constante du début à la fin ou sujette à des variations ? Se peut-il que tel aspect du texte (syntaxe, phonèmes) vienne contredire ou subvertir l'affiliation générique apparente ? Ici, afin de ne pas verser dans la paraphrase, on s'attachera à faire ressortir la dynamique de l'extrait et les enjeux qui affleurent sous les dialogues (ainsi certains candidats ont-ils su indiquer d'emblée dans *Roxana* la présence d'une transaction commerciale et d'une marchandisation du corps qui sous-tend un dialogue où la bonté n'est qu'une apparence). Les candidats pourront enfin pratiquer la *captatio benevolentiae*, et surprendre le jury en soulignant un détail qui aurait pu passer inaperçu et se révélera pourtant significatif, par exemple une construction syntaxique ou un signe de ponctuation qui fait planer un soupçon sur le sens apparent du texte, ou un décalage de registre qui peut démentir l'inscription du passage dans un genre donné.

Problématique et plan

Le plan doit être dicté au jury avec la plus grande précision, car il figurera *verbatim* sur la fiche d'évaluation du candidat. Pour cette raison, on préférera la simplicité et l'efficacité de titres précis aux énoncés à tiroirs formés d'une citation suivie de deux titres séparés par « or ». Il n'est pas demandé, ni même conseillé, d'entrer dès l'annonce du plan dans le détail des sous-parties, qui trop souvent diluent l'information à retenir ; comme n'importe quel auditoire, le jury devrait avoir, au terme de l'introduction, une idée claire de la démonstration qu'entend mener le candidat. Le concours vise à recruter des enseignants capables de proposer un parcours de réflexion à des élèves, et si l'explication annoncée paraît confuse ou dénuée de cohérence, cela ne pourra guère jouer en faveur du candidat. On évitera aussi les fausses problématiques redondantes avec l'annonce de plan : une problématique suppose un minimum de cohérence et ne peut en aucun cas consister en trois questions disjointes. Rappelons qu'une problématique est plus qu'une mise en évidence de quelques grandes questions génériques portant sur l'extrait, et surtout pas un recyclage de thèmes qui s'appliquent à l'ensemble de l'œuvre ; c'est avant tout un projet, un plan d'analyse, un axe de lecture qui sera rappelé à chaque temps de la démonstration. On trouvera, dans la dernière partie de ce rapport, quelques exemples pertinents entendus lors de cette session.

La cohésion de la problématique se répercutera sur le plan, qui doit proposer une lecture suivie et non un collage de thèmes comme, par exemple : 1. La temporalité ; 2. La voix narrative, surtout lorsque le plan débouche sur une troisième partie consacrée au lecteur, à l'écriture, au métafictionnel. Non seulement de tels choix ne sont nullement un passage obligé dans le cadre du concours, mais ils reviennent souvent à nier l'originalité de l'extrait, de la scène ou du poème, et donc à évacuer l'analyse précise au profit d'un discours surplombant et coupé du texte. On s'interdira avec la même prudence les troisièmes parties « fourre-tout » (« The general message », « The purpose of writing »), où sont jetées pêle-mêle des remarques qui n'avaient pas trouvé leur place précédemment, ou qui développent une simple variation autour de la deuxième partie, symptôme d'une difficulté à mener le raisonnement à son terme.

Certaines explications ont su avec bonheur proposer une problématique dynamique et un plan méthodique et progressif conçu comme les étapes ordonnées d'un raisonnement ; on en trouvera quelques exemples ci-dessous.

Développement

L'explication s'appuie sur des repérages serrés et systématiquement suivis d'analyses. Nommer les phénomènes ne fait pas démonstration ; citer le texte ne dispense pas d'en décortiquer les mécanismes. Quant aux figures de style, il ne suffit pas de nommer une

hyperbate, une épizeuxie ou une épanalepse, encore faut-il en établir l'utilité discursive. Voir dans le texte une collection de figures rhétoriques serait se méprendre sur la nature même de l'écriture, dès lors réduite à un exercice de style formel et exsangue. Le travail de repérage consiste donc, certes à nommer ce que l'on observe en employant les bons outils critiques, mais aussi et surtout à proposer une interprétation qui rende compte de la logique profonde du passage et des tensions qui le parcourent. C'est pourquoi toutes les citations, trop souvent réduites à une valeur illustrative, doivent être commentées, quitte à s'attarder sur tel mot ou telle tournure de phrase. Ce n'est pas là agir simplement en littéraire, mais en véritable angliciste, car en s'interrogeant sur une tournure précise, les candidats feront preuve d'une conscience aiguë de la norme et de l'écart stylistique. On n'y verra pas une perte de temps, ou une digression par rapport à l'axe du commentaire, mais bien plutôt la substance même d'une explication réussie, c'est-à-dire l'ancrage du discours dans le matériau littéraire. Qu'on ne craigne pas de voir telle remarque s'écarter à l'occasion du droit fil de l'explication, et qu'on ne sacrifie pas systématiquement l'analyse au profit des grandes lignes directrices, car un authentique étonnement devant le texte vaudra toujours mieux qu'un montage formel où ne passe aucun souffle

Pour éloigner la paraphrase et la psychologie lors de l'analyse, les candidats doivent constamment garder à l'esprit qu'une lecture approfondie dépasse l'incident (péripétie de l'intrigue, traits de caractère individuels des personnages) pour saisir en quoi il se rapporte à une forme établie (progression dramatique propre à un mode d'écriture, type de protagoniste signalant l'appartenance à un genre et à un enjeu particulier). En d'autres termes, l'explication perçoit des figures sous les personnages, des *topoi* dans les situations particulières. Ainsi pouvait-on lire dans les personnages mis en scène par Defoe, comme l'ont proposé certains candidats, sinon des archétypes, du moins des variantes sur le motif de la « Demoiselle en détresse » ou du « Bon Samaritain ». Par cette démarche, on pourra confronter les avatars campés dans le récit à leurs modèles ainsi identifiés : Defoe utilise-t-il des types canoniques, ou bien essaie-t-il d'en infléchir les aspects communément admis ? La question doit rester ouverte dans un premier temps, c'est-à-dire qu'il ne faut pas préjuger de la réponse ni conclure sans examen à une forme de détournement, de parodie ou de démythification. Un auteur peut parfaitement recourir à des figures canoniques ou à des conventions littéraires sans volonté de subversion, cela n'en fait pas un auteur de second ordre pour autant, et aucun examinateur n'attendra des candidats qu'ils livrent un discours sur « la subversion des genres littéraires » ou « la dimension métatextuelle » quel que soit le texte concerné. Les attentes du jury se confondent avec les exigences de l'épreuve elle-même : elles concernent la précision de l'analyse et non un quelconque appareillage théorique ou discours mâché d'avance. Rappelons-le avec force : l'exercice ne consiste pas à deviner ce que le jury souhaiterait entendre, mais bien à livrer une analyse informée, minutieuse et engagée. Le candidat doit pouvoir répondre de l'analyse qu'il propose. Il n'y a pas de *doxa* en la matière, et vouloir soumettre un texte littéraire au lit de Procuste d'un discours qu'on suppose attendu est un contre-sens sur la nature de l'épreuve.

Les analyses peuvent évidemment s'appuyer sur des relevés de champs lexicaux, à condition de ne pas les présenter sous forme de listes de mots vaguement rattachés à un concept souvent trop englobant pour élucider le passage. Plutôt que d'énumérer des termes comme « tree », « bird » ou « water » et d'y voir un « champ sémantique de la Nature », on s'interrogera sur les variations et les dynamiques traversant l'emploi de ces termes, les différences de registre qui s'y entendent (on pouvait notamment s'interroger sur la coexistence du sacré et du vernaculaire, au sein d'une même gamme sémantique chez Whitman). Ce qui fait l'intérêt d'un champ lexical n'est pas la stricte quantité de signifiants (encore faut-il rappeler que deux mots ne sauraient suffire à former un « champ »), mais les nuances de tonalité qui créent parfois des décalages, des contrastes ou des ruptures de style. Dans les choix lexicaux

peuvent aussi se manifester des métaphores structurantes qui n'étaient pas apparentes à la première lecture, mais qui informent en profondeur l'imaginaire du récit (liquidité inscrite dans « the fountain scene » chez McEwan, d'où une figuration du corps de Briony comme vaisseau et réceptacle d'émotions).

Si le lexique est fréquemment étudié, il est regrettable que la syntaxe ne fasse que rarement l'objet d'une attention aussi soutenue. On pourra donc s'inspirer de prestations qui ont su indiquer en quoi la construction de la phrase, que ce soit au moyen de clauses subordonnées ou de séries de prépositions, en vient parfois à mimer, ou à simplement suggérer la progression spatiale des personnages. Quiconque a eu un jour à traduire en français un segment décrivant l'itinéraire d'un regard (« looking out the window, past the fields, into the forest ») sait qu'il est dans la logique de la langue anglaise de suivre comme une caméra le déroulement de l'action, et peut en conséquence adapter ce savoir à l'analyse littéraire. De même, les antépositions, les substantivations ou encore l'emploi de structures ternaires sont autant d'éléments syntaxiques signifiants dont on peut tirer parti pour nourrir un discours sur le style et l'esthétique.

Plusieurs commentaires littéraires tendent à bifurquer vers la leçon de civilisation. S'il est juste et utile de convoquer certaines notions contextuelles, pourvu qu'elles soient expliquées dans ce qui les rattache au texte et non réduites à de simples clichés, on ne saurait proposer un plan dans lequel des parties entières seraient consacrées à « la destinée manifeste » ou à la révolution industrielle. Ces éléments ne doivent être convoqués que s'ils éclairent vraiment un aspect du passage, et ne doivent à aucun moment faire l'objet de développements disjoints de l'analyse. La méthode à suivre doit aller vers le texte, servir le texte, et non prendre ce dernier comme point d'appui à une réflexion totalisante. Il en va de même de notions telles que « l'âge d'or », « la pastorale », « le pétrarquisme », trop souvent considérées comme allant de soi tandis que l'entretien révèle des failles et des imprécisions.

L'exercice est un corps-à-corps avec le texte, dont les complexités ne se dénoueront pas par une évocation de la suite des événements, du contexte diégétique ou de telle théorie. Sur ce dernier point, les outils critiques ou théoriques doivent être maniés en connaissance de cause, et en aucun cas plaqués sur le texte. Cette session aura vu plusieurs étudiants évoquer le concept deleuzien de rhizome, avec des résultats très inégaux : les utilisations sommaires et mal rattachées aux enjeux littéraires desservait à la fois le texte et la théorie, tandis que les plus convaincantes témoignaient d'un souci de tracer un véritable lien entre concept et effet d'écriture ou de composition précis (un style riche en appositions et en virgules, par exemple, pouvait se prêter à ce type d'analyse). À l'esprit de géométrie manifesté dans le plan doit en effet s'ajouter l'esprit de finesse, sensible lorsqu'un candidat perçoit les tournures nominales emphatiques signalant un effet de pastiche dans *Crossing the River*, ou voit la pastorale se charger de menaces au détour d'un adjectif chez Willa Cather. Inversement, il faut se garder des interprétations abusives : la présence du chiffre 3 ne renvoie pas nécessairement à la Sainte Trinité, l'usage des italiques chez Defoe relève souvent d'une convention éditoriale et ne saurait traduire un emballement rythmique.

L'étude des différents genres canoniques

Dans l'analyse de textes en prose, la question de la focalisation est trop souvent rapportée à des aspects psychologiques et à des jugements de valeur tels que l'innocence ou la mesquinerie supposée de tel personnage chez Defoe, le partage des torts et des responsabilités chez McEwan. Peu de romans sont écrits afin que les lecteurs soupèsent les mérites des personnages, et cette optique ne correspond pas aux exigences de l'épreuve, qui s'intéresse au discernement des candidats en termes de stratégies discursives et non à leur sens moral. Dans *Roxana*, évoquer la théâtralité d'une scène ne devait pas davantage donner lieu à des appréciations édifiantes sur l'insincérité ou les autres défauts perçus chez les

protagonistes. En revanche, on pouvait à plus juste titre s'attarder sur le brouillage du vrai et du faux, la prolifération des simulacres, la représentation de l'identité comme fiction ou comme signe à lire en contexte. Dans le cas de *Atonement*, il fallait garder à l'esprit que le point de vue présenté était une récréation, une fiction tissée par une voix narrative adulte, en soi moins riche d'enseignements sur la répartition des blâmes que sur le jeu des filtres et le travail d'invention de soi. Ensuite, une fois cet angle adopté, il convient de rester minutieux dans l'analyse et d'écouter les développements trop génériques sur la complexité structurelle du récit ou l'imbrication des niveaux narratifs. Si justes que soient ces points, ils ne feront que nuire à la démonstration s'ils ne s'accompagnent pas d'une lecture serrée des effets mis en œuvre dans l'extrait (usage du discours indirect libre, rythme de la phrase visant à imprimer le mouvement d'un personnage). À aucun moment les candidats ne doivent donner l'impression que leur discours pourrait être recyclé à propos de n'importe quel passage. Les dérives vers l'exercice de la leçon, quand bien même elles s'appuieraient sur des intuitions justes, reviennent trop souvent à se dérober aux impératifs du commentaire : saisir, à l'aide d'un ancrage constant dans les techniques d'expression, ce qui fait la singularité de l'extrait proposé.

Pour étudier un extrait de pièce de théâtre, si les allusions à des mises-en-scène sont les bienvenues, dans la mesure où elles sont assez précises pour donner un surcroît de sens, il est vivement déconseillé de laisser libre cours à son imagination sur la foi de quelques répliques (« we could imagine this being staged as... »). C'est un travers souvent constaté cette session ; or, les candidats ne sont pas censés faire office de metteurs en scène (chose qui requiert davantage qu'un peu d'imagination), mais plutôt en lecteurs et spectateurs commentant les choix de productions existantes (avec parcimonie, car le texte demeure au centre de l'exercice), et en quoi elles jettent un certain éclairage sur la pièce. Cette optique offre aussi une mise en espace et une respiration ; encore faut-il concevoir les lieux autrement qu'en vertu d'une illusion de vraisemblance (le contresens était alors flagrant dans *As You Like It*) ou selon une simple symbolique désincarnée et schématique (la forêt comme cadre naturel, alors qu'elle se présente comme un espace hautement codifié). Une meilleure perspective consistait à percevoir l'espace scénique comme un lieu de rapports de forces, où les enjeux liés au pouvoir et à la manipulation prennent une forme sensible, incarnée.

L'étude de la poésie a enfin ses propres exigences, dont celle de bien distinguer le poète en tant qu'individu lié à son contexte et la voix poétique qui se donne à entendre par-delà les contingences de l'Histoire. L'exercice peut s'avérer problématique chez Whitman, qui n'a de cesse d'inscrire son œuvre dans le grand récit de la nation et d'entrelacer le singulier et le collectif, le personnel et l'impersonnel, et ces précautions n'en sont que plus essentielles. Il s'agit avant tout d'étudier une voix, une figure qui excède son auteur. Une part de technicité est indispensable à l'exercice, ne serait-ce que pour nommer correctement les effets du texte. C'est particulièrement vrai dans les commentaires sur la poésie, dont la nature même exige qu'on s'attarde sur le rythme, et peu importe qu'il soit exprimé en termes de mètres (iambes, trochées, anapestes...) ou de « beats » à la manière de Derek Attridge. Loin de n'être qu'un jeu mathématique, le rythme est un élément signifiant, un procédé lié à une intention, qu'il s'agisse de mimer une marche militaire pour Whitman ou de parodier les imitations mécaniques de Pétrarque dans *As You Like It*. La meilleure démonstration est encore la lecture à haute voix, quitte à exagérer délibérément l'accentuation d'un vers pour démontrer qu'il s'agit bien d'un pentamètre iambique ou d'une séquence « beat / double offbeat ».

Terminologie

Un bon usage de la terminologie est donc requis des candidats, qui devront s'assurer de bien maîtriser le vocabulaire technique. Le jury pourra poser une question sur tel terme critique employé au cours du commentaire, et le candidat, futur enseignant, devra se montrer capable

d'apporter une réponse précise et réfléchie. Et il en sera de même pour les notions littéraires telles que le sublime, la picaresque, le transcendantalisme, qui doivent toujours être définies et justifiées, et non soumises à la capacité des auditeurs à en deviner la pertinence. Il faudra donc s'assurer en amont de bien cerner la complexité des notions mises en jeu, et de ne pas les transformer en clichés. C'est également cette exigence de rigueur terminologique qui impose de préférer parfois une certaine simplicité dans l'expression et de renoncer à quelques paillettes lexicales : jouer avec les codes ne relève pas de la démystification (« debunking », terme fréquent dans les exposés et rarement utilisé à bon escient) ; s'inspirer d'autres auteurs et reprendre certains motifs n'indique pas forcément une « intention métanarrative » ou une « allusion métathéâtrale » ; un simple effet d'annonce ou d'écho ne justifie pas l'usage des termes « prolepse » et « analepse » (lesquelles se rapportent à des événements, des faits rapportés explicitement, et non à de vagues allusions ou des répétitions de motifs). Cela dit, simplicité ne veut pas dire imprécision, et lorsqu'il s'agit de qualifier le passage, mieux vaut fuir les adjectifs passe-partout qui se substituent à l'analyse (« a dreary / gloomy atmosphere », « a calm / quiet scene », « a strong / iconic passage »). À moins qu'ils ne s'accompagnent d'une réelle volonté d'apporter des preuves, l'emploi de tels termes ne contribue en rien à élucider le texte. Il faut enfin bannir les expressions relâchées, les approximations (« a kind of », « it seems ») et les facilités de langage.

Conclusion et entretien avec le jury

Enfin, la conclusion est le moment où l'on doit rappeler la problématique et où l'on doit mesurer le chemin parcouru. Il est conseillé aux candidats d'évaluer en toute honnêteté les apports de leur lecture, les ambiguïtés qu'elle aura permis de dissiper, les zones d'ombre qui peuvent aussi subsister. Il est entièrement légitime de dire que certains aspects du texte résistent à l'analyse, ou que l'angle choisi ne rend pas forcément compte de tout ce qui se joue dans l'extrait. Aucun commentaire, si abouti soit-il, ne peut prétendre à l'exhaustivité, et au lieu de tenir un discours dogmatique ou pontifiant, il vaudra mieux préciser la part que l'exercice aura permis de clarifier, et la nature des nouvelles questions que l'analyse aura permis d'envisager.

Le but de l'entretien avec le jury est d'approfondir quelques points soulevés par le candidat, ce qui pourra alors mettre en valeur la prestation ; ou de l'amener à considérer un tout autre aspect, sans que cela indique forcément une lacune de son commentaire. Lors de l'entretien, il est absolument déconseillé de redire ce qui a été déjà formulé. Commencer une réponse par « As I have said » annonce une redondance, tout en insinuant que le jury n'a pas suivi la présentation avec toute l'attention nécessaire). Mieux vaut donc se pencher à nouveau sur le texte et chercher à ouvrir de nouvelles pistes, en prenant soin de bien écouter la question qui a été posée. Par souci de donner rapidement le change, trop de candidats répondent à côté ou précipitamment, sans examiner le cœur du problème qui leur est posé. S'accorder un temps de réflexion n'a rien de gênant, pourvu que le délai reste raisonnable. D'excellentes réponses ont été formulées après quelques secondes de silence, signe d'une vraie réflexion. Les meilleures réponses sont souvent celles qui parviennent à citer le texte à l'appui de leur contenu et, pour ce faire, on peut aisément demander le temps de relire rapidement une partie du texte. Les réponses doivent demeurer assez concises pour que chaque examinateur puisse poser une ou deux questions. Il sera toujours infructueux de tenter de limiter le nombre des questions en diluant ses réponses.

Les candidats peuvent aussi être invités à revenir sur une de leurs interprétations. Il ne faut pas prendre de telles questions comme des signes d'échec sans appel : la capacité à admettre et corriger ses erreurs, lors de l'entretien, fait partie des qualités auxquelles le jury reste attentif. Ainsi, tel candidat, auteur d'une très bonne prestation, a été invité à répondre d'un contresens

dans le déchiffrement de la syntaxe ; il a su reconnaître son erreur tout en défendant son interprétation d'ensemble, et obtenu une excellente note.

Un mot, enfin, sur l'usage du brouillon : alors que les candidats les mieux entraînés savent organiser un matériau clair permettant à la fois de se repérer avec aisance et de lever les yeux, d'autres se perdent dans leurs notes, se penchent constamment sur leurs feuilles ou les brandissent comme pour faire écran entre le jury et eux. La consigne de ne pas rédiger de phrases entières pour le développement n'implique pas de se borner à jeter quelques mots-clés qui contraignent à produire une improvisation de mauvais aloi. Libre à chacun de trouver sa propre présentation, mais plusieurs méthodes sont à déconseiller : la multiplication des feuilles, qui risque de générer de la confusion et du désordre dans l'enchaînement de l'argumentation ; la rédaction recto-verso, souvent source d'incertitude à propos de la numérotation des pages ; l'usage du crayon, moins lisible que le stylo en situation de communication. La clarté du matériau est une caractéristique commune aux meilleures explications, dont on trouvera ici quelques exemples : les trois premiers offrent de bons modèles de plans réussis, qui suivent des démarches différentes mais bien adaptées aux particularités de l'extrait et aux forces des candidats ; tandis que le quatrième exemple, beaucoup plus détaillé, illustre ce que peut être une argumentation probante portée par une lecture affûtée.

Exemples de problématiques et de plans :

1 - Caryl Phillips, *Crossing the River*, p. 46-47, de "Edward's first sighting of Morovia" à "and the rain teemed from the skies."

Problématique : From the point of view of a white slave owner to ideological subversion

Plan :

1. Liminality conducive to change
2. A hegemonic narrative being challenged
3. Subversion and the carnivalesque

Très à l'aise dans le domaine conceptuel, le candidat a proposé une mécanique efficace et très pertinente pour mettre en évidence la complexité des niveaux de lecture. La démonstration est servie par une grande précision terminologique et des références intertextuelles justes (Winthrop, Conrad). Le risque de plaquer la théorie sur le texte est évité par des lectures très précises (suffixes, prépositions) et un juste dosage du vocabulaire critique. Un tel plan demande d'accorder une grande attention à l'esthétique du récit (jeu des regards) et aux modalités du discours.

2 - Daniel Defoe, *Roxana*, p. 30-31, de "I told him that was impossible" à "what my Maid Amy had suggested."

Problématique : A transition from unfortunate wife to fortunate mistress

Plan :

1. A reversal of Fortune
2. The dynamics of deception
3. Dressing up the story in better clothes : deceiving the reader

Pour cet extrait où les apparences sont trompeuses et la parole lourde d'équivoques, il était impératif de savoir décoder le discours rapporté et d'accéder à l'implicite qui se joue sous le dialogue. Le plan proposé repose sur une parfaite compréhension des enjeux et un grand soin apporté au détail de l'énonciation (auxiliaires de modalités, indices d'une tonalité déceptive, motif sous-jacent de la mascarade). On notera que le titre de la troisième partie use avec bonheur d'une métaphore-clé du texte.

3 - Willa Cather, *My Antonia*, p. 127-128, de “The river was running strong” à “this smell, he said softly.”

Problématique : An ambiguous rite of passage oscillating between happiness and sadness

- Plan :
1. Communion with Nature
 2. A rite of passage : the discovery of sexuality
 3. Nostalgia and sadness : an ephemeral and precarious moment

Dans ce passage d'une grande sensualité où la Nature apparaît comme un refuge, l'auteur de cette explication se montre sensible aux changements de ton laissant percer une note élégiaque sous l'apparente célébration. Tout l'enjeu de l'analyse proposée est d'explorer les subtiles nuances par lesquelles un passage apparemment serein, voire paradisiaque, se teinte de regret. Par sa tonalité et par son style, cette sensibilité écarte d'emblée tout risque de paraphrase ou de lecture psychologisante. Ce type de plan demande une grande attention aux effets sonores (sensualité traduite par les jeux allitatifs et les rythmes), syntaxiques (éléments magnifiés par la brièveté de la phrase) et rhétoriques (choix des adjectifs, hypallages).

Exemple de commentaire : Walt Whitman, « By Blue Ontario's Shore » (sections 1 à 4, pp. 286 – 288)

Le commentaire qui suit montre qu'il n'est pas nécessaire de recourir à des titres grandiloquents, car les exigences du concours portent avant toute chose sur l'attention au grain du texte. Dans cet exemple choisi à dessein, l'apparente simplicité des titres proposés s'accompagne d'une grande sensibilité aux modulations de la voix poétique.

La candidate évoque en premier lieu les meurtrissures de la Guerre Civile, voyant dans la figure du poète un ventriloque chargé de transmettre, aux lecteurs éloignés des combats, l'expérience des soldats. Dans les poèmes consacrés à la Guerre Civile, Whitman se livre à une véritable quête du sens, comme en témoignent les nombreuses récritures que ces textes ont connues. Cette quête est individuelle et collective. Ainsi, « By Blue Ontario's Shore » remplit une double fonction, à la fois *ars poetica* pour l'auteur et cri de ralliement pour la nation. D'où la problématique retenue : comment la voix poétique parvient-elle à tirer un sens des conflits passés et les intègre-t-elle à une nouvelle vision de l'Amérique ?

- Plan :
1. Les cicatrices de la guerre
 2. Le chant de la nation moderne
 3. Le rôle du poète

1. Les cicatrices de la guerre

a. Une proclamation de paix

Le texte s'annonce comme une méditation poétique où les références à la guerre glissent dans l'implicite au fil des changements de titre (d'abord « Poem of the Many in One », puis « Chants Democratic »). À mesure que l'évocation de la guerre se fait plus indirecte, oblique, les intentions et la tonalité du texte s'infléchissent et prennent un tour plus contemplatif. Le trimètre iambique qui ouvre le poème est propre à exprimer le calme et le repos, associé au bleu, couleur paisible s'il en est. En nommant le Lac Ontario, frontalier de ce pays pacifique qu'est le Canada, Whitman amorce une véritable « proclamation de paix ». Ainsi les premiers vers s'inscrivent-ils sous le signe de cette « Emotion recollected in tranquillity » indiquée par Wordsworth comme source de toute poésie.

b. La marque prosodique des conflits encore récents

Peu après, toutefois, un spectre aux accents hamlétiens évoque la mort et les conflits encore proches. La voix du fantôme, avec son rythme anapestique (« from the soul of America », « And strike up the marches of Libertad, marches more powerful yet ») et ses diphtongues (*soul, go, throes*), annonce une deuxième section bâtie sur un rythme semblable (« A Nation announcing itself », trimètre qui fait écho au premier vers ; « as a weapon is wielded »). Dans le même mouvement, une assonance en W marque le passage du pronom « I » au pronom « We », du poète à la nation. Encore en proie aux dissensions, la jeune démocratie conserve un inquiétant potentiel d'autodestruction (« It is by ourselves we go down to eternal night », vers dont le rythme anapestique évoque moins la marche en avant du début qu'une descente aux enfers de la guerre civile).

c. *E pluribus unum* : une esquisse de la nation à venir

Le poète n'en est que plus nécessaire, lui qui tisse l'unité à partir du divers (*e pluribus unum*, devise américaine, pourrait être le mot d'ordre de l'auteur). L'Amérique de Whitman est encore une famille déchirée, d'où l'emploi des vocatifs liant par métonymie parenté et territoire (« O Mother », vers 22 ; « O lands », vers 41) : la nation ne fait que s'annoncer, elle n'est pas encore venue au monde, et il revient au poète de la faire advenir. Or, telle est la force du poème que cette annonce prend vite une valeur performative : appeler la démocratie à l'existence, c'est déjà contribuer à son avènement et combler les failles subsistantes. Par son choix de nommer le Missouri, le Nebraska ou le Kansas, Whitman trace un déplacement vers l'ouest du centre de gravité national. En rassemblant le divers, Whitman écrit sa propre déclaration d'indépendance poétique : la nation à venir devra être « auto-suffisante dans sa diversité » (« we are sufficient in the variety of ourselves »), énoncé lourd d'implications politiques, à l'image du poème qui associe plusieurs tonalités en une même forme (méditation, marche militaire, invocation religieuse).

2. Le chant de la nation moderne

a. Un suspens entre passé et avenir

Dans l'organisation du poème, ce n'est pas le disparate mais bien l'unité qui est signe de modernité. Tournant résolument le dos au passé, les États-Unis sont alors en suspens entre passé et avenir. Dans ce suspens s'énoncent des vérités transcendantes, comme en témoigne l'usage du présent simple (« Nothing is sinful to us outside of ourselves », « All comes by the body »). Le discours est donc pris dans une double trame temporelle, à la fois moment critique où se joue le destin de la nation et scène inactuelle où se dévoile une métaphysique.

b. Un passage de flambeau

L'allégorie du fantôme, variante de la Muse antique, se comprend alors comme un passage de flambeau, une façon pour la littérature américaine de prendre le relais d'un Vieux Continent à bout de souffle. S'ensuit une opposition sexuée entre une Europe souffreteuse, féminisée et francisée (« delicatessen »), et la virile Amérique (« ruggedness »). L'ancien monde est en proie au déclin, comme l'exprime une série d'images liées à un fruit trop mûr dont les parfums douceâtres sont traduits par l'allitération en S et le lexique emprunté à la poésie romantique (« Fear grace, elegance, civilization, delicatessen, / Fear the mellow sweet, the sucking of honey-juice »). C'est pourquoi le poète réclame l'indépendance poétique de l'Amérique, dans un langage qui accueille le divers et use d'emprunts et de néologismes (« Libertad »). Les termes d'origine étrangère servent moins à stigmatiser l'autre qu'à enrichir le vocabulaire artistique du pays à venir.

c. Figurer l'expansion américaine dans la prosodie

Le poème livre une vision de l'Histoire comme marche linéaire progressive, selon une nouvelle forme de perspective hégélienne exprimée dans l'expression « the destin'd conqueror », dont la fin serait le règne de la démocratie polyphonique plutôt que celui de l'Esprit. Pour éclairer cela, la candidate montre que les sons [d / k] du mot « Democracy » sont repris et développés dans l'apposition « destin'd conqueror », façon de mimer sur le plan prosodique le mouvement d'expansion par lequel se définit la jeune nation. Pour inéluctable qu'elle paraisse, cette marche en avant est pourtant semée de pièges et de dangers, mais que le poète met littéralement entre parenthèses pour accentuer l'assurance de cette force d'expansion.

3. Le rôle du poète

a. Du poète romantique au barde-guerrier

« By Blue Ontario's Shore » présente d'abord le topos romantique du poète en méditation au bord d'un lac, pour l'infléchir et proposer une vision de l'écrivain en barde-guerrier, à l'aide d'un rythme martial fondé sur l'alternance des trochées et des anapestes. Cette mutation rappelle la préface de 1855, dans laquelle Whitman établit son art poétique. Le rythme des deux premières parties du poème traduit l'impulsion permettant de tirer sens du chaos de la guerre, selon une théologie progressive rendue sensible dans la prosodie. Le poète se fait chef de file, pionnier d'une « avant-garde » dont les dimensions militaire et poétique n'ont jamais été aussi étroitement liées.

b. La composition comme développement organique

C'est un dire performatif qui se donne à entendre ; par une méthode de composition qui joue de l'accumulation (« accretive method »), Whitman entend figurer l'expansion américaine. L'usage du gérondif « branching » (vers 18) indique un développement horizontal presque rhizomatique, illustrant en cela le principe emersonien selon lequel la poésie doit se modeler sur la croissance organique et s'inspirer de la vie des plantes. L'idée précède et dicte la forme, principe qui donne lieu à de nombreux enjambements et des listes anaphoriques reflétant l'extension de la démocratie sur le sol américain.

c. Donner à entendre la voix de l'Amérique

La prosopopée des premiers vers s'entend dès lors comme voix de l'Amérique, le rôle du poète étant d'interroger ses lecteurs, d'animer les consciences individuelles, d'insuffler à son auditoire un sentiment d'urgence vitale. La double fonction du poème, expression d'un art poétique personnel et cri de ralliement national, se lit dans l'ambiguïté du pronom « You », qui renvoie au lecteur ainsi qu'aux États composant la nation. Les deux sont placés au même niveau, dans un jeu de réfraction.

La candidate conclut sur la quête poétique ; ses réponses aux questions permettent d'approfondir la dimension rhétorique (formes orales de la poésie et du théâtre, rôle des italiques et des parenthèses). Le jury souligne aussi l'enthousiasme et la modestie de la candidate, visiblement engagée dans la présentation de sa lecture du poème, exprimant même parfois son admiration pour telle ou telle tournure de phrase, sans que cela s'exerce au détriment de l'analyse.

Exemples de sujets d'explications de texte :

William Shakespeare, *As You Like It*, p. 148-152, Act III, sc. 3, lines 65-136.

William Shakespeare, *As You Like It*, p. 188-190, Act IV, sc. 3, lines 14-69.

Daniel Defoe, *Roxana*, p. 30-31 "I told him that was impossible.../...what my Maid Amy had suggested".

Daniel Defoe, *Roxana*, p. 125-127 “Heaven! Madam, says she.../...I should be the same creature again.”

Willa Cather, *My Antonia*, p. 16-17, “Alone, I should never have found.../...it comes as naturally as sleep.”

Willa Cather, *My Antonia*, p. 127-128, “The river was running strong.../...this smell,’ she said softly.”

Walt Whitman, *Leaves of Grass*, p. 189-191, “Song of the universal”, sections 1-3.

Walt Whitman, *Leaves of Grass*, p. 216-18 (« Aboard at a Ship’s Helm », « On the Beach at Night »).

Ian McEwan, *Atonement*, p. 49-50 - “Cecilia led the visitors.../...instruct his barber.”

Ian McEwan, *Atonement*, p. 229-230 - “How to begin to understand.../...she swam to remain still.”

Caryl Phillips, *Crossing the River*, p. 46-47 - “Edward’s first sighting of Monrovia.../...and the rain teemed from the skies.”

Caryl Phillips, *Crossing the River*, p. 92-93 - “Suddenly, and without warning, his face softened and he spoke.../...and the sky is beginning to darken.”

William Faulkner, *As I Lay Dying*, p. 35-36, “He could do so much for me.../...not washed his hands and arms.”

William Faulkner, *As I Lay Dying*, p. 82-83, “Before us the thick dark current runs.../... steadily between his knees.”

Bertrand ROUBY

Université de Limoges

3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon

L'objectif de ce rapport est de dresser un bilan de la session 2017-2018 pour fournir un outil de travail aux futurs candidats. Ils sont invités à le consulter tout au long de leur préparation afin de se familiariser avec la nature, les exigences et les différentes étapes de la leçon. Lors de cette partie des épreuves orales de l'agrégation, les candidats doivent choisir entre deux sujets portant chacun sur une question différente du programme. Les trois questions suivantes figuraient au programme de la session 2017-2018 : 1 - *Le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise, 1970-1979* ; 2 - *La Construction de l'Ouest américain (1865-1895) dans le cinéma hollywoodien* ; 3 - *De l'antiesclavagisme à l'abolition de l'esclavage aux États-Unis : idées, arguments et écrits des militants noirs et blancs, 1776-1865*. Les candidats disposent d'un temps de préparation de cinq heures et doivent ensuite proposer une leçon d'une durée maximale de trente minutes au jury. Si le candidat n'a pas terminé son exposé au bout de vingt-cinq minutes, l'un des membres du jury lui indique d'un signe de la main qu'il lui reste cinq minutes. Il s'agit là d'une simple indication, car le candidat ne sera interrompu qu'à l'issue des trente minutes imparties. Cette contrainte est généralement bien gérée, mais certains exposés pâtissent d'une mauvaise gestion du temps de la présentation : certains candidats sont obligés d'aborder la dernière partie de leur exposé en parlant beaucoup trop vite, ce qui nuit à leur argumentation, à leur anglais oral et à leur communication ; à l'inverse, un exposé trop court compromet les chances des candidats de démontrer leurs connaissances et compétences analytiques.

À la suite de son exposé, le candidat se livre à un entretien en français d'une durée de dix minutes environ avec le jury. Cette étape de l'épreuve permet aux membres du jury de questionner le candidat sur certains aspects de sa prestation, de demander des clarifications, ou de l'inviter à proposer des analyses qui compléteront la leçon proposée. Parfois, une question permet également de lever une ambiguïté, ou de corriger un contresens.

L'objectif de la leçon n'est pas de montrer le plus de connaissances possible sur tel ou tel sujet ou d'en proposer un catalogue, mais bien de les mettre au service d'une démonstration problématisée et organisée. Il existe deux types de sujets : notionnels et citationnels. Les citations sont assorties du nom de l'auteur, de la date de publication et de la source. Ce paratexte contient parfois des informations précieuses que les candidats sont invités à exploiter dans leurs démonstrations. Ils sont vivement encouragés à le faire lorsqu'elles apportent un éclairage particulier : le compte-rendu d'une réunion du « Cabinet » britannique estampillé « Secret » et qui ne tombe dans le domaine public qu'au terme de trente années, n'a forcément pas la même portée, y compris historiographique, qu'un article de journal ; une citation tirée d'un ouvrage sur l'abolitionnisme américain publié en 1965 ne participe pas du même courant historiographique qu'un travail plus récent prenant en compte, par exemple, la première vague du mouvement et l'action des femmes et des Afro-Américains dans l'abolitionnisme. Par ailleurs, il est vivement conseillé aux candidats d'analyser les segments de la citation et d'en définir les mots clés afin d'en interroger les présupposés, les éventuelles orientations idéologiques ainsi que les attendus historiographiques. Il s'agit là du travail qui permettra aux candidats de contextualiser la citation, de formuler une introduction et d'annoncer clairement une problématique. En revanche, il est inutile de remonter trop loin dans le temps pour situer la citation et

de fournir des éléments factuels pour la contextualiser, si ceux-ci n'apportent rien à la problématique globale. Il est par exemple inutile de remonter à la découverte de l'Amérique en 1492 pour évoquer la présence de populations indiennes sur le territoire américain et donner une vision téléologique de la confrontation à venir entre les acteurs de la conquête de l'Ouest et les populations indigènes. Il est tout aussi hasardeux de traiter séparément ou de manière chronologique chaque segment de la citation en juxtaposant les analyses sans les relier à la problématique globale. Pour le sujet sur l'abolitionnisme, trop de candidats se sont par ailleurs arrêtés à la division chronologique entre ce qui est maintenant connu comme la première et la deuxième vague du mouvement sans montrer de recul par rapport à cette périodisation, pourtant clairement remise en cause par un certain nombre d'historiens cités dans le texte de cadrage et dans la bibliographie. Trop de problématiques proposées reposaient sur cette dichotomie souvent plaquée, et de fait ne prenaient pas suffisamment en compte la spécificité des sujets proposés. Il faut donc avant tout élaborer une démonstration ayant une bonne cohérence interne, à l'inverse d'une récitation décousue qui manquerait forcément de logique. On attend également du candidat une prise de distance critique par rapport à la citation, de manière à l'opposer éventuellement à d'autres points de vue.

Les sujets notionnels, qui sont dans l'ensemble moins nombreux que les sujets citationnels, doivent faire l'objet d'un travail d'analyse détaillé du ou des termes. Les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue pendant la préparation et, en cas de besoin, il leur est évidemment conseillé de s'en servir pour bien comprendre tous les termes de la notion, pour les mettre en relation et en faire état dans la problématisation. Ainsi, le sujet « The Right or the Power to strike » mettait deux notions en opposition, et invitait les candidats à réfléchir sur l'éventuelle incompatibilité entre elles, incompatibilité qui semble avoir nourri la crise pendant les années soixante-dix. Certains candidats ont dressé un catalogue des événements marquants des « relations industrielles » de la décennie, alors que les bonnes prestations ont tenté d'identifier un ou plusieurs moments où les syndicats, forts de leurs réussites successives dans les confrontations avec les différents gouvernements, ont basculé dans une logique nouvelle, la lutte remplaçant alors la négociation. Certains de ces candidats ont considéré, par exemple, que ce moment s'est produit lors de la « bataille » de Saltley Gate en 1972, point d'orgue du nouveau militantisme syndical où la base se rend compte de son pouvoir et recourt très spontanément à des grèves sauvages (*wildcat strikes*), peu encadrées par les instances décisionnelles de l'organisation syndicale dont elle dépend. D'autres ont situé ce tournant en 1974 lorsque Heath demande à l'électorat de répondre à une question simple : « Who governs ? », question à laquelle les Britanniques répondent partiellement en accordant une majorité relative au Parti travailliste. On pourrait la situer en 1976 lorsque, confronté aux exigences du FMI, le Premier Ministre James Callaghan amorce un virage monétariste (et non néo-libéral) pour réduire les dépenses publiques ; les dirigeants syndicaux sont acculés à assimiler la nécessité de limiter la force de frappe de leurs troupes compte tenu des conséquences néfastes du dérapage des salaires (*wages drift*) sur la politique des revenus du gouvernement travailliste et sur la situation économique globale du pays. Encore faut-il que les organisations syndicales soient en mesure d'accomplir cette mission, compte tenu du militantisme de plus en plus débridé de la base peu encline à écouter les préoccupations de ses instances dirigeantes. Identifier ainsi ce point de basculement aurait permis aux candidats

d'articuler leur problématique autour de la fin du paradigme keynésien de l'après-guerre. Etant donné son impact sur l'opinion publique, les candidats auraient pu également mettre les événements de l'Hiver du Mécontentement au cœur de leur argumentaire, même si l'historiographie récente a tendance à minimiser les conséquences de cette période sur l'économie du pays.

Un autre sujet notionnel, sur la question de l'abolitionnisme cette fois, « Antislavery sentiments, 1776-1865 » invitait les candidats à s'interroger sur la polysémie du terme « sentiments » et sa signification à la fois actuelle et passée. Un point de départ de l'analyse aurait ainsi pu être la « Déclaration des Sentiments » de l'American Anti-Slavery Society de 1833, texte fondateur et programmatique mettant en avant les idées des signataires, mais également leur stratégie de persuasion de l'opinion publique (*moral suasion*). Le terme « sentiment » pouvait également renvoyer à la place complexe du sentiment religieux dans le mouvement abolitionniste ainsi qu'à la question de l'empathie et ses ambiguïtés.

