

**Concours : Agrégation externe – spécial docteurs**

**Section : langues-vivantes**

**Option : Anglais**

**Session 2018**

Rapport de jury présenté par :

**M. Antoine MIOCHE**  
Président du jury

# SOMMAIRE

<b>1. Liste des membres du jury</b>	<b>P. 2</b>
<b>2. Mot du président</b>	<b>P. 3</b>
2.1. Bref rappel du cadre réglementaire	
2.2. Organisation	
2.3. Bilan de l'admissibilité	
2.4. Bilan de l'admission	
<b>3. Epreuve écrite d'admissibilité : composition en anglais</b>	<b>P. 6</b>
3.1. Première partie de l'épreuve – sujet civilisationnel	
3.2. Première partie de l'épreuve – sujet littéraire	
3.3. Seconde partie de l'épreuve – traduction	
<b>4. Leçon en anglais suivie d'un entretien en français avec le jury</b>	<b>P. 28</b>
4.1. Option A : littérature	
4.2. Option B : civilisation	
4.3. Option C : linguistique	
<b>5. Epreuve hors programme</b>	<b>P. 40</b>
<b>6. Mise en perspective didactique d'un dossier scientifique</b>	<b>P. 47</b>
<b>7. La note de langue orale ou expression en anglais</b>	<b>P. 50</b>
<b>Annexe (exemple de sujet d'EHP)</b>	<b>P. 58</b>

# 1. Liste des membres du jury

## Président

M. Antoine MIOCHE  
Inspecteur général de l'Education nationale

Académie de PARIS

## Vice-présidente

Mme Françoise BORT  
Professeur des universités

Académie de DIJON

## Secrétaire général

M. Stephan WILHELM  
Professeur agrégé

Académie de GRENOBLE

## Membres du jury

Mme Hélène AJI  
Professeur des universités

Académie de VERSAILLES

M. Yohan ALBESPY  
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

M. Samuel BAUDRY  
Maître de conférences des universités

Académie de LYON

M. Blaise BONNEVILLE  
Professeur agrégé

Académie de PARIS

M. Pierre CARBONI  
Professeur des universités

Académie de NANTES

Mark DAVIES  
Professeur agrégé

Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Yves FIGUEIREDO  
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Isabelle GAUDY-CAMPBELL  
Professeur des universités

Académie de NANCY-METZ

Mme Lucie GOURNAY  
Professeur des universités

Académie de CRETEIL

Mme Catherine HEYRENDT-SHERMAN  
Maître de conférences des universités

Académie de REIMS

M. André KAENEL  
Professeur des universités

Académie de NANCY-METZ

M. Henri LE PRIEULT  
Professeur des universités

Académie de TOULOUSE

Mme Laetitia LEONARDUZZI  
Maître de conférences des universités

Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Sébastien MORT  
Maître de conférences des universités

Académie de NANCY-METZ

Mme Julie NEVEUX  
Maître de conférences des universités

Académie de PARIS

Mme Françoise PALLEAU  
Professeur des universités

Académie de CRETEIL

M. Jean-Louis PICOT  
Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional

Académie de CAEN

Mme Juliette POCHAT  
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

M. Stéphane PORION  
Maître de conférences des universités

Académie d'ORLEANS-TOURS

Mme Anne ROUHETTE  
Maître de conférences des universités

Académie de CLERMONT-FERRAND

Mme Christine SMITH  
Maître de conférences des universités

Académie de CAEN

M. Daniel SZABO  
Professeur agrégé

Académie de RENNES

## 2. Mot du président

### 2.1. Bref rappel du cadre réglementaire

Eu égard à la relative nouveauté du concours, et au degré inégal d'information des candidats que le directoire a pu à nouveau constater lors de cette seconde session, il ne paraît pas vain de reprendre pour commencer les principaux éléments de présentation déjà contenus dans le rapport 2017.

L'agrégation externe spéciale a été instituée par un décret du 20 mai 2016. Ses épreuves sont définies par un [arrêté du 28 juin 2016](#).

La création de ce nouveau concours répond à l'obligation faite au ministère de l'éducation nationale de mettre en œuvre l'article 78 de la loi du 22 juillet 2013 concernant la valorisation du doctorat dans la fonction publique.

L'objectif poursuivi par le ministère en ouvrant cette seconde voie est identique à celui du concours externe existant, à savoir apprécier la capacité des candidats à assurer un enseignement destiné à un public d'élèves du second degré ainsi que dans les classes post-baccalauréat.

Il n'est toutefois pas possible de se présenter aux deux concours. En outre, selon le décret du 20 mai 2016, « le nombre de places offertes au concours externe spécial ne peut être supérieur à 15% du nombre total des places mises aux deux concours externes ».

Enfin, en vue d'aligner les modalités de classement des docteurs nommés dans le corps des professeurs agrégés sur celles du décret du 23 avril 2009 relatif aux règles de classement des personnes nommées dans le corps des enseignants-chercheurs des établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur, une reprise d'ancienneté est prévue : « les candidats qui ont été admis au concours externe spécial (...) bénéficient d'une bonification d'ancienneté de deux ans au titre de la période de préparation du doctorat ». Naturellement, cette bonification ne peut intervenir qu'après la titularisation, à l'issue de la période de stage, dont il faut rappeler qu'il s'effectue nécessairement dans l'enseignement secondaire.<sup>1</sup>

Par le nombre des épreuves et par la définition des programmes (repris du concours classique) auxquelles elles sont adossées, la maquette du concours spécial entend répondre à un double objectif de différenciation des deux voies et de relatif allègement propre à rendre le nouveau concours attrayant à des candidats justifiant déjà d'un diplôme de niveau Bac+8. Dans le même temps, elle permet de s'assurer, à l'écrit comme à l'oral, en anglais et en français, de la maîtrise par les candidats d'un solide bagage disciplinaire et méthodologique, à la fois hors programme et dans le cadre de l'option choisie.

Il n'existe aucune condition de discipline pour le diplôme de doctorat détenu par les candidats. En revanche, la nature des épreuves suppose qu'ils soient en mesure de démontrer leur valeur dans le domaine des études anglaises et de donner à voir ce que leur formation à et par la recherche, fût-elle dans un autre domaine, leur a apporté comme atouts pour l'exercice de fonctions d'enseignement en anglais.

Toutes les épreuves, ainsi qu'une note de langue anglaise, sont affectées d'un même coefficient.

### 2.2. Organisation

La session 2018 a confirmé tout l'intérêt d'imbriquer les directoires du concours spécial et du concours classique de l'agrégation externe d'anglais, la présidente du concours classique étant encore cette année vice-présidente du concours spécial, et le président du concours spécial l'un des deux vice-présidents du concours classique. Cette imbrication rend notamment possible une réflexion commune très fructueuse sur la conception des sujets d'écrit et d'oral, ainsi que sur les critères d'évaluation.

L'expérience d'une première session a en revanche conduit le directoire à réviser en 2018 sa décision antérieure de maintenir une distinction complète entre l'un et l'autre jurys. La confusion entre les deux concours, que ce soit dans l'esprit des candidats ou des membres de jury, n'est plus à craindre, et il est apparu qu'une mixité partielle des deux jurys renforçait la cohérence intellectuelle entre les deux concours tout en apportant une nouvelle souplesse d'organisation. Il est probable qu'elle soit appelée à se renforcer à l'avenir.

### 2.3. Bilan de l'admissibilité

Nombre de postes	<b>10</b>
Nombre de candidats inscrits	110

<sup>1</sup> V. cette année la note de service n°2017-069 du 11 avril 2017, parue dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 13 avril 2017.

Nombre de candidats non éliminés <sup>2</sup>	51 (soit 46,36% des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	23 (soit 45,09% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	07,09 / 20
Moyenne des candidats admissibles	9,51 / 20

Parmi les admissibles, on comptait :

- 8 candidats inscrits en option A ;
- 10 candidats inscrits en option B ;
- 5 candidats inscrits en option C.

Comme en 2017, le statut des candidats à un concours réputé externe ne manque pas de retenir l'attention, puisque 70% des inscrits sont déjà dans l'enseignement sous un statut ou un autre, et que la proportion des enseignants augmente considérablement parmi les admissibles, où l'on dénombre cette année :

- 16 certifiés titulaires en poste dans l'enseignement secondaire ;
- 1 certifiée stagiaire en exercice dans l'enseignement secondaire ;
- 3 certifiés détachés dans l'enseignement supérieur ;
- 1 contractuel(le) dans l'enseignement supérieur ;
- 1 vacataire dans l'enseignement supérieur ;
- 1 sans emploi ;

soit 22 enseignants déjà actifs sur 23 admissibles, dont 20 certifiés de statuts divers.