Ainsi, à condition de proposer une problématique et un plan dynamiques qui tiennent compte de la spécificité et des enjeux de la notion ou de l'ensemble de la citation, les candidats disposent d'une certaine liberté dans le traitement des sujets. Le jury tient à souligner que l'information anecdotique ne saurait remplacer de vraies analyses fondées sur les concepts clés des différents sujets. À titre d'exemple, de nombreux candidats se sont sentis obligés d'inclure systématiquement un développement sur l'action entreprise par les fossoyeurs, les éboueurs et les ambulanciers pendant l'Hiver du Mécontentement. Or, il s'agit en réalité d'un phénomène marginal comparé à l'ampleur des grèves entreprises ailleurs dans l'industrie britannique mais, à cause de son impact sur l'opinion publique, il a bénéficié d'une couverture médiatique accrue, de la part d'une presse populaire très friande de tels événements, surtout dans le secteur public où l'intervention du gouvernement dans la négociation des salaires est *a priori* la plus légitime. Il s'agit là d'une prise en compte des niveaux d'analyse attendus, ce qu'une bonne prestation a su mettre en avant sur le sujet suivant : « Compromise in antislavery and abolitionist writings and arguments from 1776 to 1865 ». Certains candidats ont su prendre en compte les divers niveaux de sens de la notion de compromis appliqués au mouvement abolitionniste et au contexte dans lequel celui-ci s'est développé. Ayant démontré leurs capacités à définir des termes en apparence simples, mais en réalité complexes, tels que « radicalisme » et « conservatisme », les candidats ont pu cerner les compromis, voire les compromissions des abolitionnistes, et d'opposer le refus d'un certain nombre d'abolitionnistes blancs et noirs à celui des pro-esclavagistes en interrogeant les fondements de leurs approches.

Pour la notion « (In)equality » sur la question concernant la construction de l'Ouest américain, le jury a écouté avec plaisir une candidate partir d'une bonne contextualisation de la vision traditionnelle de l'Ouest comme lieu de régénération où l'on peut commencer une nouvelle vie, avant de passer au tournant historiographique des années 1950 et 1980 qui ont profondément changé cette vision pour en pointer l'impérialisme. La problématique a montré comment le genre du western a offert aux réalisateurs un moyen de penser les inégalités intrinsèques à la société américaine. Dans sa première partie la candidate a montré comment l'Ouest a été vu comme un lieu égalitaire permettant un nouveau départ (raison pour laquelle le *Homestead Act* de 1862 est au cœur de *Shane*), et comment la thèse de Turner est reprise par *The Iron Horse*. La deuxième partie a examiné comment le western

permet de condamner les inégalités du passé, mais aussi du présent, en liant le génocide des Indiens à la guerre du Vietnam dans *Little Big Man* et en pointant du doigt les inégalités révélées par la Grande Dépression dans *Jesse James*. Enfin, la troisième partie a analysé la manière dont le western se remet lui-même en question et tente de panser les plaies de l'Amérique, contestant la vision de l'Ouest comme terre de progrès dans *The Oxbow Incident* et *Cheyenne Autumn*, le *mea culpa* de John Ford revenant sur sa vision des Indiens dans *The Iron Horse* où sont également transposées les revendications du mouvement des droits civiques.

Comme le souligne la plupart des rapports, l'exercice de la leçon ne s'improvise pas et les candidats doivent s'entraîner à proposer une analyse complète dans le délai de trente minutes. Ils sont invités à dicter *in extenso*, et à une allure très modérée, leur problématique et leur plan qui comprend généralement deux ou trois parties. Le jury ne saurait assez insister sur la nécessité de lui permettre de noter le plan, consigne rappelée lors de la réunion d'accueil des candidats, et une dernière fois par l'un des membres du jury au tout début de l'épreuve.

Le jury souhaite également rappeler à quel point il est périlleux de faire une impasse totale ou partielle sur un sujet : il y a un risque évident de compromettre ses chances de réussite au concours sans parler du non-respect du cadre institutionnel de l'agrégation. Ce concours comporte un programme dont tous les aspects doivent être préparés. Pour la question concernant la construction de l'Ouest américain, le jury a constaté une méconnaissance du corpus primaire et un nombre significatif d'impasses totales sur les films du corpus secondaire. Il est pourtant important de maîtriser ces corpus, surtout le corpus primaire, pour étayer ses analyses d'exemples précis de scènes en opposant ou comparant plusieurs films. Des analyses fines de motifs récurrents, de mise-en-scène ou de casting ont été appréciées. Les candidats doivent connaître quelques termes techniques (close-up, long shot, point-of-view shot, establishing shot, pour en citer quelques uns), le nom des acteurs et des réalisateurs, ainsi que la date de sortie des films. Le jury rappelle que le programme ne porte pas sur la véracité historique (ou non-véracité) des westerns, mais sur la construction par les films des mythes de l'Ouest qui sont devenus fondateurs de l'identité américaine. Une bonne connaissance de l'histoire de l'Ouest au 19^e siècle est indispensable, mais il s'agit de montrer comment cette histoire est *représentée*, c'est-à-dire reconstruite par le western dans un contexte de production postérieur. Ainsi, afin d'analyser la portée idéologique des westerns, les candidats doivent connaître le contexte général de production des films du corpus primaire, qui relève, comme indiqué ailleurs dans ce rapport, d'une culture générale de l'histoire des États-Unis au XX^e siècle (la Grande Dépression des années 1930 ou le mouvement des droits civiques des années 1950-1960, par exemple). Les candidats ne peuvent pas faire l'économie de l'historiographie sur le sujet : les thèses de Frederick Jackson Turner et Theodore Roosevelt sur l'Ouest, ainsi que celles de Richard Slotkin ou Jim Kitses sur le western doivent être maîtrisées.

En ce qui concerne l'abolitionnisme, trop peu de candidats étaient capables de se référer à des textes précis pour étayer leur propos, alors même que les sources primaires font partie intégrante de l'intitulé de la question et de la bibliographie. On ne saurait trop conseiller aux candidats une lecture régulière de l'anthologie suivante : James G. Basker, ed. *American Antislavery Writings: Colonial Beginnings to Emancipation*, New York : Library of America, 2012. Faute d'une connaissance

suffisante des sources primaires et de figures centrales comme William Lloyd Garrison, Frederick Douglass, Angelina et Sarah Grimké, Sojourner Truth, ou encore Anthony Benezet les démonstrations tendent à être souvent trop générales et dépendantes des lectures critiques. On note également un déséquilibre des connaissances entre les première et deuxième vagues de l'abolitionnisme, ce qui aboutit à des exposés trop centrés sur le mouvement qui débute dans les années 1820. L'action centrale des abolitionnistes noirs a été parfois éludée, ce qui constitue un oubli rédhibitoire dans le traitement d'une telle question.

Le jury ne saurait assez recommander une lecture très approfondie du texte de cadrage qui accompagne la publication du programme. Ce texte permet d'identifier les bornes chronologiques, les corpus et connaissances factuelles liés aux différentes questions, et aussi bon nombre de concepts et de notions à mobiliser dans le cadre de la préparation aux épreuves. Le texte de cadrage permet d'identifier le degré d'expertise attendu dans les sous-domaines de chaque question. À titre d'exemple, pour la question sur « le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise, 1970-1979 », si le jury s'attendait à des connaissances solides sur le conflit en Irlande du Nord, la période dite des « Troubles » et l'échec de l'accord de Sunningdale, c'est parce que de telles connaissances apportent un éclairage sur la thématique générale de la « crise » que traverse le Royaume-Uni pendant les années 1970. En revanche, les candidats n'étaient nullement tenus d'avoir des connaissances approfondies sur la civilisation irlandaise, d'autant que celle-ci est particulièrement complexe, surtout pour ce qui concerne la période moderne. Il en va de même pour la dévolution (qui a déjà fait l'objet d'une question de concours) : compte tenu de la fragilité des majorités gouvernementales pendant les années 1970, le soutien des députés de partis nationalistes revêtait une importance particulière pour les grandes formations politiques en quête de majorité à la Chambre des Communes. Si les unionistes d'Irlande du Nord, déçus de l'accord de Sunningdale, ont retiré leur soutien à Heath lors des élections de février 1974, le privant de majorité, les travaillistes ont quant à eux modifié leur manifeste électoral au cours de la même année pour inclure des engagements afin de s'assurer le soutien des députés du SNP et de Plaid Cymru. Il s'agit d'une stratégie électorale payante à court terme, même si elle n'a pas manqué de soulever de nombreuses questions sur le bipartisme britannique et le « dealignment », ce que bon nombre de candidats ont fort pertinemment relevé dans leur leçon, grâce à leurs connaissances plus générales sur la civilisation britannique.

Parallèlement à la préparation spécifique de chaque question, les candidats doivent revoir et réviser les connaissances normalement acquises pendant les années de Licence. Des lectures générales en civilisation britannique et américaine sont toujours utiles et permettent l'acquisition de connaissances fondamentales sur chaque pays. Nul besoin de souligner l'importance de connaître les grandes lignes des textes fondateurs américains (certains candidats ont ainsi souvent confondu la Déclaration d'Indépendance de 1776 et la Constitution américaine de 1787, alors que la distinction est au cœur des arguments des abolitionnistes américains), du système parlementaire britannique, des mécanismes institutionnels et politiques, ou des systèmes électoraux (le système uninominal à un seul tour *First Past the Post system*), dont l'impact sur les élections législatives pendant les années soixante-dix n'a pas été négligeable. Le lexique spécifique aux différentes questions du programme, ainsi que la prononciation et l'accentuation de certains mots clés doivent faire partie des acquis

indispensables : *homesteader, Republicanism, Winter of Discontent, Missouri, Pennsylvania* (voire tous les États américains), *democratic, develop, immediatism, gradualism, consider, legitimate, colonisation, Protestant, beginning, Broken Arrow* (diphthongue), *The Iron Horse* (oubli de l'article), *savagery*, pour ne citer que quelques exemples. La leçon est également un exercice de communication qui implique de l'exposer avec un maximum de conviction et de clarté dans le propos, tout en respectant un registre universitaire et en évitant des familiarités telles que « yeah », ou « you know » ou d'autres tics de langage qui n'ont pas leur place dans un discours scolaire ou universitaire. Il est important que l'entretien qui suit l'exposé soit le plus précis possible, fidèle à un registre soutenu, et aussi argumenté que l'exposé, ce qui requiert une connaissance des notions et termes clés en français.

Face aux candidats qui ont choisi l'option civilisation, le jury est attentif à toutes les qualités susceptibles de susciter l'intérêt d'une classe, au goût que les candidats manifestent pour les problématiques culturelles, sociales et économiques, et pour l'historiographie qui leur permet des lectures et interprétations éclairantes des sociétés étudiées. Une préparation insuffisante oblige parfois les candidats à verser trop facilement dans une approche moralisante de l'exercice, à proposer des problématiques peu dynamiques qui conduisent à des développements purement chronologiques sans fil conducteur. Pour préparer l'épreuve de la leçon, le jury préconise une préparation méthodique qui permette aux candidats de mobiliser leurs connaissances et compétences au service d'une démonstration cohérente. Si le jury a pu regretter que certaines prestations aient pâti d'un manque de préparation aux exigences de l'épreuve, il a pu aussi saluer des leçons où les candidats ont fait preuve d'une maîtrise de la langue anglaise à la hauteur de leur capacité à fournir une démonstration riche, organisée autour d'un fil conducteur, et étayée par des connaissances variées conduisant à des conclusions convaincantes.

Timothy WHITTON
Université de Clermont Auvergne

4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document

Rappel des modalités de l'épreuve

Les candidats sont invités à analyser soit un support textuel (discours, sermon, éditorial, mémoires, par exemple) en langue anglaise ; soit, pour la question aux programmes 2018 et 2019 sur la construction de l'Ouest américain [1865-1895] dans le cinéma hollywoodien, un extrait en langue anglaise d'un des sept films du corpus primaire, d'une durée de deux minutes environ, accompagné d'un court texte (critique de film datant de l'époque de la sortie du film, extrait d'ouvrage historiographique, par exemple). La durée de l'exposé est limitée à 30 minutes. La phase d'interaction avec le jury, qui suit l'exposé, ne peut quant à elle dépasser 15 minutes et se limite généralement à 10. L'ensemble de l'épreuve se déroule en anglais.

Il est demandé aux candidats de lire un passage du texte (entre 5 et 10 lignes) librement choisi. Pour la question relative à la construction de l'Ouest américain dans le cinéma hollywoodien, il leur est demandé de lire l'intégralité du texte accompagnant la séquence. Les candidats effectuent cette lecture dans l'introduction, au moment qui leur paraît opportun. Ils doivent ensuite énoncer lentement et clairement la problématique qu'ils ont retenue pour leur commentaire, ainsi que le libellé des parties, afin que le jury puisse en prendre note.

Lorsque 25 minutes sont écoulées, le jury signale par un geste de la main que le candidat dispose de 5 minutes pour terminer sa présentation. Il s'agit d'une indication visant à lui permettre d'organiser la fin de son intervention dans de bonnes conditions, et non d'une injonction à conclure. À la fin de l'entretien, le jury demande à examiner les feuilles de brouillon afin de s'assurer que l'exposé qu'il a entendu est bien le résultat d'une communication authentique faite à partir de notes, et non la simple lecture d'un texte entièrement rédigé. Les candidats ont le droit de rédiger intégralement leur introduction et leur conclusion, mais le reste de leur propos doit être rédigé sous forme de simples notes.

La communication est une composante essentielle du métier d'enseignant. Le jury invite donc les candidats à garder à l'esprit qu'ils doivent interagir avec le jury de manière appropriée, maintenir un contact visuel avec tous ses membres (et ne pas, par exemple, regarder un point fixe vers le fond de la salle), parler avec un débit raisonnable, et articuler distinctement. De très nombreux candidats ont su mettre en valeur leur prestation par une communication efficace malgré leur anxiété, et le jury tient à saluer leur performance.

Questions au programme

Les supports textuels et filmiques soumis aux candidats étaient en rapport avec l'une ou l'autre des deux questions de civilisation au programme de tronc commun, « Le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise, 1970-1979 » et « La construction de l'Ouest américain [1865-1895] dans le cinéma hollywoodien », ainsi que de la question au programme de l'option B, « De l'antiesclavagisme à l'abolition de l'esclavage : idées, arguments et écrits des militants noirs et blancs, 1776-1865 ».

Le jury tient à rappeler que les trois questions sont d'égale importance et qu'aucune hiérarchie n'est établie entre elles : elles sont représentées à égalité dans le volume des sujets de commentaire. De la même manière, le fait qu'une question plutôt qu'une autre ait été retenue pour les épreuves écrites (comme ce fut le cas cette année pour le sujet de dissertation sur « le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise ») n'influe en aucune manière sur l'importance relative des sujets en lien avec telle ou telle question. Ainsi, les chances d'être interrogé sur l'une ou l'autre de ces trois questions sont strictement identiques.

Comment se préparer à l'épreuve

La durée de préparation en loge (deux heures) est courte. Il est donc essentiel, non seulement de connaître finement les trois questions au programme afin de ne pas perdre de temps à identifier des

allusions à des événements historiques ou à des concepts civilisationnels lors de la préparation, mais aussi de posséder une bonne préparation, ne serait-ce que pour employer au mieux le temps de préparation imparti et dominer la méthodologie de l'exercice.

Certains candidats ont montré sur ce dernier point un défaut de maîtrise qui les a empêchés de mettre en valeur l'étendue de leurs connaissances. Les meilleures prestations émanaient de ceux qui s'étaient de toute évidence entraînés régulièrement à l'oral et ont su tourner à leur avantage les contraintes de temps de préparation et d'exposé. S'il n'est pas nécessaire de parler pendant 30 minutes, une présentation suffisamment longue est utile pour apporter la preuve d'une bonne analyse, éclairée de connaissances étendues. A l'inverse, le jury fait le constat qu'une durée modeste n'est souvent qu'un indice parmi d'autres d'un manque de connaissances ou de méthode. Les candidats doivent garder à l'esprit qu'à la différence de l'épreuve de leçon, l'épreuve de commentaire ne leur laisse pas de choix entre deux sujets. Faire une impasse sur l'une des questions au programme est donc une stratégie périlleuse ; et le temps qui s'écoule entre l'écrit et l'oral n'est pas suffisant pour maîtriser une question. Il est donc essentiel de travailler les trois questions, dès que possible lors de l'année de préparation.

La lecture attentive des textes de cadrage qui accompagnent la publication du programme de civilisation constitue un passage obligé. Nombre de candidats tendent à se concentrer sur une partie de la question au détriment des autres domaines mentionnés. Par exemple, s'agissant de l'antiesclavagisme et de l'abolitionnisme, la plupart des candidats maîtrisaient bien la deuxième vague, mais insuffisamment la première vague, ce qui était problématique non seulement pour traiter des textes datant par exemple de la fin du XVIII^e siècle, mais aussi pour utiliser l'historiographie récente, qui a justement replacé la première vague au centre de ses réflexions. Pour la question sur la crise des années 1970 au Royaume-Uni, il était nécessaire de s'être informé non seulement sur les crises, mais aussi sur les débats concernant la dévolution de pouvoirs en Ecosse et au pays de Galles, les Troubles en Irlande du Nord, ou encore la question de l'immigration, qui sont aussi en relation avec le sujet. Pour la question sur l'Ouest, il était fondamental de bien connaître le corpus primaire de films, car les séquences à commenter en étaient extraites. Le contexte de production des films devait être globalement connu, ce qui était signalé dans le texte de cadrage. Ainsi la connaissance du contexte de la ségrégation et du phénomène du lynchage dans le sud des Etats-Unis en ce qui concerne *The Ox-Bow Incident*. Dans ce western de 1943, la connaissance du contexte constituait un préalable à l'analyse, puisque l'un des personnages (présent dans l'une des séquences à commenter) a un frère qui a été lynché, tandis qu'un autre personnage se prétend ex-Confédéré. Or, certains candidats n'ont pas été en mesure d'identifier ce contexte, même au cours de l'entretien.

Pour se préparer et mieux aborder les questions du programme, les candidats ont également besoin de connaissances solides sur les fondamentaux de la civilisation britannique et de la civilisation américaine. Cela concerne en premier lieu les textes fondateurs (le jury remarque, par exemple, une confusion très fréquente et très regrettable entre la Déclaration d'Indépendance de 1776 et la Constitution de 1787), mais aussi les grandes lignes de l'histoire politique des Etats-Unis et du Royaume-Uni, ainsi que le fonctionnement des institutions. Pour le Royaume-Uni, il est nécessaire de comprendre comment fonctionne un débat parlementaire et d'avoir lu des extraits de débats au Parlement. Le jury a pu entendre affirmer, cette année, que le Parti libéral britannique avait été créé dans les années 1970, soit près de deux siècles après sa naissance, et que les syndicats britanniques étaient interdits jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, autre décalage d'un siècle environ. Acquérir des bases solides dans les domaines de la civilisation britannique et américaine constitue un préalable au travail approfondi que demandent les questions au programme ; ces bases permettent de mieux situer chacune des questions dans son contexte et d'en mieux appréhender les enjeux.

Quelques candidats semblent également avoir accumulé des connaissances sans les avoir comprises ou s'être interrogés sur leur portée. Pour la question sur l'Ouest, le simple visionnage des films des corpus primaire et secondaire ne saurait suffire. Il est nécessaire d'avoir acquis des connaissances historiographiques sur la période (la notion de Destinée Manifeste, le discours de la Frontière de Turner, la vision de l'Ouest de Th. Roosevelt, l'œuvre de Richard Slotkin, les *New Western Historians*), et de maîtriser également le contexte historique présenté dans les films (1865-1895), notamment les *Acts fondateurs* tels que le *Homestead Act* ou le *Pacific Railroad Act*, afin de pouvoir prendre du recul sur les choix de représentation effectués dans les films. De nombreux candidats ont su démontrer l'étendue de leurs connaissances, ainsi que leur capacité à réfléchir et prendre de la hauteur par rapport aux films qu'ils avaient vus ou aux textes qu'ils avaient lus. Le jury a écouté avec grand intérêt des présentations très riches.

Qu'est-ce qu'un commentaire ?

Introduction

Une bonne introduction définit le contexte du document à l'étude, en partant d'abord d'un cadre élargi pour en venir progressivement au document en lui-même. Les candidats doivent s'interroger sur les liens entre le document et le contexte. Les entrées en matière abruptes, telles que « *The text at hand* », « *This sequence shows* » ou « *This text is taken from* », sont maladroites, car elles suggèrent que le candidat ne perçoit pas le support à étudier comme le produit d'un contexte donné. Tout document s'inscrit dans un moment qu'il convient d'analyser pour saisir la portée de son contenu. Après cette indispensable élucidation du contexte, le candidat doit présenter sa problématique et son plan.

Problématique

La problématique est un axe d'analyse, ou un ensemble cohérent d'axes d'analyse, défini en vue d'une élucidation. Sa formulation est donc un acte pédagogique par excellence. Elle est spécifique au document en lui-même, mais elle est ancrée dans des connaissances sur la question au programme, qui permettent de saisir la spécificité du texte ou de la séquence filmique et d'en percevoir le point de vue.

Il faut se méfier des problématiques trop générales, qui pourraient s'appliquer à n'importe quel texte ou n'importe quelle partie du film dont la séquence est extraite, ou encore à d'autres films. Par exemple, pour la question sur l'abolitionnisme, les problématiques exclusivement centrées sur une question comme « ce texte est-il représentatif de la première vague ? » sont à éviter, car elles font courir le risque d'une analyse descriptive ou rhétorique du texte. Pour la question sur la construction de l'Ouest américain dans le cinéma hollywoodien, les problématiques comme « En quoi cette séquence est-elle un exemple du genre du western ? » ne sont pas non plus opératoires. Tout document relève de dimensions spécifiques, qui doivent être analysées en tant que telles.

Parfois, des bribes du document servent de prétexte à une leçon plutôt qu'à un commentaire de texte. Les candidats doivent alors se rappeler qu'il faut balayer tout le texte (ou l'extrait) et l'analyser précisément, afin d'en dégager les lignes directrices qui mènent à la construction d'une problématique. Enfin, les jugements de valeur, de type « est-ce une bonne représentation de l'Ouest américain ? », ou « est-ce une représentation authentique ? », ne sont pas pertinents pour un commentaire de séquence. Une question plus intéressante porterait sur les raisons de tel ou tel choix de représentation de l'Ouest américain au cinéma, par exemple. De manière générale, il convient de s'interroger sur le point de vue des auteurs ou des réalisateurs, et sur les choix qu'ils ont effectués, dans la mesure où cette perspective influence le document.

Développement

Le commentaire doit être organisé en parties, dont les titres sont énoncés par le candidat juste après l'exposition de la problématique choisie. Le plan, parce qu'il rend compte de l'organisation logique du propos, découle de la problématique. Il est donc souhaitable d'observer, dans le cheminement ainsi proposé, une progression en rapport avec les étapes et les conclusions intermédiaires et finales de l'analyse. Il ne saurait être satisfaisant de tirer, par exemple, trois grandes idées du texte ou de la séquence pour ensuite énumérer tous les éléments du document qui se rapportent à ces idées. De telles organisations montrent une problématisation insuffisante, et ne permettent pas d'argumenter efficacement. Description et catalogage ne font pas démonstration. Inversement, un plan logique, pour peu que les candidats veillent, par la teneur et la clarté de leur propos, à permettre au jury de suivre leur progression, constitue une première garantie d'efficacité.

Dans le développement, il faut néanmoins veiller à mobiliser les connaissances de manière appropriée. L'épreuve du commentaire est difficile, car il s'agit en général de mobiliser une partie des connaissances qui semble infime comparée à l'étendue des connaissances que l'on a dû s'approprier pour se préparer au concours. Deux écueils majeurs sont à éviter : une analyse qui serait trop éloignée du texte ou de la séquence, et qui se transformerait en leçon ; et une analyse trop proche du document, qui se transformerait en commentaire stylistique sans véritable élucidation des enjeux civilisationnels. Une analyse stylistique (emploi de modaux, mouvements de la caméra, par exemple) n'est pertinente que si elle s'accompagne d'une véritable mise au jour des enjeux civilisationnels du texte ou de la séquence. Un commentaire efficace se situe entre ces deux écueils : il prend en compte les éléments du texte ou de la séquence et démontre comment ces éléments éclairent les enjeux civilisationnels. Il définit le contexte du document ainsi que le point de vue, et démontre une prise de recul par rapport à celui-ci, en montrant par exemple sa place dans les débats de l'époque.

Enfin, le lexique relatif aux questions du programme doit être maîtrisé. Il est important de savoir définir le terme de frontière, dans toutes ses acceptions historiographiques, car le western met précisément en scène, et en cause, le concept de frontière de Turner. De même, le jury insiste pour que soient évitées des confusions entre *government* et *Cabinet*, ou entre *House of Representatives* (US) et *House of Commons* (UK). De manière générale, les bonnes prestations s'accompagnent d'une grande précision lexicale.

Tout ce qui vient d'être évoqué est à la portée de tous les candidats, et nombre d'entre eux ont su faire preuve de l'étendue de leurs connaissances et de leur rigueur de pensée et d'expression. Ces candidats ne se sont pas simplement contentés des éphémères manuels de préparation aux questions du concours ; ils sont allés puiser leur savoir dans d'autres sources, ce qui était particulièrement utile pour leur permettre d'appréhender les épreuves de civilisation, et notamment celle de commentaire. Ces lectures supplémentaires leur ont permis de nuancer leurs arguments et d'éclairer efficacement les éléments du texte ou de la séquence. Ainsi pour la question sur l'Ouest, la connaissance des films du corpus secondaire a amené certains candidats à percevoir en quoi la séquence qui leur était proposée s'inscrivait ou non dans les codes du genre du western. Pour la question sur l'abolitionnisme, la maîtrise de la rhétorique des textes était indéniablement utile pour éclairer les enjeux des discours ou pétitions.

Entretien

L'entretien doit permettre aux candidats de nuancer leur argumentation, ou de préciser un élément sur lequel ils seraient passés un peu rapidement. Il ne vise jamais à prendre un candidat en défaut, mais lui donne plutôt l'occasion de considérer d'autres points de vue, de clarifier ou de préciser sa pensée. De très nombreux candidats se sont prêtés avec grâce à cet exercice, et les entretiens ont permis de fructueuses avancées. Néanmoins certains candidats, parce qu'ils maîtrisent peu les questions du programme, cherchent à reformuler chaque sujet proposé par le jury afin de deviner la réponse à apporter ou dans le

but de gagner du temps. Ce n'est pas une bonne stratégie parce que cette posture démontre le manque de maîtrise factuelle du candidat et sa difficulté à avancer dans la réflexion. Ces postures sont heureusement rares, et le jury a eu plaisir à échanger avec nombre de candidats sur divers aspects des questions au programme.

Exemples de prestations

Le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise

Un éditorial du *Glasgow Herald*, intitulé « *Does this have to be our last word?* », publié le 3 mars 1979, était proposé à l'analyse. Le texte portait sur les résultats du référendum concernant le *Scotland Act* et sur l'avenir de la dévolution. Le candidat a d'abord présenté le contexte, notamment la découverte de pétrole en mer du Nord au cours de la décennie, et l'influence de cette découverte sur les velléités d'autonomie de l'Ecosse. Le candidat a ensuite énoncé la problématique suivante : « *How does the Glasgow Herald include a Scottish readership which is wider than its traditional readership to argue that devolution is a worthwhile cause, temporarily brought down by exterior factors?* ». Dans le développement, le candidat s'est attaché d'abord à démontrer que le *Glasgow Herald* désignait les deux camps, celui du Oui et celui du Non, comme responsables du résultat du référendum, puis a analysé le rôle du Parti travailliste, responsable de l'échec de la dévolution selon le quotidien. Dans la troisième partie, le candidat a analysé l'argumentaire en faveur de la dévolution, qui serait un moyen d'endiguer les dissensions entre unionistes et indépendantistes. Le commentaire était très convaincant, par l'étendue des connaissances du candidat, à propos de la dévolution et de la différence entre unionistes et indépendantistes, mais également du fait de la prise en compte précise de la spécificité du point de vue, que l'on retrouvait dans chacune des parties du développement. L'analyse était nuancée et informée.

La construction de l'Ouest américain (1865-1895) dans le cinéma hollywoodien

Une séquence du film *Jesse James* (Henry King, 1939, 0:15:52 – 0:18:02), accompagnée d'un bref extrait d'article du *Christian Science Monitor* de 1938, était proposée à l'analyse. Certains candidats ont évacué la séquence et s'en sont servi comme prétexte à une leçon. Un candidat a ainsi proposé la problématique suivante : « *To what extent can we trust western films to reflect the reality of the past with its events and its characters ?* ». Une telle problématique n'est pas opératoire, d'une part parce que la question qu'elle pose est beaucoup trop générale et ne permet pas d'analyses convaincantes, d'autre part parce qu'elle élude la spécificité de la séquence à étudier. Il est essentiel que la problématique vienne du document lui-même.

Les candidats devaient s'attacher à analyser finement la séquence proposée, et lors de la préparation en loge, où ils disposent d'une tablette, faire plusieurs fois des pauses au cours du visionnage de la vidéo afin d'analyser la composition des plans, les dialogues, la musique, et de manière générale tous les signifiants qui leur permettront d'interroger la manière dont se construit une vision particulière de l'Ouest américain dans la séquence proposée. De même qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser la stylistique pour commenter un texte en tant que document de civilisation, il n'est pas nécessaire de maîtriser parfaitement les outils d'analyse filmique pour commenter une séquence, même si une telle maîtrise est tout à fait appréciable quand elle permet au candidat de prendre appui sur certains détails pour accéder aux aspects et contenus civilisationnels de la séquence. Il est important de fonder le commentaire sur la séquence filmique, et non sur le film entier ou sur le texte introductif.

Certains candidats connaissaient mal le film *Jesse James*, ce qui a pu faire obstacle à leur analyse. Il convient de rappeler que les films du corpus primaire doivent avoir été vus plusieurs fois, dans leur ensemble et en ciblant des séquences importantes, afin de bien les appréhender. Il est important

également de connaître le contexte de production des films, et de savoir les situer dans l'histoire du cinéma en général et dans l'histoire du western en particulier. Dans le cas de ce film, il était dommageable pour les candidats de ne pas savoir identifier les thématiques de la Grande Dépression et du *New Deal*, car la séquence proposée faisait allusion au ressentiment des populations rurales face aux compagnies de train. Il était gênant de ne rien savoir de la figure historique de Jesse James, et d'ignorer son passé d'ex-Confédéré dans une séquence qui laissait la part belle aux allusions sur le Sud des Etats-Unis (notamment avec le nom du saloon, *Dixie Belle*, que certains candidats n'ont pas su commenter lors de l'entretien) et mettait en scène la division Nord/Sud à l'Ouest. Le texte qui accompagnait la séquence donnait quelques pistes d'analyse, notamment sur la réécriture du personnage de Jesse James en Robin des Bois. Certains candidats ont su s'en servir et présenter une démonstration convaincante de la récupération du sudiste Jesse James par le western.

Ainsi, une bonne prestation s'est interrogée sur la séquence par le biais de la question « *How does King use the best tradition of westerns to subvert it and reinterpret it for other purposes?* ». La première partie a analysé la construction du héros hors-la-loi ainsi que l'usage qui est fait de la violence dans la séquence ; violence qui signale la masculinité et la figure du justicier. La deuxième partie s'est intéressée à la conception turnérienne de la frontière comme point de rencontre entre sauvagerie et civilisation, et a lié cette conception à la séquence en analysant le motif de la nature, et l'indianisation du héros par son retour au primitif. La troisième partie a démontré comment la séquence porte un message ambigu sur la Cause Perdue, sur le populisme, et sur la République agrarienne de Jefferson. La prestation a pris en compte tous les éléments de la séquence (lumière, son, composition) et a su lier ces éléments à de bonnes connaissances civilisationnelles (la république agrarienne, la frontière de Turner, le transcendantalisme, le *New Deal* et la collecte de l'histoire orale de Jesse James).

De l'antiesclavagisme à l'abolition de l'esclavage

Un extrait du discours de Frederick Douglass, intitulé « *Love of God, Love of Man, Love of Country* », prononcé à New York le 22 octobre 1847, était proposé à l'analyse. Ce discours analysait les dimensions pro-esclavagistes de la Constitution et s'interrogeait sur la responsabilité des Etats du nord concernant l'esclavage. Une bonne prestation a établi efficacement le contexte, analysant à la fois la date (schisme de l'*American Anti-Slavery Society*, guerre mexicano-américaine et annexion du Texas, publication du récit d'esclave de Douglass en 1845), et le lieu, New York, comme particulièrement symbolique pour l'abolitionnisme. La problématique, « *Douglass presents himself as neither a citizen nor a patriot. How does he intend to convince American people to rally to his cause?* », a ensuite été déclinée en trois parties. La première a retracé les divers groupes et idéologies antiabolitionnistes auxquels il était fait allusion dans le texte, puis la deuxième partie a analysé la perméabilité entre ces divers groupes, que Douglass cherche à convaincre de prendre des positions plus radicales. La troisième partie est revenue sur la critique que fait Douglass de la Constitution américaine.

Nous souhaitons bon courage aux candidats qui se présenteront en 2019, en espérant qu'ils pourront tirer parti des conseils prodigués ici.

Claire DUTRIAUX
Université Paris Sorbonne

5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon

L'épreuve de leçon de l'Option C est une épreuve de trente minutes, en anglais, suivie d'un entretien en français d'une durée maximale de quinze minutes. Elle porte sur un sujet au programme, renouvelable tous les deux ans ; la question traitée cette session, « Le nom », sera également au programme de la session 2019. Un certain nombre de rappels sur le déroulement de l'épreuve, ainsi que certains conseils de préparation ou de présentation, seront exposés dans ces quelques pages ; les candidats sont invités à compléter la lecture de ce rapport par celle des rapports des années précédentes, toujours d'actualité.

Format général de l'épreuve

L'épreuve de leçon consiste en une présentation de trente minutes, en anglais, suivi d'un entretien en français d'une durée maximale de quinze minutes. Elle est précédée d'une période de préparation de cinq heures.

Elle porte sur un sujet qui se compose d'une citation suivie d'un corpus d'exemples, et porte sur la question au programme, qui était cette année « Le nom ». En début de préparation, les candidats reçoivent deux sujets de leçon, et optent, selon leur choix personnel, pour l'un des deux. Seul le sujet choisi fera l'objet de la présentation et de l'entretien devant le jury, qui est composé de trois membres. En début d'épreuve, le jury rappelle aux candidats le déroulement de celle-ci, en précisant sa durée, la langue à utiliser, la présence de l'entretien. Un des membres du jury signale, au bout de vingt-cinq minutes, d'un signe de la main qu'il reste cinq minutes au candidat pour terminer sa présentation.

À l'issue de la présentation, un entretien, en français, vise à faire préciser, c'est-à-dire à confirmer, à moduler, le cas échéant à corriger, certains éléments présentés. Cet entretien fait partie de l'évaluation, qui porte sur l'ensemble de la prestation : exposé, et entretien.

Une fois l'entretien terminé, le jury consulte les brouillons du candidat. La prestation doit s'appuyer en effet sur des notes non rédigées, à l'exception possible de l'introduction et de la conclusion (voir la section « Langue » ci-dessous, et le rapport spécifique portant sur l'expression orale). L'anglais oral est en effet également évalué en leçon, tout comme il l'est en commentaire et en épreuve hors programme. La note obtenue lors de l'épreuve contribue donc à la note globale de langue.

Format des sujets

Des sujets sont déposés tous les ans sur le site de la SAES, et peuvent être consultés afin de se familiariser avec le format : <http://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/agregation-externe/>.

La leçon porte sur un sujet qui comporte une citation, suivie d'un corpus.

La citation, qui peut être en anglais ou en français, est extraite d'un article, d'un ouvrage de linguistique, ou encore d'une grammaire ou d'un ouvrage de référence, et propose une hypothèse sur l'un des aspects du programme. Il est important de bien en prendre en compte l'ensemble, d'en analyser précisément les enjeux ; on veillera, par exemple, à bien consulter également la date et le titre de l'ouvrage dont est tirée la citation, car ils peuvent donner des indications sur l'orientation de la thèse ou des auteurs. Cette citation est suivie de la consigne suivante : « Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic. »

Le corpus est constitué d'un ensemble d'exemples numérotés, appelés « *Excerpts* ». Il tient sur deux pages et comporte, en moyenne, une vingtaine d'extraits, éventuellement un peu plus ou un peu moins, selon la longueur de ceux-ci. Ces extraits sont généralement des extraits contemporains, quelques exemples plus anciens (mais toujours en anglais moderne) pouvant le cas échéant figurer. Ils comportent des exemples d'occurrences qui peuvent illustrer, et/ou permettre de discuter, la thèse proposée. Il appartient aux candidats de sélectionner les exemples qui leur semblent pertinents, et de montrer, dans l'exposé, ce que les exemples permettent de dire de la thèse. Le corpus ne comporte en effet pas d'indications, par des soulignements par exemple, de formes à analyser : le candidat est donc libre des choix effectués. Bien qu'il n'y ait pas d'exigence en termes d'exhaustivité, la pertinence d'avoir recours à tel ou tel exemple étant laissée au jugement des candidats, un nombre raisonnable d'occurrences se doit d'être traité ; en effet, une analyse convenable peut difficilement reposer sur un ou deux extraits uniquement. À titre d'outil méthodologique, on pourra cependant, lors de la préparation, se demander pour chaque extrait si des éléments permettent d'illustrer tel ou tel argument, ce qui irait dans le sens de la citation ou dans un sens différent et pourquoi, ce qui peut permettre de construire l'argumentation.

C'est donc une approche critique de la proposition que représente la citation qui doit être présentée ; elle fait preuve, par ailleurs, d'une bonne connaissance de la question qui aura été préparée dans le cadre de l'année. Le fait d'avoir une approche critique ne suppose pas nécessairement que l'on s'oppose à son contenu : il est possible de proposer des conclusions allant dans le sens de la citation, ou dans un sens différent, ou encore une approche nuancée, reprenant par exemple certains de ses éléments sans forcément en reprendre l'ensemble. Il s'agit dans tous les cas de présenter une approche **argumentée**, partant d'une **problématique** construite à partir de la citation, et s'appuyant sur un raisonnement dans lequel l'argumentation repose sur les **exemples**, pour aller vers une proposition de réponse à la problématique soulevée. L'argumentation se fait **en lien avec les questionnements existants** en linguistique sur ces questions.

Le choix du sujet

Il n'y a pas de limite de temps imposée lors de la préparation pour le choix du sujet, les candidats s'organisent donc comme ils le souhaitent. Il est cependant conseillé de prendre le temps pour choisir, sans se précipiter immédiatement, ou par défaut, sur tel ou tel sujet : on peut en effet recommander de ne pas simplement parcourir la citation et les exemples, mais de prendre connaissance posément de l'ensemble du sujet, puisque les exemples peuvent, et doivent, orienter le travail d'analyse. Un travail suffisant dans l'année devrait permettre d'éviter le choix d'un sujet par défaut. Cependant, il est préférable, également, d'éviter d'hésiter trop longuement, et une fois la décision prise, il est également conseillé, autant que possible, de s'y tenir, afin de garantir un temps de préparation suffisant sur le sujet qui va être présenté au jury.

On veillera à bien prendre en compte, dès la prise de connaissance du sujet et son choix, de la **spécificité** de celui-ci. Un écueil potentiel est celui de penser « reconnaître » un sujet et de se dire qu'il est possible d'en profiter pour faire une récitation sur des éléments lus par ailleurs ou vus en préparation. Si les connaissances sur le sujet sont nécessaires, et doivent être précises et maîtrisées, l'exposé ne saurait pas être constitué de bribes de récitation juxtaposées (par exemple, essayer de

mentionner tout ce que l'on sait sur la nominalisation) sans que ceci soit articulé précisément à la question posée et qu'il y ait de problématique ou d'argumentation suivie.

L'exposé

L'exposé doit être structuré, s'appuyer sur une problématique, avoir un plan clair (et annoncé clairement au jury) qui permet une pensée évolutive, et se terminer par une conclusion. Une réponse, tranchée et/ou plus nuancée, s'appuyant sur le raisonnement développé dans la présentation, doit figurer en conclusion au(x) questionnement(s) posé(s) en introduction. Dans chacune des parties, on doit voir se développer l'analyse, qui s'appuie sur des analyses d'exemples tirés du corpus.

L'**introduction** rappellera les auteurs de la citation, la source, et s'attachera à montrer, de manière synthétique, les enjeux de la citation, en montrant en quoi celle-ci conduit à une problématique. Par exemple, une citation mettant en avant une définition uniquement morphosyntaxique du nom pourra ainsi laisser en suspens la question des critères sémantiques ; à l'inverse, une définition uniquement sémantique pourra laisser de côté la complexité des gabarits morphologiques, ou la distribution. Il faut bien prendre garde, car c'est un défaut récurrent, à ne pas se précipiter sur des mots-clés en simplifiant la citation : on pourra se demander, par exemple, de quel type d'approche sémantique il s'agit ; si c'en est une, on s'attachera à regarder quels critères semblent être mis en avant, etc.

Une **problématique**, prenant la forme d'une ou éventuellement plusieurs question(s), est alors proposée ; elle est suivie de l'annonce, *claire et précise*, du plan de l'exposé. La construction de la problématique pose parfois question pour les candidats, et nous donnerons de nouveau quelques indications et conseils. Celle-ci va s'appuyer, comme il vient d'être signalé, sur une **étude précise et contextualisée** de la citation, mettant en avant ses enjeux. On pourra ainsi se poser le type de questions suivantes :

- De quel type d'approche s'agit-il ? C'est-à-dire : dans quel domaine de la linguistique se situe-t-on ? L'approche est-elle marquée théoriquement ? Quelle est la date, la source, le type d'ouvrage ou l'article concerné ?
⇒ On pourra alors se demander si d'autres approches existent dans la littérature ou si des contre-arguments sont possibles, de quel type, et pourquoi. Quels critères ces autres approches mettent-elles en avant ? Pour quel(s) exemple(s) ? Que visent-elles à montrer ? Quels arguments sont utilisés dans les différents cas, et pourquoi ?
- Quels sont les exemples (s'il y en a) utilisés dans la citation, et pourquoi ? Utilise-t-on certains tests ? Quels critères sont mis en avant ? Propose-t-on des critères s'appuyant sur la distribution, des critères uniquement ou principalement morphologiques, sémantiques, pragmatiques ?
⇒ On pourra alors se demander si les tests ou critères utilisés sont suffisants, et pour quelle(s) raison(s).

La connaissance du programme et des problématiques travaillées dans l'année permettent de construire une argumentation, de placer la citation par rapport à d'autres approches, de penser à certains contre-arguments.

Le **lien avec les exemples** contribue également à la construction du raisonnement : les exemples du corpus vont-ils dans le sens de la citation ? Lesquels ? Certains posent-ils davantage problème, et pourquoi ? Quels critères peuvent être mis en avant pour expliquer les différents cas rencontrés, en lien avec le problème posé ? Comment les différents arguments avancés pour expliquer tel ou tel

exemple peuvent-ils s'articuler entre eux ? Que montrent les exemples des arguments utilisés, et inversement ? On procédera également à des **manipulations**, ou des comparaisons entre exemples : à quelles manipulations peut-on recourir pour mettre en avant tel type de dimension illustré par tel cas ? Quels exemples peuvent être comparés et/ou contrastés, et pourquoi ?

La problématique pourra ainsi être construite en mettant en lien l'approche (précise) de la citation et de ses enjeux, les connaissances acquises dans l'année sur le sujet permettant de la mettre en perspective, et les exemples. Il s'agit de voir dans quelle mesure la thèse est suffisante, les éléments qu'il resterait à expliciter (soit dans un sens différent, soit en complément de celle-ci), comment la citation s'inscrit dans une problématique générale, et de quelle manière ou pour quelle raison les exemples illustrent l'hypothèse.

Par exemple, face à une citation comme celle-ci :

"In traditional grammar, nouns are defined notionally as 'the name of a person, place or thing'. But this definition only partly works; abstract nouns like *criticism* or *tolerance* are hardly things and it is syntax not meaning that decides that *think* is a verb in one sentence (*I must think*) and a noun in another (*I'll have a think*). Modern grammarians therefore prefer more formal, syntactical definitions."

Sylvia CHALKER & Edmund WEINER, *The Oxford Dictionary of English Grammar*, Oxford, Oxford University Press, 1994, p. 266.

L'approche est clairement une approche morphosyntaxique, qui propose que le nom doit être défini par des critères distributionnels : « it is syntax not meaning that decides that *think* is a verb in one sentence (*I must think*) and a noun in another (*I'll have a think*). » Les approches proposant une définition sémantique du nom peuvent alors être convoquées, notamment les approches cognitives (par exemple, R. Langacker), ou encore les analyses proposées par A. Wierzbicka. Sont-elles alors toutes vraiment des approches « traditionnelles » (voir « in *traditional grammar*... »)? À quoi les auteurs font-ils ici référence ? Quels critères sont, par ailleurs, proposés pour justifier une définition sémantique du nom ? (On pourra évoquer la construction d'une catégorie – « of a 'kind' », Wierzbicka –, la réification, etc.). Quelle analyse est plus susceptible de rendre compte des exemples, et pourquoi ?

L'examen peut être encore précisé. L'approche proposée est dite « formelle, syntaxique » : inclut-elle, par exemple, des critères morphologiques ? La syntaxe est mentionnée explicitement ; l'apport de la morphologie reste davantage sous-entendu. La linguistique « moderne » évoquée l'est, par ailleurs, en 1994 : il ne s'agit pas de penser que « moderne » est nécessairement encore contemporain en 2018. Le critère des noms abstraits est donné comme un contre-exemple, mais à quelle(s) théorie(s) ? Pourquoi ? Est-ce un argument familier ? Par ailleurs, « *I have a think* » et « *I must think* » ont-ils les mêmes propriétés ? Doit-on d'ailleurs considérer *think* dans *have a think* comme un nom à part entière ou comme un verbe ? A. Wierzbicka parle de « have a V » pour décrire ces expressions ; pourquoi ? Quels contre-arguments peuvent également être évoqués ?

On peut encore aller plus loin dans la précision : qu'entend-on par « notionally » ou « name » ? L'approche sémantique n'est pas rejetée entièrement : on peut noter la présence des adverbes *only* et *partly* (« But this definition *only partly* works »). L'argument portant sur les noms abstraits est par ailleurs mis sur le même niveau (« and ») que celui sur l'approche syntaxique des noms : est-ce à dire que les deux s'opposent ou se complètent, ou bien finalement les deux arguments se rejoignent-ils ?

Le corpus par ailleurs proposait un certain nombre d'exemples de termes pouvant être des verbes ou des noms (*matter, grind, (a) call, the rattle, etc.*) : les critères permettant de décider de leur dimension nominale ou verbale pouvaient être discutés et confrontés au détail des exemples. La syntaxe est-elle suffisante ? Quel est l'apport de la morphologie ? Peut-on avoir une définition sémantique du nom ?

Ces questionnements constituent la problématique ; le plan doit en découler, et la conclusion proposer des éléments de réponse raisonnés à la, ou aux, question(s) posée(s).

Le **plan** découle donc de la problématique. Selon l'analyse proposée, on partira de l'approche considérée la plus simple, qui va être dépassée, pour montrer étape par étape quelles sont les difficultés et quelles sont les hypothèses proposées. S'il est habituel de partir de ce qui illustre la citation, il peut être possible de partir d'une hypothèse qui est discutée dans celle-ci (par exemple, ici, l'approche « traditionnelle »), surtout si l'on veut aller dans un sens plus proche de celui de la citation. Mais aucun exposé ne sera uniquement illustratif : il s'agit de *démontrer*, à l'aide des arguments et des analyses d'exemples (s'appuyant sur un raisonnement, des manipulations), quels sont les points forts ou plus faibles de la citation, et de proposer une approche qui prend en compte de façon précise cette citation, les connaissances du domaine, et l'analyse d'exemples.

On conseillera, au sujet du plan, de travailler en préparation sur des **titres** de partie, et éventuelles sous-parties, courts (ou de longueur raisonnable), et clairs. Diverses prestations cette année n'avaient en effet pas de titre précis pour leurs parties, et les candidats proposaient une glose complexe de plusieurs phrases de ce qu'ils allaient faire dans telle ou telle partie. Outre le fait qu'une telle façon de procéder manque de clarté, ne pas donner de titre clair aux parties peut être un indice du manque de netteté dans l'évolution du raisonnement : avoir des titres explicites et brefs a donc un avantage certain en termes de présentation, mais également pour la construction du raisonnement.

La construction traditionnelle du plan, en termes de nombre de parties, est tripartite, mais ce type de format n'est pas exigé : la construction du plan dépend des besoins du raisonnement. L'organisation doit aussi être présente à l'intérieur des parties, qu'il y ait matériellement des sous-parties ou non : le jury doit pouvoir comprendre l'évolution de l'analyse et pourquoi tel exemple est discuté à tel endroit. Il doit donc y avoir une organisation interne de chaque partie, qui s'appuie sur une organisation claire de l'ensemble des étapes de la présentation.

La **conclusion** n'a pas forcément besoin d'être entièrement tranchée, ni d'être très longue (si le raisonnement est clair, quelques phrases peuvent suffire), mais elle doit proposer une réponse à la question de départ, s'appuyant sur des arguments explicites.

L'entretien

L'entretien se déroule en français et n'excède pas quinze minutes. Il vise à faire préciser, éventuellement confirmer, ou compléter l'exposé du candidat. Il peut s'agir d'une précision sur une notion utilisée, d'une analyse d'exemple, de la précision d'un argument ou d'une contextualisation, etc. Voici quelques exemples de questions posées cette année lors des entretiens :

- Vous avez employé deux termes alternativement : faites-vous une différence entre « *mass noun* » et « *uncountable noun* », et si oui, pourquoi ?

- Vous avez inclus dans les critères pouvant indiquer le caractère comptable ou non comptable d'un nom les déterminants possessifs. Dans quelle mesure est-ce un bon critère pour déterminer le caractère comptable, ou non, d'un nom, et pourquoi ?
- Dans *a little distance away*, vous dites que *distance* est comptable. Dans quelle mesure est-ce le cas et pourquoi ?
- Vous parlez de « l'effet stylistique » de l'emploi de *Ø bed* dans *a lot of Ø bed*. Pouvez-vous expliquer cet effet et ce que vous entendez par là ?
- Vous traitez les interprétations des noms en tant que comptable ou non comptable en termes de polysémie. Est-ce la seule approche possible ? Par ailleurs, est-ce que cela correspond à l'approche de la citation, ou est-ce une approche différente ?
- Les critères sémantiques, ou avant tout sémantiques, sont-ils les plus à même de définir les noms collectifs, et pourquoi ?
- Vous avez dit dans votre présentation que les questions d'accord [*avec les noms collectifs*] étaient pragmatiques : peuvent-ils être sémantiques ? Quelle définition donniez-vous à « pragmatique » quand vous l'avez utilisé ?
- En quoi N's N/ N OF N, que vous avez cité, est-il un critère pour décider du caractère comptable ou non comptable d'un nom ?
- Vous avez utilisé le terme de « construction », qui est aussi employé dans la citation. Quel sens donnez-vous à ce terme ? L'utilisez-vous comme dans la citation ?
- Vous avez cité *spirits* comme exemple de nom pluriel. *Spirits* est-il bien le pluriel de *spirit*, et pourquoi ?
- Vous avez cité l'exemple *Ø School is a three-room shed aswarm with the offspring of salt workers, coal workers, iron workers* comme un exemple typique de *Ø school* avec renvoi à une institution. Est-ce bien clairement le cas ici ? Pourquoi ?
- Vous avez cité l'exemple *the wild* dans le cadre de votre présentation. Est-ce un exemple qui, selon vous, va dans le sens de la citation de Jespersen, ou dans un sens différent ? Cet exemple allait-il, selon vous, dans le même sens que *a tough*, que vous avez cité juste après, et pourquoi ?
- Dans la citation, les auteurs utilisent le terme de « métaphore » en lien avec le processus de nominalisation. Pourriez-vous expliciter votre interprétation du choix de ce terme, et comment vous l'appliquez aux exemples du texte, en reprenant l'analyse d'un exemple au choix ?

On constate que les questions, qui s'appuient sur la prestation des candidats, visent à faire préciser l'approche proposée. Elles peuvent avoir pour fonction de : demander une précision sur l'analyse d'un exemple ; reprendre un aspect de la citation pour en vérifier l'interprétation ; revenir sur un élément de celle-ci qui aurait été négligé, ou dont l'utilisation n'aurait pas semblé claire ; clarifier un passage de la prestation du candidat ; faire préciser le lien entre deux éléments cités, ou entre un exemple cité et l'argumentation, etc. On veillera à ne pas relâcher l'attention lors de cet entretien, et à proposer des réponses les plus claires possibles. Ces réponses auront une longueur, par ailleurs, raisonnable : s'il ne s'agit pas de répondre par un « oui » ou un « non » non justifié, il ne s'agit pas non plus de se relancer dans un nouvel exposé. L'entretien se conçoit comme un échange avec le jury, qui pose en moyenne, selon leur longueur et leur nature, trois ou quatre questions. Il fait partie de la prestation, et par conséquent, le candidat doit maintenir un registre et un positionnement adéquats : l'épreuve de leçon ne s'arrête pas avant l'entretien, mais à la fin de celui-ci.

La langue

La leçon fait l'objet d'une évaluation de la langue. On rappellera que la langue utilisée doit être claire, précise, sur le plan phonétique autant que grammatical ; le lexique doit être adéquat. On se reportera, pour ces divers éléments, également au rapport spécifique sur l'expression orale présent dans ce rapport. N'est repris ici que ce qui peut être plus spécifique à l'épreuve de leçon en Option C.

On peut s'attendre à ce que la terminologie liée au programme soit connue, ainsi que les termes de linguistique centraux, pour pouvoir développer le raisonnement de la manière la plus explicite possible. Leur contenu doit être maîtrisé : le lexique général (anglais et français) tout comme le lexique spécialisé (anglais et français de la linguistique) doivent être précis et facilement mobilisables. Les termes doivent également être bien prononcés : outre le fait que la prononciation de ces termes peut être travaillée lors de l'année de préparation ou en amont, on rappelle que les candidats disposent d'un dictionnaire de prononciation¹ en salle de préparation. Il est donc tout à fait conseillé, en cas de doute, de vérifier les termes – vocabulaire de linguistique ou mots utilisés dans les exemples – qui seront employés lors de la présentation.

On veillera aussi au contrôle du débit, ni trop rapide ni trop lent, à la mise en avant des articulations et des éléments informatifs principaux du raisonnement. En effet, une prestation marmonnée, sans mise en relief des éléments importants ou des articulations, nuit à la communication, et donc, également, à la transmission des idées. Il convient de ne pas oublier la dimension intonative et rythmique de l'anglais, en plus des schémas accentuels ou des phonèmes, pour la correction phonétique. On maintiendra un registre suffisant dans l'ensemble de la prestation et un contact visuel régulier (ce qui ne signifie pas forcément permanent) avec le jury. Lors de la citation d'exemples, on laissera au jury le temps de s'y reporter : une façon efficace de procéder est de s'y reporter soi-même. Lorsque le plan est proposé au jury, il s'agit de faire en sorte que celui-ci puisse le noter. Regarder les membres du jury peut permettre de vérifier très simplement qu'ils parviennent à le faire, et si ce n'est pas le cas, le candidat n'hésitera pas à ralentir ou le cas échéant à répéter le titre.

Lors de l'entretien, qui se déroule en français, on veillera également à maintenir un registre suffisant, et à continuer de prêter attention à la précision et la qualité de la langue. L'emploi de « ouais », de « ben », ou un changement de position (relâchement soudain de la posture) ne saurait convenir. Le candidat se met en position d'entretien, mais celui-ci fait partie intégrante de la prestation.

On conseille donc aux futurs candidats de s'entraîner à s'exprimer à l'oral en anglais, et, pour l'entretien, en français, sur les questions de linguistique, et sur « Le nom ».

Quelques erreurs récurrentes notées cette année sont rappelées ici, de manière non exhaustive :

- Le **rythme** ne fait pas suffisamment l'objet de l'attention de certains candidats ; il est parfois trop haché, avec des marques d'hésitation trop fréquentes (*erm...*) ; la prestation est également parfois marmonnée, et/ou ne comporte pas de mise en relief, avec éventuellement des phases d'accélération et de décélération. Certains candidats semblent se soucier du placement de l'accent de mot, mais oublient l'accent de groupe ou de phrase, et/ou utilisent une intonation française. On n'oubliera donc pas cette dimension, importante, de la prestation².

¹ Il s'agit du *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 18^e édition. Le candidat dispose également d'un dictionnaire unilingue.

² Dans le cadre de quelques rares prestations, les candidats se parlent par moments à eux-mêmes ou lisent à voix basse ou semi-haute les exemples avant de les reprendre à voix haute pour le jury. Il va de soi que ce type de présentation ne saurait convenir, et donc qu'un entraînement serait nécessaire si ce défaut était connu ou constaté lors de l'année de préparation.

- Il reste encore divers déplacements d'**accents de mot**, soit des erreurs systématiques, soit un placement irrégulier (donc un système instable), les deux étant à éviter. Parmi les mots fréquemment mal accentués, on trouve **determiner** (le <i> de <mi> devant par ailleurs être prononcé avec un *i court*, [I]), **adjective** (celui-ci est souvent connu, mais certains candidats oscillent entre la bonne prononciation et une autre, avec déplacement de l'accent). Certains déplacements systématiques de l'accent vers le début du mot ont pu être constatés (*'nominalization, 'categorization, 'characteristic*, par exemple) ou vers la fin, en cas d'intonation finale pouvant éventuellement donner l'impression par ailleurs d'un « double accent » (*'nominalizaTION*). Les mots **excerpt, extract** (N) doivent être accentués sur la première syllabe ; **category** est lui aussi accentué sur la première syllabe.
- On se reportera au rapport d'expression orale pour les phonèmes eux-mêmes, le système phonologique devant être maîtrisé (voyelles longues/brèves et/ou tension, présence/ absence des [h], rhoticité, etc.). On veillera aussi notamment à la réduction des voyelles non accentuées.
- Sur un plan phonétique autant que grammatical, il est tout à fait indispensable de conserver les **-s** et les **-ed** finaux des terminaisons grammaticales (verbales ou nominales, pour -s) : on veillera ainsi aux phénomènes d'accord, en évitant également de déplacer -s et -ed vers des mots autres que ceux sur lesquels ils devraient porter. Il est évident que de telles erreurs ne sauraient être acceptées au niveau de l'agrégation. Les constructions grammaticales doivent en effet être justes, et, par ailleurs, précises : il ne s'agit pas de répéter *there is..., we have...* Il est souhaitable, par ailleurs, de ne pas utiliser « we » sans référence claire : ainsi, il est inadéquat de faire référence aux exemples du corpus en disant « *In excerpt 1, we chose...* », les candidats n'étant pas les auteurs des extraits qu'ils citent. On rappellera qu'on dit bien en anglais « *in Ø Excerpt 1* » et non « **in the Excerpt 1* ». Il va de soi que toute manipulation proposée lors de la présentation doit s'appuyer sur une bonne connaissance de la langue (**3000 cattles*, par exemple, n'est pas grammatical).
- Le lexique doit être précis, et bien utilisé. Ainsi, ***semantism** n'existe pas en anglais (**the semantism of this word*) : il s'agit d'un calque du français, récurrent d'une session à l'autre. Le sémantisme d'un mot sera, par défaut, *its meaning* ; un autre terme plus précis sera utilisé si le mot *meaning* semble insuffisant.

Le programme

Le programme de l'agrégation, Leçon Option C, fait l'objet d'un texte de cadrage qui peut être consulté sur la page suivante : <http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2017/03/Option-C-Nom-texte-cadrage-et-bibliographie.pdf>.

Ce texte de cadrage, qui sera reconduit pour la session 2019, indique les attendus en termes de programme, thématiques et types de questions abordés. Il est bien entendu très fortement conseillé, et même **requis**, de **prendre connaissance de ce texte de cadrage**, et de s'y référer pour le travail de préparation de l'année. La bibliographie est large : il n'est pas exigé des candidats qu'ils aient forcément « tout » lu ; en revanche, il est indispensable qu'ils maîtrisent les références centrales, et aient une connaissance suffisante des différents aspects de la question, de leur analyse et de leur théorisation dans la littérature. Ceci inclura, le cas échéant, des différences de théorisation entre écoles et auteurs. Il s'agit d'une épreuve d'option : le candidat doit faire montre d'un certain recul

théorique qui lui permette de construire un raisonnement informé, et contextualisé, de la citation et des occurrences.

Bilan de la session 2018 et conseils aux futurs candidats

Comme tous les ans, les prestations des candidats ont été variées ; nous terminerons en reprenant certains éléments afin d'orienter les candidats de la session 2019 dans leur préparation.

Le jury a pu constater d'une part une assez bonne préparation sur le plan formel, pour ainsi dire pratique, des candidats : à de rares exceptions près, les candidats connaissent le format de l'épreuve, s'y sont préparés, et savent gérer leur temps. Ils circulent également dans leur présentation entre les exemples et les analyses, en citant clairement les exemples, laissant suffisamment le temps au jury de s'y reporter, tout en adoptant un rythme de présentation agréable et convenable. Ceci suppose qu'un travail de préparation et de familiarisation a été fait en amont, ce dont le jury se félicite, et il conseille bien évidemment aux futurs candidats de faire de même. Il arrive, cependant, que certains candidats n'utilisent pas tout leur temps : or, certaines prestations ne vont pas suffisamment dans le détail de certains exemples, ou n'ont pas traité une partie des éléments. Si la prestation dure une vingtaine de minutes, il reste au candidat environ un tiers du temps pour développer certains points, les expliciter et/ou les préciser. Il ne s'agit bien entendu pas non plus, en aucun cas, de faire durer la prestation artificiellement, mais d'utiliser aussi bien que possible le format proposé pour démontrer au maximum ce qui doit être exposé. Un entraînement est donc tout à fait conseillé pour bien maîtriser le temps de présentation disponible. Dans le cas inverse (rare, en 2018) de candidats n'ayant pu achever leur prestation faute de temps, il ne s'agit pas alors bien entendu d'utiliser la première question du jury comme prétexte à continuer sa prestation et à la terminer : si certains éléments peuvent être évoqués dans le cadre de l'échange avec le jury, l'entretien n'a pas vocation à être remplacé par la fin d'une prestation inachevée. Il est donc de nouveau conseillé aux futurs candidats de s'entraîner à bien gérer leur temps³.

L'entretien est aussi généralement bien maîtrisé : son format est connu, et les questions permettent très généralement de clarifier certains des éléments proposés lors de la présentation. Il peut cependant également confirmer certaines erreurs. Même si ce n'est pas le cas général, quelques candidats ont pu répondre de manière trop légère (pour la forme ou pour le contenu) aux questions posées, alors que les pistes proposées auraient pu permettre de reformuler certains éléments.

D'autre part, la grande majorité des candidats fait montre d'une certaine connaissance du programme, ce qui leur permet de contextualiser leur présentation et de s'appuyer sur certains auteurs, ouvrages ou approches. La connaissance des grammaires les plus usitées de l'anglais (Huddleston et Pullum, Quirk *et al.*) est généralement présente, ce qui est également un point positif, car il s'agit, au moins, d'un prérequis. Cependant, ces références ne sauraient suffire ; les candidats sont très généralement aussi allés, en plus de ces références, au-delà de ces lectures pour se familiariser avec des approches plus spécialisées (voir bibliographie et texte de cadrage). On encouragera cependant les futurs candidats à toujours bien veiller à expliciter pour eux-mêmes les enjeux des différentes théories et des notions centrales, afin d'en avoir une connaissance mobilisable : par exemple, qu'entend-on par « réification » ? Qu'est-ce qu'un « nom abstrait », et/ou comment a-t-on pu le définir ou utiliser cette appellation ? Qu'est-ce qu'un nom « collectif », et quels

³ Les candidats ne peuvent pas utiliser de portable, ni en salle de préparation ni lors des présentations, mais peuvent apporter un réveil ou un chronomètre (non connecté) s'ils le souhaitent.

sont les critères utilisés pour le définir ? Que sont les « *pluralia tantum* », et comment les définit-on ? Il s'agit de connaître et de situer les approches, en soi et entre elles, et d'être capable de les utiliser et de les aborder avec un certain recul. Il y a parfois eu des écueils qui auraient dû être évités : certains contresens ; l'annonce de critères sémantiques alors que ce sont des tests syntaxiques qui sont mentionnés (ou inversement) ; des utilisations trop inexactes voire erronées de certaines notions.

Un défaut récurrent, déjà mentionné mais qui sera rappelé en raison de sa trop grande fréquence, est celui de s'appuyer sur un mot de la citation en tant que « mot-clé », au détriment de ce que cette citation dit vraiment, et de réciter ensuite plus ou moins précisément, autour de ce mot-clé (réel, ou supposé), des pans de cours ou de lectures qui semblent globalement en lien avec celle-ci, les exemples étant alors aussi souvent utilisés comme prétextes à cette récitation. Certes, ceci témoigne en partie d'un travail de préparation, ce qui est louable ; cependant, cela conduit à ignorer la citation, voire à énoncer des contresens sur celle-ci et conduit très généralement à des présentations sans cohérence interne, constituées de bribes illustrées vaguement par des exemples mentionnés et non utilisés. Un lien avec des exemples connus peut bien entendu être recherché pour aider à construire le raisonnement, mais **la citation n'est pas un prétexte à « récitation » (plus ou moins précise) à partir d'un ou de plusieurs mots vus dans celle-ci**. Elle doit être analysée dans sa spécificité ; la problématique et l'analyse doivent s'appuyer sur celle-ci. Il est donc conseillé, en période de préparation, de prendre suffisamment de temps pour analyser la citation, et de revenir si besoin régulièrement à celle-ci afin de s'assurer que l'on traite bien, toujours, la problématique de départ. Les différentes parties, et les analyses de chacun des exemples, doivent également être articulées à cette problématique.

L'analyse des exemples peut être aussi davantage approfondie, en donnant des arguments. En effet, un autre défaut des prestations les moins convaincantes est de se contenter de donner un catalogue (« tel nom est concret, tel nom est abstrait »), sans expliciter en quoi ou pourquoi. Or il s'agit de montrer et de justifier les classifications proposées, et non de citer les exemples les uns après les autres sans les analyser. Certaines prestations n'ont pas ce défaut sur l'ensemble, mais proposent tout de même par moments des catalogues d'exemples sans justification⁴. Il faut toujours veiller à expliciter le sens des exemples et ce qui en est fait, à utiliser des manipulations, des comparaisons liées à la question posée, etc.

Les bonnes prestations indiquent les enjeux de la citation le plus clairement possible, ce qui leur est permis par le travail effectué au cours de la préparation et en amont durant l'année. Les bons candidats proposent une problématique sous la forme d'une ou quelques questions claires, suivie d'un plan précis s'appuyant sur un raisonnement évolutif ; le traitement choisi permet d'articuler les analyses d'exemples et les explications théoriques. Ils gèrent bien leur temps de parole, s'expriment clairement et maîtrisent l'entretien. Leur analyse s'appuie sur des critères pertinents et explicites, et mobilise une bonne connaissance des concepts. Les enjeux sont finement contextualisés : une définition des noms en tant que catégorie n'est pas la même selon qu'elle s'appuie sur des critères morphologiques, syntaxiques, morphosyntaxiques ou sémantiques ; ou encore selon qu'elle repose sur une définition en termes de catégories fermées, de gradience, de prototype ou de nombre de traits partagés. La différence entre *a cat* (*There's a cat out there*) et *cat* (*There was cat all over the floor*)

⁴ De même, si la connaissance précise de tests est attendue, il s'agit toujours de les utiliser *pour montrer quelque chose*. Il ne sert à rien de les donner les uns à la suite des autres sans véritablement les utiliser ; de la même manière, il est peu utile de faire un catalogue des suffixes de nominalisation (*-ness*, *-ing*, etc.), sans que le lien avec l'argumentation, c'est-à-dire, avec ce qui veut être montré, soit clair.

peut être pensée en termes de polysémie, de figure, de construction ; elle peut être considérée comme permise par le système de la langue, ou comme une construction plus marquée. Les bonnes prestations montrent que les enjeux de la citation sont saisis, et s'appuient sur des critères fiables et clairs pour proposer une approche des exemples du corpus par le biais de la problématique découlant de la citation. Le jury incite donc les futurs candidats à travailler ces différents aspects lors de leur année de préparation, et les encourage dans leur travail pour la prochaine session.

Catherine CHAUVIN
Université de Lorraine

6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Modalités et déroulement de l'épreuve

L'épreuve de commentaire linguistique ne porte pas sur un programme spécifique. Le commentaire consiste en un sujet de type « question large » qui invite à traiter un point de linguistique à partir d'un extrait d'environ 700 mots tenant toujours sur une page de format A4. La consigne indique le sujet sur lequel le commentaire doit porter : *Your commentary should be focused on...* . Les textes proposés proviennent principalement de romans britanniques ou américains, modernes ou contemporains. D'autres genres peuvent également être proposés (articles de presse, théâtre, biographie, par exemple) et d'autres origines sont possibles (Canada, Afrique du Sud, Inde, par exemple). L'origine du texte est toujours précisée au bas du sujet, tout comme les références de l'œuvre dont il est tiré.

Pour cette épreuve orale, le candidat dispose de deux heures de préparation et de trente minutes d'exposé en anglais, qui sont suivies d'un entretien en anglais n'excédant pas quinze minutes. Dans la salle de préparation, un dictionnaire unilingue anglais et un dictionnaire de prononciation sont mis à la disposition du candidat. Lorsque le candidat s'installe dans la salle d'interrogation, les modalités de l'épreuve lui sont rappelées. Cinq minutes avant la fin du temps imparti pour l'exposé, un membre du jury lui fait un signe de la main, afin de l'aider à terminer sa présentation sans précipitation. Tout candidat qui dépasserait le temps alloué se verrait interrompu dans son exposé par le jury, afin que puisse s'ensuivre l'entretien. Pour finir, le jury vérifie systématiquement les brouillons des candidats à l'issue de l'épreuve, et sanctionne les notes rédigées, même partiellement. En effet, la prestation doit s'appuyer sur des notes non rédigées, à l'exception possible de l'introduction et de la conclusion, qui ne doivent cependant pas être lues à la façon d'un écrit oralisé, ce qui trancherait avec le reste de la présentation. En outre, la lecture d'un passage du texte est obligatoire et permet au jury d'évaluer le niveau d'anglais du candidat dans une situation autre que celle d'une présentation à contenu linguistique. L'extrait, d'une dizaine de lignes, est choisi par le candidat, qui en fera lecture au moment qu'il jugera opportun durant l'introduction de son exposé.

Préparation en amont

Dans la mesure où l'épreuve ne porte pas sur un programme spécifique, le candidat doit faire en sorte d'acquérir une bonne culture générale en linguistique, et ce bien avant l'année du concours. Les trois grands domaines de la grammaire anglaise doivent être bien maîtrisés : domaine nominal, domaine verbal, énoncé simple et complexe. La première étape d'une analyse passe par l'étiquetage morphosyntaxique des formes, leur identification (nature ou catégorie syntaxique) et leur rôle dans l'énoncé en fonction de leur place par rapport aux autres constituants (position et fonction syntaxiques). Cette année encore, le jury a pu constater des déficiences récurrentes en la matière. À l'inverse, le candidat ne doit pas se contenter d'une approche descriptive et oublier qu'il s'agit d'une épreuve d'option, et donc de spécialiste de linguistique. Si les connaissances de base doivent être solidement en place, les exigences sont plus grandes en matière de problématisation, de précision et de profondeur des micro-analyses que pour l'épreuve de tronc commun. Le candidat doit s'être familiarisé avec la technique du commentaire linguistique et être capable de mettre en place des analyses pertinentes et fines portant sur les enjeux de la question telle qu'elle se présente dans le texte.

L'épreuve se déroulant en anglais, il est recommandé aux candidats de consulter régulièrement des grammaires anglophones de référence telles que celles de Quirk *et al.* (*A Comprehensive Grammar of the English Language*, London, Longman, 1985) ou de Huddleston & Pullum (*The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002). Celles-ci peuvent servir de base à la réalisation de fiches théoriques et terminologiques portant sur les points principaux des trois domaines de la grammaire anglaise. Ce travail permet d'assimiler plus aisément la terminologie linguistique anglophone et donc d'éviter certains calques du français. Ces lectures centrales peuvent être utilement complétées par des ouvrages méthodologiques en anglais comme celui, par exemple, de Bouscaren et Chuquet (*Introduction to a Linguistic Grammar of English, an Utterer-Centered Approach*, Gap, Ophrys, 2002) ou encore des ouvrages en français qui préparent à la question large de linguistique à l'écrit du concours. Les candidats ne peuvent toutefois s'arrêter à ceux-ci s'ils veulent acquérir une terminologie anglophone authentique. Pour cette raison, il est également recommandé de s'entraîner à composer régulièrement en anglais tout au long de l'année de préparation. Pour cela, les candidats ne doivent pas hésiter à exploiter les annales de l'épreuve, disponibles sur le site de la SAES, à la rubrique « Concours » :

<http://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/agregation-externe>.

La préparation en amont peut paradoxalement comporter certains risques contre lesquels le jury souhaite mettre en garde les candidats. Outre le danger d'être tenté par le plaquage d'un plan qu'on aurait utilisé lors d'une préparation précédente, qui peut conduire le candidat à mentionner des phénomènes qui ne sont pas dans le texte, il existe un risque constant de céder à l'application de routines qui peuvent parfois constituer, en quelque sorte, le revers d'un bon travail de préparation en amont. Celles-ci peuvent en effet amener le candidat à ne pas montrer suffisamment d'adaptation au texte, voire à se sentir déstabilisé lorsque le texte n'offre pas exactement le même panel de formes que celui d'un texte précédemment traité sur le sujet. Par exemple, dans un sujet sur les propositions nominales, on ne peut se contenter de relever l'absence de propositions nominales en *THAT*, ce qui, par ailleurs, ne justifie pas une absence totale de traitement des nominales à verbe fini introduites par \emptyset (ou sans *THAT*) lorsqu'elles sont présentes dans le texte. Un sujet sur *coordinators* à partir d'un texte qui, en plus des traditionnels *AND* et *OR*, comptait huit occurrences de *BUT*, cinq de *THEN* et trois de *SO* se prêtait, quel que soit le point de vue théorique retenu, à une discussion sur le statut de ces marqueurs et de l'extension à donner à la catégorie. Quant à l'emploi des nombreux *AND* précédés de virgule, une attention à la pragmatique du texte aurait dû conduire non pas à y détecter une « emphase », mais à émettre l'hypothèse d'un emploi à fonction discursive qui, en quelque sorte, détournait la fonction classique du marqueur pour en faire, à chaque occurrence de « , and », un marqueur combiné qui semblait ici dévolu à indexer un passage au discours indirect libre. Pour se défaire des routines, il est conseillé aux candidats, lors de leur préparation en amont, de s'entraîner au moins une fois à traiter un sujet identique à partir de textes différents.

Les sujets

Les sujets retenus sont variés. Ils peuvent porter sur des marqueurs ou signes linguistiques (par exemple *TO*, *V-EN*), sur des notions (*tense and aspect*), sur des parties du discours (*adjectives*, *modal auxiliaries*) ou encore sur des constituants (*nominal clauses*). Les candidats doivent se montrer attentifs à ces différences, qui ont des conséquences sur le traitement de la question (traitement allant

des formes vers le sens ou du sens vers les formes). Voici quelques exemples de sujets proposés à l'étude cette année :

- *Adjectives*
- *Coordinators*
- *Expression of quantity*
- *Modal auxiliaries*
- *Nominal clauses*
- *DO*
- *Negation*
- *Tense and aspect*
- *TO*
- *V-EN*

Les candidats sont invités à consulter les sujets d'Annales mis à disposition chaque année sur le site de la SAES (rubrique « Concours », puis « Annales »), et ce sans se limiter à l'année précédente. L'épreuve ne comportant pas de programme, tout sujet de linguistique est susceptible d'être donné à commenter. Consulter un maximum de sujets des sessions antérieures permettra aux candidats de prendre la mesure de leur très grande variété et de mieux s'y préparer pour ne pas être pris au dépourvu.

Exigences de l'épreuve et méthodologie du commentaire

Comme pour toute épreuve, la présentation du candidat doit être claire et ordonnée. Le commentaire doit être construit selon un plan clairement annoncé lors de l'introduction, et comporter un développement (dont les étapes suivent un fil conducteur) suivi d'une conclusion.

Étapes préparatoires

Lors de la préparation, le candidat doit réserver un temps de préparation à **la lecture**. Il peut, par exemple, procéder à un découpage des phrases afin de repérer les groupes de souffle et s'interroger sur leur intonation. Il ne doit pas oublier qu'un dictionnaire de prononciation est à sa disposition dans la salle de préparation, et qu'il lui est vivement conseillé de le consulter afin de vérifier les accents et les phonèmes qui lui poseraient problème. Le candidat peut tout à fait inscrire ces repères phonologiques sur le sujet qui lui est distribué, afin qu'ils lui servent de guide pendant la lecture. La préparation à la lecture à haute voix tout au long de l'année ne doit pas être sous-estimée et permet de faire de ce passage obligé un atout pour le reste de la présentation.

La découverte de l'**intitulé du sujet** est une étape importante : on ne saurait rappeler suffisamment la nécessité de prendre le temps de saisir les enjeux du sujet avant de partir à la découverte du texte. Une confusion sur l'objet à traiter pourrait d'emblée invalider tous les efforts de préparation du candidat. Par exemple, il est primordial de saisir que le sujet *coordinators* ne vise pas le même objet que *coordination* (l'étude des valeurs de la parataxe peut néanmoins y revêtir un intérêt contrastif, ou intervenir à l'occasion de manipulations). Inversement, un sujet tel que *the expression of quantity* ne devrait pas se restreindre pas à l'étude des quantifieurs, qui en constituent néanmoins la partie centrale. L'intitulé invite à porter un regard transcatégoriel sur la notion, et peut conduire à se

poser la question des quantités implicites, non exprimées, mais néanmoins présupposées. Le sujet prête ainsi à envisager la variété des formes pouvant servir à exprimer la quantité selon un axe allant du plus au moins explicite. Un sujet notionnel impose de définir précisément les formes et phénomènes à relever dans le texte, tandis qu'un sujet sur un opérateur particulier, *DO* par exemple, nécessite de relever et de distinguer les différents emplois et valeurs du marqueur (auxiliaire, verbe lexical, proforme) dans le texte proposé.

Après avoir pris le temps de bien saisir les enjeux théoriques soulevés par l'intitulé du sujet, le candidat doit aussitôt engager un parcours scrupuleux des occurrences du texte, le **recensement des occurrences** devant préférablement se faire avant la problématisation du sujet. Le jury insiste sur le soin qui doit être porté à ce recensement. Un recensement lacunaire des occurrences peut conduire à ne pas traiter une occurrence qui pourrait s'avérer centrale à la problématisation du sujet, ce qui inciterait le jury à se demander s'il s'agit d'un réel oubli ou d'un problème d'identification de la forme. Le parcours des occurrences du texte peut également servir à constater l'absence d'une forme attendue, qui pourrait aboutir à formuler une remarque pertinente en regard de la pragmatique du texte. Le recensement doit être fait avec le plus de plasticité possible, c'est-à-dire qu'il doit aussi être réalisé en fonction de manipulations possibles vers la forme à l'étude. Par exemple, un sujet sur *HAVE* pourrait inviter à procéder au soulignement de *MUST* à emploi déontique, avec lequel *HAVE TO* est en concurrence ; mais il pourrait aussi s'avérer pertinent de souligner une structure existentielle prédicative qui permettrait peut-être de proposer une manipulation avec un *HAVE* que Quirk *et al.* disent justement à valeur « existentielle » (Quirk *et al.*, 1985 : 1411). Un sujet sur *DO* encourage à souligner un énoncé tel que *Please forgive me*, qu'on pourrait manipuler avec *Do forgive me* en vue d'enrichir l'étude de son emploi dit emphatique, concept que l'on définira avec précision et qu'on affinera pour en distinguer différentes valeurs telles qu'elles sont illustrées dans le texte (autocorrection, orientation vers une validation positive, etc.). Pour un sujet sur *TO*, on pourra se servir d'énoncés tels que *I have no intention of betraying you* ou de *giving her a sidelong glance as if drawing her into the joke* pour les comparer respectivement à « *no intention to betray you* » et « *as if to draw her into the joke* » afin d'expliquer les différentes valeurs associées à ces deux formes non finies.

Le soulignement devrait également servir à indexer tout élément du cotexte susceptible de favoriser ou de justifier le choix de la forme. Si le candidat souhaite recopier les occurrences dans ses notes, et se servir de celles-ci plus que du texte qu'il aura annoté, cette prise en note des occurrences du texte doit se faire avec un « grain » le plus large possible. Tronquer le texte en ne prenant en note que la forme qu'on en extrait présente le risque d'occulter d'éventuels phénomènes cotextuels intéressants, qui peuvent parfois s'avérer centraux. Par exemple, dans un sujet sur les auxiliaires modaux, il était à noter que les trois occurrences de *CAN/COULD* figurant dans le texte s'accompagnaient d'un marqueur de négation, à chaque fois différent (*NEITHER...NOR*, *NEVER*, *NOT*). L'étude de la portée de la négation étant un point incontournable de l'étude des auxiliaires modaux, une sous-partie sur la négation s'avérait alors bien plus pertinente qu'une analyse de la rivalité de *COULD* avec la périphrase semi modale *BE-ED able to* – mais encore fallait-il avoir pensé à récupérer *NEITHER... NOR* dans le syntagme nominal sujet, qui se trouvait deux lignes plus haut. Le recensement des éléments cotextuels qui favoriseraient l'emploi d'une forme peut être plus difficile pour certains sujets. Par exemple, un sujet sur le passif pourrait rendre utile d'indexer des phénomènes de thématization, de rechercher des occurrences textuelles où le sujet grammatical d'un

passif serait configuré en amont en tant qu'agent, de relever le mode et le degré de récupérabilité des agents s'ils sont omis, de façon à distinguer entre un agent générique, inconnu, évident ou non pertinent.

Le recensement des occurrences textuelles doit être l'occasion d'évaluer quelle priorité et quelle proportion accorder dans le plan aux différentes valeurs de la forme à l'étude. Toujours au sujet du passif, il s'agira par exemple de vérifier si un long développement sur les passifs avec ou sans agent explicite s'avère pertinent, ou si le panel d'occurrences ne favorise pas davantage une étude axée sur un continuum possible entre passifs verbaux et passifs adjectivaux. Dans tous les cas, le relevé doit être le plus complet possible et ne pas laisser de côté les occurrences les plus complexes ou difficiles à classer. Les exposés qui s'attardent trop longuement sur l'explication de phénomènes très simples ou qui multiplient les analyses d'occurrences semblables pour ensuite passer sous silence les occurrences plus complexes du texte donnent inévitablement l'impression que le candidat a, consciemment ou non, appliqué une stratégie d'évitement. Le jury souhaite assurer aux candidats que toute tentative de leur part de se confronter à une occurrence complexe sera valorisée. Du reste, il n'est pas exigé des candidats qu'ils tranchent coûte que coûte face à une occurrence ambiguë qui résisterait aux tests usuels. L'essentiel de la démarche est d'une part de relever ces occurrences et d'autre part d'expliquer, par des manipulations, en quoi elles posent problème. Les bons candidats sont ceux qui voient là l'occasion de prendre du recul sur les invariants traditionnellement convoqués et qui parviennent à manipuler l'énoncé afin de pointer les éléments qui pourraient être responsables de l'ambiguïté.