Sans doute faut-il voir dans ces chiffres le reflet indirect du taux de pression sur les postes de l'agrégation interne, très élevé à raison de quelque 15 candidats présents pour un poste.

Les dossiers scientifiques envoyés par les candidats admissibles renseignent sur leur profil disciplinaire d'origine. Parmi les 22 dossiers envoyés dans les temps, on constate ainsi que le nombre de candidats ayant soutenu une thèse en études anglophones s'élève à seulement 10 (à comparer avec la session 2017 : 19 thèses en études anglophones sur 24).

Les autres thèses en 2018 relèvent de champs très divers :

- sciences du langage : 3
- lettres modernes : 2
- linguistique générale : 1
- traductologie (traduction du français) : 1
- études théâtrales (France, Royaume-Uni) : 1
- sciences de l'art et esthétique : 1
- histoire : 1
- sciences politiques : 1
- études transculturelles : 1.

## 2.4. Bilan de l'admission

Comme à la session 2017, les épreuves orales ont permis de juger de manière équilibrée de la maîtrise par les candidats de leur champ supposé de spécialité (épreuve de leçon par option) et de leur capacité à construire et présenter, en anglais et en français, un discours argumenté (épreuve de leçon et épreuve dite « hors programme »).

L'épreuve dite « hors programme » a permis d'autre part de mesurer la qualité du bagage disciplinaire des candidats.

L'attribution d'une note d'anglais oral, enfin, a été utile pour classer les candidats au regard d'une compétence fondamentale dans l'exercice du métier.

La lecture attentive et bienveillante des dossiers scientifiques envoyés par les candidats admissibles révèle la même incompréhension des attentes de l'épreuve qu'en 2017, malgré un effort particulier de pédagogie en la matière dans le rapport de la session. Trop nombreux, une nouvelle fois, sont ceux qui ont adopté une posture de candidat à un poste universitaire (CV, publication, résumé ou description de la thèse) ou se sont livrés à une transposition didactique de contenus de recherche plutôt qu'à une réflexion sur les apports de leur formation à et par la recherche à leur exercice du métier d'enseignant.

<sup>2</sup> Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont rendu une copie blanche, candidats qui ont obtenu une note de 0.00 à l'épreuve écrite).

Nombre de postes	<b>10</b>
Nombre de candidats convoqués à l'oral	23
Nombre de candidats non éliminés <sup>3</sup>	20 (soit 86,96% des admissibles)
Nombre de candidats admis	10 (soit 50% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	12,19 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 60,95)

Comme en 2017, les 10 postes ouverts au concours ont pu être pourvus. La répartition des lauréats par option est la suivante :

- quatre en option A ;
- cinq en option B ;
- un en option C.

Le dernier candidat admis l'est avec une moyenne de 9,94/20 ; le premier, avec une moyenne de 15,49/20.

Les meilleures notes obtenues par épreuve sont :

- en leçon : 19/20 ;
- en EHP : 17/20 ;
- en épreuve sur dossier scientifique : 15,5/20 (deux candidats) ;
- en langue orale : 20/20.

On le voit, et on ne saurait trop y insister : quelles que puissent être les incertitudes qui pèsent sur la nature et l'étendue du vivier du concours externe spécial de l'agrégation d'anglais, la valeur des lauréats n'est pas en doute.

Huit des lauréats sont des professeurs certifiés.

Six seulement sont titulaires d'une thèse en études anglophones. Les quatre autres, cependant, ont produit des thèses dans des domaines (histoire, littérature, sciences du langage, sciences politiques) et sur des sujets qui laissent apparaître des affinités avec les spécialités d'études anglophones. Il est permis d'y voir confirmation que la maquette du concours et les instruments d'évaluation du jury permettent de valoriser des profils et des compétences en adéquation avec les exigences de la discipline.

La répartition par sexe est la suivante : six femmes, quatre hommes.

Trois des lauréats s'étaient présentés au concours sans succès en 2017.

Au terme de cette session, il n'est pas inutile de faire part d'un changement dans la présidence du jury.

Compte tenu, en effet, de l'imbrication des directoires du concours classique et du concours spécial, le souci d'un renouvellement progressif de leur composition pour assurer la meilleure continuité des équipes conduit à mon départ du jury du concours spécial après une année de mise en place et deux sessions consécutives. Dès la session 2019, ma suite sera prise dans les deux jurys par Madame Isabelle Leguy, inspectrice générale de l'éducation nationale.

Ce propos liminaire est donc plus que jamais l'occasion de saluer, non seulement l'investissement de tous les membres du jury, mais aussi la contribution essentielle de l'équipe de direction et des personnels du lycée Jacquard, où nos oraux se déroulent dans les meilleures conditions pour le jury et pour les candidats.

Que soient particulièrement remerciés aussi Madame le Professeur Françoise Bort, vice-présidente, et M. Stephan Wilhelm, secrétaire général. Leur professionnalisme, leur stature intellectuelle et personnelle, et leur gentillesse m'ont rendu notre travail très plaisant et constituent de précieux atouts pour l'avenir du fonctionnement du jury.

**Antoine Mioche**

<sup>3</sup> Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont obtenu une note de 0.00 à l'une des épreuves). Deux candidats admissibles se sont désistés ; une candidate n'a pas été autorisée à se présenter aux épreuves d'admission pour n'avoir pas respecté les délais de soumission du dossier scientifique.

### 3. Epreuve écrite d'admissibilité : composition en anglais

L'épreuve de composition en anglais est définie ainsi par l'arrêté paru au *Journal officiel* du 28 juillet 2016 :

*L'épreuve comporte deux parties :*

*La première partie de l'épreuve consiste en une composition en anglais à partir d'un texte hors programme en anglais. Le candidat a le choix entre deux textes, dont l'un appelle un traitement littéraire, l'autre une approche civilisationnelle. Ces textes peuvent être accompagnés de documents annexes destinés à en faciliter la mise en perspective.*

*La seconde partie consiste, au choix du jury :*

- *soit en une traduction en français d'une partie du texte retenu par le candidat pour la première partie de l'épreuve ;*
- *soit en un ou plusieurs exercices linguistiques en français prenant appui sur ce même texte.*

*Les candidats rendent deux copies séparées pour chacune des deux parties de l'épreuve. La première partie compte pour deux tiers de la note finale, la seconde pour un tiers.*

*Durée : sept heures ; coefficient 1.*

#### 3.1. Première partie de l'épreuve – sujet civilisationnel<sup>4</sup>

Pour cette deuxième session du concours, le texte de civilisation était tiré d'un essai de John Stuart Mill (1806-73), penseur libéral influent de l'époque victorienne. Dans cet extrait de *Considerations on Representative Government*, initialement publié en 1861, John Stuart Mill entreprend de défendre le droit de vote des femmes, avant même l'essor du mouvement des suffragettes. Au-delà du suffrage féminin, le texte défend les droits des femmes en général, notamment le droit à la propriété pour les femmes mariées. L'auteur fait valoir que les femmes peuvent légitimement avoir une opinion politique et une occupation hors de la sphère domestique : elles ne sauraient être considérées comme une catégorie inférieure de la population ('*subordinate class*'). Son argumentation se fonde sur les idéaux classiques du siècle des Lumières – liberté, justice, égalité – et embrasse l'ensemble des êtres humains, quel que soit leur sexe ou leur couleur de peau. Ce dernier point est d'autant plus intéressant que le texte est publié l'année où la guerre de sécession éclate aux États-Unis. La démarche de John Stuart Mill s'inscrit dans le cadre de son idéologie libérale, qui met l'accent sur le développement personnel de chaque individu. Ce raisonnement n'est pas sans limites, surtout si l'on prend en compte les inégalités et le manque de mobilité sociale qui caractérisaient l'époque victorienne. Le texte s'adresse d'ailleurs essentiellement à des lecteurs instruits, majoritairement masculins et issus des classes aisées.

Les trois documents annexes, assez substantiels, permettaient de mettre le texte en perspective et de le situer dans le contexte, et notamment l'histoire des idées, de l'époque. Le niveau de langue soutenu et la syntaxe parfois complexe de l'extrait ne faisaient pas obstacle à la lecture et ont permis aux candidats capables d'une lecture assez précise et serrée du texte de mettre leurs compétences en valeur.

Le jury a eu entre les mains des travaux où figuraient souvent des observations de bonne tenue et des repérages judicieux, attestant une culture disciplinaire et une réflexion personnelles certaines. Cependant, la méthodologie d'ensemble du commentaire de texte, ainsi que l'organisation globale de l'argumentation lui ont paru moins maîtrisées. Le rapport de la session 2017 avait mis l'accent sur ce point et rappelé les attentes méthodologiques de l'épreuve. Malgré cela, force est de constater que, si beaucoup ont bien déployé des techniques d'analyse convaincantes et rigoureuses, un nombre non négligeable de candidats se sont contentés d'un propos « au fil de la plume », peu structuré ou problématisé.

Rappelons qu'il ne s'agit pas d'effectuer une synthèse du texte, ni de disserter de façon générale sur son contenu, mais de mettre en œuvre une véritable analyse, étayée par des citations précises, et articulée de manière dynamique autour de concepts pertinents. Une introduction solide, mettant en lumière la spécificité du texte et posant une problématique, c'est-à-dire les raisons et les termes d'un questionnement, un développement en plusieurs parties clairement articulées autour de ce fil directeur, ainsi qu'une conclusion permettant d'aller un peu plus loin, sont des passages attendus. Le point de vue assez moderne (voire précurseur) du texte, s'il pouvait tendre à susciter l'adhésion, ne justifiait pas une simple paraphrase, et ne dispensait pas de faire preuve de recul critique.

Etant donné la tendance très descriptive de maintes copies, le présent rapport s'attachera à reprendre certains conseils méthodologiques essentiels. Il reviendra également sur le rôle des annexes : destinées à permettre aux candidats de mieux situer le texte et d'enrichir leur réflexion, elles ont été trop souvent soit délaissées, soit traitées au même niveau que le document soumis à l'analyse.

<sup>4</sup> Le sujet est téléchargeable à l'adresse <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid125063/les-sujets-des-epreuves-admissibilite-des-concours-agregation-session-2018.html>

## Conseils méthodologiques

### • l'actualité du sujet, et la tentation du jugement de valeur anachronique

Certains candidats ont cru bon de souligner l'actualité du sujet, le plus souvent adroitement. Par exemple, il était judicieux de rappeler, comme certains l'ont fait, que la Grande-Bretagne célébrait cette année le centenaire du droit de vote des femmes. Obtenu en 1918 par les femmes de 30 ans et plus, le suffrage féminin fut ramené à 21 ans, comme pour les hommes, en 1928. De telles remarques pouvaient avantageusement servir d'élément d'introduction ou de conclusion.

En revanche, mieux valait éviter toute considération anachronique, et tout parti pris personnel. Il n'était pas utile de dire des femmes de l'époque victorienne, par exemple : *'Their only duty was to serve men in silence, which may be a perfect caricature today in our western societies'*. Fort heureusement, la grande majorité des candidats a évité ce genre d'écueil.

### • comprendre le texte et identifier ses enjeux principaux

La première étape est bien sûr de comprendre le texte et ses enjeux. Des erreurs de compréhension du texte, à un niveau littéral parfois, et de ses idées, ont pu mener à des démonstrations au mieux partielles. Le jury a relevé certains exposés très généraux, souvent confus, dont les liens avec le texte de Mill étaient ténus faute de prise en compte précise et rigoureuse de l'extrait et de son argument (le texte serait, par exemple, *'a political and literary masterpiece of all times'*). Lire le document plusieurs fois et s'attacher à comprendre ses détails et ses ramifications n'est pas une perte de temps, mais un investissement judicieux dans le cadre de l'épreuve. L'utilisation des annexes permettait ensuite d'affiner la compréhension du contexte et d'identifier de possibles contradictions dans la position du penseur politique.

Le thème qui sous-tend le plus manifestement le passage est le suffrage des femmes, que John Stuart Mill défend de façon méthodique, à force d'arguments, mais aussi de contre-arguments, concédant parfois hypothétiquement des points à ses opposants (par exemple à la ligne 25 : *'Were it right, as it is wrong...'*). Soucieux de ne pas effrayer un lectorat non acquis à sa cause, il s'attache à montrer l'absence de menace pour l'ordre établi (*'no harm'*, l. 34). Il fait aussi appel à des valeurs consensuelles, auxquelles les Britanniques sont historiquement attachés, telles la liberté et la justice (on pouvait rappeler brièvement, comme l'ont fait certains candidats, les droits et protections conférés par la *Magna Carta* et le *Bill of Rights*, ainsi que l'émancipation, plus récente, des esclaves dans l'empire britannique en 1838).

Beaucoup de bonnes copies ont très bien su montrer en outre que le texte s'inscrivait dans une démarche globale allant au-delà de la simple question du suffrage féminin. En effet, le passage à étudier faisait partie d'un essai au sujet plus vaste. Plusieurs candidats ont su réfléchir au titre *Considerations on Representative Government* et établir un lien avec la question du cens électoral, c'est-à-dire du seuil de richesse nécessaire à l'obtention du droit de vote, également évoqué aux lignes 1 et 66 (*'graduated suffrage'*, *'conditions of property'*). En effet, Mill ne propose pas que toutes les femmes puissent voter, mais que les mêmes critères de sélection s'appliquent à elles qu'aux hommes. Comme le précise l'annexe 3, le *Great Reform Act* de 1832 avait augmenté le nombre d'électeurs, mais spécifié que seuls les hommes étaient concernés par cet élargissement du corps électoral. Cette question de cens (*'property qualification'*) est rendue encore plus complexe par le fait que le droit de propriété des femmes n'était pas acquis, en particulier dans le cas des femmes mariées (voir annexe 1). Beaucoup de copies ont donc intégré à juste titre des considérations sur la notion de propriété.

John Stuart Mill envisage également les droits des femmes dans leur globalité : droit à une activité professionnelle (l. 12), à une opinion (l. 36-37, 56), et à la même protection que tout autre citoyen (*'equal protection and just privileges of a citizen'*, l. 81). Certains candidats ont mentionné, à bon escient, Harriet Taylor Mill, amie puis épouse de John Stuart Mill, qui milita avec lui pour les droits des femmes et écrivit avec lui une partie de son œuvre.

Enfin, il convenait de souligner, comme beaucoup l'ont fait, que le texte s'inscrivait aussi plus largement dans la pensée libérale de John Stuart Mill. La seconde partie de l'annexe 2 pouvait mettre les candidats sur la voie. Le concept central, développé notamment aux lignes 13 à 23 du texte, est le libre développement personnel de chaque individu. La vision de Mill est en outre fondée sur la notion de modernité (*'modern world'*, l. 14 ; *'modern politics'*, l. 16 ; *'modern social improvements'*, l. 21). Enfin, elle se veut universelle et humaniste, mais elle tend à exclure *de facto* les classes les moins instruites et les moins favorisées, à une époque où la mobilité sociale n'est pas la norme.

Il était légitime d'attendre des candidats qu'ils identifient au moins partiellement les enjeux détaillés ci-dessus et que, ayant fait cela, ils s'en servent pour formuler une problématique générale dans le cadre de leur introduction.

### • rédiger une introduction et une conclusion convaincantes

Une majorité de correcteurs ont déploré des commentaires sans structure, c'est-à-dire, en dernière analyse, sans objet précis ni direction, et qui ne comportaient pas d'introduction distincte du reste du devoir. Par exemple, une copie pourtant prometteuse s'arrêtait net et s'achevait après ce qui semblait être une longue

introduction générale. Le problème n'est pas simplement formel : ce défaut d'organisation nuit à la mise en place d'un raisonnement à l'échelle de la copie.

Rappelons que l'introduction au commentaire de civilisation comporte des éléments attendus. Il s'agit notamment de situer le document dans son contexte (historique, social, politique etc.), d'établir sa spécificité (type de texte, parti pris, public cible etc.), de dire quelques mots sur l'auteur, ses objectifs, sa stratégie, son style, et les enjeux du texte au moment de sa publication. A cet effet, il est possible de mobiliser ses connaissances personnelles, mais aussi d'utiliser les informations présentes dans les annexes.