La **problématique** ne sera porteuse que si elle tient compte de la subtilité des phénomènes en présence dans le texte. Ainsi, il est impossible qu'à sujet identique, deux textes différents se prêtent à une même problématisation. Le candidat pourrait commencer par se demander pourquoi le sujet en question a été jugé pertinent pour aborder le texte. La problématique, à annoncer dans l'introduction, doit permettre de saisir la cohérence du plan. Un plan taxinomique qui procéderait, par exemple, par une catégorisation établie à partir des fonctions syntaxiques d'une forme n'a souvent pour seul intérêt que de permettre un premier tri des occurrences. Il présente en revanche l'inconvénient de ne refléter aucune problématisation du sujet, puisqu'il vaudrait quel que soit le texte à l'étude. Pour la même raison, bien qu'il soit vivement conseillé de tenter d'aborder les sujets sous différents niveaux d'analyse (morphologie, syntaxe, aspect discursif, etc.), il n'est pas toujours opportun de s'en servir comme intitulés de partie. Le plan doit avant tout être dynamique, et aider le candidat à rendre son propos didactique.

Étapes de la présentation

L'**introduction** doit nécessairement définir les termes du sujet et délimiter ses enjeux. Par exemple, un sujet sur *nominal clauses* implique nécessairement une définition précise de ce que recouvre l'appellation *clause*, mais aussi de ce qui est entendu par *nominal*, qui doit ici se concevoir comme renvoyant simplement à un fonctionnement syntaxique. Même un terme qui semble peu problématique de prime abord (c'est-à-dire dont le sens est tellement évident que certains candidats ne ressentent pas le besoin de l'identifier), comme *adjectives*, requiert un travail de définition rigoureux. Cette étape, trop souvent oubliée, permet d'éviter tout hors-sujet et amène à problématiser

le traitement. Ce travail définitoire ne doit pas non plus être repoussé à la première partie du développement.

L'introduction se conclut par une formulation claire du plan de la présentation. Le jury doit être en mesure de le prendre en note ; il faut donc annoncer les parties successives de manière aussi synthétique, claire et précise que possible. Les titres composés de longues phrases trahissent une difficulté à synthétiser, ou annoncent un contenu peu clair pour le candidat lui-même. Il faut enfin s'assurer que l'annonce corresponde réellement au contenu du développement. Même si cela peut paraître évident, le jury a encore entendu cette année des exposés dont le développement ne suivait pas ou pas exactement ce qui avait été annoncé en introduction. En outre, le candidat n'oubliera pas de procéder à la lecture d'un passage du texte au cours de l'introduction.

De ces questionnements liminaires découle logiquement le **plan** de l'exposé, qui peut comporter deux, trois ou quatre parties selon l'approche adoptée ; un plan tripartite n'est nullement imposé. Ce qui importe, c'est que le plan soit équilibré et dynamique, qu'il traite tous les aspects de la question et qu'il présente une progression logique entre les parties. Il doit permettre d'aborder le sujet de façon complète, et de tenir compte de la spécificité du texte à l'étude. Par exemple, un sujet sur *non-canonical constituent order and information packaging* à partir d'un texte qui ne compte que deux occurrences de clivage ne permet pas, faute d'occurrences suffisantes, de consacrer une partie entière à ce phénomène – choix que certains candidats retiennent pourtant, ce qui les amène à alimenter artificiellement cette partie en créant des clivées peu heureuses à partir de manipulations du texte.

L'organisation impose de tenir compte de la représentativité qu'offrent les occurrences spécifiques au texte à l'étude. Dans cet esprit, le jury a apprécié les présentations qui ne s'attardent pas à l'excès sur les rappels du fonctionnement prototypique de la forme à l'étude lorsque le texte en comporte peu. Outre le fait qu'une partie entière consacrée aux rappels expose le candidat au risque de céder à une récitation théorique, lorsque le texte présente seulement deux occurrences prototypiques, la question se pose véritablement de savoir s'il est légitime d'y consacrer une pleine partie dans un plan à seulement deux ou trois parties. En outre, une première partie consacrée à des rappels théoriques ne donne pas l'impression que le plan a été intégralement échafaudé sous l'impulsion d'une problématisation des formes présentes. Le sujet *modal auxiliaries* nécessitait de mettre en place un grand nombre de concepts (les types de modalités, l'opposition traditionnelle *dictum / modus*, les *NICE properties*, la primauté de l'auxiliaire modal sur les autres auxiliaires, etc.). Bien que ces rappels soient, rappelons-le, indispensables, il n'en demeure pas moins souhaitable d'explorer au plus tôt la spécificité des occurrences présentes dans le texte. Une solution consiste à profiter de l'analyse des premières occurrences traitées pour illustrer certaines propriétés générales qu'on se serait contenté d'annoncer en introduction. Autre exemple, qui mêle les deux écueils décrits précédemment : à partir d'un texte qui ne présente que deux occurrences de passifs avec agent explicite, il est judicieux de combiner l'étude de ces cas aux passifs verbaux sans agent explicite, et de très vite poser les jalons permettant de distinguer les passifs verbaux des passifs adjectivaux lorsque ces derniers figurent en très grand nombre dans le texte. Une présentation qui résume l'étude des nombreux cas de passifs adjectivaux du texte à quelques remarques tardives dans une troisième partie centrée sur les « cas problématiques » ne garantit pas que la spécificité de traitement qu'impose le texte a été bien perçue.

Le **développement**, comme le plan, doit suivre une progression claire et logique. Au sein de l'exposé, mais aussi de chacune des parties, il est recommandé de progresser des cas les plus

simples aux cas les plus complexes, et de commencer par les remarques les plus évidentes pour arriver seulement ensuite à celles qui le sont moins (la complexité d'une occurrence peut bien sûr tenir à des facteurs autres que son élaboration syntaxique). À l'intérieur d'une section consacrée à la morphologie des adjectifs, par exemple, il semble naturel de commencer par les adjectifs simples, puis de traiter les adjectifs dérivés, pour finir avec les adjectifs composés (qui peuvent eux-mêmes inclure des dérivés). L'intérêt des occurrences problématiques est que derrière leur complexité se cache souvent des phénomènes particulièrement susceptibles d'éclairer la spécificité d'une forme. Dans tous les cas, il s'agit de veiller à ce que la présentation dispose d'une progression interne, laquelle facilitera la dynamique argumentative, et montrera que le candidat cherche à conduire une réelle démonstration qui aboutisse à une conclusion.

Voici un exemple de progression dynamique. Dans une partie traitant des structures existentielles, il était logique de commencer par un cas prototypique simple, comme, par exemple, *There is one catch*. Ce premier cas illustre parfaitement l'étiquette d'« existentielle », notamment avec sa forme contrainte (**one catch is*). Cet exemple permet déjà de poser les bases d'une opposition entre l'organisation syntaxique et l'ordre thème/rhème. On pourra ensuite aborder les existentielles locatives, pour lesquels la manipulation vers la forme canonique redevient possible, en gardant les cas les plus complexes pour la fin : ex. *there are two avenues he can see open to him*. On pourra progressivement affiner les premiers critères par une étude fine du dynamisme communicatif en tentant d'appliquer en contexte les principes du *end weight* et du *end focus* (concepts à définir avec précision). Cet ordre d'analyse devrait, enfin, rendre plus aisé le traitement des dernières tournures existentielles du texte, moins prototypiques en ce qu'elles présentent un verbe autre que *be* dans le syntagme verbal : *there appears a buff enveloped marked OHMS* et *There is bound to be a huge expansion in the industry*, phénomène qu'il s'agira peut-être alors d'aborder relativement à la pragmatique du texte.

L'**analyse fine** des occurrences doit, dès que l'occasion se présente, procéder par une mise en regard des occurrences qui se font écho dans le texte, ou qui s'opposent au nom d'une caractéristique centrale ou subtile. Les confronter permet très souvent de mettre en lumière une des spécificités de la forme à l'étude. Un texte donné comme support à une analyse des constructions passives proposait ces deux exemples :

[...] *making it impossible, at the moment, either to enter the tube station at Dollis Hill or to reach Dudden Hill Lane where the coaches were parked.*

Later that afternoon, the coach was parked at Watford services again.

La ressemblance entre ces deux phrases aurait dû inciter les candidats à les rapprocher, ce qui permettait de percevoir les similitudes mais surtout les différences qu'elles présentaient. Un travail insuffisant sur les points de convergence et de divergence qui unissent et séparent les occurrences aboutit inmanquablement à un exposé de type liste ou catalogue où les remarques se suivent de façon parfois disparate.

Enfin, une analyse minutieuse des occurrences ne saurait faire abstraction du cotexte et du contexte d'apparition. Au cours d'une étude sur les auxiliaires modaux, le cotexte générique (ex. *knowledge, always*) encourageait à dépasser l'hypothèse d'une valeur uniquement épistémique associée trop vite à une visée prospective pour *will* dans *It's knowledge, knowledge is good, it will help, knowledge always helps*. En vertu de ces éléments, la valeur épistémique se combinait à une valeur radicale de caractérisation (« *It is highly probable that knowledge helps, from what I know of the*

referent »), qui pouvait même ici être perçue comme centrale (« *It is characteristic/typical of knowledge to be helpful [to anyone]* »).

Le jury insiste encore une fois sur la nécessité absolue de proposer des **manipulations**, qui font partie intégrante des outils d'analyse. Par exemple, un texte servant de support à l'analyse des propositions nominales présentait l'énoncé suivant : *Falling in love, although it resulted in altered body chemistry and was therefore real, was a hormonally induced delusional state, according to him*. Une manipulation avec « *To fall in love* » pouvait s'avérer très utile pour expliquer pourquoi seul le gérondif est ici possible, tout en éclairant les valeurs des deux formes. Soulignons cependant qu'une manipulation ne vaut que si elle est commentée, et prolongée par des micro-analyses : pourquoi l'énonciateur a-t-il choisi telle forme dans cette proposition, l'autre opérateur était-il possible ou non, et pourquoi ? Dans tous les cas, il convient d'expliquer le choix en contexte. De même, afin d'éclairer les valeurs de *would* dans *He must have been odd, even for an Austrian. Not that I'm racist, but why would they have a navy when they're landlocked?*, une manipulation avec *should*, qu'on contraste souvent à *WOULD* au titre de l'opposition non-congruence vs congruence, pouvait s'avérer éclairante, et faire ressortir l'emploi radical du modal.

La **conclusion** doit proposer une véritable synthèse de l'argumentaire. Or, trop souvent, les candidats ne proposent en conclusion qu'un récapitulatif très linéaire de leur présentation. Il arrive même que la conclusion ne soit qu'une reformulation de l'introduction, ce qui donne l'impression que la démonstration n'a mené nulle part. Rappelons que la conclusion a pour fonction de synthétiser les réponses apportées aux questions posées dans l'introduction. Elle peut ouvrir sur des problématiques connexes mais cela n'est nullement une obligation. Elle doit dans tous les cas permettre au jury de retrouver le fil conducteur de l'exposé et d'avoir une idée claire des valeurs que prennent les formes en contexte.

L'entretien

Après son exposé, le candidat s'entretient avec le jury en anglais, pendant une durée maximale de quinze minutes. Il importe de garder à l'esprit que les questions posées par le jury ne visent jamais à déstabiliser le candidat. Elles ne sont pas non plus forcément le signe que le candidat a fait une erreur (même si cela peut être le cas). Les questions sont posées dans un esprit bienveillant, le but étant de bonifier la prestation en amenant le candidat à clarifier son propos ou à pousser plus loin certaines de ses analyses.

Dans cette perspective, il est attendu du candidat qu'il adopte une véritable attitude d'échange avec le jury. L'entretien, tout comme le commentaire, est un exercice de communication et la qualité de la communication influence nécessairement le contenu de la prestation. Cela implique que le candidat doit également veiller à maintenir le même niveau de langue que lors de son exposé.

S'il est essentiel d'écouter la question dans son intégralité, sans interrompre le membre du jury qui la pose, il n'est pas interdit de demander la reformulation d'une question. En outre, le candidat peut prendre quelques instants avant de répondre, soit pour relire un passage, soit pour trouver un exemple pertinent ou un test qui justifie son propos. Cependant, la durée de l'entretien étant limitée, il faut veiller à ce que le temps de réponse ne soit pas trop long. Le jury ne pourrait alors pas poser d'autres questions, et aider ainsi le candidat à améliorer d'autres passages de sa présentation. Le candidat veillera également à trouver le juste milieu dans la formulation de sa réponse : ni trop longue

ni laborieuse, ce qui pourrait suggérer une mauvaise capacité de synthèse, sa réponse ne doit pas non plus être trop courte ou lapidaire, ni donner une impression de manque de réactivité, voire de refus de communication, ce qui placerait le jury dans l'attente d'un développement qui ne vient pas. En somme, il ne faut pas sous-estimer cette partie de l'épreuve lors des entraînements tout au long de l'année. Un entraînement régulier en amont permettra au candidat de se présenter dans les meilleures conditions.

L'entretien ne doit pas être redouté mais perçu comme une occasion de confirmer ou d'améliorer la qualité de sa prestation. Certains candidats l'ont bien compris et le jury a eu le plaisir de voir cette année que bon nombre d'entre eux acceptaient de revenir sur des analyses discutables, d'explicitier leur pensée afin de progresser dans leur réflexion.

Voici, à titre d'exemple, quelques questions qui ont été posées cette année :

- *In what sense can we say that the resultative structure in HAVE helps decide whether "seized" is a verbal or an adjectival passive in "having his camera seized"?*
- *How would you connect the question of the passive form to the theme of this text?*
- *Could you recall the tests we can use to identify a pseudo-cleft sentence? Do you maintain that "What happens next happens swiftly" is a pseudo-cleft?*
- *You mentioned that aspects can be combined, as in the case of HAVE BEEN V-ING. Would you agree to say that a verb with a durative lexical aspect, in a predicate that is inserted in a frequentative framework constitutes another valid kind of combination of aspects?*
- *What, if any, common aspectual value is shared by the simple past and the simple present, if we compare for example "men and girls came and went" with "The groups [...] dissolve and form"?*

Pour plus d'illustrations, nous conseillons aux candidats de lire les précédents rapports de jury.

Erreurs, confusions et autres problèmes de méthodologie récurrents

Les remarques qui suivent sont des exemples que le jury a eu le regret de constater, bien qu'elles aient déjà été présentes dans les rapports des sessions précédentes, qui mettaient eux aussi les candidats en garde contre certaines erreurs et confusions. Le futur candidat trouvera à nouveau ci-dessous une liste de points qui ont régulièrement posé problème pendant la session 2018. Ces points s'ajoutent à ceux qui ont été mis en avant dans les rapports des années précédentes, et qui sont toujours valables.

Le jury souhaite attirer l'attention sur le fait que la connaissance des tests permettant d'assurer le bon étiquetage des formes est tout autant nécessaire que la connaissance des invariants et des concepts analytiques. Concernant ce dernier point, l'entretien permet malheureusement de s'apercevoir que les candidats mentionnent parfois un concept sans réellement le maîtriser. Ainsi, lors d'un entretien succédant à l'étude d'un texte où figuraient quatre verbes caténatifs dont un seul avait été relevé par le candidat, il était inévitable que le jury lui demande de définir le concept et de préciser quels sont les tests à opérer pour s'assurer que l'on est en présence de ce type de verbes. Lorsque des erreurs d'emploi ou d'application de concepts se révèlent lors de la présentation, une demande de clarification s'avère nécessaire lors de l'entretien. De même, lorsqu'il choisit de ne pas traiter tout un pan du sujet (certains candidats ont sans explication aucune ignoré les trois occurrences de *should* dans un sujet sur les auxiliaires modaux), le candidat doit s'attendre à ce que l'entretien soit l'occasion de soulever ce point.

La précision terminologique demeure la meilleure façon de rendre opératoire ce qui autrement resterait à l'état de remarques intuitives ou impressionnistes. Si de fines capacités analytiques sont indispensables à la réussite de l'épreuve, la compétence descriptive l'est tout autant. À de nombreuses reprises, le jury a pu s'apercevoir qu'une grande confusion régnait entre les concepts de thématisation, focalisation, accent et emphase, ou encore entre « traditionnel » et « canonique ». Ces confusions ne peuvent qu'aplatir le propos, réduire les phénomènes, et desservir le candidat. Un autre travers relevé a été la tendance à la généralisation abusive. Faute de connaissances suffisamment précises, certains candidats déclarent sans aucune modalisation des généralités au mieux contestables, au pire erronées : ex. « l'hypothèse exprimée par *IF* est mise sous emphase lorsqu'elle est première dans l'énoncé » ; « Le principe du *end weight* est un paramètre grammatical » ; « Une participiale est toujours une *comment clause* ».

Le jury tient à réaffirmer son ouverture aux différentes approches et théories linguistiques, sous réserve que l'exposé du candidat en reflète une certaine maîtrise. Toutefois, il tient également à rappeler que le concours de l'agrégation évalue la compétence du candidat à articuler différents niveaux d'analyse dans sa démonstration. Or, on note assez souvent que les candidats éprouvent des difficultés à croiser différentes perspectives, mais aussi, et c'est plus gênant, à identifier à quel niveau d'analyse ils se situent lorsqu'ils opèrent tel ou tel test, ou procèdent à tel ou tel commentaire. Pour illustrer le premier point, rappelons, par exemple, qu'un exposé sur les adjectifs, aussi pertinent soit-il, ne peut faire l'économie d'une étude morphologique. Pour le second point, l'entretien a été à ce titre assez symptomatique : un candidat à qui l'on demandait de rappeler les tests syntaxiques permettant de distinguer un passif verbal d'un passif adjectival a répondu en évoquant un test de nature sémantique : « *in a passive construction, the grammatical subject has a patient role* ». Certains candidats ont, au contraire, su effectuer avec originalité et justesse certains rapprochements entre le fonctionnement d'une forme et des éléments de nature lexicale, sémantique, syntaxique, voire pragmatique présents dans l'énoncé accueillant la forme ou dans un énoncé périphérique.

Il est arrivé que des microanalyses trahissent des erreurs de compréhension du texte. Certaines de ces erreurs relèvent parfois d'un manque de maîtrise de l'anglais, mais plus souvent d'une lecture précipitée : il est peu probable, par exemple, que *-ed* soit la graphie d'un prétérit dans l'énoncé en incise *his lips curled in a meaningless parody of hatred*, puis dans *his truncheon upraised*, qui dépendaient de *a young policeman, no more than a boy*. Afin de limiter ces erreurs de lecture, le jury conseille aux candidats de tronquer le moins possible les occurrences dans leur prise de notes, de façon à pouvoir effectuer des repérages d'éléments cotextuels qui les aideront à bien interpréter le sens des énoncés, mais aussi à affiner l'analyse des formes en s'appuyant sur ces éléments de cotexte pertinents.

En règle générale, comme à la question large de l'épreuve écrite, les candidats ont tendance à appréhender le texte comme un recueil d'occurrences illustratives dont il faudrait se servir pour confirmer les catégories. À ce titre, assez rares sont les candidats qui ont incorporé les occurrences problématiques à leur démonstration, et plus rares encore, ceux qui ont tenté d'en offrir une micro-analyse. Dans un sujet sur *non-canonical constituent order and information packaging* figurait une extraposition dont la motivation n'était à l'évidence ni le principe du *end weight*, ni celui du *end focus*. La seule façon d'analyser cette occurrence était de la rattacher à la pragmatique générale du texte et à un effet de focalisation interne, où l'ordre de présentation des informations semblait imiter les

différentes étapes chronologiques de la perception des phénomènes par le personnage. Il est à déplorer que les candidats aient traité longuement les deux autres structures extraposées du texte, très semblables, sans faire mention de cette occurrence pourtant bien plus précieuse pour tester la limite des outils traditionnels. Insistons encore une fois sur le fait que l'épreuve de commentaire ne doit pas prêter à une récitation de connaissances. Par ailleurs, il est recommandé aux candidats d'éviter l'emploi de tout exemple qui ne provient pas du texte. Des exemples inventés sur mesure ne peuvent servir à définir les termes du sujet. Le commentaire a pour vocation de mettre en confrontation la théorie et la pratique, ce dernier volet passant par un va-et-vient constant entre langue et discours, entre le niveau des micro-analyses et l'unité pragmatique du texte. La méthode est double : d'une part, il s'agit de mettre en rapport l'invariant et le contexte d'insertion de la forme ; et d'autre part, de relier les différents emplois relevés à la thématique du texte.

Il est regrettable que pour un sujet aussi classique que *modal auxiliaries*, les candidats n'aient pas toujours procédé aux analyses des valeurs spécifiques des modaux (c'est de *SHALL* que *SHOULD* tire ses valeurs de non-autonomie du sujet grammatical et de non congruence) ou qu'ils n'aient pas proposé des reformulations complètes pour ces modaux (par exemple, la reformulation par « *It is possible that <S / P>* » pouvant éclairer une valeur épistémique, celle par « *It is possible/necessary <for S to P>* », une valeur radicale), assorties des gloses qui permettent d'affiner leur valeur. L'étude du prétérit sur le modal doit être également systématique (-*ED* chronologique, de translation ou d'irréel), de même que la portée de la négation. En outre, le jury a constaté à plusieurs reprises une confusion concernant la valeur de contrefactualité exprimée par le prétérit porté par l'auxiliaire modal, qui ne peut s'interpréter comme étant un « prétérit à valeur modale épistémique ».

À de nombreuses reprises, des erreurs sur les catégories syntaxiques des propositions ou des constructions ont été relevées. Plusieurs fois, une construction passive elliptique a été improprement analysée comme étant une participiale. Un énoncé tel que *All that will be needed to complete the picture will be a little wife and a car* a souvent posé problème également. Voir l'énoncé comme une relative déterminative (restrictive) est juste, mais on note une résistance à la manipulation qui tenterait d'isoler la proposition principale : **All will be a little wife and a car*. Déstabilisés par cette forme moins usuelle (que certains linguistes identifient à la pseudo-clivée, en la qualifiant de *ALL-cleft*), certains candidats sont allés jusqu'à prendre *THAT* pour un pronom anaphorique commutant avec *THIS*, tandis que d'autres ont simplement évité le traitement de l'occurrence.

Le jury a apprécié de ne plus entendre cette année (sauf à une occasion) de considérations d'ordre littéraire, culturel ou encore psychologique qui n'auraient eu aucune pertinence pour le traitement linguistique du sujet. Néanmoins, l'excès inverse consistant à ne pas du tout évoquer le rapport entre la forme à l'étude et la pragmatique du texte est également à éviter. Par exemple, la détection d'un effet de discours indirect libre peut éclairer la valeur d'un prétérit ; l'absence dans un texte de la forme *MUST* déontique, à laquelle est systématiquement préférée *SHOULD*, peut faire sens dans la bouche d'une mère visiblement décrite comme permissive ; la multiplication des existentielles et des passifs, rapportée à la rareté des rapports d'inclusion que pourrait exprimer *HAVE* et à la rareté des constructions à la voix active affectant le personnage principal, pourrait participer de la thématique de résignation frappant ce personnage. Ces liens, dont il faut veiller à ce qu'ils demeurent ponctuels, peuvent être établis dans le prolongement de l'étude de la cohésion discursive, et dans ce cas offrir un ultime éclairage, complémentaire, à l'étude des occurrences prises dans leur ensemble. Ces liens

peuvent tout à fait trouver leur place dans une conclusion. La condition à leur mention est cependant qu'ils soient très solidement ancrés dans de purs observables linguistiques.

Sur un plan logistique, le jury recommande aux candidats de mieux évaluer la longueur de leur présentation, afin notamment de bien exploiter les trente minutes de passage. En effet, nombreuses ont été les présentations courtes qui laissaient bon nombre d'occurrences intéressantes dans l'ombre – brièveté qui était préjudiciable –, ou démultipliaient inutilement les analyses d'occurrences semblables au lieu de les rassembler.

Malgré ces constats, le jury a pu entendre certains commentaires qui ont su exposer des connaissances précises et les mobiliser avec justesse de bout en bout. Certains excellents commentaires ont associé à cela une prise de recul et un questionnement pertinent sur la limite de la catégorie à l'étude. On note que les candidats ont très souvent fait preuve d'un réel effort pédagogique dans la présentation de leurs micro-analyses.

Langue

La prestation se faisant en anglais, une note de langue est attribuée par le jury, au même titre que dans les épreuves de leçon et d'EHP. La moyenne de ces trois notes donne la note finale de langue, de même coefficient (2) que les autres notes des épreuves orales. Le rapport de la session 2018 contient un point spécifique sur cette note de langue ; nous n'insérons donc ici que quelques remarques concernant plus spécifiquement l'épreuve de commentaire linguistique de texte.

Le jury est particulièrement sensible aux erreurs de prononciation (phonème ou place de l'accent) qui touchent des termes de linguistique. Voici une liste de mots couramment utilisés dans les commentaires, qu'il s'agisse de métatermes ou non, qui font trop souvent l'objet d'une accentuation défectueuse (le gras indique la syllabe qui doit porter l'accent primaire) :

adjective, **adjectival**, **adjunct**, **adverb**, **adverbial**, **antecedent**, **appositive**, **attribute** (nom), **attributive**, **auxiliary**, **category/-ize**, **character/-ize**, **comment**, **comparison**, **consider**, **consequence**, **content**, **coordinator**, **deictic**, **determiner**, **discourse**, **effect**, **event**, **excerpt**, **influence**, **interpreted**, **interrogative**, **narrative**, **occurrence**, **participial**, **participle**, **particular**, **predicative**, **process**, **prototypical**, **refer**, **relative**.

Le déplacement de l'accent peut à son tour entraîner des erreurs sur les sons vocaliques (signalés ici en gras), récurrentes par exemple dans les mots suivants : **adjectival** (/aɪ/), **antecedent** (/i:/), **occurrence** (/ʌ/), **particular** (/ə/), **relative** (/e/).

D'autres mots voient certains de leurs phonèmes régulièrement mal réalisés : **clause** /ɔ:/, **modal** et **focus** /əʊ/, ou encore le <s> de **comparison**, **use** (noun) et **basic** (/s/ et non /z/). De même pour la voyelle de **other** / **another**, de **does** / **done**, **some** ou encore **govern**, qui correspond à un /ʌ/.

Concernant le lexique, il faut être en mesure de proposer une métalangue riche et précise. Maîtriser la terminologie spécifique en anglais permet une construction plus élaborée et plus claire de l'analyse. Il importe par ailleurs d'éviter certains barbarismes (**semantism*) ou confusions (*to complement* n'a pas le même sens que *to complete*).

Par ailleurs, le jury invite les candidats à soigner l'articulation logique de leur propos et à utiliser autant que possible des marqueurs de discours et mots de liaison essentiels à une bonne progression

de l'exposé. Le jury a encore trop souvent entendu des présentations proposant pour toute articulation logique entre les occurrences et les analyses de répétitifs *and also we have...*, *and there is also... another occurrence is...* . Seule une préparation régulière permettra au candidat d'apprendre à parler de façon fluide tout en bâtissant un propos complexe à partir de notes succinctes. La présentation en anglais ne s'improvise pas, et l'entraînement en amont, dans les conditions du concours, permet de gagner de l'aisance.

Le jury souhaite saluer les efforts des candidats qui ont su présenter un travail construit selon les exigences énoncées rapport après rapport. Ces candidats ont su faire montre d'une bonne maîtrise de la théorie linguistique mise au profit de l'analyse des occurrences des textes, et mener une véritable réflexion sur la langue anglaise. Le jury espère que les remarques faites dans ce rapport aideront les futurs candidats à se préparer efficacement et à les guider vers la réussite.

Stéphane KOSTANTZER
Université de Strasbourg

7 - Épreuve hors programme (EHP)

Remarques liminaires

Ce rapport s'inscrit dans la continuité des précédents et notamment de celui de la session 2017, lors de laquelle les modifications relatives à la seconde partie de l'épreuve (dite préprofessionnelle), annoncées dès le rapport de la session 2016, ont été mises en œuvre pour la première fois. Les candidats sont invités à lire lesdits rapports en complément de celui-ci.

Les pages qui suivent ont pour ambition de rappeler les modalités de préparation, de passation et de notation de l'épreuve, de donner des conseils de méthode, de fournir un échantillon de prestations satisfaisantes, assorties de commentaires, et de préciser les exigences de l'épreuve.

Format de l'épreuve

Pour mémoire, voici ce que précise le texte de cadrage¹ de l'épreuve hors programme :

« Cette épreuve est constituée d'un exposé oral en anglais à partir de documents, suivi d'un entretien en anglais avec le jury.

Le candidat reçoit au moins trois documents qui peuvent être de natures diverses (tels que textes en anglais, documents iconographiques ou audiovisuels en anglais) et permettent de dégager une problématique commune (notamment d'ordre thématique et/ou historique et/ou formel).

Il dispose, pendant le temps qui lui est imparti pour la préparation, d'un certain nombre d'ouvrages de natures diverses (notamment dictionnaires et encyclopédies), dont la liste est rendue publique à l'avance.

Dans son exposé en anglais, le candidat propose une lecture et une interprétation des documents qui lui ont été remis, mettant en évidence ce qui les relie et les éclaire mutuellement.

L'exposé ainsi que l'entretien en anglais qui lui fait suite permettent d'évaluer les qualités d'analyse, de synthèse, d'argumentation et d'expression du candidat ainsi que sa maîtrise d'outils méthodologiques adaptés à la nature de chaque document. »

Voici ce que le candidat peut lire sur la première page du sujet :

« Première partie (*en anglais, durée maximale : 40 mn*)

Vous procéderez à l'étude et à la mise en relation argumentée des trois documents du dossier proposé (A, B, C non hiérarchisés). Votre présentation ne dépassera pas 20 minutes et sera suivie d'un entretien de 20 minutes maximum.

Deuxième partie (*en français, durée maximale : 5 mn*)

À l'issue de l'entretien de première partie, et à l'invitation du jury, vous vous appuyerez sur l'un des trois documents pour proposer un projet d'exploitation pédagogique dans une situation d'enseignement que vous aurez préalablement définie. Cette partie ne donnera lieu à aucun échange avec le jury. »

¹ <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98700/les-epreuves-de-l-agregation-externe-section-langues-vivantes-etrangeres-anglais.html>

Les candidats disposent de 5 heures de préparation.

L'épreuve en elle-même dure 45 minutes maximum, qui se décomposent ainsi : 20 minutes maximum pour l'exposé (en anglais), 20 minutes maximum pour l'entretien (en anglais) et 5 minutes maximum pour la partie préprofessionnelle (en français).

Échelle de notation

La note obtenue par le candidat à l'épreuve hors programme est affectée d'un coefficient 2.

À cette note s'ajoute une évaluation de la qualité de son anglais oral, qui entre pour un tiers dans la note globale d'expression orale en anglais (coefficient 2 également).

Cette année encore, le jury a entendu des prestations de très bon aloi, tant sur le fond que sur la forme, et n'a donc pas hésité à décerner d'excellentes notes, y compris 20/20, aussi bien pour le contenu que pour l'anglais lui-même. Les notes les plus basses (0,5 sur 20) sont allées aux candidats qui montraient non seulement d'importantes lacunes (en phonétique, phonologie, grammaire, syntaxe et lexique), mais aussi un manque de préparation à cette épreuve généraliste, qui met en jeu des compétences multiples, notamment méthodologiques, et qui mobilise des connaissances très diverses. Même si la plupart des sujets mobilisent des connaissances en littérature, en linguistique, en histoire, en géographie, en histoire des idées, en histoire des arts, en esthétique, en peinture, en photographie, en musique, etc.), les notes tiennent compte avant tout de la capacité des candidats à saisir le sens des documents, à éviter les contresens et à mettre en résonance l'ensemble des éléments d'un même dossier.

Variété des documents constituant les dossiers

Comme chaque année, l'épreuve hors programme offre aux candidats l'occasion d'explorer le monde anglophone, dans l'espace (Royaume-Uni, USA, Afrique anglophone, Inde, par exemple) et dans le temps (l'ensemble des sujets couvrant cette année plus de quatre siècles d'histoire, de 1575 à nos jours).

La variété est également générique. Les documents proposés aux candidats ont été extraits d'œuvres appartenant à tous les genres ou catégories. Parmi les sujets de la session 2018, on trouve :

- pour le document A, de la prose (extraits de romans : Mike McCormack, *Solar Bones*, etc. ; extraits de *novellas* : Ian McEwan, *On Chesil Beach*, etc. ; des extraits de nouvelles : Eudora Welty, "Powerhouse", etc.), du théâtre (John Osborne, *Look Back in Anger* ; Brian Friel, *Making History* ; John Webster, *The Duchess of Malfi* ; etc.), de la poésie (Gavin Ewart, "The Larkin Automatic Car Wash" ; William Wordsworth, "The Solitary Reaper" ; Henry Wadsworth Longfellow, *Evangeline. A Tale of Acadie* ; etc.) ;

- pour le document B, des discours (Nehru ; etc.), des articles de presse (James Wood, "The Fun Stuff: My Life as Keith Moon", *The New Yorker* ; etc.), des extraits de reportages (Nellie Bly, *Ten Days in a Mad-House* ; etc.), des extraits d'essais (John Stuart Mill, *The Subjection of Women* ; etc.), des extraits de pamphlets (Thomas Dekker, *The Wonderfull Yeare* ; etc.), des lettres (Louisa Lowe. "No.1 – Report of a Case Heard in Queen's Bench, November 22nd, 1872", *Quis Custodiet Ipsos Custodes?*

; etc.), des documents officiels (1953 secret Memorandum by the Secretary of State for the Colonies ; etc.), etc. ;

- pour le document C, des peintures à l'huile (George Bellows, *Stag at Sharkey's* ; etc.), des aquarelles (Joseph Nash, *The Great Exhibition: India No. 1* ; etc.), des gravures (William Hogarth, *Industry and Idleness* ; etc.), des collages (Rachel Henriques, *Poppy Show* ; etc.), des planches sans texte de bande dessinée ou de roman graphique (Chris Ware, *Lint* ; etc.), des photographies (Bill Brandt, *In a Mayfair Drawing Room* ; etc.), des images extraites de films (David Lean, *Great Expectations* ; etc.), etc.

L'éventail des thèmes abordés est également très vaste. Lorsqu'un dossier sera évoqué au-delà de la simple allusion dans les pages qui suivent, une note de bas de page indiquera l'adresse de la page du site internet (en l'occurrence, celui de la SAES, Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) sur lequel sont archivés les sujets en question, ainsi qu'une sélection de sujets des sessions antérieures. Il est vivement recommandé aux candidats de s'en servir pour préparer l'épreuve.

Préparation en loge

Les candidats disposent de cinq heures pour préparer les deux parties de l'épreuve hors programme : la mise en relation des trois documents du dossier et les pistes d'exploitation pédagogique de l'un de ces documents.

Il est judicieux de proportionner le temps consacré à la préparation de la synthèse, d'une part, et du projet préprofessionnel, d'autre part, au temps qui leur est alloué lors de l'épreuve elle-même (soit, respectivement, quarante minutes maximum pour l'exposé et pour l'entretien, d'une part, et cinq minutes, d'autre part). Mais il serait dangereux de négliger la préparation du projet préprofessionnel ou d'improviser devant le jury. Le projet préprofessionnel doit solidement prendre appui sur le travail d'analyse du dossier qui le précède.

En loge, les candidats peuvent utiliser trois outils mis à leur disposition : un dictionnaire unilingue, un dictionnaire de prononciation et *The Encyclopædia Britannica*, dont une version DVD-ROM récente est consultable sur plusieurs ordinateurs répartis autour de la salle.

Le jury ne saurait trop insister sur l'aide que constituent ces usuels et cette encyclopédie, outils dont les futurs lauréats seront amenés à se servir quotidiennement dans l'exercice de leur métier, puisqu'un enseignant, même chevronné, doit sans cesse avoir le réflexe et l'humilité de vérifier l'exactitude des savoirs qu'il s'apprête à transmettre à ses élèves.

Dictionnaire unilingue

Il est souvent judicieux de s'assurer du sens exact des mots que l'on ne maîtrise pas, surtout si l'on a l'impression qu'ils ont de l'importance, en cherchant la définition dans le dictionnaire unilingue. Ce n'est qu'à cette condition que la compréhension des textes (et de certains documents iconographiques) sera complète et précise.

Il arrive que des candidats citent dans leur exposé des bribes des documents avant de déclarer, lors de l'entretien, qu'ils ne savent pas ce que veulent dire des mots tels que "costermongers" (EHP 2,

B, mot employé à neuf reprises dans le texte), “nooses” (EHP 21, A, rencontré une seule fois, certes, mais dont l’usage métaphorique et symbolique attire l’attention), “trappings” (EHP 24, B, confondu avec *traps*, ce qui altère considérablement le sens), ou encore “looms” (présent dans le titre du document C du dossier EHP 21, et qui permet de désigner l’objet de l’image auquel le vocable fait référence. Il arrive également que certains candidats, qui prennent la peine de vérifier le sens d’un mot, choisissent un sens inapproprié au contexte, ce qui aggrave l’incompréhension du document. Il est donc recommandé aux candidats de faire un usage réfléchi du dictionnaire et de ne pas s’appuyer aveuglément sur l’aide qu’il apporte.

Dictionnaire de prononciation

Cet outil est à utiliser systématiquement en cas de doute, même pour les noms propres, que les candidats ont tendance à sous-estimer.

Le jury a neutralisé la prononciation de Shacochis, patronyme peu connu, et de Aoife, prénom gaélique rare, parce qu’ils ne figurent pas dans le dictionnaire de prononciation. En revanche, il n’est pas acceptable de déformer des noms tels que Freud (phonème vocalique parfois approximatif), Friel (souvent triphongué), Hogarth (première voyelle souvent transformée en monophongue et seconde voyelle souvent réduite), Maclise (consonne finale souvent rendue sonore), McTaggart (première et troisième syllabes souvent non réduites), Okri (souvent diphtongué), Orwell (accent souvent déplacé sur la seconde syllabe), Osborne (seconde voyelle souvent réduite) ou Shelley (seconde voyelle souvent diphtonguée), parce que ces auteurs et artistes sont célèbres et, surtout, parce que la transcription de leur nom en alphabet phonétique international, avec indication des accents pour les polysyllabes, (ce qui pouvait s’avérer utile pour Farage, souvent déformé), se trouve dans le dictionnaire de prononciation. Et il convient d’ajouter que la réflexion peut parfois remplacer le dictionnaire, comme dans le cas de Strongbow : le sens de *bow* précédé d’un tel adjectif ne saurait faire de doute.

Il arrive aussi que certains candidats ne prononcent pas, ou n’accentuent pas, correctement des noms communs pourtant fréquents. En cas de doute, il ne faut pas hésiter à vérifier l’accentuation de certains termes indispensables et sur lesquels l’on ne peut se permettre de se tromper, quitte à indiquer l’accent sur son brouillon si l’on craint, le moment venu, de faire une erreur. Ainsi, dès l’introduction, bien des candidats déplacent l’accent des substantifs *extract* et *excerpt*, confondus avec les verbes, qui ont le schéma accentuel inverse. Le même double schéma vaut pour *contrast*, d’où la même erreur mais aussi, lorsque l’accent est correctement placé, une réduction, qui n’a pas lieu d’être, de la voyelle de la seconde syllabe. *Progress* (dans le titre de C, EHP 18) a parfois subi le sort inverse. *Colour*, correctement accentué, a trop souvent été réalisé comme *collar*, alors que ce ne sont pas des homophones. *Women* (EHP 4, EHP 17, EHP 20, notamment) est parfois prononcé comme *woman*. La diphtongue de *South* a contaminé *Southern* (EHP 15), très rarement prononcé avec son /ʌ/. *Reaper* (A, EHP 20) prononcé comme *ripper* change radicalement le sens du titre du poème de Wordsworth. Cela est vrai aussi de *Moby-Dick* (A, EHP 23) réalisé avec une monophongue, comme si le était gémellé. Le candidat qui hésite sur la prononciation de *Cajun* (B, EHP 24) n’a pas compris qu’il dérive de *Acadian* (par aphérèse et palatalisation).

Du bon usage de l'*Encyclopædia Britannica*

Les candidats ne doivent pas s'attendre à trouver systématiquement dans l'encyclopédie des articles sur les auteurs, artistes, titres, personnages, institutions et événements mentionnés dans les sources ou dans les documents. Il peut même arriver qu'aucun des trois documents ne se laisse appréhender par le truchement de la *Britannica*. C'était le cas du dossier EHP 17. Mais que les candidats inquiets se rassurent, il n'existe aucune corrélation entre cette absence d'information et les notes obtenues par les candidats. Peut-être cela a-t-il été l'occasion de pallier le silence de l'encyclopédie en donnant la parole aux documents eux-mêmes. Une recherche infructueuse ne doit pas être considérée comme un obstacle, mais bien comme une chance de lire et de relire les textes ("A good reader, a major reader, an active and creative reader is a rereader", disait Nabokov), d'examiner et de réexaminer les images, qui, pour peu que le candidat se soit entraîné régulièrement et qu'il soit muni des outils adéquats, ne manqueront pas de révéler les trésors qu'ils recèlent. Lorsque le candidat parvient à relever ce menu défi, ses efforts sont toujours dûment récompensés par le jury.

À l'inverse, pour certains dossiers, la profusion des informations fournies par l'encyclopédie peut s'avérer un handicap. Il n'est pas rare que l'on y trouve non seulement des notices biographiques mais aussi des entrées relatives aux œuvres fondamentales, aux mouvements littéraires et esthétiques, aux événements historiques, aux toponymes, etc. Or prendre connaissance de l'ensemble peut faire perdre beaucoup de temps, d'où la nécessité d'exercer son discernement : il faut savoir parcourir et trier rapidement afin de ne retenir que ce qui est pertinent pour éclairer l'analyse du dossier.