Il est inutile de présenter longuement les annexes en introduction. Conçues comme points d'appui, elles ne doivent en aucun cas être mises sur un pied d'égalité avec le texte soumis à l'étude. Les annexes ont pour vocation d'être des documents secondaires dans les deux sens du terme : d'une part ce ne sont pas nécessairement des sources primaires d'époque, et ce peuvent être alors, comme ici, des analyses rétrospectives de la part de spécialistes de la période ; d'autre part, ce n'est pas sur ces textes (dont les lignes, très significativement, ne sont pas numérotées) que le commentaire doit se focaliser. Les annexes sont là pour éclairer et aider le candidat, étant entendu que l'épreuve est « hors programme » et qu'il ne saurait donc être question pour le jury d'exiger des connaissances extrêmement précises sur la question, même si une solide culture d'angliciste est toujours la bienvenue.

Une fois les repérages essentiels effectués, l'introduction doit comporter une problématique, qui peut prendre la forme d'une ou de plusieurs interrogations. Les grands enjeux du texte doivent y figurer, de préférence sous-tendus par une grande idée directrice ou en tout cas un fil rouge qui permette de voir une progression logique dans l'argumentation à venir. A la fin de l'introduction, il convient d'annoncer un plan... et de s'y tenir. Il est arrivé, par exemple, que la troisième partie du plan annoncé en introduction ne soit pas rédigée, peut-être du fait d'une mauvaise gestion du temps imparti.

Il est également judicieux d'organiser son temps afin de pouvoir, d'une part finir sa dernière partie et rédiger une conclusion, et d'autre part se relire méticuleusement. Au-delà d'une simple répétition du propos, il est souhaitable que la conclusion montre le chemin parcouru intellectuellement et mène la réflexion un peu plus loin, en prenant par exemple en considération d'autres angles d'approche ou d'autres penseurs. Le succès des romancières de l'époque et l'imminence de l'essor du mouvement des suffragettes pouvaient, par exemple, apporter une perspective supplémentaire. Enfin, une ouverture sur des périodes ou des pays différents peut être bienvenue. Dans le cas de Mill, une comparaison était possible avec d'autres auteurs français, américains ou britanniques.

#### • développer son argumentation

Si le contenu des grandes parties (idéalement deux ou trois) doit être facilement identifiable par les correcteurs, il n'est pas recommandé d'avoir recours à des titres apparents. Certaines copies comportaient des titres, voire des sous-titres, numérotés et soulignés. De même, il n'est pas souhaitable de mettre en place un système de notes de bas de page (comme il en a été observé dans certaines copies). Le concours a beau s'adresser aux titulaires d'un doctorat, il ne s'agit pas ici de rédiger un article ou un mémoire de recherche dactylographié, mais, plus modestement, un commentaire de texte manuscrit, en un temps limité. Dans le même esprit, il n'est pas non plus utile de constituer une bibliographie (finale ou en note de bas de page) où figureraient les annexes ou des ouvrages chers au candidat. Si le candidat souhaite citer un ouvrage pertinent hors annexes, il peut tout à fait le faire dans le corps de sa copie.

Le jury encourage les candidats à veiller à la construction logique et à la cohérence de sa démonstration. Idéalement, le propos doit être dynamique et suivre une progression claire et convaincante. Les correcteurs ont pu déplorer des copies qui prennent la forme d'une succession de paragraphes sans articulations logiques nettes ni explicites entre eux. Parfois, malgré bon nombre de remarques fines et pertinentes, la démonstration n'a été que partiellement aboutie en raison de ces problèmes d'organisation et de l'absence d'un fil directeur identifiable.

Il est attendu que l'argumentation s'appuie sur des passages précis du texte, qui seront cités clairement et analysés de près. Le jury déplore la pratique qui consiste à ne presque jamais citer le texte ou à ne jamais fournir que des références sans citer les mots eux-mêmes (ex: *'Mill explains that women could become more responsible (l. 51-52)'*). D'autres candidats citent ponctuellement des mots de l'extrait, mais en les extrayant de leur contexte, ce qui mène souvent à des contresens (ex. : citer les mots de Mill évoquant les arguments des conservateurs et les présenter comme l'opinion de Mill lui-même, alors qu'il ne les cite que pour les réfuter). Parfois, même avec des citations plus substantielles, les renvois au texte n'ont pas vraiment fait l'objet de commentaires ou d'analyses. Il est arrivé que des notations impressionnistes (*'the general tone of the paper is eloquent, polemical, and straightforward'*) tiennent lieu d'explication.

Une fois les passages les plus saillants repérés et cités, il convient de les analyser avec le recul critique qui s'impose, et non simplement de les décrire. Les membres du jury ont relevé beaucoup, beaucoup de paraphrase ou de simple description du texte dans les copies. Certes, une bonne compréhension du document est un prérequis, mais elle n'est pas une fin en soi. Et s'il pouvait être tentant d'adhérer au propos de Mill, il était aussi judicieux d'en percevoir les limites. Il est essentiel que les candidats s'attachent à conceptualiser leur propos et, ayant ainsi posé un cadre et des critères de lecture, à rechercher les éventuelles aspérités du

texte. Par exemple, les candidats qui ont noté que Mill ne défendait pas ici le suffrage universel, mais était prêt à accepter un cens électoral dès lors qu'il n'y avait pas discrimination fondée sur le sexe, ont reçu des bonifications. De même, les candidats qui ont perçu combien la démarche de Mill s'inscrivait dans une perspective libérale et individualiste, par opposition aux mouvements plus collectifs décrits en détail dans les annexes.

- **mobiliser les annexes et ses connaissances disciplinaires personnelles**

Il est essentiel d'utiliser le contexte pour mettre le texte en perspective. La connaissance du contexte pouvait provenir des annexes, du bagage scientifique personnel des candidats, ou les deux. Le jury a relevé dans les copies des connaissances bienvenues sur l'Angleterre victorienne et le droit de vote des femmes. Beaucoup de candidats se sont par ailleurs appuyés à bon escient sur les annexes, utilement mises à contribution.

Il est dommage qu'aucune mention n'ait été faite de la guerre civile américaine, que les candidats devaient pourtant connaître : si Mill écrit essentiellement pour la Grande-Bretagne victorienne, rappelons que les idées tendent à franchir les frontières, voire les océans. Ce n'est pas un hasard, en 1861, que John Stuart Mill se réfère à la couleur de peau (l. 80) pour condamner les discriminations en matière de droits du citoyen.

Concernant les annexes, deux écueils sont à éviter : les ignorer totalement, ou, au contraire, les traiter sur le même plan que le texte à étudier. De plus, pour ce qui est des connaissances en général, un troisième risque se présente : utiliser le texte comme un prétexte à la récitation de connaissances non liées ou peu pertinentes. Des digressions inopportunes et parfois longues ont été observées, par exemple sur le Commonwealth et l'indépendance canadienne. Rappelons que la note attribuée par le jury n'est pas proportionnelle à la longueur de la copie, et que les propos hors sujet sont pénalisés.

- **langue**

La qualité de la langue utilisée dans les copies était souvent très satisfaisante. Il est arrivé qu'une légère pénalité vienne sanctionner des maladresses et de petites erreurs (de prépositions, par exemple), mais un nombre sensiblement équivalent de bonifications a été accordé pour récompenser des copies élégantes et riches, tant par leur syntaxe et leurs tournures idiomatiques que par leur vocabulaire.

Dans tous les cas, il est impératif de se ménager un temps de relecture à la fin de l'épreuve, pour s'assurer que la qualité de l'anglais correspond à ce que l'on peut espérer d'un professeur agrégé.

### **Pistes d'analyse**

*[Below are three main points of commentary, or lines of argument. It was not expected of candidates that they should follow this specific order or configuration, but some of the main ideas and concepts should have featured at some point in their work, preferably as part of a dynamic and relevant argument with a clear progression.]*

#### *[Introduction]*

Queen Victoria's reign (1837-1901) was both long and successful. With her marriage of love to Prince Albert and their nine children, she made a popular sovereign, epitomising the ideal wife and mother. At the same time, however, the industrial revolution meant that women were increasingly departing from the domestic sphere, if only to work in the new factories, and also, especially among the more privileged, aspiring to play a greater part in the public sphere. This departure from previously established social norms met with resistance: while the 1832 Great Reform Act gave the vote to a large part of the middle class, it pointedly specified that only 'male persons' were eligible. In the 1850s and 1860s, movements thus developed to demand the right for married women to own property, and for women to vote (annex 3).

In the debate over this question, John Stuart Mill, the famous liberal political thinker, emerged as a powerful advocate of female suffrage and women's rights. Although he is well known to this day for his essay on *The Subjection of Women* (1869) (annex 2), the text under study was published somewhat earlier, in 1861, which casts it as a comparatively early and pioneering vindication of female suffrage, at a time when the suffragettes had yet to appear on the political stage. It remains topical today, as Britain celebrates a centenary of universal – male and female – suffrage.

As an extract from a general treatise on "representative government", this was meant for an educated audience, mostly male, affluent and influential, which Mill endeavours to bring over to his views. It is thus of special interest to ask how he set about conveying his vision of a society where women could vote, that is to say, where men and women equally could enjoy the "just privileges of a citizen".

First and foremost, Mill's text features a methodical, almost philosophical, demonstration that women ought not to be excluded from the suffrage. Beyond that, his carefully built argument addresses the overall status of women, while also revealing the author's personal and liberal vision of modern society.

*[I - A methodical plea for female suffrage]*

As befits a learned treatise, J. S. Mill makes methodical use here of a rhetoric of reason, grounding his demonstration on matter-of-fact "premisses which will support the conclusion" (l. 7), and attacking opinions, contrariwise, that have "no principle to rest on" (l. 13).

He starts by emphasizing a traditional point in political philosophy: the need for protection of the weakest and of those in greatest need, among whom he ranges women ("women require it more than men since, being physically weaker, they are more dependent on law and society for protection", l. 5-6). This was a significant argument at the time: the way the weaker members of society – especially women – were treated was considered to be the benchmark of a civilised society (for instance, the treatment of Queen Marie-Antoinette at the hands of the French revolutionaries had been a source of horror and indignation in Britain, and had contributed to the popularity of Edmund Burke's negative views of developments across the Channel). The notion of protection is recurrent here ("secure them from the abuse", "in order that they may not be misgoverned", l. 27-29).

At its most general, protection in Mill's eyes is protection by the law. On this point, he judges the exclusion of women from the suffrage in direct "contradiction" (l. 67) not only with British values, but with existing law and justice. In Britain at the time, the vote depended on "conditions of property" (l. 66), which meant that, under the "franchise", only those who could prove that they owned (or could afford to rent) a certain amount of property were given the vote. (The franchise had been lowered by the 1832 Reform Act to include 50% more voters, and subsequent reform acts would bring further extension.) If a woman met all the conditions, but was not given the vote, Mill argues, this could only be "an exceptionally personal disqualification...for the mere purpose of excluding her" (l. 71-72). Clearly, Mill disapproved of the restriction of the vote to "male persons" that was inserted in the 1832 Reform Act (annex 3, paragraph 1). He saw this as "the picture of unreason, and scarcely disguised injustice" (l. 73-74). It was a denial of protection on the basis of wilful discrimination.

In order to convince a conservative male audience, Mill also displays a willingness to take other positions than his into account. While he believes that women are fit to have and express an "opinion" (l. 37, 56, 60), he is prepared for a moment to start from the assumption that this is not the case in order to demonstrate even then the harmlessness of extending the vote: women would just vote as their husbands, fathers or brothers told them. The outcome of the election would thus be unaffected. This type of argument is strategically elaborated on lines 32-34 in order to show the lack of threat to the patriarchal social order of the time. In the same spirit, Mill also chooses to emphasise the moral acceptability of his general argument with his use of modals ("ought" l. 7-8, "should" l. 8, 9, 12, 24) and adjectives such as "suitable and proper" (l. 12).

A more positive line of argument suggests an improvement in the "quality" of the vote (l. 45). As men become accountable to their wives ("discuss the matter with his wife", l. 40), they will feel a greater obligation to vote for the public good, rather than in their own personal interest (l. 48, 61-62). In paragraph 3, there is an abundance of positive values associated with women's access to the vote, through adjectives such as: "honest", "upright and impartial", "true", "sincere", leading to an improved "political conscience" for the nation (l. 62).

Finally, Mill caps his demonstration with the endorsement of "the most powerful thinkers of this age and country" (l. 76-77). As a respected political thinker himself, like his father James Mill before him, he invokes with ease the high intellectual authority of men, some of whom at least he would have known personally: in this way are "Bentham... Mr Samuel Bailey... Mr Hare" (l. 76) enlisted in the support of his cause. Jeremy Bentham was especially famous, as the founder of utilitarianism, and a personal friend of the Mills, father and son. Overall, J. S. Mill puts forward a compelling argument, one that was ahead of its time (annex 3 suggests that female organisations supporting an extension of the suffrage only developed in the mid-1860s). The fact that he was a known and respected political thinker, referencing other famous intellectuals, would have given further weight to his argument.

### *[II - A general vindication of the rights of women]*

Although this is part of an essay on the franchise and representative government, John Stuart Mill here goes beyond a mere advocacy of women's suffrage. The right to vote is presented not as an end in itself, but as a means to an end, potentially contributing to the general independence and empowerment of women ("improvement in the moral position of women", l. 36; "having something to bestow which their male relatives cannot exact", l. 37-38; "able to have some action on the outward world independently of him", l. 42). Mill conjures up images of "dignity", "value", "respect" for women (l. 43), the better to bring in the powerful argument that with power comes responsibility: being no longer "stranger[s] to politics" (l. 51), women will develop a new "sense of personal accountability" (l. 57) and share in men's "responsibility" (l. 59, 63).

To make women's votes possible, however, legal rights and property rights were essential, notably because of the property qualification, and it is only logical that Mill should broach the subject. Women, he claims, should be entitled "to hold property, and have pecuniary and business interests, in the same manner as men" (l. 11). He finds it an anomaly that married women have even fewer rights than unmarried women (l. 10-11), and he describes them disapprovingly as "dependents" doing "the bidding of their male relations" (l. 33). Indeed, marriage suspended "the very being or existence of a woman" (annex 1). Mill does hint at a forthcoming resolution ("wants but little of being conceded to married women", l. 10), which is also evoked towards the end of annex 3. But this had yet to find political and social expression.

In the matter of legal rights as they affected women's enfranchisement, monarchy provided Mill with another forceful argument. As annex 1 makes clear, and as would have been well known to Mill and his readership, "every wife except a queen regnant was under the legal authority of her husband". This allows Mill to point up a contradiction by emphasising the competence of women as monarchs. He alludes to two well-known queens, Victoria and Elizabeth I (r. 1558-1603). He does not mention them by name, but through the use of periphrasis, respectively "a woman now reigns" and "the most glorious ruler whom that country ever had" (l. 73-74). That he knows his readers will identify them instantly on that basis alone only strengthens his argument: the glory of these queens is so self-evident that they need not even be named. Was there not therefore a paradox in the attitudes of a society that recognised and celebrated the political stature of two remarkable monarchs and yet, in the present day, disenfranchised all but one of the representatives of their sex?

Mill's belief in women's capacities in the public sphere does not stop with heads of state. He advocates the emancipation of all women from a domestic sphere in which they are mere "drudges" (l. 9), who labour under "personal servitude" (l. 8), and form a "subordinate class, confined to domestic occupations and subject to domestic authority" (l. 25). He makes a case against the "Angel in the House" ideal. ("The Angel in the House" was a long poem by Coventry Patmore, published in 1854, praising the poet's perfect wife Emily. Although it was not an immediate bestseller, its title endured to encapsulate the Victorian ideal of the gentle housekeeper, self-sacrificing wife and mother.)

Mill goes even further, claiming for women the right to an "occupation" (l. 9). In doing so, he adduces the fairly conservative, and thus reassuring, observation that "[i]t is considered suitable and proper that women should think, and write, and be teachers" (l. 12). This may seem to tie up with the cliché of the governess (14 years after the publication of *Jane Eyre*), but it was designed to show that there could not be claimed to be an objection of principle to (respectable) women earning a living. (Working-class women toiling in mines or factories do not come into the picture.) Once that was granted, it became possible to call for the opening to women of a greater spectrum of occupations. Mill, for instance, was a personal friend of Florence Nightingale, who revolutionised the world of nursing and turned it into a respectable career for women. He also co-wrote essays with his wife Harriet Taylor Mill, whom he credited for substantial portions of his work. After her death, he continued to advocate women's rights with his stepdaughter. His advocacy of women's rights crops up throughout the text, in a way that foreshadows his later essay on *The Subjection of Women*.