Enfin, entre le dossier pour lequel la *Britannica* est une source inépuisable de renseignements et celui pour lequel elle n'est d'aucun secours, il y a aussi le dossier, de loin le plus fréquent, pour lequel une partie seulement des recherches effectuées aboutit.

Parmi les compétences méthodologiques, savoir filtrer et ordonner l'information est donc primordial. Il faut savoir se méfier du labyrinthe des hyperliens, qui mènent sur des voies peu concluantes et détournent de l'essentiel. Rien ne saurait remplacer la lecture scrupuleuse, la compréhension fine et l'analyse rigoureuse de chacun des documents, puis, après une phase indispensable de mise en résonance et de raisonnement, la définition d'une problématique qui permette d'articuler les documents et de faire émerger de cette association de nouvelles pistes à explorer. Disposer d'une encyclopédie ne dispensera jamais de réfléchir. Les candidats doivent s'interdire de réciter des bribes de la *Britannica* sans se soucier de la pertinence des articles consultés, sans approfondir la définition des termes empruntés. Ainsi, il est vain d'essayer d'appliquer à toute force l'étiquette *Gothic* au passage extrait de *Frankenstein; or the Modern Prometheus* (EHP 14) car cela ne fonctionne pas dans l'extrait proposé, dont la teneur est nettement philosophique.

Conseils pratiques

Le jury constate que de nombreux candidats, bien qu'ayant apporté un appareil de mesure du temps, oublient de le regarder à intervalles réguliers. Une bonne gestion du temps, déterminante dans

toutes les épreuves, demande un entraînement particulier et doit préoccuper les candidats très tôt dans l'année de préparation. Mais la plupart des conseils dispensés ici concernent le temps de préparation en loge.

Sans doute est-il pertinent, dès le début du temps de préparation, ou avant de quitter la loge, de désagrafer les documents qui composent le dossier et d'écarter la page de garde (inutile pendant l'épreuve). Cela permet au candidat, une fois assis face au jury, d'étaler les trois documents sur le bureau, ce qui facilite la circulation d'un élément à l'autre du dossier.

De même est-il recommandé, avant de quitter la loge, de ranger à part les feuilles de brouillon qui ont simplement servi à prendre des notes à partir de l'encyclopédie et qui seront inutiles pendant l'exposé devant le jury. Cela peut éviter de perdre le fil de l'exposé en mélangeant les différentes parties du brouillon. Il est rappelé que seules l'introduction et la conclusion peuvent éventuellement être rédigées, les autres parties du brouillon devant rester de simples notes. Le jury doit, à la fin de l'épreuve, s'assurer du respect de cette consigne.

Il n'est probablement pas superflu non plus de numéroter les feuilles de brouillon, d'isoler introduction et conclusion sur deux feuilles indépendantes, de prévoir une feuille pour chaque partie du plan, et une feuille pour la partie préprofessionnelle en français. Ces suggestions sont destinées à rendre les candidats plus sereins et plus efficaces lors de leur passage devant le jury. Des notes élaguées, aérées et structurées, comportant des éléments soulignés ou surlignés et des renvois clairs aux documents sont un gage d'efficacité et aident à limiter le stress.

Enfin, il faut veiller à adapter le volume sonore (ni trop faible ni trop fort) et le débit (ni trop lent ni trop rapide). Le jury doit pouvoir suivre (comprendre et noter) ce que dit le candidat, comme le feront plus tard les élèves qui lui seront confiés.

Lecture des documents, identification des thèmes et définition d'une problématique

Parce que la mise en relation des trois documents du dossier se fonde sur l'étude de chacun isolément, le jury engage les candidats, avant qu'ils fassent entrer les documents en synergie et procèdent à leur analyse combinée, à ne pas négliger cette phase initiale, dont les découvertes enrichiront l'exposé final et lui donneront de la substance.

Il faut procéder par étapes, avec méthode :

- prendre connaissance du paratexte, qui fournit des indices et dont se dégagent des pistes : identité de l'auteur, titre de l'œuvre et date de production, notamment, ne sont pas neutres ;
- lire les textes et examiner l'image une première fois pour en saisir le sens superficiel et pour identifier des convergences et/ou divergences évidentes (qui, littéralement, se voient) ;
- relire attentivement les textes plusieurs fois et réexaminer minutieusement l'image à plusieurs reprises pour en comprendre les sens profonds (qui, donc, ne sont pas immédiatement perceptibles) et pour confirmer la pertinence des directions envisagées ;
- prêter attention à l'entrelacs du fond et de la forme, à ce que disent les documents et à la manière dont ils le disent : en effet, genre (prose, théâtre, poésie, essai, discours, etc.), *medium* (huile, gouache, aquarelle, dessin, gravure, pochoir, graffiti, etc.), nature (narration, description, dialogue ; exposition, apogée, dénouement ; ode, élégie, ballade, épopée ; tragédie, comédie, *kitchen*

sink drama ; portrait, paysage, scène de genre, *conversation piece*, nature morte ; métafiction, métathéâtralité, métapoésie ; etc.), structure (le décor est planté, un événement se produit, l'action démarre, les personnages parlent ; linéarité, ellipse, analepse, prolepse ; parallélisme, chiasme, mise en abyme, enchâssement, circularité ; strophes, rythmes, rimes, enjambements, césures ; répliques, didascalies, apartés, soliloques, tirades ; etc.) et composition (premier plan, second plan, arrière-plan ; point focal ; lignes de fuite ; etc.), dimensions (modestes ou monumentales), formats (vertical, horizontal, etc.) et échelles (respect des proportions, jeux de perspective), voix et regards (stratégie narrative et focalisation ; cadrage et point de vue), mode de rapport des paroles et des pensées (discours direct, discours indirect, discours indirect libre, *stream of consciousness*, monologue intérieur, etc.), style (temps, aspects, champs lexicaux, images, tropes, phrases courtes ou longues, propositions indépendantes, coordonnées ou subordonnées ; figuratif, réaliste, naturaliste, régionaliste, impressionniste, expressionniste, cubiste, futuriste, naïf, abstrait ; etc.), ton (ironique, méprisant, mélancolique, nostalgique, pathétique, mélodramatique, solennel, grandiloquent, etc.) et intertextualité ou intericonicité (allusions ou citations, voilées ou manifestes, à d'autres œuvres), notamment, sont des choix qui ne sont pas anodins et qui sont intimement liés aux thèmes et motifs (la rencontre amoureuse, la tentation du mal, le rêve d'évasion, le voyage initiatique, la nature désacralisée, les rites de la guerre, la mort héroïque, l'écriture de l'histoire, la hantise du passé, etc.) ;

- après ce travail initial d'observation, de défrichage, de déchiffrement, de réflexion et de mise en relation, il faut vérifier une ultime fois ses hypothèses, provisoires, avant d'aller plus loin, de formuler sa thèse, définitive, de déterminer les trois axes autour desquels s'articulera la démonstration et de poursuivre la démarche d'analyse et de synthèse.

Une mise en garde s'impose : l'exhaustivité est impossible. Il faut aller à l'essentiel, au sens propre, c'est-à-dire extraire du dossier sa quintessence, en ne prélevant que les éléments et en ne conservant que les arguments qui vont servir à étayer la démonstration.

Si tous les candidats semblent s'intéresser spontanément à l'identité des auteurs des documents, sans doute conscients, sans tomber dans les excès de la biocritique, qu'une œuvre peut difficilement être séparée de son auteur, beaucoup ne se soucient pas assez des autres éléments du paratexte : notamment aux dates et aux titres, qui pourtant peuvent fournir des informations essentielles.

De l'importance des dates

Il est nécessaire, au cours de la préparation et, si cela est pertinent, au cours de l'exposé en anglais, de contextualiser tous les documents du dossier, et pas seulement le document B. Il n'y a que dans le cas où le contexte n'éclaire guère un document que l'on peut faire l'économie d'une contextualisation.

Ainsi, ne pas replacer dans son contexte socio-historique la photographie (document C) du dossier EHP 15, prise par Alain Desvergnès dans le Sud des États-Unis en 1963, est une erreur de méthode qui limite considérablement l'analyse. Cela suppose connues deux dates essentielles qu'aucun angliciste n'est censé ignorer : la date de la *March on Washington*, en mars, lors de laquelle Martin Luther King, figure majeure du *Civil Rights Movement*, a prononcé son plus célèbre discours (« I have

a dream ») ; ainsi que celle de l'assassinat à Dallas, en novembre, du président John Fitzgerald Kennedy, trois ans après son élection.

Au premier plan, jonchée sur une pierre, comme sur un piédestal, se dresse, vue en contre-plongée, une petite fille vêtue d'une robe en vichy garnie de dentelle, que l'une de ses ancêtres aurait pu porter. La moue boudeuse et le sourcil froncé, la fillette se tient devant une belle demeure néoclassique, style architectural typique de certains états américains du Sud, et elle toise le photographe, qui a choisi un angle de vue qui semble réduire la bâtisse à l'échelle d'une maison de poupée, contre s'il était un intrus.

Cette vision d'une survivance anachronique d'un passé aussi polarisé que le noir et blanc de la photographique reflète le regard critique de l'observateur, comme le suggère aussi le titre de la photographie, où entrent en conflit l'espace fictif qui sert de cadre à de nombreux romans et nouvelles de William Faulkner (Yoknapatawpha) et la réalité géographique (Oxford, Mississippi), juxtaposition qui introduit la notion de désordre, puisque, si le titre était neutre, en toute logique, l'on aurait Oxford (la ville), Lafayette (le comté) et Mississippi (l'état).

Cependant, il n'y a pas que les dates mentionnées dans les sources qui doivent être prises en compte. Lorsqu'un document évoque une date, un événement, une période. Par exemple, la double référence à l'ère édouardienne dans le document A du dossier EHP 2 ("the Edwardian twilight", l. 29 ; "The old Edwardian brigade", ll. 73-74) a souvent été citée lors de l'exposé, mais la plupart des candidats, lors de l'entretien, n'a pas pu situer la période en question (1901-1910) ni préciser quel monarque (Édouard VII) régnait alors.

Dans le document B du dossier EHP 24, il est question de "the antebellum period" (l. 10) et de "predisersal Acadia" (l. 11), expressions que les candidats ont abondamment citées sans les expliquer, comme si elles faisaient référence à des évidences. De nombreux candidats n'ont pas pris en compte et n'ont pas su expliciter que *antebellum*, dans un contexte américain, renvoie à la période précédant la guerre de Sécession et que *predisersal* se rapporte à la Déportation des Acadiens, à partir de 1755, qui constitue le sujet du poème de Longfellow (A).

De nombreux candidats ont été incapables de dire qui était sur le trône en Grande-Bretagne lorsque l'huile (non signée et non attribuée) *King Edward VI and the Pope* (EHP 8) a été peinte aux environs de 1575, alors que le long règne (1558-1603) d'Élisabeth I^{re} doit être connu de tout angliciste. Une vérification aurait permis aux candidats de s'apercevoir que la scène représentée n'est pas contemporaine et peut-être même d'identifier le personnage alité, en haut à gauche, comme Henri VIII, le doigt pointé vers son successeur, ce qui aurait pu mener à une réflexion plus poussée sur les liens entre pouvoir temporel et pouvoir spirituel au XVI^e siècle en Europe, avec en toile de fond la Réforme, et plus généralement, à l'échelle du dossier, sur les limites de l'exercice du pouvoir.

Les sujets proposés dans le cadre de l'épreuve dite EHP font référence à de grands repères historiques supposés faire partie d'un ensemble de connaissances relatives à la culture anglophone. Comme les points cardinaux d'une boussole, quelques jalons sont indispensables pour guider les candidats dans leur consultation de l'encyclopédie, dans la lecture des documents eux-mêmes et dans leur réflexion. Il est donc conseillé, au fil de son cursus universitaire, idéalement, ou, à défaut, durant l'année de préparation au concours, de se constituer une frise chronologique, car il n'y a pas,

dans la *Britannica*, de chronologie (*timeline*) pour les domaines historique, politique, culturel, littéraire ou artistique.

De l'importance des titres

Certains titres méritent une plus grande attention de la part des candidats car ils fournissent des pistes d'exploitation applicables à l'ensemble du dossier. Ainsi, dans *The Whig Interpretation of History* (EHP 5), *The New South Creed: A Study in Southern Mythmaking* (EHP 15), "The Truth about Haiti. An N.A.A.C.P. Investigation." (EHP 19), les mots *interpretation*, *mythmaking* et *truth* livrent de véritables clés pour appréhender, respectivement, l'ensemble de chacun de ces dossiers.

Il est aussi des titres moins parlants de prime abord qui, à y regarder de plus près, s'avèrent très éloquentes. C'est le cas, par exemple, du titre du document C du dossier EHP 13, dont l'un des enjeux centraux est le mariage, perçu tantôt comme liberticide, tantôt comme libérateur. Le titre de l'huile sur toile de Lucian Freud, *Ib and her Husband*, pouvait fournir des pistes et des clés de lecture valables pour les trois documents. Si l'on n'attendait pas que les candidats sachent ou devinent que Ib était la fille du peintre, Isobel, qui a plusieurs fois posé pour son père, l'on pouvait peut-être s'attendre à ce que les candidats suggèrent que Ib n'est sans doute pas un prénom mais plutôt un petit nom, apocopé ou syncopé, indiquant une proximité sinon filiale du moins familiale ou amicale. Il était également pertinent de remarquer la différence de traitement, sensible dès le titre, entre les deux modèles, le modèle féminin étant désigné par un nom propre très spécifique, alors que le modèle masculin n'est désigné que par l'étiquette générique d'époux. Plus évidente encore était la position initiale qu'occupe la femme dans le titre, l'homme étant syntaxiquement relégué au second plan et grammaticalement repéré par rapport à elle, tout comme Ib est la figure centrale de l'œuvre, son mari étant allongé derrière elle.

Cette inversion des rôles est également au cœur des autres documents du dossier.

Ainsi, le document A, l'incipit d'un court roman (*novella*) de Ian McEwan, *On Chesil Beach*, publié en 2007, met en scène un couple de jeunes mariés le soir de leur nuit de noce. Le malaise est palpable, non seulement parce que les époux sont tous deux vierges, comme le narrateur ironique et intrusif le souligne d'emblée, mais aussi parce que le mari appartient à une classe inférieure à celle de sa femme, dont la famille est à l'aise financièrement, et, tel un imposteur dans un milieu étranger, craint d'être percé à jour par les serveurs guindés de l'hôtel suranné de bord de mer où ils dînent avant de franchir l'étape initiatique du dévoilement des corps, à la fois source d'excitation et d'appréhension. La nudité n'est qu'envisagée, à venir, l'horizon d'attente du lecteur, un *climax* sexuel, étant frustré, puisqu'il doit se contenter d'un *anticlimax* textuel. En effet, dans un long paragraphe de description érotisée de la nature, "sensuous and tropical" (ll. 46-47), que le couple contemple par la fenêtre, les "swollen stalks" (l. 45), "thick-veined leaves" (l. 46) et le "steady motion of advance and withdrawal" (ll. 48-49) de la mer, corrélats objectifs (pour utiliser la formule de T. S. Eliot) de l'apogée désiré, laissent peu de place au doute en termes d'interprétation, bien que myopie ou prudence aient souvent aseptisé le discours.

De même, en B, extrait d'un essai de John Stuart Mill, *The Subjection of Women*, il y a renversement des rôles traditionnels, en quelque sorte, dans la mesure où c'est un homme, réformiste

et féministe, qui prend la plume, en 1869, huit décennies après Mary Wollstonecraft (*A Vindication of the Rights of Woman*, 1792), pour revendiquer, non pas en leur nom mais au nom de l'égalité entre les sexes, des droits en faveur des femmes, en l'espèce des épouses, dont le statut n'était guère enviable dans une société victorienne corsetée, patriarcale et dominée par les hommes, pères, frères, puis époux. Ces derniers avaient le loisir d'abuser de leurs pouvoirs légaux pour soumettre leur épouse à leur volonté, *the angel in the house* (stéréotype ou mythe dérivé du titre d'un poème contemporain de Coventry Patmore) étant en fait parfois prisonnier d'un enfer domestique régi par un tyran ("tyranny" [l. 6, l. 12, l. 17], "despotism" [l. 17, l. 20, l. 24] et "slavery" [l. 28, l. 42] sont ici des termes récurrents dans la rhétorique de Mill).

Première partie : mise en relation argumentée des trois documents du dossier

Méthode : une question d'équilibre

Pour réussir à l'épreuve hors programme, il s'agit de trouver le juste équilibre :

- entre une démarche synthétique, l'exposé ne durant que vingt minutes, et une démarche analytique, des micro-analyses devant venir étayer le propos ;
- entre le traitement de texte littéraire, celui du texte civilisationnel et celui du document iconographique, aucun ne devant être sous-exploité ;
- entre les trois temps de la mise en relation : introduction (qui ne doit pas être trop longue), développement (qui doit être progressif, dynamique et argumenté) et conclusion (qui ne doit pas être trop courte voire inexistante) ;
- entre les trois parties (éventuellement deux, si cela se justifie) du développement, qui ne doivent pas s'amenuiser au fil de l'analyse, mais, au contraire, s'étoffer et gagner en densité ;
- entre, dans chaque partie, l'affirmation d'une idée, l'illustration par une citation (pour les textes) ou par un élément formel (pour le document iconographique) et, étape souvent absente, l'explication du repérage en question, qui vient prouver la pertinence de l'argument ;
- entre mention de l'explicite et exploration de l'implicite, entre surface et profondeur : trop de candidats négligent l'élucidation du sens littéral des textes et la description de l'image, ce qui rend leur discours vague et abstrait, tant et si bien que le jury, lors de l'entretien, est obligé de vérifier s'ils ont compris les documents ;
- entre langue intelligible et langue jargonnante : les élèves que l'on confiera aux candidats préféreront une langue précise et limpide à une langue pédante et absconse ; les termes *incipit* et à *narratee*, par exemple, ne sont pas respectivement interchangeables avec *beginning* et *reader*, puisqu'ils ne sont pas strictement synonymes ;
- entre le fond et la forme : la compréhension et l'analyse d'un dossier demande une certaine maîtrise de la langue anglaise ; il est donc essentiel d'entreprendre, au cours de l'année de préparation, de remédier aux carences linguistiques.

Il va de soi que seul un entraînement au long cours à cette épreuve permet qu'acquérir maîtrise et aisance.

L'exposé en anglais, entre synthèse et analyse

Il s'agit d'un exercice de rigueur et de construction qui, comme l'architecture, respecte des règles, exige de la précision et requiert de la pratique si l'on veut que l'édifice soit proportionné, fonctionnel et solide.

Le nombre trois peut aider à mémoriser quelques règles de méthode qui aident à clarifier le propos :

- pour l'exposé : introduction, développement, conclusion ;
- pour l'introduction : présentation, problématique (thèse ou question), plan ;
- pour le développement : démonstration en trois parties ;
- pour chacune des parties : rappel, trois sous-parties, transition ;
- pour chaque point, argumentation en trois temps : idée, illustration, explication ;
- pour la conclusion : récapitulation, validation de la thèse ou réponse à la question, élargissement du champ.

Ce modèle « à la française » peut sembler un carcan très rigide, mais, à l'usage, il s'avère un cadre très structurant, qui permet à la fois de discipliner et de déployer sa pensée et son discours, et de les rendre utiles à d'autres.

Cependant, ce modèle méthodologique n'est pas intangible. Un exposé dense et efficace mené en deux parties sera toujours préférable à un exposé plat et laborieux qui, pour parodier la méthode, comportera trois parties presque identiques.

Parfaire l'introduction

Il faut d'emblée entrer dans le vif du sujet et identifier l'objet du dossier. Une longue entrée en matière frôle parfois la digression voire le hors-sujet.

La description des documents constituant le dossier ne doit pas se contenter de lire le paratexte de chacun, mais prouver sans attendre que le sens littéral des documents a été compris et que les enjeux de chacun, ainsi que de leur mise en relation, ont été cernés.

Les questions de style, de ton, de point de vue et de positionnement peuvent être évoquées succinctement dès l'introduction.

Il s'agit donc de n'en dire ni trop ni trop peu. L'introduction fleuve, où le candidat se lance dans l'ekphrasis du document C, par exemple, est tout aussi défailante que l'introduction squelettique.

La problématique doit, logiquement et naturellement, découler de la présentation des documents, qui en met certains aspects en relief. Après avoir dégagé les grands axes, notamment thématiques et stylistiques, il s'agit de formuler un questionnement (sur le mode interrogatif) ou de proposer une grille de lecture (sur le mode affirmatif).

Si l'on a recours à l'interrogation, pour éviter de commettre une grave faute de syntaxe dès l'introduction, il convient de s'assurer que l'on ne mélange pas interrogative directe (avec inversion et point d'interrogation) et interrogative indirecte (sans inversion et sans point d'interrogation).

Des formules telles que « We shall wonder to what extent... » sont maladroites : mieux vaut utiliser des tournures impersonnelles, à la voix passive, par exemple, telles que *the first part of this study will be devoted to X* ou *Y will then be examined in light of Z*, et ne pas donner l'impression qu'une

compréhension nébuleuse conduit à un déficit d'analyse, comme le suggère le sémantisme de *wonder*.

Les problématiques à tiroirs ne sont pas commodes à suivre. Ces problématiques gigognes sont confuses non seulement dans la formulation mais aussi, bien souvent, dans la conceptualisation.

Il est prudent de se garder des questionnements passe-partout (« Do we learn from the past? », par exemple). Peu prometteurs, ils signalent que les documents vont servir de prétexte à dissenter et à philosopher, alors que textes et image, qui ne doivent jamais être perdus de vue, sont à analyser concomitamment.

L'un des écueils majeurs, lorsqu'il faut formuler la problématique, est la tentation, pour les candidats qui ont bénéficié d'une préparation fondée sur les dossiers des sessions précédentes, de recycler une problématique qui fonctionnait avec un sujet thématiquement proche. Bien souvent, cela conduit les candidats à forcer les documents à dire ce qu'ils ne disent pas et à plaquer des idées préfabriquées sur les textes et sur l'image.

En dépit de quelques idées reçues, il n'y a pas de problématique opérante unique, qui serait prédéterminée et exigée par le jury. Tout au contraire, les candidats jouissent d'une grande latitude dans le choix de la problématique, pourvu qu'elle soit pertinente et qu'elle permette une mise en relation efficace des trois documents du dossier. Voici, à titre d'exemple, une approche originale, qui a su convaincre le jury, parce que la démarche du candidat, bien qu'inattendue, était argumentée et cohérente :

- dossier : EHP 14 (Mary Shelley, *Frankenstein; or the Modern Prometheus* ; John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* ; Chris Ware, *Lint*) ;

- problématique : The documents prove the importance of the parents in the cognitive development of a child ;

- plan : 1. A two-tier discovery of the world, 2. The tragedy of loneliness, 3. The vital role of parenthood.

Enfin, il faut, sous la forme d'un plan, annoncer les étapes de la démonstration qui va être conduite, ce qui signifie que des priorités ont été définies, que des choix ont été hiérarchisés et que des objectifs ont été fixés.

Il est recommandé de ralentir le débit lors de l'annonce de la problématique et du plan car le jury est tenu de les noter entièrement. Il convient alors de regarder les membres du jury pour s'assurer qu'ils parviennent à suivre la dictée.

Développer une argumentation à la fois synthétique et analytique

Cette rubrique sera beaucoup plus brève que la précédente, pour deux raisons : des conseils méthodologiques relatifs à la partie centrale de l'exposé en anglais ont été fournis plus haut et de nombreux exemples de synthèse analytique (ou d'analyse synthétique) seront donnés plus bas.

Les quelques remarques qui suivent se contentent de rappeler quelques principes fondamentaux et de mentionner quelques travers récurrents.

L'exploitation d'un dossier ne saurait en rester au stade du catalogue de repérages, du prélèvement d'échantillons, et du relevé de champs lexicaux. Ces éléments, mots, expressions,

phrases tirés des documents n'ont guère d'intérêt s'il l'on ne réfléchit pas aux effets recherchés par les artistes et par les auteurs, aux raisons pour lesquelles ils ont mobilisé ces moyens linguistiques, stylistiques ou chromatiques.

Comme cela a déjà été souligné, une approche strictement thématique, sans véritable problématique, ne peut suffire car la démarche ne propose alors aucun cheminement de pensée, aucune démonstration capable d'explicitier la cohérence du dossier, aucun enseignement tiré de la spécificité de chaque document et du lien qu'il entretient avec les deux autres. Une bonne synthèse du contenu littéral doit déboucher sur une analyse et sur une proposition de réflexion.

Atteindre la conclusion

À ce qui a été énoncé plus haut, seuls deux points seront ajoutés ici.

Si l'absence de conclusion, faute de temps, ne rend pas caduque la démarche, elle la rend assurément bancal. Une conclusion manquante fragilise l'ensemble de l'édifice, qui n'est pas achevé.

Lorsqu'elle existe, la conclusion ne doit pas soulever une question importante que l'on n'a pas eu le temps de traiter ou que l'on a oublié d'aborder dans le développement. Telle n'est pas sa fonction, et cela ne fait que rendre l'omission plus dommageable.

La conclusion a pour fonction de synthétiser la portée de l'analyse proposée et de montrer quelles nouvelles pistes de réflexion (invisibles auparavant) elle permet d'ouvrir. La conclusion ne clôt pas un sujet, mais introduit un débat rendu possible (affirmant ainsi, symboliquement, que la réflexion n'a pas de fin). Dans le cadre des épreuves d'admission, comme dans le cadre de la plupart des prises de parole institutionnelles, la conclusion débouche tout naturellement sur une circulation de la parole : ici, il s'agit d'un entretien avec le jury.

L'entretien en anglais

Au cours de l'entretien, dont la durée n'excède pas vingt minutes, le candidat répond aux questions de chacun des trois membres de la commission.

Il ne doit pas hésiter à demander au jury de répéter ou de reformuler une question qu'il n'a pas entendue ou comprise. Il ne doit pas non plus hésiter à noter les mots-clés d'une question, surtout lorsque celle-ci comporte plusieurs volets. Mais il est maladroit de complimenter le jury sur la pertinence de ses questions, de ses suggestions ou de ses conclusions. L'entretien se concentre sur l'analyse du dossier et éviter de dévier sur les protagonistes eux-mêmes : cet aspect concerne la méthode elle-même plutôt que les éléments formels d'une situation d'examen.

Les questions du jury ont pour but de clarifier la formulation, de préciser la pensée, de définir un terme, de justifier une affirmation, d'obtenir des explications, de demander quelques exemples ou de plus amples commentaires sur des points précis.

Certaines de ces questions étant relativement prévisibles, il est prudent, au cours de leur préparation, d'anticiper quelques éléments de discussion. L'utilisation, au cours de l'exposé en anglais, de certains termes (*back slang*, EHP 1 ; *crucible*, EHP 3 ; *catharsis*, EHP 4 ; *epiphany*, EHP 7 ; *sublime*, EHP 16) ou de certaines expressions (*Angry Young Men*, EHP 2 ; *The White Man's*

Burden, EHP 11 ; *the Harlem Renaissance*, EHP 16 ; *stream of consciousness*, EHP 21 ; *pathetic fallacy*, EHP 24) ne figurant pas dans les documents est susceptible de déboucher, dans l'entretien, sur une question. Cela permet au jury de s'assurer que le candidat sait de quoi il parle et qu'il fait un emploi judicieux de ces notions : deux exigences essentielles dans le recrutement d'un futur professeur.

Il ne s'agit jamais de déstabiliser ou de piéger le candidat. Le jury, toujours bienveillant, cherche simplement remplir sa mission, qui consiste à évaluer un futur professeur, en vérifiant un point particulier, en poursuivant une amorce d'analyse ou d'explication ; en donnant au candidat l'occasion de nuancer son propos, de réévaluer certaines de ses interprétations, et parfois de réorienter sa lecture du dossier. Saisir cette occasion sans se crispier sur ses positions montre une capacité à débattre, à partager un objet de connaissance, à considérer l'échange comme une nouvelle source de réflexion et non comme une simple mise à l'épreuve. Quelle que soit la question, il faut s'efforcer d'y répondre franchement, et de façon argumentée. Il appartient au candidat de veiller à ce que l'échange avec le jury reste alerte et ne s'enlise pas. C'est pourquoi il est inutile de reprendre ce qui a été dit au cours de l'exposé, et de commencer une réponse par « As I explained ». Le jury ne demande jamais de répéter une partie de l'exposé. Mieux vaut donc saisir d'emblée l'occasion qui est donnée de rectifier une erreur, de nuancer un propos, ou compléter un argument. Le plus souvent, les candidats savent tirer profit de l'entretien, qui leur permet d'améliorer parfois nettement le contenu de l'exposé, et de montrer toute l'honnêteté intellectuelle exigible d'un professeur.

Maîtrise de la langue

Pendant les cinq heures de préparation et les quarante premières minutes de l'épreuve, l'accès au sens dépend du degré de maîtrise de la langue anglaise dont fait preuve le candidat.

Un futur enseignant de langue vivante en général doit offrir à ses élèves un modèle linguistique de qualité, et le coefficient des cinq notes de l'oral (quatre épreuves et une note de langue) rend rédhibitoire un anglais indigent et fautif.

Les candidats dont la langue orale a besoin d'être améliorée sont donc encouragés à séjourner aussi souvent que possible dans les pays anglophones afin de pratiquer l'anglais avec des locuteurs natifs, dans un environnement propice, où ils ne tarderont pas à progresser ; ou à se plonger fréquemment, par les moyens les plus accessibles (radio, films, séries), dans un environnement anglophone.

Documents A, B et C

Ci-dessous, avant de fournir quelques exemples de prestations satisfaisantes, l'on donnera un exemple ou deux d'ébauche d'analyse de chaque type de document. On soulignera l'importance de la prise en compte des spécificités de chacun. Et on insistera, en tâchant de sérier les problèmes et de proposer des solutions, sur les aspects trop souvent été négligés par les candidats.

Les textes (documents A et B)

La fiction

Maîtriser la terminologie

Les termes techniques ne peuvent être utiles que si l'on en maîtrise le sens. La distinction entre *simile* et *metaphor*, *picturesque* et *pictorial*, *comic* et *comical*, *stereotypes* et *clichés* mérite de retenir

l'attention ; il n'est pas rare que *irony* et *satire* soient utilisés indifféremment ; parataxe et hypotaxe sont parfois confondues, tout comme asyndète et polysyndète, palindrome et palimpseste, etc. Or, à défaut d'en connaître l'étymologie, observer la morphologie de ces mots (contrairement à palin-, les préfixes para-, hypo-, a- et poly- sont transparents même si l'on n'est pas helléniste) devrait permettre d'éviter de telles erreurs.

Remarquer et nommer correctement l'hypotypose (représentation si vive qu'elle donne à voir, à entendre, à sentir par procuration ce que dit le texte ou ce que montre l'image) et la synesthésie (perceptions sensorielles simultanées de natures différentes ou expression d'une sensation par le biais d'un autre sens), qui sont à l'œuvre dans le dossier EHP 16, dont la question centrale est le pouvoir de l'art, permet de rendre compte des divers documents de manière économique et efficace.

Cependant, il ne s'agit pas de jargonner, et une description claire d'un trait saillant suffit. Il n'est pas besoin, par exemple, de savoir, là où anticipation fait l'affaire, que prolepse désigne aussi le procédé rhétorique qui consiste à prévoir les arguments d'un éventuel contradicteur pour mieux les réfuter par avance, comme le fait Blanche dans *A Streetcar Named Desire* (EHP 15).

« The Solitary Reaper », de Wordsworth (EHP 20), ne peut être qualifié de *oft-anthologized*, ou de *classical*, puisque ce poème, n'a aucun rapport avec l'Antiquité. En revanche, l'adjectif peut s'appliquer au *classical dactylic hexameter*, auquel se conforme Longfellow dans *Evangeline. A Tale of Acadie*. (EHP 24). Le terme *narrator* ne convient pas à la voix que donne à entendre un poème. Mieux vaut lui préférer *speaker* et réserver *persona* aux *dramatic monologues*, parfois appelés *persona poems*, tels que, par exemple, "Fra Lippo Lippi", de Robert Browning. Le vocable *paragraph* n'est pas approprié pour désigner une strophe (*stanza*). Une réplique de théâtre ne peut se traduire par *cue* que si l'on désigne ce que dit (ou fait) un acteur pour signaler à un autre acteur que cela va bientôt être à lui de prendre la parole et de dire ses *lines*.

Enfin, il faut veiller à utiliser à bon escient les termes empruntés à la critique (le sens de *postmodernism* est souvent mal circonscrit, comme celui de *modernist*), à la narratologie (*interior monologue* est hybridé avec *inner voice*), à la poétique (*free verse* semble inconnu et fait défaut, alors qu'il aurait été utile pour décrire le poème de Rumens du dossier EHP 17), à la rhétorique (paronomase et polyptote, parallélisme et chiasme, oxymore et hypallage, etc., sont confondus) et à l'esthétique (*sublime* est appliqué à tort au personnage, "marvelous, frightening", de Powerhouse [EHP 7], sans doute à la place de *awe-inspiring*). Ces étiquettes (de mouvements, de procédés, de figures, etc.) sont souvent galvaudées et les notions qu'elles recouvrent sont souvent mal cernées.

Il est vain de recourir à la typologie de Genette si c'est pour mélanger hétérodiégétique et homodiégétique, d'une part, avec extradiégétique et intradiégétique, d'autre part. Mieux vaut se contenter des collocations *external narrator / internal narrator* et *primary narrator / secondary narrator*, accessibles au profane et tout aussi acceptables.

Questions de voix et de regard

La stratégie narrative et le point de vue colorent le récit en le modelant et en le modulant. Les questions de narration et de focalisation doivent donc systématiquement être prises en compte. L'on doit toujours se demander qui raconte l'histoire et de quel point de vue.

Le plus souvent, l'auteur a recours à un narrateur de troisième personne extérieur à la diégèse, ou à un narrateur de première personne qui joue également un rôle dans l'univers spatio-temporel de la fiction, mais il faut se défier des préconceptions, faire preuve de circonspection et user de ses facultés d'observation.

En effet, le premier n'est pas forcément objectif ou omniscient, puisque la focalisation peut fort bien ne pas varier, un seul point de vue étant adopté, (comme dans certaines nouvelles de Katherine Mansfield, "Her First Ball" ou "An ideal Family", par exemple), ou, au contraire, changer sans cesse afin de refléter tour à tour la conscience de divers personnages, technique pratiquée, par exemple, par Virginia Woolf dans *Mrs Dalloway* ou dans *To the Lighthouse*.

De même, le second n'est pas nécessairement subjectif ou faillible, puisqu'il peut, par exemple, critiquer le personnage qu'il était jadis : ainsi, un gouffre sépare Pip, le narrateur lucide et fiable de Dickens dans *Great Expectations*, de Mr Stevens, le narrateur aveugle et peu fiable de Ishiguro dans *The Remains of the Day*, tout comme le Holden Caulfield de Salinger, l'adolescent tourmenté de *The Catcher in the Rye*, et le Nick Carraway de Fitzgerald, le voisin captivé de *The Great Gatsby*, ne partagent pas grand-chose, ni dans leur relation au monde qui les entoure ni dans leur manière d'en rendre compte.

Il est recommandé aux candidats qui se débattent encore avec ces questions de voix et de regards de s'entraîner à analyser leur fonctionnement dans le document A des dossiers EHP des sessions passées et, parce qu'ils ont donné du fil à retordre à de nombreux candidats, dans les dossiers EHP 8, EHP 21 et EHP 22 de cette session, qui ne seront pas analysés ci-dessous, faute de place.

Bien des candidats n'ont pas réussi à déterminer lequel des personnages de la scène de *Wolf Hall*, roman historique de Hilary Mantel (EHP 8), était le focalisateur, mais une lecture attentive permet de comprendre que c'est à travers le regard de Cromwell qu'est vue cette scène essentiellement dialoguée, où il n'est pas toujours aisé de savoir qui parle.

Certains candidats, troublés, dans l'extrait de *Ulysses*, de Joyce (EHP 21), par la présence, dans les passages narratifs ou descriptifs, de pronoms de première et de troisième personne du singulier, qui s'ajoutent aux voix (celle du héros et celle de Mr Deasy) des passages dialogués (sans guillemets, mais avec les tirets longs joycéens), n'ont pas su identifier la double voix que l'on entend dans le texte : se mêlent, en effet, la voix du narrateur reflétant la conscience du personnage de Stephen (*reflector* est le terme qu'emploie Henry James, dont le frère, William, est l'inventeur de l'expression *stream of consciousness*, appliquée à la psychologie) et la voix intérieure du personnage de Stephen, dont les pensées surgissent dans le texte sans que le lecteur n'ait d'autre indicateur qu'il se situe alors à un niveau différent que le passage de *he* à *I* et le décrochage temporel (du passé au présent).

Les changements de voix et de points de vue caractérisent également l'extrait de *The Inheritance of Loss*, de Kiran Desai, où l'on passe de la voix d'un narrateur omniscient qui adopte tout à tour le regard de Jemubhai enfant et celui de son père, puis qui s'exprime de manière plus neutre pour résumer des années en quelques lignes, avant de s'effacer pour donner la parole, au discours direct (quasiment absent de la première moitié du texte), aux personnages du cuisinier de Jemubhai et, dans une moindre mesure, de la petite fille de Jemubhai, avec un nouveau bond dans le temps.

Les exemples qui suivent donneront lieu à des explications moins esquissées. Dans le dossier EHP 3, il est important de comprendre, dans les pages d'ouverture de *Lucy*, fiction autobiographique de Jamaica Kincaid, que la narratrice est l'héroïne éponyme, qui, toute jeune et isolée de sa famille, découvre le pays étranger et la ville étrange où elle vient s'installer. Cette coïncidence n'est pas anodine : la voix de l'adulte filtre l'information *a posteriori*, mais le regard adopté, naïf voire enfantin, n'est pas rétrospectif, de sorte que le lecteur saisit le décalage entre l'innocence du rêve et la réalité de l'expérience.

Si les trente-huit occurrences du pronom "I" sautent aux yeux dans le texte essentiellement narratif de Kincaid, il est beaucoup plus délicat de repérer les discrètes traces linguistiques de la présence de la narratrice de *Jane Eyre* dans le dossier EHP 4, d'autant plus qu'elles se camouflent dans un passage principalement dialogué, où domine la voix de Mr Rochester. Alors que le mariage qui devait l'unir à Jane vient d'être annulé, Rochester tente d'expliquer pourquoi il a caché à tous l'existence de son épouse, qu'il continue d'appeler Bertha Mason pour mieux la mettre à distance. Cependant, le lecteur attentif ne peut manquer de distinguer la voix étouffée de Jane, qui apparaît dès la ligne 10 et permet de lever toute ambiguïté quant à l'identité du narrateur. L'incise "he continued, looking at me" indique clairement que Rochester n'est qu'un personnage, alors que de nombreux candidats en ont fait le narrateur. Le pronom personnel sujet "I" n'est utilisé par Jane qu'une fois, ligne 44, mais il y a une seconde occurrence du pronom objet "me", ligne 52, et la présence de Jane est aussi implicite dans les pronoms "we" et "us", ainsi que dans le possessif "our" (ll. 18-25). Si Brontë efface du texte son héroïne, c'est sans doute parce qu'elle est ici spectatrice sans voix face au dévoilement de la vérité (il s'agit d'une scène d'anagnorisis) : Mrs Rochester (double monstrueux de celle qui deviendra aussi Mrs Rochester ?) est enfermée à l'écart du monde, dans une pièce qui ressemble à une cellule, tel un animal féroce, auquel elle est comparée, dans une cage. Si Brontë prive Jane de parole, c'est sans doute aussi pour suggérer une parenté entre Jane et Bertha : deux femmes dépendantes du même homme, l'une préceptrice amoureuse, l'autre épouse emmurée ; deux femmes réifiées ("something at least human. This girl", ll. 9-10 ; "That is *my wife*", l. 61 ; "And *this* is what I wished to have [...] this young girl", ll. 62-63 ; "that fierce ragout", ll. 64-65) ; deux femmes dont le lecteur n'entend pas, ici, la voix au discours direct. Cette erreur d'identification de la voix était d'autant plus facilement évitable que, contrairement à l'article consacré à Jane Eyre dans l'*Encyclopædia Britannica*, celui consacré à Charlotte Brontë ne laisse aucun doute quant à l'identité de la narratrice.

Affirmer, après avoir pris connaissance de l'article de la *Britannica* consacré au personnage de Victor Frankenstein, que c'est le scientifique qui s'exprime dans l'extrait du chapitre 11 de *Frankenstein; or the Modern Prometheus*, de Mary Shelley (EHP 14), est un contresens. En effet, ce n'est pas du tout la voix du créateur (qui s'arroge les droits du Créateur) mais bien celle de la créature qui est mise en scène ici, l'auteur ayant recours à la méthode dramatique (l'on doit aussi se questionner sur la manière dont le narrateur rapporte les paroles des personnages : les deux modes les plus courants sont l'usage du discours direct ou du discours indirect, le choix n'étant pas indifférent, puisque le premier est censé être fidèle alors que le second implique une médiation, voire une déformation), puisque le passage consiste en un long monologue, comme l'indiquent la présence de guillemets ouvrants au début de chaque paragraphe et l'absence de guillemets fermants à la fin de

chaque paragraphe, qui auraient dû alerter les candidats. Toutefois, les candidats pouvaient aisément comprendre la situation d'énonciation même s'ils n'étaient pas attentifs à ce détail remarquable et même s'ils n'étaient pas familiers de cette convention typographique. Il va de soi, à la lecture du texte, que cette description de la naissance des sens par la créature ("a poor, helpless, miserable wretch", l. 21) s'adresse au savant, qui l'écoute en silence et n'apparaît qu'une fois dans le texte, sous la forme du déterminant possessif *your* ("I had quitted your apartment", l. 19). Il n'est nullement exigé des candidats qu'ils aient lu tous les classiques et soient capables d'expliquer que *Frankenstein* est un roman épistolaire constitué de récits enchâssés (Robert Walton citant, dans ses lettres, Victor Frankenstein, qui, lui, cite le « monstre »). Tous les sujets sont conçus de façon à pouvoir être traités à partir d'une lecture attentive des extraits proposés.

Le théâtre

Même s'il est possible de considérer qu'au théâtre seules comptent les paroles prononcées par les acteurs et la manière dont ils les disent, il n'en reste pas moins vrai que les spectateurs qui regardent la scène n'interprètent pas uniquement ce qu'ils entendent : les décors, costumes et accessoires fournissent eux aussi des indices. Lorsqu'on lit le texte d'une pièce, on ne doit pas négliger les didascalies, qui permettent au dramaturge de planter le décor, notamment au tout début, puis de donner, à mesure que l'action se déroule, des indications relatives aux positions, aux attitudes, aux expressions, aux mouvements, aux gestes, aux maniérismes, aux idiosyncrasies, aux accents, aux intonations des personnages.

Les lignes 115 à 118 de *A Streetcar Named Desire*, de Tennessee Williams (EHP 15), sont un bon exemple de la façon dont les indications scéniques fonctionnent : "[*They stare at each other across the yellow-checked linoleum of the table. Blanche slowly nods her head and Stella looks slowly down at her hands folded on the table. The music of the "blue piano" grows louder. Blanche touches her handkerchief to her forehead.*]". En l'espèce, ces quatre phrases, qui, sans les crochets et sans les italiques, pourraient être prélevées d'un roman ou d'une nouvelle, renseignent sur les gestes et les regards des deux personnages, Blanche et Stella, ainsi que sur l'ambiance sonore (même si le morceau en question n'existe pas, son titre synesthésique évoque le blues et, donc, le Sud des États-Unis).

Les didascalies, dans cet extrait de *A Streetcar Named Desire*, ont une fonction capitale. En effet, elles mettent en exergue les sentiments éprouvés par Blanche et par Stella, leurs réactions ou la nature de leur relation. Ainsi, les indications scéniques permettent au lecteur, qui, contrairement au spectateur, n'a « que le son », sans modulation, de compenser l'absence d'image en imaginant, justement, l'expression d'un visage et le renseignent sur le ton utilisé à tel ou tel moment. Par exemple, il est apparaît vite que la cadette, Stella, est dominée par l'aînée, Blanche ("[*Stella complies reluctantly*]" l. 10 ; "[*dutifully*]", l. 31). L'accent est mis sur la gêne ([*She is embarrassed.*], l. 16 ; [...]) *There is an embarrassed silence.*], ll. 17-18) et le malaise ([*uncomfortably*], l. 20 ; [*in an uneasy rush*], l. 94). Les rires forcés ([*She laughs sharply. (...)*], l. 17 ; [*They both laugh uncomfortably.*], l. 36 ; [*Stella laughs uncertainly.*], l. 77) ne parviennent pas à masquer l'inquiétude ([*She laughs nervously and glances at STELLA for reassurance*], ll. 29-30 ; [*Her face turns anxious.*], l. 97), la peur ([*Her voice*

drops and her look is frightened.], ll. 59-60 ; [*frightened*], l. 80) et la fragilité ([*She touches her forehead shakily.*], l. 33 ; [*Blanche begins to shake again with intensity.*], l. 104). Toute faible que paraisse Stella et toute forte que paraisse Blanche, ces apparences sont trompeuses, et les deux sœurs sont, au fond, semblables, parce que vulnérables.

Cet extrait de *A Streetcar Named Desire*, proche du début de la pièce (Scene 1), met en scène les retrouvailles, après dix ans de séparation, des deux sœurs. Il s'agit d'un dialogue, mais un rapide coup d'œil à l'espace textuel (et, donc, scénique) occupé par chacune révèle que la distribution de la parole est très déséquilibrée. En effet, Blanche parle beaucoup, alors que les répliques de Stella sont brèves (souvent quelques mots, rarement plus d'une ligne).

Cette disparité est mise en évidence de manière flagrante par la dernière prise de parole, une tirade de Blanche, d'une vingtaine de lignes, mais aussi, dans les répliques de Stella, par les aposiopèses (terme dont les candidats peuvent se passer), les tirets longs signalant que, à plusieurs reprises, l'aînée coupe la parole à sa cadette ("Now, Blanche—", l. 6 ; "No. With only two rooms it's—", l. 14).

Or ces interruptions intempestives, qu'il faut distinguer des points de suspension, également très présents ici (avec les premières, la structure, tronquée, est *dangling* ; avec les seconds, la pensée vague, *trailing*), vont de pair avec le caractère dominateur de Blanche, incarnation de la Southern Belle, obsédée par son physique et par son allure ("You haven't said a word about my appearance.", l. 1 ; "I want you to look at my figure!", ll. 23-24), quoique consciente que sa beauté s'est étiolée ("Daylight never exposed so total a ruin!", l. 3 ; "I still have that awful vanity about my looks even now that my looks are slipping", ll. 28-29).

Blanche n'est pas délibérément blessante, mais elle est maladroite ("you've put on some weight, yes, you're just as plump as a little partridge!", l. 4 ; "What kind of bed's this—one of those collapsible things?", l. 39) et condescendante ("Stella, you have a maid, don't you?", l. 13 ; "Oh, you do have a bathroom!", l. 35). Elle se comporte parfois davantage comme une mère et infantilise Stella ("You messy child, you, you've spilt something on that pretty white lace collar!", ll. 10-11 ; "Blessed child!", ll. 32-33), ce qui est d'autant plus paradoxal que c'est la cadette qui a eu le courage de quitter le nid familial et de voler de ses propres ailes ("The best I could do was make my own living, Blanche.", l. 103), délaissant la campagne pour s'installer en ville, d'autant plus ironique, aussi, que Stella, que l'on devine enceinte, est mariée et amoureuse ("Oh, you can't describe someone you're in love with!", l. 69 ; "I can hardly stand it when he is away for a night....", l. 85), alors que Blanche souffre de solitude, comme elle l'avoue ("I want to be *near* you, got to be *with* somebody, I can't be *alone*! Because—as you must have noticed—I'm not very well....", ll. 58 – l'on notera les italiques, qui indiquent les accents emphatiques placés sur trois mots-clés), et noie son chagrin dans l'alcool ("I am going to take just one little tiny nip more, sort of to put the stopper on, so to speak.... Then put the bottle away so I won't be tempted.", ll. 21-23).

L'on perçoit le reproche et la rancœur dans les mots de Blanche : "I weigh what I weighed the summer you left Belle Reve. The summer Dad died and you left us...." (ll. 25-26). Après avoir tourné autour du pot, elle finit par vider son sac : "I'll expect you to be understanding about what I have to tell you." (ll. 95-96). La visite de courtoisie tourne alors au règlement de comptes, sous couvert de

prétérition : “[Y]ou left! I stayed and struggled! You came to New Orleans and looked out for yourself. I stayed at Belle Reve and tried to hold it together! I'm not meaning this in any reproachful way, but *all* the burden descended on *my* shoulders.” (ll. 99-102). La tendance à l'emphase de Blanche prend aussi la forme d'une clivée, qui marque, précisément, le clivage entre les deux sœurs, et d'une gradation, mélodramatique parce qu'excessive : “But you are the one that abandoned Belle Reve, not I! I stayed and fought for it, bled for it, almost died for it!” (ll. 105-06). Stella perd patience et ose à son tour user du mode impératif : “Stop this hysterical outburst” (l. 107). C'est alors que Blanche, continuant de se poser en victime voire en figure sacrificielle (“I, I, I took the blows in my face and my body!”) quelque peu paranoïaque (“You're a fine one to sit there accusing me of it!”, l. 122 ; “Yes, accuse me!”, ll. 141-42), révèle que, au fléau de la maladie et à l'acharnement de la mort (“All of those deaths! The long parade to the graveyard! Father, mother! Margaret, that dreadful way!”, ll. 124-25), dont le poncif allégorique “the Grim Reaper” (l. 137) atténue le pathos, à ces épreuves qu'elle a dû affronter seule, s'est ajoutée, dépenses et dettes obligent, la perte de Belle Reve (l. 112), dont certains candidats n'ont pas compris qu'il s'agissait de la propriété familiale, associée à l'enfance et symbolisant les racines, alors que le texte, pour peu qu'il soit lu attentivement, ne laissait aucun doute à ce sujet (“Belle Reve? Lost, is it?”, l. 113).

Il était difficile de ne pas se rendre compte que le dialogue entre Lombard et O'Neill, dans l'extrait de *Making History*, de Brian Friel (EHP 5), est, en fait, un dialogue de sourds ; que le premier monopolise la parole alors que le second a du mal à faire entendre sa voix ; qu'il est question, dès le titre, ambigu, d'entrer dans l'histoire mais aussi de fabriquer l'histoire ; que le personnage du biographe tente d'enjoliver les événements, quitte à travestir une défaite en victoire et à transformer en héros le chef de clan en fuite, qui tente, en vain, depuis sa retraite, de plaider la cause de la fidélité à la réalité ; que l'enjeu du texte est la tension entre fait et fiction, entre vérité et mensonge ; que cette scène, par son outrance, est comique, comme l'atteste cet échange : “I'm no historian but —”, concède Lombard ; O'Neill conclut : “Then don't write my history.” (ll. 78-79).

Il était tentant de lire l'extrait de *The Duchess of Malfi*, de John Webster (EHP 18), à la lumière du titre de l'ouvrage, publié par Oxford University Press, dans lequel le texte de la pièce a été reproduit en 1953, soit 330 ans après sa parution originelle. Cependant, en l'occurrence, se focaliser sur le dernier mot de *Five Stuart Tragedies* équivaut à observer le texte à travers un prisme déformant. En effet, bien que la Duchesse, héroïne de la pièce, soit vouée à un destin tragique, comme le veulent les règles du genre, cette scène (Act IV, Scene ii), proche de la catastrophe (au sens aristotélicien), est un exemple de *comic relief*, tel que le pratiquait Shakespeare, contemporain de Webster. La scène est fondée sur une série de dualités, de renversements et de paradoxes, que peu de candidats ont été capables de mettre au jour : l'inversion baroque de la situation est pourtant évidente, puisque la Duchesse est emprisonnée par son frère tyrannique et menacée par la folie, alors que les fous sont libérés ; l'insertion d'un intermède comique à l'intérieur d'un divertissement tragique est, elle aussi, baroque ; la danse des fous (*antimasque*) et leur discours bouffon offrent un contraste saisissant avec le dialogue raisonnable et spirituel entre la Duchesse (qui déclare : “Nothing but noise and folly / Can keep me in my right wits; whereas reason / And silence make me stark mad.”, ll. 5-7) et sa suivante ; ne pas remarquer le passage des vers à la prose (ll. 76-88), courant dans le théâtre élisabéthain (et

jacobéen) dans des situations similaires, tient de la cécité tant il saute aux yeux ; etc. En filigrane de ce badinage, il est aussi question ici de la dépendance et de l'indépendance des femmes (la Duchesse est-elle captive mélancolique ou rebelle défiant l'autorité ?), des abus de pouvoir des hommes (notamment ses deux frères, Ferdinand et le Cardinal) et de transgression (ne serait-ce que par le refus de se résigner à son sort).

La poésie

Le mode poétique est sans nul doute, des trois principaux genres littéraires, le parent pauvre, si l'on en juge par le traitement que reçoivent les poèmes, qui sont souvent survolés et simplifiés, parfois à peine évoqués car tout juste déchiffrés, quasiment jamais soumis à une analyse formelle, alors que, ici plus qu'ailleurs, la forme influe sur la construction du sens.

Il est vivement recommandé aux futurs candidats de commenter spontanément (lors de l'exposé, donc) structure, schémas, sonorités, rythmes, images, figures, etc., et, surtout, de ne pas omettre de mentionner les effets produits sur le lecteur ou sur l'auditeur (bien des poètes estimant que la poésie est destinée à être lue à voix haute).

Il est légitime de s'attendre à ce que les candidats possèdent des notions élémentaires de prosodie qui leur permettent de scander quelques vers. Or même le très fréquent et très naturel pentamètre iambique (le *blank verse* de Shakespeare) semble parfois ne pas être maîtrisé, certains candidats, interrogés lors de l'entretien, peinant à diviser les vers en pieds et à déterminer la place des accents.

Malgré la référence criante à Philip Larkin contenue dans le titre du poème de Gavin Ewart, "The Larkin Automatic Car Wash" (EHP 1), rares sont les candidats qui ont été capables d'identifier, même avec des précautions oratoires, le Larkin du titre, souvent pris pour un toponyme (bizarrement absent du poème lui-même), ce qui laisse songeur, étant donné que Larkin est l'un des poètes britanniques majeurs de la seconde moitié du XX^e siècle.

Les deux poètes, contemporains, figurent pourtant dans la *Britannica*, qui décrit Ewart ainsi : "British poet noted for his light verse, which frequently deals with sexual themes. He wrote children's poems and poetry on serious subjects as well. [...] he intermingled poems of serious autobiography, social satire, and sexual humour. [...]". Larkin, quant à lui, est présenté comme "[the] most representative and highly regarded of the poets who gave expression to a clipped, antiromantic sensibility prevalent in English verse in the 1950s. [...]".

Comme souvent, la première entrée, à laquelle tous les candidats peuvent accéder, fournit des pistes, que la lecture et l'analyse du poème valident ou non. En l'occurrence, le ton léger ("I drove my giggling adolescent load", l. 73) et l'humour leste ("The hard-on handbrake", l. 38) semblent présents ici. Le portique mobile de lavage à rouleaux du titre, perçu depuis l'habitacle de la voiture, se mue en "moving monster" (l. 23). La réalité, baignée de "Science Fiction light" (l. 31), "alien and weird" (l. 32), est transformée par "this mechanical, otherworldly beast" (l. 44). L'on joue à se faire peur ("delighted to be frightened", l. 43) dans cet éphémère univers sous-marin, qui rappelle le manège de parc d'attractions, où l'on est à l'abri ("A hideout from the searchers", l. 57).

Si la satire sociale, elle, n'est pas apparente, la critique sociale affleure bel et bien. L'on sent, en effet, que cette virée en voiture à Hampton Court ("the Palace of a famous king", l. 1, "with its barley sugar chimney pots", l. 6), que les candidats n'avaient pas à reconnaître, est aussi une excursion dans un monde de culture habituellement inaccessible ("the roped-off rooms", l. 3), lointain ("I drove / North", ll. 5-6) et peu familier (l'on aperçoit les régates de Henley-on-Thames : "cheering crowds watch boat race crews go by", l. 67). Ce voyage dans l'espace, dans le temps et, surtout, dans l'imaginaire ("And soon, tide-turning, the brushes travelled back, / Put our imaginations in reverse", ll. 46-47) est l'occasion pour ce groupe d'adolescents, conduits par un jeune adulte, d'échapper à la monotonie du quotidien ("This was an exit from our boring life", l. 55 ; "This was a notable peak where all is flat.", l. 64). Cette journée d'évasion ("This was reprieve", l. 72) permet à ces jeunes de se soustraire temporairement à leur environnement ("the block of flats", l. 75). Le retour à l'isolement est rendu moins pesant par le sentiment d'avoir vécu une épiphanie, la soudaine manifestation d'une réalité cachée, d'une beauté insoupçonnée ("Spiritual experiences", l. 79).

Le poème de Ewart pastiche, sans intention parodique, "The Whitsun Weddings", célèbre poème de Larkin, qui évoque un voyage en train : les deux poèmes sont constitués de huit strophes de dix pentamètres iambiques (à l'exception du deuxième vers, qui n'a que deux pieds), le schéma rimique (ABABCDECDE) est régulier, les césures et enjambements sont comparables, même si ce cadre n'empêche pas Ewart d'être ludique et créatif.

Le texte de civilisation

S'il est important de prendre en compte le contexte dans lequel une œuvre (littéraire, picturale, photographique, etc.) a été créée, il est indispensable de replacer dans son contexte une déclaration politique, un texte de loi, une historiographie, un témoignage, ou un éditorial. Il est utile de s'interroger sur l'idéologie qui sous-tend le discours. Sans être forcément orienté, dogmatique ou prosélyte, ce type de document est rarement exempt de parti pris et dénué d'arrière-pensées. Un individu se fait souvent le porte-voix d'une communauté, d'un parti, d'une institution ou d'une nation. Il s'agit d'analyser aussi bien le vêtement de la langue que le corps qu'elle enveloppe, comme l'illustrent les remarques qui suivent.

Le dossier EHP 22 est un dossier diachronique éclairant les liens historiques, politiques, économiques, culturels et linguistiques qui unissaient jadis les Indes coloniales au British Raj et qui continuent d'unir l'Inde indépendante au Royaume-Uni. L'enjeu central du dossier n'est pas tant le passage de la dépendance à l'indépendance que le réseau complexe d'interdépendances qui se tisse entre pays, entre peuples, entre cultures, entre personnages, entre dirigeants, entre communautés (races, religions et castes, notamment), relations complexes qui perdurent même lorsque les liens sont rompus. Mémoire, traditions et habitudes pérennisent l'héritage du passé. Ce qui est au cœur des trois documents, ce sont les relations de pouvoir, la mise en scène du pouvoir et l'écriture de l'histoire, à travers la langue, par exemple, jadis vecteur de domination et de soumission, aujourd'hui outil d'émancipation et de subversion, car réadoptée et refaçonnée.

Le document B de ce dossier est constitué d'un diptyque de discours de Jawaharlal Nehru, éminent dirigeant du Indian National Congress (ou Congress Party) et premier Premier ministre de

l'Inde indépendante. Comme la source du document le précise, le premier discours a été prononcé par Nehru devant l'assemblée constituante (chargée de rédiger la constitution, adoptée en janvier 1950), à New Delhi, face à ses pairs, quelques minutes avant minuit le 14 août 1947, au seuil de l'indépendance, tandis que le second a été diffusé à la radio, face au peuple, quelques heures plus tard, à 05 h 30 le 15 août 1947, à l'aube de l'indépendance.

Le premier est plus court que le second, mais tous deux sont en anglais, à l'exception des deux mots qui closent l'allocution radiodiffusée : "JAI HIND", mi-salut mi-slogan signifiant « victoire à l'Inde » en hindi. Ce paradoxe s'explique sans doute par le fait que Nehru ne s'adresse pas seulement au peuple indien, mais aussi au peuple pakistanais (en effet, l'indépendance de l'Inde est conquise au prix de la partition de l'Inde, à laquelle il est fait allusion : "our brothers and sisters who have been cut off from us by political boundaries", ll. 55-56), au peuple britannique (dont les représentants en Inde sont sans doute inquiets du tour que va prendre la transition) et au monde entier (la communauté internationale est prise à témoin, invitée à accompagner le processus de décolonisation, inéluctable : "all the nations and peoples are too closely knit together today for any one of them to imagine that it can live apart" [l. 27-28] ; "this One World that can no longer be split into isolated fragments" [ll. 29-30] ; "It is a fateful moment for us in India, for all Asia and for the world." [l. 40] ; "To the nations and peoples of the world we send greetings and pledge ourselves to cooperate with them in furthering peace, freedom and democracy." [ll. 70-71]).

Dans ces deux discours, Nehru poursuit également les mêmes objectifs, avec des variantes : célébrer une conquête ("The achievement we celebrate today", l. 11-12 ; "We rejoice in that freedom", l. 43), rendre hommage au pionnier qui a ouvert la voie (Gandhi, figure tutélaire, absent physiquement à ce tournant de l'histoire, geste quasiment dissident, et jamais nommé mais désigné par le truchement de périphrases laudatives : "the greatest man of our generation", l. 23 ; "the architect of this freedom, the Father of our Nation, who, embodying the old spirit of India, held aloft the torch of freedom and lighted up the darkness that surrounded us", ll. 46-48 ; "this great son of India, magnificent in his faith and strength and courage and humility", ll. 50-51) et aux Indiens dont les vies ont été sacrifiées pendant la lutte contre l'opresseur britannique mais aussi pendant les combats de la Seconde Guerre mondiale aux côtés des Britanniques ("the unknown volunteers and soldiers of freedom who, without praise or reward, have served India even unto death", ll. 53-54), fixer un cap (quitte à paraphraser le mentor, auquel le disciple avoue, ligne 48, avoir été infidèle : "as long as there are tears and suffering, so long our work will not be over", ll. 24-25), tracer les grandes lignes d'un programme ambitieux ("the ending of poverty and ignorance and disease and inequality of opportunity", ll. 22-23 ; "To bring freedom and opportunity to the common man, to the peasants and workers of India; to fight and end poverty and ignorance and disease; to build up a prosperous, democratic and progressive nation, and to create social, economic and political institutions which will ensure justice and fullness of life to every man and woman.", ll. 59-63), s'engager à servir le peuple avec le sens du devoir ("Freedom and power bring responsibility.", l. 15 ; "The service of India means the service of the millions who suffer.", ll. 21-22 ; "freedom brings responsibilities and burdens", ll. 44-45), ne pas promettre de miracles ("Some of those pains continue even now.", l. 18 ; "That future is not one of ease or resting but of incessant striving", l. 20), ne taire ni les obstacles à surmonter

(“clouds surround us, and many of our people are sorrow-stricken and difficult problems encompass us.”, ll. 43-44) ni les défis à relever (“we have to labour and to work, and work hard, to give reality to our dreams”, l. 26 ; “We have hard work ahead. There is no resting for any one of us”, l. 66), insuffler l’optimisme et galvaniser les énergies (“the greater triumphs and achievements that await us”, ll. 12-13 ; “We are citizens of a great country, on the verge of bold advance”, ll. 65-66), demander à tous de s’unir et de construire ensemble l’Inde renaissante (“To the people of India, whose representatives we are, we make an appeal to join us with faith and confidence in this great adventure.”, ll. 31-32 ; “We have to build the noble mansion of free India where all her children may dwell.”, ll. 33-34 ; “All of us, to whatever religion we may belong, are equally the children of India with equal rights, privileges and obligations. We cannot encourage communalism or narrow-mindedness, for no nation can be great whose people are narrow in thought or in action.”, ll. 67-69).

Enfin, les deux discours sont fondés sur la même idéologie, démocratique, égalitariste, socialiste, progressiste, et ils utilisent la même rhétorique. La politique, ici, n’est ni triomphaliste ni démagogique, mais pragmatique et pédagogique. Le ton est humble (Nehru n’utilise jamais la première personne du singulier mais trente-huit fois le pronom pluriel *we*) et solennel (les six occurrences de *shall* n’en sont qu’une des manifestations), mais patriotique et vibrant. La langue n’est pas sobre : elle est ornée, poétique et métaphorique (le rendez-vous avec le destin, le noble manoir de l’Inde libre, sa dormance et son réveil, sa gestation et sa naissance, les nuages qui s’amoncellent et l’orage qui menace, etc.).

L’épopée de l’Inde (“India started on her unending quest”, l. 8 ; “she has never lost sight of that quest”, l. 10 ; “this great adventure”, l. 32), belle endormie sur le point de se ranimer (“At the stroke of the midnight hour, when the world sleeps, India will awake to life and freedom.”, ll. 2-3 ; “after long slumber”, l. 36), a des accents lyriques (“Long years ago we made a tryst with destiny, and now the time comes when we shall redeem our pledge”, ll. 1-2 ; “We have to build the noble mansion of free India where all her children may dwell.”, ll. 33-34 ; “May the star never set and that hope never be betrayed!”, l. 42 ; “We shall never allow that torch of freedom to be blown out, however high the wind or stormy the tempest.”, ll. 51-52) voire grandiloquents (“The future beckons to us. Whither do we go and what shall be our endeavour?”, l. 59 ; “And to India, our much-loved motherland, the ancient, the eternal and the ever-new, we pay our reverent homage and we bind ourselves afresh to her service.”, ll. 72-73).

Ironiquement, chez Nehru, Brahman pur produit des *public schools* et de Oxbridge (en l’occurrence, Harrow et Trinity College, Cambridge), qui forment l’*establishment* britannique, il y a des échos churchilliens (l’on n’est pas loin, dans une autre enceinte parlementaire, de certaines formules du célèbre discours de Churchill, devant les Communes, en mai 1940 : “I have nothing to offer but blood, toil, tears and sweat.”).

Ce qui est mis en scène ici par un orateur stratège, c’est une pièce en deux actes : dans le premier acte, depuis une estrade, en un lieu et en un moment symboliques, Nehru, dans un discours à valeur performative, proclame l’indépendance de l’Inde ; dans le second acte, devant un microphone, qui amplifie son propos, Nehru annonce publiquement la renaissance de l’Inde (“Before the birth of freedom we have endured all the pains of labour”, ll. 16-17), personnifiée et allégorisée (“India and her people”, l. 6 ; “the grandeur of her success and her failures”, l. 9 ; “she has never lost sight of that

quest”, l. 10 ; “India stands forth again”, l. 35). La modification en cours du cours de l’histoire est théâtralisée. Le metteur en scène et acteur principal, Nehru, est à la manœuvre : en prenant la parole en deux temps, il écrit une page de l’histoire de l’Inde : “history begins anew for us, the history which we shall live and act and others will write about” (ll. 38-39).

L’image (document C)

Il va de soi que, si la fréquentation des musées et la consultation, dans les bibliothèques et dans les librairies, de monographies consacrées à des artistes appartenant à la sphère anglophone ne sont en rien exigibles, elles peuvent être un atout, parce qu’elles permettent de se constituer une culture visuelle et d’éviter, par exemple, de voir des caractéristiques cubistes ou futuristes dans *Sugar Shack*, de Ernie Barnes (EHP 16), alors que c’est le style ondoyant du régionaliste Thomas Hart Benton qui devrait venir à l’esprit, ou d’affirmer que la dernière scène de la série intitulée *A Rake’s Progress*, de William Hogarth, est une *conversation piece*, alors que ce n’est pas du tout le cas.

Deux exemples, une toile et une photographie, suffiront à rappeler les exigences liées à l’analyse du document iconographique et l’importance des outils méthodologiques dans le cadre d’une démarche rigoureuse.

Dans le dossier EHP 5 (A : Brian Friel, *Making History* ; B : Herbert Butterfield, *The Whig Interpretation of History* ; C : Daniel Maclise, *The Marriage of Strongbow and Aoife*), dont l’enjeu essentiel est l’écriture de l’histoire, le tableau de Maclise (c. 1854) a semblé difficile à certains candidats, qui ont peiné à trouver des indices dans l’*Encyclopædia Britannica* et qui ont, à tort, évité de le décrire et de l’analyser. Deux éléments majeurs doivent toujours encourager les candidats : d’une part, aucun document, si complexe puisse-t-il paraître de prime abord, n’est indéchiffrable ; et d’autre part, aucun sujet de l’épreuve EHP n’exige une connaissance approfondie ou spécifique du contexte dans lequel il s’inscrit.

S’il n’est pas indispensable d’identifier ou de dater la scène (le mariage d’Aoife, fille du roi de Leinster offerte à Strongbow pour le récompenser de son soutien lors du siège de Waterford en 1170), il est aisé de déduire que celle-ci se déroule dans un passé lointain (en effet, l’on observe des fortifications médiévales, à l’arrière-plan, et les soldats portent casques et armures) et que le peintre transporte donc le spectateur dans un passé légendaire. L’onomastique peut être utile aussi : le nom Strongbow (Richard de Clare) reflète une culture dominée par les prouesses militaires et conduit sur la piste du mythe fondateur, thème au cœur du dossier.

Si le candidat peut éprouver des difficultés à situer les personnages principaux de la scène, il comprendra facilement, grâce au nom gaélique d’Aoife, que la mariée, aux cheveux roux, est irlandaise. Il observera également son attitude respectueuse, suggérant soumission et obéissance, ainsi que la résignation dont est empreint le visage de ses suivantes.

La juxtaposition de deux scènes, celle de la bataille achevée et celle du mariage en cours, indique que ce dernier va sceller une union dans le sillage d’un massacre. Le marié, héros de la bataille, se tient dans l’ombre : le peintre met en évidence non pas tant le mariage que la défaite d’un peuple, baigné d’une clarté blafarde et vêtu d’étoffes dorées, dépeint au premier plan. Il refuse donc de célébrer la victoire anglo-normande, préférant représenter la souffrance des vaincus, en pleurs et en

deuil. Les victimes sont irlandaises, comme l'indiquent la harpe aux cordes partiellement brisées et les armes rudimentaires jonchant le sol au premier plan à gauche. Les corps dénudés, exsangues et roides, qui gisent au premier plan s'opposent aux armures sombres et luisantes des soldats victorieux qui se dressent au second plan, faisant résonner leurs cuivres ou brandissant leurs étendards. À l'arrière-plan, on évacue, dans une atmosphère infernale de Jugement dernier, des cadavres de la ville en ruine.

Les métadonnées sont essentielles et permettent au candidat, même s'il lui manque des connaissances historiques, de comprendre l'enjeu de l'œuvre. Daniel Maclise, peintre irlandais dont le patronyme trahit les origines écossaises, est un peintre d'histoire, en partie formé à Paris, membre de la Royal Academy. Le style nettement académique de la toile est frappant. L'appartenance de Maclise aux cercles artistiques anglais peut intriguer (la toile est en fait une commande pour les *Houses of Parliament* de Londres) : comment, tout en étant membre de la R. A., un peintre irlandais peut-il représenter une alliance entre une princesse irlandaise et le héros de l'invasion anglo-normande de l'Irlande ? Sa reconstitution des événements est une reconstruction subjective, qui met en lumière certains éléments et qui en laisse d'autres dans l'ombre, transformant l'humiliation des vaincus en martyr glorieux, en massacre des innocents.

Il est essentiel de remarquer le format monumental de cette œuvre, qui commémore une histoire irlandaise à la fois lointaine et liée à son contexte de production. Peinte en 1854, alors que l'Irlande sort de la Grande Famine et que le Royaume-Uni célèbre la puissance de son empire, elle met en parallèle la douleur des victimes du siège de Waterford et celle des Irlandais affamés et appauvris par la famine. L'œuvre participe donc du nationalisme culturel. Aujourd'hui dans les collections de la National Gallery of Ireland, à Dublin, elle est considérée comme un monument national.

Une observation minutieuse de la toile permettra au candidat de relier l'œuvre à la thématique centrale du dossier. La théâtralité de la composition (trois registres distincts, un éclairage artificiel), ainsi que le recours à la grammaire des passions (Maclise connaissait les collections du Louvre et les toiles de Poussin illustrant cette rhétorique des corps) fait écho aux autres documents, évoquant l'omniprésence de la tragédie et des passions humaines dans le récit historique. La dimension allégorique de l'œuvre s'accompagne d'un réalisme archéologique ou ethnographique caractéristique de la période : les costumes des guerriers irlandais et les armes sont rendus avec une grande précision.

La manière dont l'histoire se construit à partir de documents authentiques et de légendes est au cœur de ce dossier. On remarquera les fleurs du premier plan qui annoncent une renaissance (celle de la nation) et le fait que les victimes semblent davantage endormies que mortes, ce qui laisse présager une revanche.

On ne peut qu'être frappé par les styles différents des trois plans de l'image : l'académisme des premier et second plans et leur éclairage tragique contrastent avec l'arrière-plan. En aucun cas, il n'est exigé du candidat qu'il établisse un lien avec le style italien primitif (les soldats et leurs bannières, ainsi que la scène du fond et ses coloris, font penser à la peinture de Paolo Uccello) ou les représentations du Massacre des Innocents du Tintoret et de Rubens (reprises ici de manière évidente), mais on peut en revanche déduire de l'hétérogénéité stylistique que tout récit historique

(reconstitution et reconstruction) est un assemblage. On remarquera l'impression de chaos que procure l'œuvre et qui ramène le candidat à la thématique centrale du dossier : l'historien, rétrospectivement, met de l'ordre dans le désordre des événements, même s'il a parfois recours au mythe, qui devient une vérité, si ce n'est la vérité.

Le dossier EHP 7 (A : Colum McCann, *Thirteen Ways of Looking*, B : Jonathan Franzen, "Hard Up in New York", *The New Yorker*, C : Vivian Maier, *New York*), quant à lui, incluait un cliché de Vivian Maier, nourrice de son métier et photographe à ses heures. Si l'analyse de photographies s'appuie sur une méthodologie comparable à l'analyse de peintures ou de dessins (attention au titre, à la date et au contexte historique, social et culturel ; observation méticuleuse des détails de l'image menant naturellement vers l'interprétation), elle présente néanmoins des spécificités. En effet, la photographie oscille entre enregistrement du réel et composition artistique, entre objectivité et subjectivité, entre dimension documentaire et propos esthétique, entre archive historique et mémoire individuelle.

Dans la tradition de la *street photography* américaine, Vivian Maier saisit un instant de la vie quotidienne de New York en septembre 1956, prélève un fragment de la réalité urbaine, tout en construisant spontanément l'image (les personnages ne posent pas), afin que l'anecdote fasse image et devienne signifiante. Cet entrecroisement de témoignage objectif et de perception individuelle est au cœur du dossier, comme l'est la valeur rétrospective du témoignage.

Il n'était pas attendu du candidat qu'il sache que le travail de Maier (qui ne figure pas dans la *Britannica*) a été découvert et exposé de manière posthume, même si cela alimentait le dialogue avec les autres documents du dossier, qui, eux aussi, questionnent les frontières entre espace privé et espace public. Il faut ici commenter la construction de l'image (les lignes formées par les immeubles et par le trottoir sont très visibles, tout comme les lignes sont omniprésentes en B, qui, bien que l'auteur soit Jonathan Franzen, n'est pas une nouvelle, comme on l'a souvent entendu, mais bien un témoignage autobiographique, où il est question de frontières raciales et sociales, et en A, extrait d'une fiction de Column McCann, où la ville qui environne le personnage principal de Mendelssohn est agressive et où le brouillage des frontières est aussi temporel, le récit à la troisième personne du singulier et au présent étant filtré par le regard hautement subjectif porté par le juge à la retraite sur le monde qui l'entoure), le mouvement des personnages saisis dans la banalité du quotidien (le regard des deux personnages du premier plan converge vers l'aumône faite par l'homme blanc à l'homme noir qui demande discrètement la charité ; l'obole, peut-être condescendante, se remarque à peine, accompagnée d'une brève pause dans le rythme frénétique de la métropole, et n'est visible que parce que la photographe capture ce moment éphémère), les contrastes entre le noir et le blanc (qui peuvent prendre une dimension symbolique ici ou être analysés de manière strictement formelle), les jeux de reflets très caractéristiques de la photographie de cette époque (qui sont une mise en abyme du procédé photographique, l'image reflétée dans la vitrine, à droite, étant un négatif de la scène de gauche), le lien entre les plans de l'image (la présence, au second plan, de deux autres hommes, l'un blanc et l'autre noir, doit nuancer l'idée de division raciale stricte et évoque un moment charnière de l'histoire des tensions raciales aux États-Unis : l'arrestation de Rosa Parks en décembre 1955 rappelle que la ségrégation raciale est toujours bien la règle dans certains états et que la discrimination est le lot quotidien des Noirs dans tout le pays).

Dans une photographie, il convient aussi de prendre en compte la position du photographe. Vivian Maier est assez proche de cette scène de rencontre entre deux mondes (le *street photographer* parcourt la ville, se fond dans son flot, guettant un moment, fixant une image), elle la saisit depuis un angle un peu bas (comme si l'appareil était en bandoulière) qui approfondit l'espace et donne de l'importance au chien d'attaque blanc tenu en laisse par l'homme noir. Le candidat n'est pas censé savoir que l'appareil utilisé par Maier est porté à hauteur de poitrine (le viseur est en haut du boîtier), mais il doit remarquer l'angle de vue. Cette observation attentive de la construction de l'image mène à l'analyse.

Dans le vis-à-vis entre l'homme d'affaires blanc et le mendiant noir, on soulignera les effets de miroir inversé : différence de costumes (strict et net pour l'homme d'affaires, trop ample et désassorti pour le mendiant), de poses (verticale et dynamique pour l'un, qui se retourne un instant, nonchalante et statique pour l'autre, qui est adossé à une vitrine), de direction des regards (les yeux baissés convergent sur le gobelet en carton tenu pour l'homme noir, mais ne se croisent pas, peut-être à cause de la gêne et de la honte éprouvées). Le reflet brouillé dans la vitrine déforme la réalité et inverse la scène, comme un négatif photographique, faisant ainsi écho à la question du point de vue de l'observateur, au cœur du dossier, mais aussi à la mort latente présente dans les deux autres documents.

La présence du chien d'attaque blanc a débouché sur des interprétations parfois peu convaincantes, là où une observation scrupuleuse permet de proposer des hypothèses de lecture pertinentes : la laisse, doublée du harnais, tenue de manière courte, le mouvement de la tête du chien, mais aussi son reflet monstrueux dans la vitre, évoquent une violence contenue et rappellent la dangerosité d'une ville faite de territoires contigus et de limites à ne pas franchir. L'homme noir du premier plan s'est, en effet, aventuré dans un quartier qui n'est pas le sien (ce que confirme, si l'on connaît New York, l'enseigne, dans le coin supérieur gauche, de Essex House, célèbre hôtel situé en lisière sud de Central Park, ce qui signifie que cette photographie a sans doute été prise dans Midtown, sur 6th Avenue, loin de Harlem, ancien ghetto noir situé au nord de Central Park et aujourd'hui gentrifié, comme le mentionne le texte de Franzen).

On ne peut que rappeler qu'il est indispensable de passer du temps à observer le document iconographique, de procéder, pendant le temps de préparation, à une description très précise de toutes les parties de l'image, afin d'en proposer, dans un second temps, de manière logique, une lecture fondée sur cette observation attentive. Les contresens et non-sens résultent presque toujours d'un manque d'attention aux détails.

Exemples de bonnes prestations

Exemple 1: dossier EHP 3 (Jamaica Kincaid, *Lucy*, 1990 ; Enoch Powell's so-called 'Rivers of Blood' speech, which was delivered to a Conservative Association meeting in Birmingham on April 20 1968; Rachel Henriques, *Poppy Show*, 2016).

La candidate pose dès l'introduction le contexte de l'entreprise coloniale et de l'impérialisme dans son rapport avec l'immigration. Cette mise au point conceptuelle lui permet de justifier de manière convaincante l'intégration des trois documents dans un questionnement sur la perception de

l'expérience migratoire par les ressortissants du Commonwealth, d'une part, et par les habitants de la métropole britannique, d'autre part.

Le plan suivant est proposé :

1. Discomfort and change are closely intertwined,
2. Fantasy versus reality,
3. Location and dislocation.

La candidate commence par souligner le désordre suscité par l'arrivée de populations nouvelles. S'appuyant sur le document C, elle identifie le mélange d'érotisme d'une scène de *peep show* et d'exotisme d'un décor de plantation comme élément caractéristique de "slackness", propre à la culture jamaïcaine, reliant ainsi cette thématique au malaise et au sentiment de harcèlement des Britanniques face aux immigrés en B. De même, en C, l'exposition crue des corps sous une source de lumière intense suggère la violence d'une présence étrangère. Cette réflexion sur l'inconfort est transposée à A, où une micro-analyse pertinente de la stratégie narrative révèle l'internalisation de la transformation et le fonctionnement d'un texte fondé sur un flux subjectif de la perception. Précisant sa pensée, la candidate opère un glissement habile et original vers le thème de la nouveauté comme catégorie problématique et génératrice de malaise, qu'elle associe au motif de la jeunesse dans les trois documents, rattachant par exemple "piccaninnies" à son étymologie (le vocable dérive du portugais *pequenino*).

Dans une seconde partie amenée avec fluidité, la candidate se penche sur le fantasme de l'intégration confronté à sa réalité. Elle perçoit le balancement qui anime B, alternant entre le fantasme d'une intégration facile imposée aux Blancs, promu, selon Powell, par la classe politique, et, à l'opposé, celui, prêté aux citoyens ordinaires, de la contamination par l'étranger de couleur. En A, en revanche, le fantasme fonctionne comme bouée de sauvetage pour la narratrice perdue dans un New York hostile et aux prises avec un sentiment complexe de dépression et de tristesse. Par contraste, en C, la réalité se rappelle au spectateur par une problématisation du rapport touristique à la Jamaïque et plus largement du regard extérieur sur les Caraïbes. La candidate rappelle les multiples superpositions à l'œuvre dans le collage de Rachel Henrique : gravure représentant, sur fond de plants de canne à sucre, un contremaître muni d'une machette et d'un fouet, photographie de corps dénudés et motif de losanges verts faisant écho au drapeau jamaïcain.

La troisième partie permet à la candidate d'expliquer les transformations de l'espace liées à l'élément étranger. La sphère domestique est présentée de manière ambivalente, à la fois lieu de protection et de menace : la maison en B, symbole fort de l'identité du petit propriétaire anglais économe, est transformée en forteresse, tandis que les équipements modernes de l'appartement en A éloignent le personnage du confort domestique rudimentaire qui lui est familier. Un autre paradoxe se dessine en C, où la figure « indigène » est celle de l'esclavagiste (ou de son représentant), renvoyant à l'histoire tragique de la Jamaïque. Plus largement, espace privé et sphères culturelles sont redessinés. Le pressentiment d'une invasion dont le pire est encore à venir imprègne B, dominé par la rhétorique de la prophétie, tandis qu'en C, des corps lascifs disputent au contremaître le cadre de l'œuvre. En A, c'est la morne étendue d'eau qui marque le déchirement spatial, motif structurant, qui trouve un écho en B, dans la référence virgilienne à un Tibre ensanglanté, symbole d'invasion.

La conclusion est efficace. La candidate y rappelle que l'intime et le politique cohabitent dans les trois documents. Elle souligne combien l'inconfort est une constante dans l'histoire des déplacements humains, y compris touristiques, et en rappelle l'actualité brûlante, manifeste dans l'exemple du scandale Windrush.

L'entretien est vif et permet à la candidate d'apporter des clarifications à son propos et de corroborer certains points déjà établis en mobilisant de nouveaux éléments formels : par exemple, la tension entre l'esthétique de l'eau-forte et celle de la photographie en C comme représentative de l'éloignement de deux époques ou encore la musicalité de la voix narrative en A, à la fois poétique et dénuée d'artifice. Ici, comme dans le corps de l'exposé, la candidate donne des preuves de l'attention qu'elle a apportée au dossier et de la qualité de sa réflexion sur les problématiques postcoloniales.