### *[III - A humanist view: justice and equality for all]*

Though women's rights are central to the text, they turn out to be part of a more comprehensive vision of progress for mankind. John Stuart Mill's idealism shines through, starting with a strong endorsement of Enlightenment ideals: equality, justice and freedom. Although the most obvious focus in the text is on the "difference of sex", Mill makes it clear that for him, equality should prevail among "all human beings". He considers working-class men as also worthy of the vote (l. 29-31) – somewhat prophetically, given that the Reform Acts of 1867, 1884 and 1918 would gradually extend the franchise to men and, more belatedly as well as in more limited fashion, women of all social classes. Egalitarian considerations frame the text in the form of a rejection of "difference in height, or in the colour of the hair" (l. 2-3) and "the accident of sex...the accident of skin" (l. 79-80) as valid grounds for discrimination. The latter consideration about "skin" is especially significant and topical since, in the year the text was published, the American civil war was starting. About a century before the American civil rights movement, Mill claims "the equal protection and just privileges of a citizen" for all human beings.

Justice is essential: the "disqualification" (l. 13, 71) of women from the suffrage is nothing but a "scarcely disguised injustice" (l. 74), and, as such, should have no place in modern society. Freedom is also strongly praised as part of a philosophical argument regarding the betterment of mankind: "It is a benefit to human beings to take off their fetters, even if they do not desire to walk" (l. 34-35). This defence of human rights was almost certainly influenced by French revolutionary ideals, as Mill was a francophile (he had lived in France, spoke French, and corresponded with Frenchmen such as Auguste Comte).

Through the use of well-known revolutionary and philosophical concepts, Mill outlines his own modern vision of an ideal society. Modernity is emphasised through repetition ("modern", l. 14, 16, 21). It is linked with the idea of welfare ("the welfare of all", l. 4) and progress ("allowed" and "conceded", l. 10). Mill's vision is an optimistic one, promoting a positive evolution in a changing world where "a woman now reigns" (l. 72-73). His scope is universal, since all mankind ("all human beings", l. 3; "human being", l. 23; "mankind", l. 6; "concerns of humanity", l. 37) is to be included as a matter of principle.

For all that, Mill's vision is not so much collective as individual. In that respect, his approach contrasts with that of the movements described in annex 3. His faith lies in individual endeavour ("individuals" occurs on l. 15 and l. 18). His original brand of liberalism means that each individual should be free to decide what they can and want to do, regardless of what society tries to impose on them: "The whole mode of thought of the modern world," he says, "is with increasing emphasis pronouncing against the claim of society to decide for individuals what they are and are not fit for, and what they shall and shall not be allowed to attempt." (l. 13-16). His faith in human nature is such that he believes most individuals will pick a path or career that they have aptitudes for (l. 18-20). In practice, however, it may be observed that the corollary of such an emphasis on personal

qualification is acceptance of personal limitations as (possibly temporary) obstacles to enfranchisement. In particular, restrictions inherent in education and property qualifications might legitimately apply.

One limitation of Mill's reasoning may thus be that, at least in the short to medium term, it is mostly applicable to privileged, educated individuals. Mill himself admits that "[t]he majority of the male sex are, and will be all their lives, nothing else than labourers in corn-fields or manufactories" (l. 29-30). Likewise, his time frame for the disappearance of discrimination based on "sex" and "skin" is also fairly wide (though in hindsight still unrealistic): "before the lapse another generation" (l. 79). In the last analysis, Mill's advocacy of "freedom of choice" and of emancipation from the "claims of society" may seem idealistic and somewhat utopian given the utter lack of social mobility in Victorian society for all but a comparative few comprising the emerging middle classes. As annex 2 points out, "such a goal was not for all". This may explain why the style of the text turns slightly lyrical and metaphorical towards the end: "the remains of the mouldering fabric of monopoly and tyranny" will "disappear" (l. 75).

#### [Conclusion]

John Stuart Mill's text operates on multiple levels. Although he sets out to write a section on female suffrage as part of a treatise on political representation, his personal beliefs on women's rights and the "modern world" shine through, notwithstanding practical limitations and an intellectual blind spot. He strategically addresses an audience of mostly educated upper class men (and, one would hope, women) in a rational, philosophical and often pragmatic way, suggesting that at worst women's votes will be harmless, and arguing powerfully that their enfranchisement would benefit all of society. But he also upholds and develops ambitious ideals inspired from the French Revolution, taking them a step further to reject discrimination based on gender or colour. This passage can be regarded as ahead of its time, and even prophetic of later organised movements such as the suffragettes.

### 3.2. Première partie de l'épreuve – sujet littéraire<sup>5</sup>

Ce rapport a pour objectif d'évoquer un certain nombre d'erreurs relevées par le jury lors de la correction des copies, de rappeler aux futurs candidats quelques conseils méthodologiques et de suggérer enfin quelques pistes d'analyse possibles pour traiter le sujet de cette session.

Le jury félicite les candidats qui ont su démontrer une maîtrise méthodologique fine de l'épreuve de composition littéraire, ainsi qu'une sensibilité leur permettant de proposer une lecture riche et personnelle, dans un style clair et convaincant. Il est rappelé aux futurs candidats que la lecture attentive du rapport de la session 2017 pourra compléter les remarques qui suivent, et que la consultation d'ouvrages méthodologiques les guidera utilement pour mieux se préparer aux exercices demandés.

La composition en langue anglaise portait cette année en littérature sur un extrait du roman américain *Moby Dick* (1851). Comme déjà en 2017, la notoriété de ce roman dans le patrimoine littéraire anglophone permettait aux candidats de le situer aisément. Mais la densité du texte proposé, la richesse de son lexique, la complexité du positionnement narratologique et le nombre de références culturelles exigeaient, dans son commentaire, d'aller au-delà d'un simple discours général sur l'œuvre ou sa place dans l'histoire de la littérature. Il semble pertinent de rappeler que cet exercice exige en effet de placer l'extrait proposé au centre du propos et de ne pas s'attarder sur des généralités ou sur la biographie de l'auteur. La complexité de l'extrait était certes caractéristique de l'œuvre romanesque de Melville, mais les spécificités propres au fonctionnement de l'extrait proposé constituaient l'objet même de l'analyse.

#### Compréhension du texte

Le jury tient à réitérer pour commencer l'un des conseils dispensés l'an passé : la première étape, capitale, du commentaire consiste à lire le texte plusieurs fois, sans hésiter à consacrer le temps nécessaire à une observation rigoureuse, avant de se lancer dans une réflexion critique. Ces lectures répétées permettent une véritable prise en compte de tous les aspects du texte et sont nécessaires à l'appréhension de ses aspects les plus complexes. Le jury déconseille vivement toute stratégie qui viserait à éviter les difficultés d'interprétation et salue en cette session les copies qui ont su traiter et analyser les passages les plus exigeants du texte.

Les repérages essentiels, ceux qui concernent le(s) lieu(x), le temps, les rapports entre les personnages, le positionnement narratologique, la tonalité du texte, par exemple, sont indispensables à toute explication littéraire et permettent de prendre appui sur les détails porteurs de sens. Ce sont ces repérages qui mèneront à la compréhension des enjeux du texte. C'est pourquoi il importe, pour éviter de dommageables erreurs, de ne pas se contenter de repérages approximatifs. À titre d'exemple, une copie a fait référence à '*one deep man*', alors que le texte évoque '*deep men*', ce qui dénaturait grandement le sens du passage.

Il est tout aussi important de ne pas lire des détails métaphoriques comme de simples descriptions : la phrase '*Ahab's Egyptian chest*' peut suggérer plusieurs couches de sens, et une lecture trop littérale qui entendait la phrase comme une simple affirmation de la nationalité égyptienne du personnage était erronée. Il

---

<sup>5</sup> Le sujet est téléchargeable à l'adresse <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid125063/les-sujets-des-epreuves-admissibilite-des-concours-agregation-session-2018.html>

est souvent très utile de préciser le sens que l'on attribue à certains termes trouvés dans le texte ou dans les annexes, et de nombreux candidats ont su le faire de manière satisfaisante, mais plusieurs lectures imprécises du texte ont été relevées : les termes '*split psyche*' ou '*transcendence*' ont donné lieu à des définitions confuses, fluctuantes, voire fausses, propres à biaiser l'analyse qui en découlait. L'exercice du commentaire est par définition contraire à toute interprétation réductrice du texte qui, une fois établie, se révélerait très difficile à dépasser et ôterait toute marge de réflexion. Les annexes qui accompagnent le texte à commenter sont justement proposées pour aider les candidats à éviter tout rétrécissement du sens : elles sont là pour guider et amplifier la lecture du passage, et non pour la limiter ou la circonscrire.

Afin de limiter le champ du commentaire, un positionnement de lecteur naïf est à proscrire tout autant : comme l'an dernier, l'extrait proposé imposait une prise de recul critique vis-à-vis de la voix narrative. Considérer le narrateur comme un rapporteur parfaitement neutre ou objectif d'éléments factuels n'est en adéquation, ni avec le contenu du texte, ni avec le langage dont il se sert. La question de la médiation potentiellement problématique du narrateur se pose dans le cadre de toute démarche qui se veut pertinente. Mais une telle démarche comporte une limite à souligner : le manque de fiabilité du narrateur ne justifie pas une remise en cause totale du monde fictionnel décrit par celui-ci. Par exemple '*Is the whale even real?*' témoigne d'une confusion entre le monde narré et le monde réel, la fiction impliquant un pacte qui revient à faire « comme si » le monde fictif existait vraiment (c'est la fameuse '*suspension of disbelief*' chère à Coleridge) bien que l'on ne prenne pas pour autant des vessies pour des lanternes, puisque la baleine reste fictive.

Le commentaire de texte requiert une rigueur tant sur le fond que sur la forme. Aucun détail ne peut ni ne doit être négligé, à commencer par l'orthographe des noms de personnages. Le prénom Ahab, qui n'apparaît pas moins de neuf fois dans l'extrait, ne saurait être mal orthographié dans une copie de commentaire, même si une connaissance de la version française du roman (ou du film) a sans doute été à l'origine de l'erreur repérée. Des mots du passage, ou des citations, recopiés de façon erronée témoignent d'une attention insuffisante au texte. Le jury tient à féliciter les candidats qui ont su faire preuve d'une grande précision linguistique, fondamentale pour un futur professeur de langue.

### **Structure et dynamique de la démonstration**

Le commentaire doit suivre une organisation interne structurée : il se doit d'être clairement agencé, logique et cohérent, pour parvenir à convaincre le destinataire de l'exercice et à lui indiquer le positionnement qui lui est proposé face à l'extrait. La problématique guidera le lecteur vers des propositions de lecture à découvrir dans le déroulement du discours tenu sur le texte. Un plan clair et pertinent veillera à respecter une approche graduée des aspects les plus subtils du passage. La conclusion répondra inévitablement à la question initialement posée.

Les futurs candidats doivent prioritairement veiller à écarter toute tentation de paraphrase, visible ou déguisée. La paraphrase va à l'encontre du commentaire puisqu'elle limite le texte à ce qu'il livre à la toute première lecture. Le commentaire ne prend consistance qu'à travers un va-et-vient à établir entre micro- et macro-analyses, et exige que ces analyses s'appuient sur des citations pertinentes. Mais repérer et recenser de très bons exemples ne suffit pas pour convaincre : un exemple doit venir renforcer un élément d'analyse.

Le verbiage constitue une autre tentation à proscrire. Les propos vagues, obscurs ou mal à venus ne peuvent enrichir aucune proposition de lecture, ni éclairer le texte. La clarté des propos tenus sur le texte doit faire l'objet d'une vigilance particulière. Pour cela, une connaissance précise des termes techniques de l'analyse littéraire sera d'une grande utilité pour mener à bien chaque étape de la démonstration. La connaissance de théories critiques littéraires peut en outre fournir de riches pistes d'analyse, à condition d'en faire un usage pertinent.

La vocation (ou la raison d'être) du commentaire, qui vise à éclairer jusqu'aux aspects les plus complexes et subtils du texte, amène à valoriser tout effort fait par le candidat pour expliciter et analyser les passages les plus obscurs, pour montrer que les difficultés sont en elles-mêmes facteur de sens. Le narrateur du passage proposé fait disparaître, par le langage brouillé, un état psychologique et métaphysique lui-même confus et sombre. Rendre compte de cette confusion de manière dynamique, dans un sens qui explique cette richesse, était la preuve d'une lecture approfondie du passage et d'une prise en compte de ses complexités.

### **Pistes d'analyse**

*[L'extrait pouvait être commenté selon les pistes d'exploitation qui suivent mais, comme c'est toujours le cas, plusieurs façons d'aborder ce même texte pouvaient s'envisager.]*

#### *[Argument]*

Following Annex 1, in which via Shakespeare, Melville seems to provide a reflexive, meta-literary comment on his own art in *Moby Dick* (and, among his other works, one might think of *The Confidence Man* as well), the narrator of this excerpt presents an ethical and artistic paradox: according to him, all true art probes, without exposing, the depths of evil at work in the diseases of the soul such as madness – a daring argument in mid-19<sup>th</sup> century North America. The passage explores madness as a hidden but shared given between character

and narrator, an acknowledgment of the evil within the heart and soul of man entailing a fascinated view of unstable humanity, and a sense of textual pleasure in the speculative probings of a complex quest.

### [1. *The nature and status of Ahab's madness*]

The narrator, Ishmael, examines Ahab's madness and tries to provide the reader with an account of its source, nature and value. This account establishes the existence of a new human figure, and entices the narrator to continue investigating him.

### [1. *The heritage of the Romantic hero*]

Ahab's madness is identified as a monomania (with four occurrences of the concept in the extract) and his madness seems to contaminate everything. Ahab is 'crazy Ahab' (l. 9; he is also 'mad', l. 20), but insanity equally affects the 'lees of things' (l. 7) and the movements of the sea ('the mad rockings of the gales', l. 25). Melville encourages multiple and sometimes contradictory interpretations of Ahab's state. Is it merely monomania? Or might it be a state of demonic possession? A mystical experience? A form of torment imposed by evil powers to punish Ahab or mankind (l. 47-49), perhaps for the sin of pride or hubris?

Ahab embodies and reinforces the Romantic notion of a small company of supremely gifted geniuses (Annex 1), incomprehensible to ordinary men (as in Byron's poem *Manfred*, or in the image of Byron and his deformed foot), who understand nature and men around them as prophets might. Ahab is situated in the line of tragic heroes, but also that of fascinating disrupters of the normalised status quo (like Milton's Satan). Lines 1-12 demonstrate masterful rhythm in the numerous examples of anaphora: there are six occurrences of 'all that' or 'all' to begin a clause (l. 7-9).

Ahab's expression of indomitable will leads to a form of poetic transcendence. In Annex 2, Laing claims that transcendence, as much as sexual drives, get repressed, most likely because neither is easily explicable in a rational, discursive manner. Thus, although the bodily urges ('instincts', writes Laing, using the distance of quotation marks) and the willpower to sublimate them, have most commonly been opposed in the history of ideas in many cultures, Laing considers them together as what gets repressed because a normative society is wary of both sexual drives and 'transcendence,' the former because it escapes reason and brings mankind closer to the unknown animal in him or her, the latter because it may bring mankind closer to the deity, another unknown and irrational dimension one may not control. On the contrary, such an ideal, intuited at the limit of mankind's capacities, is deemed a pursuit worthy of admiration, from the Metaphysical to the Romantic tradition onward, later including Laing in his study of *The Divided Self*.

### [2. *A conflict between man and world*]

The reader is to share Ahab's assumption that malicious forces control the universe. Yet Melville drops many intimations that this assumption is the basis of Ahab's madness. The injury brings into focus a pervasive hostility already present in Ahab. The madness has ancient, Biblical (the 'Ophites' or snake-worshippers) and mythologically-inspired origins. Ahab's mythical, heroic frame of reference is linked to the fall of Man (l. 3, l. 11), early Christianity (l. 4), and the Ancients (l. 44, l. 47). It develops over time: it is caused by a catastrophic event, and transforms Ahab into something new and terrifying. It is hidden from the world as Ahab feigns normality, demonstrating non-conformity through disdain for institutions and society, such postures being extolled by Laing (Annex 2).

### [3. *An invitation to voyage*]

The hermeneutics of such madness drives narrative interest, each step creating further complexity, setting up a link between form and content. The metaphors used are complex and approach the limits of the comprehensible in places. The passage evoking the Hudson is an example of great metaphorical density, mixing historical allusions that bring together the Hudson River (named after the English explorer Henry Hudson) and the Northman, a 10<sup>th</sup>-century English Earl, in a mythical geography of epic proportions (l. 32-34). Ahab's madness maddens language and (possibly) the narrator, who seems to consider the Hudson river as a persona harking from Scotland, or at least, flowing 'unfathomably through the Highland gorge' (l. 33-34). The narrator moves from one metaphor to another, with the mythic river as an embodiment, a sort of visual rendering, of his madness, as Ahab's lunacy is likened to a river which in turn comes to define lunacy through the evocation of the 'narrow-flowing monomania' (l. 34). The narrator's metaphoric expression, like monomania, runs in circles.