Exemple 2 : dossier EHP 12 (Ben Okri, *Infinite Riches*, 1998 ; The National Archives, Secret Memorandum by the Secretary of State for the Colonies, May 1953 ; anonymous, *The doctor starting his morning rounds by railroad, Ilorin (Kwara, Nigeria)*, October 1912).

La candidate commence par évoquer la guerre du Biafra, qui a secoué le Nigéria entre 1967 et 1970, et affirme que la décolonisation en général, et celle de l'Afrique en particulier, met en lumière des fractures, dans les pays décolonisés comme dans les pays colonisateurs.

Cette entrée en matière débouche sur une présentation des trois documents qui constituent le dossier. L'extrait de *Infinite Riches*, roman de Ben Okri (document A) publié en 1998, dépeint, en ayant recours au réalisme magique, la relation conflictuelle entre Africains et Européens. La note confidentielle du ministre britannique en charge des colonies (document B), rédigée en 1953 et déclassifiée depuis, soulève la question de ce qui est montré et de ce qui est caché. La photographie en noir et blanc (document C), anonyme, traduit la profondeur du fossé qui sépare le médecin blanc des quatre manœuvres noirs.

Cette présentation efficace des documents permet à la candidate de proposer une problématique pertinente : il s'agira de démontrer que la notion d'instabilité est au cœur de la domination coloniale britannique et à la source de la naissance d'une identité postcoloniale en Afrique de l'Ouest.

Pour ce faire, la candidate annonce les trois étapes suivantes :

1. Colonial justification and discourse,
2. Latent tensions and unease,
3. Decolonization and new forms of identity.

Dans la première partie, la candidate déclare que le discours officiel tend à justifier l'empire colonial britannique. Elle explique que la prétention à une supériorité intellectuelle et morale apparaît dans la mise en scène de la photographie montrant un médecin britannique qui est installé sur une draine, actionnée manuellement, et qui s'apprête à entamer sa tournée quotidienne en empruntant les chemins de fer. La candidate décrit la photographie en combinant des remarques purement visuelles (le colon s'abrite du soleil sous une double protection : un casque – *pith helmet* – et un parapluie qui fait office d'ombrelle ; le col boutonné de sa chemise et sa cravate nouée sont incongrus), des amorces d'interprétation (la voie ferrée symbolise le progrès et le mouvement, mais aussi l'empreinte et l'emprise du colonisateur sur le territoire colonisé, balaféré par ces rails), des

éléments de contextualisation historique (le discours sur la soi-disant bienveillance coloniale, l'entreprise coloniale étant censée apporter la torche de la civilisation aux peuples sauvages) et une approche stylistique (l'ironie découlant de la distance entre le titre, *The doctor starting his morning rounds by railroad*, faisant penser à un contexte rural britannique, et la réalité d'un paysage aride qu'on imagine écrasé de chaleur). Ce sentiment de supériorité est également présent en B dans le ton paternaliste du ministre et dans la description de la colonie comme un objet d'étude (l. 74). Enfin, dans le document A, les colons étalent leur prétendue supériorité culturelle à travers des références aux romantiques allemands (ll. 24-25).

La candidate accentue ensuite ce trait en montrant que le sentiment de supériorité peut devenir une forme de violence contre les autochtones. Ainsi, en A, "Don't touch me, you ugly creature" (l. 33) est non seulement insultant mais charrie des relents de préjugés raciaux ; en C, la posture du médecin blanc d'un certain âge est éloquente : il est assis, jambes croisées, sur un fauteuil, comme sur un trône de pacotille, coupé des jeunes gens noirs, debout derrière lui, par son ombrelle, qui oblitère leur présence physique ; en B, la candidate perçoit le refus de prendre au sérieux les institutions indigènes et note qu'un simple secrétaire d'État britannique fait la leçon au Premier ministre nigérian, remarque fondée sur une micro-analyse fine de l'ironie de "I was able to bring home to them [...] a certain number of home truths" (ll. 16-18).

L'exposé se poursuit avec la question du secret, dans ce même document, et permet à la candidate de faire une transition habile vers la deuxième partie en évoquant l'idée d'une inquiétude minant de l'intérieur la confiance impériale.

La deuxième partie développe ce point logiquement et clairement, tout d'abord à travers la notion de menace liée au déracinement des Britanniques. En C, la candidate montre que le médecin est en apparence sûr de lui, mais que le cadrage montre un homme blanc qui est entouré de quatre Nigériens et dont l'isolement accentue la vulnérabilité. En A, la domination coloniale est sapée par la chaleur qui accable les étrangers (l. 28, l. 38), par les forces de la nature, qui s'anime, notamment le vent, par les esprits (l. 17, l. 27) qui habitent le bois sacré (l. 51) où se déroule la confrontation entre les deux mondes et par l'esprit (l. 19) qui s'insinue dans l'un des intrus et finit par le mettre en fuite, ainsi que son acolyte. Dans un moment de lucidité, l'un des personnages qui viol(ent)ent la nature s'exclame "Africa is laughing at us, Harry!" (l. 62). Ce malaise est perceptible aussi en filigrane dans B, où la candidate répère des mots appartenant au champ lexical de la préservation ("safeguarded", l. 36 ; "safeguards", l. 44, l. 45) voire de la survie (la candidate voit une allusion à une évacuation progressive du pays dans la formule "offer transfers to overseas officers in the Gold Coast", ll. 50-51).

Elle poursuit cette deuxième partie avec la nature toute relative du pouvoir britannique, sensible en B à travers l'importance grandissante de la "native administration" (l. 26), en C à travers l'aspect dérisoire de la draine face à l'immensité du paysage et la nécessité d'avoir recours à des bras africains pour la faire avancer, en A à travers la folie qui guette les colonisateurs ("the two deranged men", l. 51 ; "the two mad men", l. 66) et la perspective d'un basculement dans le cauchemar, comme le suggère peut-être l'exclamation "Damn your imperial dreams, Harry!" (l. 41). Le chaos annoncé est décrit par la candidate comme pouvant faire tomber les masques et révéler la vraie nature du pouvoir colonial, qui entend défendre les intérêts britanniques aux dépens des autochtones.

La candidate consacre une dernière sous-partie à cet axe : en A, le découpage de l'arbre sacré n'a d'autre but que de fournir un ersatz au teck si prisé des Européens ; en C, la voie ferrée, par sa situation au milieu d'un paysage désert, suggère une utilisation pour le fret et non pour le transport de la population locale, en B, la réalité africaine est réinterprétée par le colon à travers le prisme de l'exploitation commerciale, puisque le nom africain Ghana est remplacé par "Gold Coast", qui renvoie au contenu de son sous-sol et au profit qu'on compte en tirer.

Ce dernier point permet à la candidate de passer progressivement à sa dernière partie, consacrée au processus de décolonisation et à l'émergence d'identités hybrides en Afrique. Elle insiste sur la création artificielle des pays issus de la décolonisation, revenant sur le contexte historique de la photographie (le paratexte précise le lieu – "Ilorin (Kwara, Nigeria)" – et la date – 1912 – où elle a été prise, et la candidate se sert adroitement de ces indications pour mentionner quelques événements majeurs) et du document d'archive (où se dessinent l'avenir de ce qui sera bientôt le Ghana et les contours du futur statut du Nigéria, qui acquiert son indépendance dix ans après la rédaction de ce mémorandum).

Ces rappels historiques (étayés par des références précises au document B) nourrissent ensuite une lecture de l'extrait de roman, où l'écorce de l'arbre, objet de la convoitise européenne et symbole de l'indestructibilité des racines, résiste comiquement aux assauts (l. 22) des scies et des haches de l'exploiteur (ll. 41-44).

L'hybridité du personnage de la vieille femme ne fait guère de doute : figure maléfique, figure mythologique à plus d'un titre, figure shakespearienne, figure allégorique. Elle tient à la fois de la sorcière, qui dompte les éléments et les animaux (ll. 16-17), de la pythie, qui prédit l'avenir, de Prospero, qui donne des ordres aux esprits (l. 17), peut-être même, par quasi-métalepse, du double démiurgique de l'auteur, qui orchestre le chaos, exploite ce qui semble accomplir la langue de façon mimétique dans le premier paragraphe. Elle pourrait, surtout, être l'une des trois Parques (ou Moires), comme l'expression "the tapestry of stories and fates which the old woman had been weaving" (ll. 12-13), *the Fates* signifiant les Parques, invite le lecteur à le conjecturer. En effet, comme les déesses de la destinée humaine, de la naissance et de la mort, qui filent, dévident et coupent le fil de la vie, cette vieille femme a tissé un ouvrage (une œuvre ?) qui représente les cycles de l'existence, où création et destruction se succèdent, et l'histoire de l'humanité : "the annals of the origin of human beings" (l. 4), "millennia of stories" (l. 6), "tales of exile and war" (l. 6).

La candidate termine son exposé en détaillant les ambiguïtés du processus de décolonisation résultant de la réappropriation de modèles européens par les populations africaines : institutions politiques en B ; costumes et modes de vie (médecine fondée sur la science vs médecine fondée sur les croyances) en C ; en A, récit en anglais, langue héritée de l'envahisseur mais remodelée, puisant dans le conte de fées mais ancré dans la tradition animiste, jouant sur le registre du réalisme magique, où le rationnel coudoie naturellement le surnaturel, redéfinissant ainsi les frontières entre les époques, les continents et les cultures.

La candidate conclut en rappelant l'axe qui a guidé le cheminement de sa pensée, de la destruction par vénalité des nobles idéaux originels à la création d'une identité postcoloniale pleine de vitalité. Elle résume ensuite très succinctement les étapes de son argumentation et clôt son propos en

évoquant la présence ineffaçable du passé et la figure tutélaire de Pénélope tissant inlassablement, comme la vieille femme du texte (autre tissu) de Ben Okri, qui, juste retour des choses, n'hésite pas à piller à son tour la mythologie européenne pour régénérer la littérature africaine.

Seconde partie : projet d'exploitation pédagogique

L'agrégation externe a pour fonction de recruter de futurs enseignants. Les candidats ne sont pas censés avoir acquis une expérience professionnelle. Avant de recevoir une formation professionnelle, ils doivent simplement montrer leur capacité à partager leur intérêt et leurs réflexions sur un sujet relatif au monde anglophone. L'épreuve dite EHP se prête particulièrement à cet exercice et comporte une partie *préprofessionnelle*, qui n'exige aucune connaissance particulière dans le domaine didactique.

Les candidats qui enseignent déjà n'ont donc pas à faire mention de leurs pratiques habituelles (souvent l'utilisation des TICE), de leurs élèves ou de leur établissement. Dans le cadre de la définition de cette épreuve, cela ne peut rien apporter et ne peut pas être pris en compte par le jury, puisque le jury juge une disposition d'esprit et non une expérience. Dans l'esprit de cette partie de l'épreuve, une expérience d'enseignement ne peut garantir la réussite de l'exercice demandé.

Après avoir analysé un dossier, le candidat doit exposer de quelle façon il en exploiterait une partie pour partager avec des élèves ce qu'il a lui-même appris du document en question. Aussi les objectifs visés ne doivent-ils être ni trop modestes ni trop ambitieux, mais raisonnables, et soucieux de la faisabilité des activités.

Le candidat doit se montrer pertinent et cohérent : il s'agit de sélectionner, parmi trois documents qui viennent d'être mis en relation, celui qui paraît le plus en adéquation avec le niveau de la classe, avec l'entrée culturelle, avec les objectifs, mais aussi, et cet aspect est souvent perdu de vue, avec ce qui vient d'être exposé en anglais à propos du document en question.

Le candidat doit prouver qu'il est capable d'utiliser sa connaissance intime d'un texte ou d'une image pour mettre ce document à la portée des élèves. Il doit proposer des activités susceptibles de capter l'intérêt des élèves, de les guider dans la construction du sens, de les aider à développer leurs compétences et à étoffer leurs connaissances. Il s'agit non seulement de fixer des objectifs et de définir des tâches, mais également de mettre les élèves en action. Dans l'exposé du projet, le pronom « je » ne doit pas se faire omniprésent, afin de laisser émerger le mot « élèves ». La démarche d'enseignement est à distinguer de la démarche d'apprentissage.

En d'autres termes, il est préférable de choisir un document que l'on a bien compris et bien expliqué dans la première partie de l'épreuve et qui établit un lien entre la démarche pédagogique envisagée et les conclusions tirées de l'analyse dudit document. On ne peut se contenter de dérouler mécaniquement une liste d'objectifs (culturels, langagiers, communicationnels, linguistiques, lexicaux, grammaticaux, phonologiques, pragmatiques, citoyens, pour ne citer que les plus couramment évoqués – invoqués, parfois), comme si l'on récitait les ingrédients d'une recette apprise par cœur.

Les maîtres-mots sont donc discernement, logique, et volonté de partager un certain intérêt pour un objet de savoir.

S'il est évident que cinq minutes ne suffisent pas à présenter une séquence dans le détail, il est néanmoins nécessaire d'explicitier la physionomie générale de cette séquence et, surtout, d'expliquer à quel stade est exploité le document choisi, de décrire avec précision la séance au cours de laquelle il le sera. Il convient d'éviter le flou à propos de ce que l'on envisage de faire faire aux élèves, concrètement.

Parmi les défauts majeurs relevés dans cette partie de l'épreuve, on peut relever l'incohérence de la démarche de certains candidats, qui déclarent, par exemple, vouloir faire prendre conscience aux élèves de l'importance des schémas rimiques et rythmiques de "The Solitary Reaper", de Wordsworth (EHP 20), alors que l'exposé en anglais n'a jamais abordé les questions de prosodie. D'autres ambitionnent non seulement de traiter en cycle 4, en 3^e, *Industry and Idleness*, gravure de Hogarth (EHP 21), avec pour ancrage culturel « école et société », mais encore de transposer dans le cadre de la classe la situation représentée et de demander à des groupes de deux élèves de jouer l'un le rôle de l'industriel, l'autre celui du paresseux, choix très contestable qui risque fort de susciter gêne et indignation. Le fait de se projeter dans une situation d'enseignement implique de l'envisager aussi du point de vue des élèves et de l'apprentissage.

Il convient également de veiller jusqu'au bout non seulement à la teneur du discours, mais aussi à sa qualité. Le passage de l'anglais au français s'accompagne souvent d'un relâchement, car on peut se sentir plus à l'aise dans sa langue maternelle (pour la majorité des candidats). Dans le cadre solennel d'un concours de recrutement d'enseignants, dont la parole (en anglais surtout, mais aussi, marginalement, en français) sera considérée comme un modèle à émuler par les élèves, il est malvenu d'élider certaines voyelles (« j' pourrais utiliser »), de syncoper le pronom *cela* (« ça »), de ponctuer son exposé d'interjections (« euh », « ben ») qui trahissent l'hésitation ou l'improvisation, d'escamoter la moitié de la négation (« je donnerais pas le titre »), de malmener la grammaire (« les notions qu'ils ont appris »). Il faut donc maintenir un registre adapté et, surtout, éviter barbarismes (« romantisme ») et solécismes (« pour leur faire travailler sur »).

Afin de montrer aux candidats qui n'en seraient pas convaincus qu'il est possible de réussir cette partie de l'épreuve que l'on ait bénéficié d'une préparation universitaire au concours ou que l'on se soit entraîné seul en se fondant sur les conseils et exemples des rapports des sessions précédentes, voici un exemple de prestation (qui mélange glose et retranscription des propos de la candidate). Les futurs candidats sont invités à y puiser la certitude que le jury n'exige pas la perfection, qu'il n'entend pas être dogmatique et qu'il accepte tout ce qui lui paraît sensé.

Exemple : (dossier EHP 18 : John Webster, *The Duchess of Malfi* ; Louisa Lowe, "No.1 – Report of a Case Heard in Queen's Bench, November 22nd, 1872", *Quis Custodiet Ipsos Custodes?* ; William Hogarth, *A Rake's Progress*).

La candidate indique qu'elle a choisi d'exploiter le document C, dernière gravure d'une série de huit de William Hogarth, avec une classe de 1^{re} littéraire option histoire de l'art, dans le cadre de la notion « lieux et formes du pouvoir », au sein d'une séquence consacrée au « pouvoir de l'art ».

La séance aura pour objectif principal de faire découvrir aux élèves la dimension édifiante de cette image, qui s'inscrit dans « le projet à visée morale de l'artiste, qui est de montrer et de critiquer les vices de la société ».

En termes de méthodologie et de lexique, il s'agira de réactiver les savoirs et savoir-faire liés à l'analyse de l'image ainsi que d'étoffer le vocabulaire spécifique au *medium* utilisé, « plus technique mais sans doute abordé en histoire de l'art ».

Pour ce qui est de la mise en œuvre, l'on procédera par étapes, demandant aux élèves d'observer attentivement la scène, puis de la décrire précisément et, enfin, de tâcher d'interpréter l'intention de Hogarth.

La candidate, consciente des obstacles linguistiques pouvant entraver l'expression des élèves, envisage de leur fournir « une aide lexicale ».

Également lucide quant à la difficulté d'accès au(x) sens caché(s), elle prévoit de guider les élèves progressivement vers une mise au jour de « la dimension symbolique de l'image » en attirant leur attention, si besoin, sur le contraste entre clarté et obscurité de la représentation de certains personnages (ceux qui viennent de l'extérieur vs ceux qui sont internés), sur la lumière vive qui pénètre dans la cellule de gauche par une fenêtre malgré les barreaux (lueur d'espoir de rédemption, de rémission ou d'échappatoire à cet univers carcéral ?), sur la chaîne à la cheville de l'homme à demi-nu assis par terre au premier plan (la perte de la raison et/ou de la mesure entraîne une privation de liberté), sur la présence au-dessus de la tête de ce personnage de l'inscription « Britannia » encerclant la figure féminine emblème du Royaume-Uni (incarnation du pouvoir séculier et symbole de l'ordre qui doit régner).

La candidate envisage, au cours de la séquence, d'étudier « les autres plaques » de la série (voire de comparer cette série à son pendant féminin, *A Harlot's Progress*), ce qui lui permettra d'entraîner les élèves à l'expression orale mais aussi à l'expression écrite, la tâche intermédiaire, à mi-parcours, consistant à glisser « du récit par l'image au récit par l'écriture ».

La candidate ambitionne également de faire prendre conscience aux élèves de la place qu'occupe Hogarth dans « l'histoire de la peinture anglaise », puisqu'il est « souvent considéré comme l'ancêtre de la bande dessinée ».

La tâche finale (qui n'est pas en parfaite adéquation avec la tâche intermédiaire) sera un exercice d'expression écrite : « les élèves raconteront l'histoire du libertin sous la forme d'une fable se terminant avec la morale de l'histoire ».

Bruno MARCHEBOUT
CPGE Paris

8 – Epreuve de compréhension/restitution (C/R)

I. Généralités

L'épreuve de compréhension-restitution, dont la durée maximale est de 30 minutes, a pour objectif d'évaluer la capacité des candidats à :

- comprendre des locuteurs natifs de l'anglais ; pour les besoins de l'épreuve, il leur est soumis un enregistrement sonore faisant intervenir au moins deux anglophones et diffusé pour la première fois dans les douze mois qui précèdent le déroulement des épreuves d'admission ;
- restituer en français la totalité du contenu de cet enregistrement.

Les conseils de méthode fournis dans les rapports des sessions 2016 et 2017 gardent toute leur pertinence. Ces rapports sont disponibles sur le site du Ministère de l'Éducation nationale (<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>) et sur celui de la Société des Anglicistes de l'Enseignement supérieur (<http://www.saesfrance.org>), rubrique « Concours ».

Les documents

Voici une sélection de documents de cette session, issus de sources diverses. Ils donnaient à entendre des locuteurs britanniques (anglais, écossais, gallois), irlandais, américains, canadiens, australiens, néo-zélandais et nigérian sur les sujets suivants :

- *A novel set after the miners' strike* (www.guardian.com : The Guardian Books Podcast)
- *Boris Johnson* (The Monocle, Midori House)
- *Che Guevara commemorative stamp* (BBC World Service, Boston Calling)
- *Films about journalism* (RTÉ Radio 1, Arena)
- *Kazuo Ishiguro on winning the Nobel Prize* (BBC Radio 4, Front Row)
- *Laurence Sterne's A Sentimental Journey* (BBC Radio 3, Arts and Ideas)
- *Maori Jews* (RNZ, Nights)
- *Mark Derby on Ragnar Redbeard* (RNZ, Sunday Morning)
- *One nation after Trump* (NPR, Fresh Air)
- *People Power: Fighting for Peace* (BBC Radio Ulster: The Sunday Sequence)
- *Queen Victoria's vision of Europe* (BBC Radio 4, Today)
- *Rufus Norris Directs Macbeth* (BBC Radio 4, Saturday Review)
- *The year of #metoo* (NPR, Morning Edition)
- *Women and Science* (BBC Radio 4, Woman's Hour)
- *Writer Teju Cole on his Yoruba origins* (ABC, Conversations)

Les enregistrements mp3 de ces sujets ont été communiqués par le directoire du jury à la SAES et sont disponibles sur son site, rubrique Concours.

Compréhension et bagage disciplinaire

L'épreuve porte bien sur la compréhension, et non sur les connaissances du candidat : celui-ci ne doit intégrer dans sa restitution aucun élément qui ne provienne pas du document.

Il n'en demeure pas moins qu'une langue naturelle ne se confond pas avec un langage informatique permettant d'encoder et décoder une information sans référence à un contexte culturel : toute production langagière comporte une part d'implicite car elle est modelée par un environnement

social et culturel (codes de communication, connaissances supposées). La maîtrise de la langue en tant que code ne peut donc être totalement détachée d'un bagage disciplinaire, attendu des candidats.

Si le jury ne pénalise pas les candidats qui ne restituent pas, ou pas correctement, les noms propres de personnes (journalistes, experts...), de lieux, d'institutions ou d'œuvres, ou encore certains titres ou expressions peu connus en dehors d'un cercle de spécialistes, il attend que les références relevant d'un bagage disciplinaire ordinaire soient identifiées. Lorsque le sens global d'un document peut difficilement être restitué sans accès à des noms propres moins aisément identifiables, le jury les fait figurer dans le titre écrit remis au candidat avant l'écoute. Cette aide ne dispense nullement, en revanche, d'identifier la fonction des intervenants et la nature des institutions ou œuvres mentionnées.

Le jury a estimé que certains noms et expressions devaient être reconnus par les candidats, et que ces derniers devaient être en mesure de les traduire lorsqu'il y avait lieu. En voici quelques exemples : *the miners' strike, Pocahontas, the Irish Free State, the Electoral College, the Supreme Court, checks and balances, Richard Nixon, Foreign Secretary, Theresa May, Richard III, the Tudor dynasty, Brexit, devolution, devolved assemblies, Nicola Sturgeon, the Labour First Minister of Wales, Tristram Shandy, the suffrage leader in America. the Isle of Man, Othello*. Le fait de traduire « *Britain* » par « l'Angleterre », *a fortiori* dans la restitution d'un document distinguant les causes et effets du Brexit en Grande-Bretagne, en Écosse, en Irlande du Nord et au pays de Galles, était une erreur pénalisante. La traduction de « *non-white* » par « Noirs » (dans la restitution d'un document où la population américaine était explicitement partagée entre Blancs, d'une part, et Noirs et Latinos, d'autre part) ne témoignait pas seulement d'une imprécision linguistique et d'une mise en relation insuffisante des différentes parties du document, mais aussi d'un manque d'assimilation des connaissances sur la civilisation américaine.

Déroulement de l'épreuve

Les examinateurs rappellent d'abord au candidat les modalités de l'épreuve. Lorsque le candidat est prêt, un examinateur lui remet une feuille de papier sur laquelle est inscrit un titre attribué par le jury au document à restituer.

Les examinateurs diffusent ensuite ce document une première fois, intégralement et sans interruption. Une minute après la fin de cette diffusion, les examinateurs font entendre une seconde fois le document, découpé en quatre segments. La fin de chaque segment est signalée par un son de cloche. Le matériel utilisé a été renouvelé et consiste désormais en une tablette électronique reliée à une enceinte acoustique.

Le candidat rend compte en français du contenu de chaque segment successif, en indiquant explicitement pour chacun le moment où il a terminé sa restitution. Les examinateurs notent *verbatim* les propositions du candidat.

Lorsque le candidat a achevé la restitution du quatrième segment, le jury l'invite à revenir sur certains éléments de sa restitution, à laquelle le candidat peut alors proposer des modifications ou des ajouts.

L'épreuve s'achève au plus tard 30 minutes après le début de la première écoute du document.

Les phases de l'épreuve

La lecture du titre

La plupart des candidats ont su tenir compte du titre écrit qui leur a été remis avant le début de l'écoute et qui pouvait aider à comprendre des mots-clés du document éventuellement difficiles à reconnaître, comme par exemple le nom de la ville de Bayeux dans un document sur le prêt au Royaume-Uni de sa fameuse tapisserie.

Une part minoritaire, mais non négligeable, des candidats n'ont pas saisi l'aide que le titre pouvait apporter à leur compréhension ou à leur restitution. En voici trois exemples :

titre écrit	extraits de la restitution et de l'entretien
<i>The Bayeux tapestry</i>	« une tapisserie »
<i>Nicholas Hytner's new production of Julius Caesar</i>	« [Le présentateur] explique qu'il s'agit d'une mise-en-scène moderne en costumes militaires de la pièce <i>Henri V</i> . »
<i>Opioid epidemic</i>	Restitution : « L'épidémie due à la prise d'opium. » Entretien : « Je n'ai pas bien entendu : <i>epidemic</i> oui, <i>opium</i> pas clairement. »

Dans les deux premiers cas, le sujet du document a été mal cerné : il était beaucoup trop vague dans le premier exemple, et a subi un glissement dans le deuxième. Dans le troisième cas, c'est la compréhension d'un mot important qui n'a pas été assurée.

Ces erreurs rappellent qu'il n'est pas superflu de prendre quelques instants pour se concentrer, calmer une éventuelle nervosité et lire le titre avec attention.

L'écoute de l'enregistrement

Le candidat est autorisé à écrire pendant toute la durée de l'épreuve.

La plupart des candidats prennent des notes dès le début de la première écoute et utilisent la minute de silence, entre les deux phases d'écoute, pour relire leurs notes et y ajouter des éléments qu'ils ont entendus sans avoir eu le temps de les noter.

Aucune technique n'est approuvée ni sanctionnée pour elle-même ; seule est évaluée la restitution à laquelle elle aboutit. Le jury constate toutefois que la technique décrite ci-dessus semble généralement la plus efficace. Un des principaux facteurs adverses constatés est une prise de notes lacunaire, qui empêche de restituer l'intégralité du contenu du document. Les restitutions des quelques candidats qui n'ont pas pris de notes, ou qui en ont pris très peu, pendant la première écoute ont très souvent fait partie de celles qui présentaient le plus d'omissions. Il n'est pas conseillé de prendre les notes de la première et de la seconde écoutes sur des feuilles séparées, dont le maniement pourrait se révéler complexe.

Il faut veiller à ce que la concentration mobilisée par la prise de notes n'entraîne pas une perte d'attention pour l'écoute, ce qui peut aboutir au même résultat : une importante déperdition de contenu dans la restitution.

La réussite de l'exercice suppose donc un entraînement régulier préalable, dont les principaux enjeux sont, pour le candidat, de maximiser ses capacités de prise de notes et de mémoire auditive,

mais aussi de mieux connaître ce dont il est capable dans ces domaines afin de mettre en place une technique qui lui soit adaptée.

La compréhension : la discrimination auditive

La réussite à cette épreuve repose d'abord sur la compréhension du document, et celle-ci sur une connaissance du système phonologique et phonétique de l'anglais permettant d'identifier les mots prononcés par des locuteurs natifs.

Une familiarité avec les différents paramètres, segmentaux et suprasegmentaux, de l'anglais oral est donc indispensable. Il s'agit de :

- la segmentation

La capacité à segmenter la chaîne parlée, c'est-à-dire à percevoir dans cette dernière une succession d'éléments signifiants et non un continuum sonore, constitue une aptitude essentielle pour la compréhension orale. Les erreurs avérées dans ce domaine ont été assez rares, mais il est tout à fait plausible qu'elles aient été une cause fréquente d'omissions et de restitutions imprécises. La restitution « ils ont été essentiellement critiqués » pour « *they were essentially told "Tough"* » (« on leur a à peu près dit « Dommage » ») montre que le candidat a mal segmenté l'énoncé et compris « *told off* » au lieu de « *told "Tough"* ».

- l'accentuation et l'intonation

Ces deux paramètres sont porteurs de sens à un haut degré, en particulier dans une langue aussi sujette à la polysémie que l'anglais, où ils fournissent souvent les seuls indices permettant de déterminer la nature d'un mot, et par conséquent la structure syntaxique et le sens d'une phrase. Ainsi, dans « *Some people say that, and they get put into institutions* », si « *and* » n'est pas forcément très audible car il n'est pas accentué, l'accent sur « *that* », l'intonation montante sur le même mot et la pause intonative qui le suit, indiquent sans ambiguïté possible qu'il s'agit d'un pronom et non d'une conjonction, donc que la phrase articule deux propositions, ce qui invalide la restitution « certaines personnes disent *qu'ils ont été placés en hôpital psychiatrique » (qui contient par ailleurs une erreur de genre).

- les phonèmes

Un candidat ayant rendu compte de « *Love Brexit or loathe it* » par « Le journaliste aborde le sujet du low Brexit ou Lowxit » a apparemment entendu « *Low Brexit or Lowxit* », ce qui semble indiquer que sa compréhension a été entravée par une capacité insuffisante à discriminer entre une monophthongue (*love*) et une diphtongue (*low*), qui a entraîné par contamination une mauvaise perception des consonnes. Cette carence a été confirmée lorsque ce candidat a rendu compte de « *Those powers will be returning home from Brussels, but home to where?* » par « de qui à où ? », signalant une confusion entre les voyelles de « *home* » et « *whom* ».

Le compte rendu de « *Sue White leaves Carrie Catt's mainstream party* » par « Sue White dirige le mouvement de Carrie Catt » indique un contresens majeur induit par une mauvaise perception de la consonne voisée « *v* » de « *leaves* ».

La compréhension : interprétation

Un certain nombre d'erreurs de compréhension ont été commises par des candidats qui avaient correctement entendu. En effet, donner du sens à la chaîne parlée suppose :

- la prise en compte du contexte

Un candidat ayant parlé d'un « contexte géopolitique postérieur à la guerre froide » a sans doute mal interprété l'expression « *the former Soviet Union* » (l'Union soviétique appartenait au passé pour le locuteur) et négligé de prendre en compte le fait que le document évoquait la guerre d'Afghanistan. Un candidat ayant rendu compte de « *sawing through a wooden fence* » par « franchir une barrière » a probablement compris « *soaring* » au lieu de « *sawing* » (prononcé avec r intrusif par un locuteur anglais), pourtant plus porteur de sens et plus cohérent avec « *a wooden fence* ».

- une analyse syntaxique pertinente

La traduction de « *debut season* » par « l'ouverture de la saison » relève d'une faute grave sur le fonctionnement du groupe nominal en anglais, conduisant à un lourd faux sens. À un niveau de gravité moindre, on fera attention à la portée des adjectifs : il n'y a par exemple pas lieu de traduire « *physical spaces and structures* » par « des espaces physiques ou à des structures », rien n'indiquant que l'adjectif ne porte que sur « *spaces* » et « *structures* » n'ayant guère de sens s'il n'est pas qualifié par « *physical* ». La mauvaise identification du sujet et du prédicat peut conduire à des contresens, par exemple lorsque « *the face of the epidemic has been mostly white* » devient « la majorité des gens blancs sont concernés par cette épidémie ».

- des connaissances lexicales suffisantes

Traduire « *a play that shines a massive and unforgiving spotlight on the group I belong to* » par « la pièce brille d'une vision qui ne pardonne rien à propos de ce groupe » trahit le sens de l'enregistrement par méconnaissance de l'expression « *shine a spotlight on* », méconnaissance difficilement justifiable. De la même manière, les restitutions « plus large que la vie » pour « *larger than life* » ou « c'est ce qui se pourrait se passer par la suite » pour « *it may follow* » (« c'est une conséquence possible ») montrent que les candidats ont parfaitement entendu et reconnu les mots, mais n'ont pas su leur donner de sens en français.

- L'attention à la morphologie

Il est essentiel, pour rendre compte avec précision du sens de l'enregistrement, de prendre en compte les informations données par le nombre et par les formes verbales, comme le montrent les erreurs de temps suivantes : « Il ajoute s'être senti chanceux » pour « *I've always felt very lucky* », « ce support a été de plus en plus menacé » pour « *has come under increasing threat* » ou encore « en l'état actuel des choses » pour « *as it were* », cette dernière erreur ayant pour conséquence de faire porter le commentaire sur l'énoncé et non sur l'énonciation.

La restitution

Le format de l'épreuve

La restitution doit suivre linéairement et intégralement le déroulement de l'enregistrement et non synthétiser son contenu. Le candidat doit s'abstenir de tout remaniement de la forme du document : il ne doit pas éliminer les éventuelles redondances du document, ni effacer les changements de locuteur. L'effacement d'une partie du document, même si elle est brève, et même si elle reformule, voire répète, une idée déjà exprimée, compte comme une omission. Dans le cas où le document comprend la lecture d'un texte ou d'un extrait d'enregistrement sonore (par ex. film ou chanson), il faut au moins signaler l'existence de ce passage et en indiquer la teneur générale, à défaut d'avoir réussi à le prendre en notes de façon exhaustive.

Un petit nombre de candidats, apparemment insuffisamment informés, ont tendance à résumer l'enregistrement. Ce faisant, ils peuvent éventuellement montrer une bonne compréhension globale de ce dernier, mais ils se privent des meilleures notes, réservées aux restitutions exhaustives et précises, en commettant des omissions et en empêchant le jury d'évaluer exactement leur compréhension détaillée de chaque partie du document.

La restitution au discours rapporté et au style indirect appelle une certaine précision lexicale dans les introducteurs de discours : les prestations où les termes « présentateur/présentatrice », « journaliste », « invité(e) », « intervenant(e) » ou « expert(e) » sont employés à propos, celles qui évitent les redondances et impropriétés telles que « le présentateur présente », « le journaliste introduit son invité / le sujet de l'émission » ou « *demander une question » sont préférées à celles qui présentent ces défauts.

La gestion du temps

Le candidat doit veiller à terminer la restitution du document avant la fin de la durée maximale de l'épreuve (30 minutes).

Il lui appartient également de permettre aux examinateurs de prendre leur restitution en note, ce qui suppose un débit modéré, adapté à une dictée.

Les candidats attentifs à ne pas parler trop vite se donnent d'ailleurs par la même occasion le temps de réfléchir à leur restitution, donc d'éviter de trop nombreux repentirs et retours en arrière qui font perdre de la clarté à la restitution.

Quelques candidats dictent la ponctuation de leur restitution, ce qui est superflu. Une syntaxe correcte, clairement exprimée par la segmentation et par l'intonation, est nécessaire et suffisante.

Quelques candidats ont omis le début ou la fin d'un segment ou, à l'inverse, prolongé la restitution jusqu'au début du segment suivant. Dans ces cas, le jury a donné aux candidats l'occasion de corriger cette bévue pendant l'entretien. L'erreur n'a pas été sanctionnée pour elle-même, mais elle a plongé les candidats dans une inquiétude qu'il leur a fallu surmonter au prix de quelques efforts. Il est donc très utile de noter précisément la fin de chaque segment lors de la deuxième écoute, par exemple par un trait horizontal facilement repérable.

Le passage de l'anglais au français

Le jury n'attend pas de traductions virtuoses : dans cette épreuve sans phase de préparation en loge, les candidats n'ont pas le temps d'élaborer des redistributions sémantiques complexes dans des constructions syntaxiques très éloignées de l'original. Des formulations légèrement maladroites ou inélégantes ne sont donc pas pénalisées. Toutefois, l'entraînement à l'exercice de la version, qui fait partie de la préparation au concours, devrait permettre aux candidats d'automatiser les solutions les plus classiques aux problèmes de traduction les plus fréquents, du simple faux-ami lexical (à l'échelle d'un mot) à des constructions verbales sans équivalent en français, en passant par le choix des pronoms personnels et adjectifs possessifs.

- le lexique

Les calques ont pénalisé un certain nombre de restitutions, tels que « flot humain » pour « *human flow* » (au lieu de « flux migratoire »), « il leur dit qu'ils sont particuliers » (dépréciatif) pour « *you're special* » (laudatif), « libéral » pour « *liberal* » dans un document portant sur la politique américaine où ce terme était opposé à « *conservative* », « dramatique » pour « *dramatic* », « le titre du livre est contentieux » pour « *contentious* », « éditrice » et « compagnon » pour « *one of the editors of the* »

Cambridge Companion to Literature and Disability », « *dystopienne » pour « *dystopian* », « essentiellement » pour « *essentially* » ou encore « digital » pour « *digital* ». Ces quelques exemples montrent que les calques peuvent aller de la simple maladresse d'usage lexical à une importante distorsion sémantique en passant par le barbarisme.

Outre les faux amis purs et simples, il convient aussi d'éviter les « calques au second degré », c'est-à-dire les traductions figées ignorant la polysémie et les phénomènes de collocation telles que « [le film] se concentre sur le thème du journalisme » pour « *focuses* » ou « appareils » pour « *devices* » dans « *the extraordinary devices militant suffragists got up to* ».

À l'inverse, le jury a apprécié des traductions démontrant à la fois une bonne connaissance de l'anglais et une précision de l'expression en français, telles que « méticuleux » pour « *thorough* », « strates » pour « *layers* » (pour décrire la société britannique), « rétrogrades » pour « *backward* », « aquarelle » pour « *watercolour* », « sur le front » pour « *the military experience of the war* » (opposée à l'expérience des civils), « pour argent comptant » pour « *at face value* » ou encore « de mémoire d'homme » pour « *as long as anyone can remember* ».

- le choix des adjectifs possessifs et des pronoms

Les pronoms personnels relatifs et démonstratifs ainsi que les adjectifs possessifs ont souvent posé problème.

L'enjeu le plus important à ce propos est la restitution du sens du document. L'emploi du style direct est à proscrire : « j'ai reçu des invitations pour aller dans d'autres pays » ou « Vous êtes du sud de Londres, n'est-ce pas », par exemple, ne permettent pas de savoir qui a reçu des invitations ni qui est originaire du sud de Londres (il s'agissait d'ailleurs de la même personne alors que la personne grammaticale était différente puisque le locuteur était différent). Il est donc indispensable de recourir au style indirect, qui induit une complexification syntaxique des énoncés, mais permet seul de rendre compte clairement du document : « David Lodge raconte qu'il a été invité » et « Le journaliste dit que David Lodge est originaire du sud de Londres ».

Les candidats doivent veiller à ne pas abuser des pronoms personnels ni des adjectifs possessifs afin de ne pas brouiller le sens du document, comme dans la proposition de restitution suivante : « Declan décrit sa mère comme une personne avec une grande capacité de compréhension. Il lui ajoute qu'elle lui a donné son amour de la littérature et qu'il tient donc une double revanche. Le journaliste explique qu'il sera donc éternellement reconnaissant à la mère de celui-ci de lui avoir légué cette passion. »

Des erreurs moins graves, qui n'obscurcissent ni ne trahissent le sens du document, mais qui abaissent la qualité de l'expression, concernent la distinction entre pronoms démonstratifs à valeur anaphorique et pronoms à valeur cataphorique : « *cela est intéressant de constater » n'est pas correct, contrairement à « il est intéressant de constater ». Plus généralement, il convient de veiller à la correction des tournures anaphoriques et à la cohérence discursive, pour éviter des constructions impropres telles que « La journaliste lui demande si elle pense qu'il s'agit d'une injure raciale. Jackie Pata répond que le terme lui-même ne *l'est pas ».

Les erreurs de genre et/ou de nombre ont été assez nombreuses, induites par les différences des propriétés individuelles des mots anglais et français, ainsi que par les plus grandes possibilités d'accord notionnel en anglais. Par exemple, dans « Les journalistes disaient qu'un convoi pacifique avait été arrêté car ils avaient attaqué la police », « ils » ne peut théoriquement pas renvoyer à « un convoi ». Les termes singuliers à valeur collective ou le mot « personne » ont fait trébucher un certain

nombre de candidats : « la première tribu à avoir utilisé leur langue comme code », « il dit à son public qu'ils sont des personnes vraiment spéciales qui ont habité ces terres bien avant eux ».

- les repères spatiaux et temporels

La restitution au style indirect impose la transposition des déictiques employés par les locuteurs en compléments circonstanciels dont la valeur ne dépend pas de l'énonciation, transposition qui a engendré des difficultés pour un certain nombre de candidats. Par exemple, « Dwyer évoque la fusillade du lycée de Parkland en disant que les élèves retournent aujourd'hui en cours » n'est pas correct. Invité à reformuler, le candidat a saisi l'enjeu de la question, mais a remplacé « aujourd'hui » par « à l'heure actuelle », qui pose exactement le même problème. « Ce jour », « ce jour-là », « le même jour » auraient été corrects.

- la correction syntaxique

Il convient d'assurer la correction des constructions prépositionnelles. Voici quelques exemples d'erreurs : « cela s'est transformé *dans un mouvement » (pour « en »), « le journaliste continue *par commenter » (pour « en commentant »), « *pour un temps extrêmement long personne ne savait où il se trouvait » (pour « pendant »), « Mohamed Ali risquait de perdre son statut de champion du monde de boxe *en poids lourd » (pour « Ø poids lourds »), « filmer *avec les pellicules » (pour « sur pellicule »).

La mise en parallèle par coordination ou par subordination peut produire des incohérences dont il faut se méfier : « le musée s'intéresse à la vision des civils aussi bien que *de la vision sur le front », « tous les États du Sud ont rejeté la proposition de loi et *que certains États ont refusé de l'examiner » ou encore « des problèmes politiques et *de société ».

Certains verbes ont parfois été erronément suivis de complétives : « elle insiste *que c'était une excellente idée » ou « en mentionnant *que cette pièce ... ».

Il faut également veiller à la syntaxe interrogative indirecte. Le jury a pu entendre des phrases telles que « la journaliste lui demande alors où *était-il assis », « [la journaliste lui demande] depuis combien de temps *est-ce que les athlètes utilisent leur plate-forme ». Lorsque les examinateurs ont assez de temps pour revenir sur ces formulations, les candidats les corrigent souvent (« la journaliste lui demande alors où il était assis » a été rétabli dans le premier cas), mais c'est un gain de temps et d'énergie que de les éviter.

La portée des relatives a été l'objet de certaines erreurs : « Christopher Nolan évoque le souvenir de son père qui à sept ans lui avait prêté sa caméra » ou « elles conservaient des souvenirs de cette période de leur vie qui a permis à Brian Harrison de les dépeindre ».

Les tournures anaphoriques méritent également d'être surveillées. Outre les possessifs et les pronoms évoqués plus haut, on se souviendra que « celui-ci » et plus encore « ce dernier » doivent reprendre un groupe nominal proche, et on évitera les tournures redondantes telles que « *cette pièce en question » ou « elle se demande quel pourrait *en être l'impact d'une telle décision ».

Le passage de l'anglais au français peut être à l'origine de calques syntaxiques qu'il convient d'éviter, tels que « un sens de connexion » (pour « le sentiment d'un lien »), « *les Noirs se voient donc moins prescrits des narcotiques ».

- le niveau de langue

Au-delà de la recevabilité formelle des énoncés, il est recommandé aux candidats de tâcher d'adopter une expression raisonnablement élégante, ne reculant pas devant la subordination sans

pour autant complexifier à l'excès, évitant l'abus de la coordination ainsi que les redondances. L'absence de tout énoncé complexe au long d'une restitution produit inévitablement l'impression d'une certaine pauvreté stylistique. Quant aux « tunnels » de relances coordinatives (« Chris Wolfe dit que cela remonte plus loin à Patrick Lynch qui est né en 1715 à Galway et que c'est donc bien plus ancien et que la famille de Lynch avait perdu ses propriétés au cours des guerres de religion »), ils rallongent les phrases sans enrichir l'expression.

Le style indirect est régulièrement l'occasion de maladroites d'expression, et l'on peut signaler en particulier les introducteurs distendus et délayés par des redondances. En voici quelques exemples, où les redondances sont indiquées par le soulignement des termes co-référentiels, mises en regard de suggestions de formulations évitant ces redondances :

« La journaliste <u>s'adresse</u> à son invité en <u>annonçant</u> qu'il a là une histoire incroyable »	La journaliste fait remarquer que...
« Le journaliste <u>poursuit</u> en <u>décrivant</u> l'objet »	Le journaliste décrit...
« Declan Kiberd <u>répond</u> au journaliste en <u>expliquant</u> que sa mère... »	Declan Kiberd explique que...
« le présentateur <u>enchaîne</u> donc avec une <u>question</u> pour Danny Denton : il lui <u>demande</u> de développer... »	le présentateur demande à Danny Denton de...
« le commentateur <u>rebondit</u> sur cette remarque et <u>demande</u> à Denton si... »	le présentateur demande à Danny Denton si...

Le même type de phénomène peut aussi apparaître en dehors des introducteurs de discours : « le mouvement est un mouvement qui s'est généralisé ». De telles formulations ne présentent que des inconvénients : inélégantes sur le plan stylistique, elles obscurcissent la restitution en attirant l'attention sur la forme du document (et de la prestation du candidat) au détriment de leur contenu, et allongent inutilement les énoncés.

L'entretien

Le texte de définition des épreuves du concours ne prévoit pas de minutage interne de l'épreuve de compréhension-restitution. Les candidats jouissent donc d'une parfaite liberté en la matière. L'expérience confirme cependant tout l'intérêt qu'ils peuvent avoir à ménager un temps d'entretien suffisant, idéalement d'une dizaine de minutes, afin d'améliorer leurs propositions initiales.

Si la restitution a été très brève, le jury peut inviter le candidat à prendre un temps de réflexion, puis à proposer spontanément des ajouts ou des modifications à son compte rendu. Cette phase facultative de l'épreuve n'est en aucune façon un « bonus » attribué aux candidats les plus rapides. L'une des causes de la brièveté d'une restitution peut être son caractère lacunaire. À l'inverse, les meilleurs candidats proposent une restitution proche de l'exhaustivité et l'énoncent posément, ce qui peut les amener à dépasser le seuil d'une vingtaine de minutes sans que cela leur porte préjudice. Se fixer pour objectif de terminer sa restitution le plus tôt possible, ou à l'inverse le plus tard possible, peut se révéler une stratégie risquée. C'est pourquoi le jury le déconseille fortement.

L'entretien est l'occasion pour le candidat d'amender sa restitution, par ajout ou par modification. Il doit donc veiller à ne pas changer de mode d'expression par rapport à la première phase de restitution

autonome, à ne pas commenter sa restitution ni le document, mais plutôt à continuer de dicter des phrases correctement construites rendant compte du document au discours rapporté et au style indirect. Conformément au format de l'épreuve, le jury invite les candidats à éviter les phrases commençant par « J'ai compris que », « Je crois avoir compris que » ou encore « Il me semble que le journaliste / l'invité parle de... », qui risquent de leur faire perdre du temps et des occasions d'améliorer leur restitution.

Les examinateurs relisent au candidat telle ou telle partie de sa restitution et lui proposent de la compléter ou de la modifier. Ils lui demandent éventuellement de répéter ce qu'il a entendu en anglais, soit pour l'aider à prendre conscience d'une traduction de mauvais aloi, soit pour déterminer si une restitution erronée repose sur une formulation malencontreuse en français ou sur une incompréhension de l'anglais. S'il s'avère que le candidat a correctement entendu le document, il est invité à modifier sa restitution.

La forme des questions posées au candidat indique leurs enjeux :

<i>Type d'enjeu</i>	<i>Exemples de question posée</i>	<i>Exemple de réponse attendue</i>
réparer des omissions	Dans le segment 1, vous avez dit « Che Guevara est souvent représenté sur des tee-shirts ». Pouvez-vous compléter ? Avez-vous des éléments dans vos notes ou en mémoire qui vous permettraient de compléter/étoffer cette restitution ?	L'image emblématique de Che Guevara coiffé d'un béret a orné de nombreux dortoirs et de nombreux tee-shirts.
corriger des erreurs sur le sens du document	Dans le segment 2, vous avez dit « Naomi Klein prend la parole et explique que son livre était chez l'imprimeur au moment des protestations à Seattle en 1999 ». Qu'avez-vous entendu, dont vous rendez compte par « protestations » ?	« <i>Protests</i> » : des manifestations
clarifier la restitution	Dans le segment 1, vous avez dit « Il [le présentateur] fait référence à David Lodge et à son ouvrage <i>La Chance de l'écrivain</i> , qui a vécu une existence similaire lorsqu'il était à l'Université de Birmingham. [...] Il interroge son invité sur la façon dont David Lodge était influencé par sa vie dans son écriture ». Pouvez-vous reformuler de façon à clarifier ce passage ? Y a-t-il des éléments de cette phrase que vous souhaiteriez reformuler pour affiner votre restitution ?	Il présente David Lodge, qui publie un récit autobiographique intitulé <i>La Chance de l'écrivain</i> et qui a vécu une expérience similaire lorsqu'il enseignait à l'université de Birmingham. [...] Il interroge David Lodge sur la façon dont il...
améliorer l'expression française	Dans le segment 1, vous avez dit « Il [le journaliste] introduit Chris Wolfe, son fêru d'histoire ». Pouvez-vous améliorer cette formulation ? Souhaitez-vous maintenir cette	Il présente Chris Wolfe, le spécialiste d'histoire de la chaîne.

formulation ?	
Dans le segment 4, vous avez dit « Sue White appartenait à la troisième génération, elle était jeune, impatiente et fatiguée de plaider et de demander et pour cela elle allait exiger ». Quels termes anglais correspondent à « fatiguée de plaider » ?	« <i>Tired of pleading</i> » : elle en avait assez de supplier.

Dans l'intérêt des candidats, les examinateurs posent les questions par ordre décroissant d'importance de leurs enjeux : si la restitution comporte des omissions, des contresens ou des ambiguïtés portant sur le sens global ou sur des éléments-clés du document, les questions donnant l'occasion d'y remédier sont posées en premier. En l'absence d'erreur majeure, les examinateurs suivent l'ordre chronologique du document. Dans tous les cas, ils indiquent au candidat le segment sur lequel porte la question, et lui laissent le temps de relire ses notes avant de répondre.

Il arrive que les candidats tirent un profit insuffisant de l'entretien parce qu'ils ne saisissent pas les enjeux des questions posées. Voici un exemple d'échange improductif :

« Dans le segment 4, vous avez dit « Stack a évoqué le fait qu'il pouvait imaginer qu'il y aurait un retour de bâton. » Disposez-vous dans vos notes d'éléments supplémentaires vous permettant de compléter ce passage ?

– Je souhaite remplacer « un retour de bâton » par « des représailles ». »

Une question qui visait à intégrer des détails complémentaires dans le but de rendre plus précis le sens du document et de se rapprocher de l'exhaustivité a été interprétée comme une demande de reformulation. Les candidats doivent être attentifs aux questions afin de saisir les occasions d'améliorer la restitution offertes par l'entretien.

Pour finir, voici la transcription d'une restitution ayant obtenu la note de 18/20.

enregistrement	restitution
<p><i>Daisy Goodwin: She and Albert – their big plan was to marry their children into the courts of Europe –</i></p> <p><i>John Humphrys: Which they did!</i></p> <p><i>DG: Which they did – and to use them as moles to basically make Europe into a string of constitutional monarchies rather like Britain.</i></p>	<p>La première intervenante dit que le plan de la reine Victoria et de son mari était que ses enfants épousent des membres des cours royales européennes.</p> <p>Le second intervenant dit que c'est bien ce qu'il s'est passé et son interlocutrice acquiesce.</p> <p>Elle dit que son but était d'en faire des taupes, c'est-à-dire des agents infiltrés, pour que les autres pays d'Europe deviennent un ensemble de monarchies constitutionnelles comme la Grande-Bretagne.</p>
<p><i>JH: Ah. And that suggests to you and more than suggests to you that she was, well of course she was European herself. I mean, she was half German for a start.</i></p> <p><i>DG: She was half German, her husband was German, she spoke fluent German, she</i></p>	<p>Le présentateur dit que cela veut dire qu'elle se sentait elle-même européenne, ce à quoi son interlocutrice répond qu'elle était à moitié allemande, que son mari était allemand et qu'elle parlait couramment l'allemand.</p> <p>Le présentateur lui demande s'ils parlaient allemand</p>

<p>herself – <i>JH: They spoke German at home, didn't they?</i> <i>DG: Erm sometimes but, I mean, she didn't have a German accent: that's a Monty Python myth.</i></p>	<p>chez eux ensemble et elle répond que c'était parfois le cas, mais qu'elle n'avait pas un accent allemand et que c'est un mythe inventé par les Monty Python.</p>
<p><i>But she really wanted Europe to be more like Britain and her idea of Europe was basically one where she was basically the boss, where she was the matriarch of Europe and she almost succeeded in that she had – her relatives were I think on seven thrones in Europe and –</i></p>	<p>L'interlocutrice dit que la reine Victoria voulait réellement rendre l'Europe plus similaire à la Grande-Bretagne et que l'idée qu'elle se faisait était que l'Europe était un système où elle la dirigerait et serait comme la matriarche du continent. Elle ajoute qu'elle y est quasiment arrivée puisque sept personnes de sa famille se sont retrouvées sur des trônes européens.</p>
<p><i>JH: Not bad, is it?</i> <i>DG: Yeah, not bad, and she was very worried about the Russians, she didn't want her granddaughters to marry into the Russians cos she thought the Russians were a very dangerous lot and would get bumped off and indeed she was right.</i></p>	<p>Le présentateur dit que cela n'est pas mal du tout, ce à quoi l'interlocutrice acquiesce. Elle précise que la reine était particulièrement intéressée par les Russes et qu'elle voulait que ses petites-filles épousent des membres de la royauté russe car elle considérait le pays comme un danger et en cela elle avait raison.</p>
<p><i>JH: Did she see it as a sort of – as the empire, cos I mean she was –</i> <i>DG: Yes. I mean, the empire was very important to her but basically she saw Europe as a European power. I mean obviously she –</i> <i>JH: As a single European power?</i></p>	<p>Le présentateur dit qu'en somme elle voyait en l'Europe la source d'un empire, ce à quoi son interlocutrice répond que l'empire était très important pour elle et qu'elle l'envisageait réellement comme une puissance européenne à part entière. Le présentateur lui demande si elle veut dire que la reine Victoria envisageait l'Europe comme une seule unité.</p>
<p><i>DG: Yes, as a European power [maybe] because she'd grown with this big enemy the French, the French were the enemy all the way along, and then suddenly the Russians became the enemy and she wanted Germany and Europe to be united as a kind of liberal constitutional force for good within Europe.</i></p>	<p>L'interlocutrice confirme qu'elle parle bien d'une puissance européenne et elle explique que quand la reine Victoria était enfant le grand ennemi du pays était la France et qu'il l'est resté jusqu'à ce que soudain les Russes deviennent les ennemis des Britanniques. Elle dit que la reine Victoria voulait donc voir l'Allemagne et l'Europe unies et formant une sorte de force libérale et constitutionnelle œuvrant vers le bien.</p>
<p><i>JH: A serious question: did she get anywhere near that with her advisers and all the rest of it?</i></p>	<p>Le présentateur lui demande si elle s'est approchée de ce but. L'interlocutrice répond que ses conseillers, à</p>

<p>DG: <i>Well, I think her advisers, apart from Palmerston who was a bit of a modern-day Boris Johnson were –</i></p> <p>JH: <i>What do you mean by that?</i></p> <p>DG: <i>I couldn't possibly say. An exceptionalist, let's put it that way. I think that she and her advisers very much wanted Europe to work together and she was – she saw foreign policy as her domain and she thought that, you know, if she wrote to her children, grandchildren, whatever and told them what to do, they would listen to her, and quite often they did. Unfortunately the Kaiser, Kaiser Wilhelm, who was her grandson – she died before she could really restrain him.</i></p> <p>JH: <i>Yeah, that's a pity, isn't it?</i></p> <p>DG: <i>It's a real pity.</i></p>	<p>l'exception de Palmerston, qu'elle compare à Boris Johnson et le présentateur la coupe en lui demandant ce qu'elle veut dire par là.</p> <p>L'interlocutrice rit et dit qu'elle ne sait pas réellement, mais que les deux hommes étaient et sont des exceptionnalistes. Elle reprend et dit que ses conseillers et elle-même étaient tout à fait désireux de voir les pays d'Europe travailler ensemble et que la reine Victoria considérait que la politique étrangère était son domaine. Elle ajoute qu'elle pensait que si elle écrivait à ses enfants et à ses petits-enfants pour leur dire quoi faire ils l'écouteraient et elle dit que ce fut souvent le cas. Elle ajoute cependant au sujet de l'empereur Guillaume qui était son petit-fils qu'elle est morte malheureusement avant de pouvoir le contenir.</p> <p>Le présentateur dit que cela est dommage, ce à quoi son interlocutrice acquiesce.</p>
<p>JH: <i>Erm, I know it's a silly question cos we, we know sort of what you think of her from the series, but what do you think of her, I mean as a – both as a woman and as a leader?</i></p> <p>DG: <i>I think she was extraordinary. What I think – it's amazing about Victoria – she was always herself. She was not a woman who felt guilty about anything. And, you know, as a working mother, as a wife, she didn't like to be told what to do by men, she had her own opinions and she stuck to them and I'm quite sure she would have been horrified by Brexit.</i></p>	<p>Le présentateur dit qu'il va lui poser une question stupide car on peut trouver la réponse dans son livre et il lui demande ce qu'elle pense personnellement de Victoria en tant que femme ainsi qu'en tant que dirigeante.</p> <p>L'invitée répond qu'elle la trouve extraordinaire et que ce qu'elle trouve incroyable chez elle, c'est qu'elle était toujours fidèle à elle-même. Elle ajoute que c'était une femme qui ne se sentait jamais coupable de quoi que ce soit et qu'en tant que mère qui travaillait et qu'épouse elle n'aimait pas que des hommes lui disent quoi faire. Elle ajoute que Victoria avait ses propres opinions et qu'elle s'y tenait et elle pense personnellement qu'elle aurait été tout à fait horrifiée par le Brexit.</p>

Un passage trahissant le sens de deux propositions (« *she was worried about the Russians* », « *she didn't want her granddaughters to marry into the Russians* ») et en omettant une troisième (« *they would get bumped off* ») a rendu impossible d'attribuer la note maximale à cette prestation, mais n'a pas empêché le jury de récompenser une très bonne compréhension globale du document, assortie d'une restitution précise et à peu près exhaustive du détail de son contenu, présentée avec méthode dans un français de bon aloi. Le jury a traité avec la plus grande indulgence une rupture syntaxique (la phrase inachevée « L'interlocutrice répond que ses conseillers ») en grande partie induite par le contenu même de l'enregistrement. On notera d'ailleurs que le candidat a trouvé un très bon équilibre entre la fidélité à une production orale authentique, caractérisée par de nombreuses relances coordinatives et quelques ruptures syntaxiques, et la correction de l'expression en français.

L'ajout de « c'est-à-dire des agents infiltrés » était un commentaire superflu, dont il n'y avait toutefois pas lieu de tenir excessivement rigueur au candidat, qui a par ailleurs montré de bons réflexes de traduction : solution évitant de faire porter « ensemble » sur un sujet singulier pour traduire « *wanted Europe to work together* », ou encore re-catégorisation de l'adjectif « *fluent* » en adverbe (« couramment »).

Sébastien CAMUS
CPGE Le Raincy

9 – Expression orale en anglais

Le premier but du concours de l'agrégation est de recruter des enseignants de langue vivante, pour lesquels la communication orale constituera un élément essentiel du métier. Il est par conséquent attendu et exigible que les candidats s'attachent à montrer des aptitudes à la transmission et proposent un modèle de langue authentique. La correction et la variété de la syntaxe, la précision et la richesse du lexique sont déjà évaluées à l'écrit, et il s'agit de mobiliser ces compétences pour produire un discours clair et efficace dans une situation d'oral.

L'expression orale fait l'objet d'une évaluation au cours de trois épreuves : la leçon, le commentaire de texte et l'épreuve hors programme (EHP). Chacune des trois commissions attribue une note de langue au candidat, indépendamment du contenu de la prestation elle-même. Ainsi, pour un même candidat, ce sont au total neuf membres du jury qui apprécient la forme orale des exposés et des entretiens, pendant une durée maximale de presque deux heures. La moyenne des notes obtenues dans les trois épreuves constitue la note finale de langue orale. Cette note est affectée du même coefficient 2 que toutes les autres notes attribuées dans le cadre des épreuves d'admission.

Critères généraux

Avant d'aborder les aspects purement linguistiques (phonologiques, syntaxiques et lexicaux) de la communication, et donc les critères d'évaluation du jury, il est souhaitable d'attirer l'attention des futurs candidats sur les aspects pragmatiques de l'acte de communication en lui-même.

La situation de passage à l'oral devant une commission de trois personnes est source compréhensible de stress, ce dont le jury a pleinement conscience. Il convient néanmoins d'être le plus naturel possible, d'adopter une gestuelle mesurée pour accompagner le sens de ses propos, et de veiller à regarder tous les membres de la commission. Cela implique que le candidat ne lise pas des notes trop rédigées.

Le contrôle de la voix est également essentiel, car elle doit porter le message de façon efficace. Le volume sonore doit être adapté (ni murmure, ni expression véhémence) et le débit doit être contrôlé : qu'il soit trop rapide ou trop lent et hésitant, et l'intelligibilité du message en pâtit. Le timbre, enfin, est sans doute ce qui est le plus difficile à maîtriser car il est lié à la respiration. Travailler la respiration peut avoir des effets bénéfiques sur l'ensemble des paramètres énoncés ci-dessus.

Le naturel n'est toutefois pas à assimiler à un registre de langue relâché. Certains candidats peinent à prendre en compte la situation de parole propre à un oral de concours et recourent à des expressions trop familières (déjà citées dans les précédents rapports) comme *stuff*, *a bit*, *sort of*, *kind of*, *you know*, *like*, *yeah*). Cela peut s'accompagner d'un « *vocal fry* » déplacé (laryngalisation ou voix craquée par un placement excessif de la voix dans le larynx).

Cette partie du rapport n'a pas pour but de dresser une liste exhaustive des problèmes mais de mettre en évidence des types de difficultés fréquemment rencontrés par les candidats. Ce panorama pourra être complété par la consultation de plusieurs autres rapports choisis parmi les sessions précédentes.

Chaîne parlée et intonation

L'intonation est le vecteur du sens que le locuteur veut donner à son énoncé ; c'est dire son importance dans les épreuves orales où il s'agit de montrer son aptitude à transmettre un message

avec efficacité. Le français étant une langue syllabique, la maîtrise du schéma intonatif anglais, langue rythmique, présente une réelle difficulté pour les francophones, qui constituent la majorité des candidats.

Ce qu'on entend par « chaîne parlée » renvoie principalement à cette alternance de temps forts et faibles dans le discours oral. L'absence de réduction vocalique liée aux temps faibles, c'est-à-dire la non-réduction des syllabes non accentuées, est un écueil pour de nombreux candidats. Ces derniers doivent tout d'abord garder à l'esprit que les mots grammaticaux (mots outils) et les auxiliaires HAVE et BE ne sont pas accentués, « inaccentué » impliquant une réduction vocalique (sauf en fin d'énoncé). Les cas où un mot grammatical peut être accentué sont les suivants ; à titre d'exemple :

- dans les contextes contrastifs : les pronoms personnels (ex. *He isn't looking at us but 'she (/ʃi:/) is*), les déterminants et pronoms démonstratifs et possessifs, le déterminant *the* quand il indique l'unicité en contexte (ex. *He is 'the (/ðɪ:/) leader of the clan*) ;

- dans les cas où l'auxiliaire modal WILL/WOULD est utilisé dans un emploi radical, ou encore MUST ou MAY/MIGHT dans un emploi épistémique – SHOULD étant toujours accentué (ex. *he 'must be her brother vs they must o'bey her commands ; it 'may / 'might play a role*).

- BE verbe n'est accentué que pour un effet de contraste ou dans les réponses courtes et question tags.

Parmi ces mots grammaticaux, il faut être particulièrement vigilant au regard des particules adverbiales qui prennent un statut lexical puisqu'elles contribuent au sens du verbe qu'elles complètent. Elles ne seront donc jamais réduites. Rappelons aussi que *not* est un adverbe qui fait basculer le sens d'un énoncé et non un mot-outil. Son accentuation est donc systématique (*he has 'not seen*, mais *he 'hasn't seen*, cas où l'auxiliaire HAVE est accentué).

Les termes lexicaux, eux, sont toujours accentués au sein du groupe de souffle. Toutefois, si dans le souci de respecter cette règle de l'anglais parlé, tous les termes lexicaux sont également accentués, il n'est simplement plus possible de réaliser une intonation authentique. Il est en effet essentiel de se rappeler que le terme qui porte l'information la plus nouvelle (rhématique) constitue le noyau intonatif de l'énoncé, ou du groupe de souffle dans un énoncé complexe. Prenons l'exemple de *the song makes him do it*. Dans le contexte, on s'interroge sur la cause du comportement du musicien ; il s'agit donc ici de faire de *song* le noyau intonatif de l'énoncé.

Au cours de leur préparation à l'épreuve de phonologie pour les épreuves écrites, les candidats ont revu l'importance du travail intonatif sur les groupes de souffle qui correspondent à des unités de sens. Des pauses, accompagnées de montées, à l'intérieur d'un groupe affectent le sens et rendent l'énoncé difficile à comprendre (ex. *the /author's /choice ; she will \appear... even \taller... than she vis* – NB. / = intonation montante, \ = intonation descendante). À défaut d'un contraste suffisant entre ces différentes unités (contraste parfois atténué par le souci de se faire comprendre, dans certaines situations d'enseignement par exemple), le locuteur ne transmet pas son message de façon optimale et ne produit pas une langue authentique.

Au niveau de la phrase, il faut rappeler que l'intonation descendante signale un message asserté, objectif, et c'est donc celle qui correspond à la présentation d'un exposé. L'intonation montante en fin d'énoncé est à réserver pour les énoncés interrogatifs car elle signale le doute. Dans les énoncés déclaratifs, ce doute devient une demande d'approbation, une incertitude sur le contenu des propos, ce qui le dessert. Bien qu'elle se rencontre dans certaines variétés d'anglais (anglais américain, par exemple), cette intonation montante ne correspond pas à un cadre formel, (on peut écouter un

discours de Barak Obama pour s'en convaincre). Une intonation trop souvent, et parfois systématiquement, montante est donc dommageable à la qualité de l'exposé et il est dans l'intérêt des candidats de s'entraîner à maîtriser le schéma intonatif approprié à la présentation d'un travail de réflexion, que cette présentation se fasse devant un jury, devant des élèves, ou devant des pairs.

Accent lexical

Un candidat se présentant à l'agrégation d'anglais a, au cours de son cursus universitaire et de sa préparation à l'épreuve de phonologie de l'écrit, vu et revu les règles d'accentuation du mot en anglais (accents principal et secondaire, terminaisons contraignantes ou pas, etc.) et il ne s'agit pas ici de les rappeler. En revanche, il est compréhensible qu'un francophone rencontre des difficultés avec l'accent lexical, surtout dans une situation de stress, le mot français étant globalement non accentué. Il en découle trois types de phénomènes observables dans l'expression orale des candidats : une accentuation exagérée de la syllabe accentuée, une absence d'accentuation avec un rendu syllabique et, pour finir, le déplacement de l'accent lexical.

Savoir que les mots lexicaux sont accentués amène souvent un francophone consciencieux à marquer excessivement l'accentuation de chaque mot et génère un problème d'hypercorrection : le locuteur ne se détache pas du modèle qu'il a appris pour chaque terme et ne tient pas compte des phénomènes liés à la chaîne parlée et à l'accent phrastique. L'accès au sens peut en devenir problématique pour son auditoire. À l'inverse, l'insuffisance d'accentuation produit deux effets négatifs. Le premier est évident : la langue est globalement francisée. Mais le second est plus pernicieux car il affecte la qualité des réductions vocaliques (voir la partie suivante, consacrée aux phonèmes).

L'absence d'accentuation en français n'est pas totale car on y observe une tendance au marquage de la dernière syllabe. Il s'ensuit une propension marquée des francophones au déplacement de l'accent vers la droite. Les mots se terminant par une diphtongue semblent encourager particulièrement ce glissement : les verbes en *-ize* (prononcés **recog' nize*, **empha' size*, **ana' lyze*, etc.), en *-ate* (**moti' vate*, **illus' trate*), le nom / verbe *detail* prononcé *de' tail*. D'autre part, on perçoit une difficulté des candidats à prononcer plusieurs syllabes inaccentuées contiguës en fin de mot. Ainsi, si *Protestant* est généralement bien accentué sur la première syllabe, '*protestantism* génère souvent un déplacement sur l'avant-dernière syllabe. Cela est généralisable aux noms se terminant en *-ism* (ex. *catholicism*, *criticism*, *imperialism*, *colonialism*, etc.) ou en *-ence* quand ils ne sont pas dérivés d'un verbe (ex. *consequence*, *reticence*). Les terminaisons grammaticales <-ed>, <-ing>, ou lexicales <-ly>, <-y> semblent également jouer un rôle dans le déplacement de l'accent vers la droite. Ainsi, un mot qui est souvent correctement accentué (ex. '*interpret*, '*interest* ou '*difficult*) peut donner naissance à un mot dérivé qui, lui, ne le sera pas : ex. **inter' preted*, **inte' resting*, **inte' restingly* ou **interes' tingly* et pour finir **dī' fficulty*.

Autre écueil classique : les dissyllabiques qui fonctionnent comme nom et verbe et sont soumis à la règle de l'alternance accentuelle. Si les candidats n'ont aucun mal à bien placer l'accent dans (*to*) *ex' tract*, ils oublient souvent de le placer sur la première syllabe dans *an' extract*. Cependant, les exceptions sont nombreuses, dont (*to*) '*comment* / *a' comment* – des listes existent, comme celle proposée par M. Ginésy dans *Phonétique et phonologie de l'anglais*, Armand Colin (2000).

Le déplacement de l'accent vers la gauche est également une tentation. Pour les mots de trois syllabes et plus, la cause principale des d'erreurs est à relier au statut du préfixe : séparable

(ou détachable ou vrai) ou inséparable (ou non détachable ou pseudo). Si la première syllabe est accentuée dans ,*recre'ate*, ,*recon'sider* (*create / consider again*), et ,*repr'esent*, elle ne le sera pas dans *re'cover* (*cover again ?*), ni dans *in'terpret*, *ex'perience*, *con'sider*, *con'temporary*, *en'counter* ou *per'spective*, *retro'spective* (liste bien sûr non exhaustive – attention aux exceptions comme 'confident, 'discourse ou autre 'difficult).

Les mots « grecs » demandent une attention particulière car ils sont soumis à des règles spécifiques qu'il faut revoir. Les noms *paradigm*, *paragraph*, *photograph*, *paradox*, *aristocrat* sont formés à partir de deux racines qui maintiennent leur importance dans le sens du mot. La seconde racine, bien que ne portant pas l'accent primaire, garde une forme pleine ; ex. *paragraph* /'pærə.grɑ:f/.

Phonèmes

Un problème récurrent des francophones est l'adaptation à un système vocalique fondamentalement différent, les voyelles du français étant courtes, tendues, placées dans la partie antérieure de la bouche et prononcées de façon identique quelle que soit leur position dans le mot (langue syllabique). Placer les sons correctement en anglais signifie déplacer leur point d'articulation (plus postérieur) et moduler leur longueur. Cela est crucial pour réaliser, par exemple, les sons /ɪ/, /i:/ et /i/ de façon acceptable.

En lien étroit avec les problèmes d'accentuation évoqués précédemment, une des causes de la francisation de l'oral tient aussi au manque de discrimination entre syllabes accentuées et non accentuées qui rythment le discours. Les remarques qui suivent n'ont pas la prétention de faire le tour de ce phénomène.

Rappelons que toute syllabe non accentuée est réduite et que la réduction est un simple phénomène mécanique : le souffle est « dépensé » dans l'articulation de la syllabe accentuée et n'est plus suffisant pour assurer la coloration vocalique (liée à la vibration des cordes vocales) de l'autre ou des autres syllabes. La réduction de <a> et <o> donne un schwa (/ə/), celle de <e> un schwi (/ɪ/), en général (attention à la réduction de <a> en /ɪ/ dans les terminaisons en -age – *image*, *passage*, *message*). À l'initiale du mot, les lettres <a>, <e> et <o> sont trop souvent mal réalisées : on entend *appear* prononcé */a'piə/ au lieu de /ə'piə/ (même chose pour *narrator*), *ex'perience* */eks'piəriəns/ au lieu de /ɪks'piəriəns/ (idem pour *re'sponse*, *en'title*, 'knowledge, etc.), *opinion* */o'piɒnjən/ au lieu de /ə'piɒnjən/ (même chose pour chose pour *oblivion*).

En position centrale, le même problème apparaît parfois à deux reprises comme pour *category*, entre autres, prononcé /'kætəgəri/ au lieu de /'kætiɡəri/. Dans la dernière syllabe, les suffixes -ent et -ence, -ary et -ory (auxquels on peut ajouter -eign dans 'foreign et 'sovereign) ne sont pas toujours assez réduits : ils sont souvent prononcés avec la valeur pleine de la voyelle ou du digraphe (<ei>) au lieu d'un /ə/ – attention à la flexion -ed, parfois réalisées */ə/ ou */e/. Une intonation montante sur la dernière syllabe conduit à l'accentuer beaucoup trop, ce qui est fatal pour la correction du son final : *illegal* (/ɪ'li:ɡəl/) devient */ɪli'gɔ:l/, et *wrestler* (/ˈreslə/), */res'lɜ:l/. Pour finir, la prononciation de *that* est trop souvent rendue par un /ðæt/ quel que soit son statut syntaxique. Rappelons qu'il est réalisé dans sa forme pleine (mais non accentuée en général) quand il est déterminant ou pronom et systématiquement réduit en /ðət/ quand il est conjonction ou pronom relatif.

Dans les syllabes accentuées, que l'accent soit primaire ou secondaire la voyelle prend sa forme pleine. Cela ne signifie pas qu'elle est toujours tendue. Dans les polysyllabes, *relative*, *echo*, *tenuous* ou *reference*, par exemple, l'accent est sur la première syllabe mais la voyelle <e> se prononce /e/ et

non /i:/ (ou /i/), comme on l'entend souvent. Dans les monosyllabes, la tension peut être trop marquée (*myth* : /mɪθ/) devenant */mi:θ/) ou insuffisante (*reach* : /ri:tʃ/ devenant /ritʃ/, prononciation du terme *rich*). Plus fréquemment encore, les sons /ɪ/ et /i:/ sont ramenés au /i/ « français », qu'on trouve cependant en position finale (exemple : *creativity* /,kri:ei'tɪvɪti/ qui offre un panel complet de la réalisation des différents sons associés au <i>).

La réalisation des voyelles postérieures pose le problème de leur placement : /ɒ/ est plus ouvert que /ɔ:/ – donc *involve* /ɪn'vɒlv/ et non */ɪn'vɔ:lv/ (attention à *cause* /ɔ:/ et *be'cause* /ɒ/). Le son /ɑ:/ est plus central et ouvert que /ɒ/ (donc *last* et *lost* sont à distinguer nettement), et /ʌ/ plus central encore à différencier de /ɒ/ (attention aux erreurs fréquentes d'année en année : *money*, *monkey* et autres *blood*, *brother*, *come*, *country*, *glove*, *government*, *London*, *mother*, *one*, *young*, *wonder* cités dans le rapport de la session 2017).

La diphtongue /əʊ/ doit être réalisée dans *also*, *focus*, *photograph*, *folklore*, *hole*, *host*, *ghost*, *notice*, *own*, *pronoun*, *soul*, *spoken*, *whole* (voir le rapport de la session 2017) auquel on peut ajouter *token*. En revanche, on l'entend parfois dans *knowledge* où <ow> se prononce /ɒ/. Enfin, /əʊ/ est souvent confondu avec /aʊ/ dans *highbrow* et *endow*, et avec /ɔ:/ dans *broad*.

Pour les consonnes, en dehors des problèmes posés par le classique <th>, les sons /p/, /t/, /k/ (et leur contrepartie voisée /b/, /d/, /g/) sont parfois insuffisamment plosifs en position initiale. Le relâchement d'air après ces sons est plus marqué qu'en français et permet une meilleure réalisation des sons vocaliques qui les suivent. Exemple : *couple* prononcé avec un /k/ français rend difficile la réalisation du son /ʌ/ et la réduction finale ; on entend « keupeule ». Attention cependant à ne pas verser dans l'excès inverse, avec des phonèmes exagérément plosifs qui rendraient la langue artificielle.

La réalisation du <s> est source d'erreurs. Rappelons que le préfixe *dis-* est toujours prononcé /dɪs/, qu'il soit suivi d'un son non voisé (*disparity*) ou voisé (*dislocation*, *disappear*) (attention à *disease*, /di'zi:z/, où *dis-* est considéré comme un pseudo-préfixe, et à *dissolve*, qui se prononce la plupart du temps /dɪ'zɒlv/ – /dɪ'sɒlv/ étant une prononciation également recevable). Dans les mots « grecs », le <s> conserve un son /s/ pour le deuxième terme du composé (*philosophy*, *theosophy*), ainsi que dans la syllabe qui précède le suffixe *-is* (*basis*, *emphasis*). Cela est vrai aussi pour la terminaison *-ease* dans *increase*, *release* (et pour *use* quand il est un nom).

Le <r> anglais tend parfois, pour sa part, vers une réalisation /w/ qui n'est pas authentique en anglais standard.

Accents régionaux

Les nombreuses variétés d'anglais participent également de cette langue que nous aimons tous, et toutes sont non seulement acceptées mais aussi appréciées par les membres du jury pour autant que les candidats soient cohérents. Les fluctuations entre anglais britannique et américain (Mid-Atlantic English), de plus en plus fréquentes, sont à éviter dans la mesure du possible.

Grammaire

Les candidats doivent avant tout éviter les erreurs liées à la grammaire du français. Dans le domaine des temps, il n'est pas acceptable qu'un candidat dise **it has been published in 1923* ; dans celui des aspects, qu'il utilise BE + -ING au lieu du présent simple (**she is using alliterations to*

show...). Plus grave encore, de nombreux candidats ne conjuguent pas systématiquement le verbe à la troisième personne du singulier. Ces erreurs sont réhivitoires car un enseignant doit pouvoir offrir à ses élèves un modèle fiable.

Dans le domaine nominal, de nombreuses erreurs sont liées à la forme N of N, où le second nom est mis au singulier au lieu du pluriel, d'où **a council of adviser*, **the set of document*, **a series of discussion*, etc. Mais les interférences avec le français se révèlent surtout dans des calques. Cela concerne la détermination nominale (**the document A*) ou dans l'utilisation erronée de prépositions (**the text comprises of two parts*, **the document dates from 1876*).

On line ou *in line* ? Si on se contente de repérer une ligne dans un texte en prose, *on line* est correct, mais si on « entre » dans la ligne, et particulièrement le vers, pour l'analyser précisément, *in line* est préférable.

Enfin, la pauvreté de la syntaxe équivaut soit à une absence de prise de risques, soit à un raisonnement insuffisamment articulé. Cela est dommageable autant pour l'analyse nuancée d'un document que pour la mise en relation des documents d'un même dossier.

Lexique

Le problème le plus fréquent vient une fois de plus de l'influence du français. Il se manifeste par des calques (*expose/exhibit*, *costume/suit*, *achieve/finish*, *fumes/smoke*, *repliqua/answer*, etc.), qui vont jusqu'à produire des barbarismes (**to encapture*, **heteroclit*, **emprisonment*, **accusator*, **observer*, etc.). Une maîtrise insuffisante de la langue transparaît aussi dans une mauvaise utilisation du dictionnaire. La locution française « en jeu », par exemple, est polysémique et donne *at stake* ou *at play* qui ne sont pas du tout interchangeables.

À l'influence du français s'ajoute généralement la pauvreté lexicale, qui se traduit par des formules de présentation répétitives (*there is*, *we have*) et un recours à une gamme étroite d'adjectifs (*important*, *interesting*, *big*, *small*, *good*) ou d'intensifieurs (*it is very present in...*).

La richesse du lexique est un critère crucial pour décrire, mais également analyser et conceptualiser les documents du dossier de l'EHP et les textes de l'épreuve de commentaire, par exemple. Il est donc vivement conseillé aux candidats de lire des œuvres littéraires et des articles critiques pour développer et renforcer leur bagage lexical.

Communication

Elle a déjà été évoquée au début de ce rapport, mais revenons sur la tenue de l'épreuve orale elle-même, et sur quelques éléments de bon sens.

La gestion maladroite des supports affecte la fluidité de l'oral dans la mesure où elle occasionne des pertes de temps et génère un stress superflu. On voit souvent des candidats se lancer à la recherche de la bonne feuille de brouillon égarée dans une liasse non paginée. Les notes doivent afficher clairement le déroulement de l'exposé dont les étapes doivent se succéder de façon fluide et logique. Seules l'introduction et la conclusion peuvent être intégralement rédigées, mais les transitions gagnent à être soulignées dans les notes. Les membres des différentes commissions sont tenus de vérifier, avant le départ du candidat, que ces notes ne soient pas rédigées. Or, ils constatent souvent qu'un exposé peu réussi au plan phonologique s'appuie souvent sur des notes désordonnées : la

concentration qui aurait été utile pour soigner l'anglais oral a été monopolisée par la difficulté de retrouver la logique du développement dans des feuillets non agencés.

Le candidat ne dispose que de vingt minutes pour présenter son exposé dans l'épreuve dite EHP, et de 30 minutes dans les épreuves d'option. Il faut donc souligner la nécessité d'entraînements multiples pour éviter les écueils suivants :

- un débit trop lent, qui signale que le candidat manque de matière ou qu'il cherche à toute force à éviter des erreurs de langue ; cela manifeste une pauvreté analytique, disciplinaire et/ou linguistique ;
- à l'inverse, un débit trop rapide, qui ne prouve pas l'excellence d'un candidat et engendre souvent des erreurs de grammaire (/s/ parasites, <h> non prononcés, entre autres), tout en obligeant le jury à prendre des notes à trop vive allure.

Le point commun de ces deux types de débit est de porter préjudice à la qualité des schémas intonatifs et de livrer le contenu de la présentation de façon peu efficace. Le candidat doit se soucier de ménager et son temps, et son auditoire.

L'entretien n'a pas pour objet de mettre les candidats en difficulté, mais de leur permettre d'éclairer une remarque qui semble obscure ou de développer un point qu'ils n'ont pas eu le temps de traiter. Les questions ne cachent jamais de piège, mais visent plutôt à compléter et éventuellement corriger quelques éléments de la présentation. Il ne faut donc pas redouter cette partie des épreuves et garder le souci de la qualité de la langue orale produite : l'expression orale est évaluée aussi dans cette partie des épreuves.

Il faut retenir de ce rapport que la qualité de l'expression orale est à prendre au sérieux par tous les candidats. Un entraînement régulier et rigoureux est conseillé dès le début de la préparation au concours, afin d'acquérir et de mettre en place des automatismes qui garantiront le naturel et la bonne tenue l'expression orale en anglais. Ce travail, commencé aussi tôt que possible, permettra aux candidats de gagner en confiance et de se concentrer plus efficacement sur le contenu de leurs propos.

Françoise PRIM
Université de Pau et des Pays de l'Adour