Furthermore, the projection of a revenge-seeking will onto the whale and the wider world is appealing for the narrator and the reader, creating sympathy for the 'deep men' (l. 2) of 'vital strength' (l. 22), the 'proud, sad king' (l. 49) – men like Laing's multi-dimensional man (Annex 2), whose experience is broader and encompasses more than the average, 'one-dimensional' man of repressed instinct. The personified river is a noble natural force that also suggests Ahab's or multi-dimensional man's quest (Annex 2), and possible transcendence. The association of Ahab with the Hudson, as well as the words 'deep men' and 'unfathomable', indicates where language measures and constrains, and commerce makes men mediocre.

Melville theorizes such glorification of excess and 'sane madness' to reach 'vital truth' in his preface to Hawthorne's tales (in Annex 1). The oxymoron of a 'sane madness' exemplifies such a figure, like Shakespeare's King Lear. In a Romantic conception of strong emotion as the source of aestheticism and as

revealed in nature and in a glorified past, nature here evokes man's hidden richness and the genius of the (crazed) individual. Melville's comments about Shakespeare (Annex 1) signify that the surface meanings and some forms of art are complicit in mediocrity and falseness. Art must surpass pleasure in order to attain existential truth. For his part, Laing (Annex 2) questions the whole concept of madness while implicitly extolling the virtues of the opposite of 'one-dimensional man': echoing him across time, he agrees with Melville in his commentary of Hawthorne and with his narrator Ishmael's assessment of Ahab's non-conformism. In that sense, Laing's vision of psychological research might be seen as Romantic as well, and this chimes in with the appeal to accompany Ahab and Ishmael to a space outside normality, for the multi-dimensional man in all of us to reach a genuine vision of 'what he knows'.

## *[II. Division, transformation and assemblage]*

The text is about a fragmented, reconstructed, and hermeneutically complex subject: Ahab's madness and his bodily mutilation. Its form reflects this.

### *[1. The fallen-ness of the world creates a fracture in Ahab]*

Ahab's body is divided: he is 'mutilated' (l. 6), his heart has violently 'burst' from his chest in an intricate metaphor in which the heart may be the pestle hitting the 'mortar' that is his chest (l. 11-12), and his hand is seemingly acting on its own in the expression 'knife in hand' (l. 14). Most importantly, as emphasized through the repetition of 'but', his mind and feelings are severed from his bodily perceptions, as he 'probably *but* felt the agonizing bodily laceration, *but* nothing more' (l. 16; emphasis added). Thus, the 'bodily dismemberment' of line 14 is gradually described as more dangerous than catches the eye, rather like a confusion, an illogical commingling of body and soul in their respective separations, revealing a metaphysical flaw, one separation feeding another because 'his torn body and gashed soul bled into one another'(l. 19). Perversely, as emphasized through the adverb 'yet,' the amputation triggers off empowerment from the depths of a mysterious, ancient time: 'and, though unlimbed of a leg, *yet* such vital strength yet lurked in his Egyptian chest' (l. 22; emphasis added). The physical chest as mortar (l. 11-12), then as (mummified?) Egyptian (l. 22), may not harbour a live, beating, generous 'heart' in the sense of a set metaphor for kindness. The network of metaphors revolves around an existential fracture, an entanglement of mind and soul as each divided, and each diabolical. The expression 'all that cracks the sinews and cakes the brain' (l. 8) echoes William Blake's famous lines in 'The Tyger' ('And what shoulder, & what art, / Could twist the sinews of thy heart?') as well as his 'mind-forg'd manacles' in the poem 'London' (1794). Ahab incorporates this Blakean duality in 'sinews' and 'brain' (l. 8): he exists in reaction against the fundamental flaw in the world. The truncated vocabulary of 'torn' (l. 19) exemplifies this: normally the verb includes a particle: 'tear apart/asunder' etc. The missing word reveals an emotional or psychological tearing in addition to the physical one. Ahab is wilful, a totemic figure of single-minded intentionality but is also Janus-faced in hiding his monomaniacal motives from his crew.

### *[2. Narrative progress operates in the context of transformation]*

The coexistence of the literal and the symbolic establishes an essential division in the text, between the real and the practical on the one hand, and the mythical or the fictional on the other (this relates to the overall structure of the novel, in which the mystical and mythical narrative is set against sailor-facts and whale-lore). The balanced expression 'Gnawed within and scorched without' (l. 64) exemplifies these dichotomies. Within and without Ahab's psyche, but also within the hold of the ship and without, that is, outside, on deck, the prepositions work for both the mind of man and the ship. They also gather opposites in their balanced formulation, the gnawing being metaphorical of mental strife as well as reminiscent of the literal amputation of the character, while the scorching power of the sun on deck may evoke the flames of hell that await Ahab in punishment for his hubris.

Other dichotomies abound. The unity and immortality of the 'intangible malignity' (l. 3) felt by Ahab is a fundamental principle of life *and* a historical occurrence (as the principle of immortality, God, is embodied in history, in Christ), just as the whale is a universal symbol of evil, *and* a 'practically assailable' (l. 9) target.

Unnaturally, a new unity is forged between Ahab 'and anguish' (l. 17-18). A personified emotional state is spliced to his being like the 'ivory leg' (l. 55). Mixed metaphors suggest that soul and body blend, as in the 'unrelenting fangs of some incurable idea' (l. 64-5). With Cartesian separation gone, Ahab leaves his chrysalis, emerges onto the stage as a full-fledged Shakespearean 'dark character' with a physical presence on stage, much like 'Hamlet, Timon, Lear, and Iago' (Annex 1), who all stand for complexity, madness or duplicity incarnate. The enclosure of the human unit (from the strait jacket, the hammock) and the breaking out or rebirth in a phoenix-like rise up from the cabin onto the deck are the revelation of a transformed being (l. 27-28).

### *[3. An assembled being encourages further exploration of the object of study]*

The combination of timelessness (with references to the Ancients, both Egyptian, l. 23, and Roman, l. 44) and specific, time-specific occurrences (such as Ahab's metamorphosis, l. 27-28) questions the meaning of change and impermanence. Is the narrative firmly rooted in history, conveying an impression of permanence? Does it not unsettle history in the precipitous events triggered by Ahab's 'rage and hate' (l. 10) toward action? This encourages reading and continued discovery of the text. The underground cavity of 'his dark den' (l. 27) is a metaphor for Ahab's psyche, echoed in the expression of his 'larger, darker, deeper part' (l. 41), and the

seated statue an emblem of Ahab as he appears to others, in full magnificence ('his whole awful essence sits in bearded state', l. 45-46). Thus the invisible psyche is astir, while the visible character's body remains motionless, confusing intradiegetic viewers and implied readers.

Space and movement are part of the transformative process, as evidenced in a downward movement towards the hell of the human heart. Ishmael acts doubly too, both as revealer and teasing dissimulator of the truth: he suggests that a true depiction of Ahab's state of mind is unattainable, calling his revenge 'supernatural' (l. 74). Both character and intradiegetic narrator thus participate in the confusion at work in the entire passage, leading to 'dissembling' (in l. 53-55, we find 'dissemble' once and 'dissembling' twice). Dissembling, putting on a mask, is considered a psychoanalytical strategy in Annex 2, as repression is a way for complex people to conform in appearance, to go mainstream as one would go undercover, as protection against a majority of ruling conformists, called 'aghast and righteous souls' (l. 72) in the novel. Betraying one's true, complex self (Annex 2) to such paragons of righteousness is a danger for multi-dimensional man, so Ahab must compress his real self. This gives the prosthetic concentrated power: what was once not-him is now intimately bound up with his body and soul in the grafting onto his body of a new member that carries phallic connotations of powerlessness or fullness, but also of a substitute for his own potency. His artificial leg borrows the whale's whiteness and makes it portable. It becomes part of his mask suggesting normality, and a means of balance restoring him (artificially, falsely) to verticality, unity and stability.

### [III. *The trickiness of narrative*]

Disrupted narrative conventions complicate the reader's relationship to an already fragmentary and uncanny world and character.

#### [1. *Reader/narrator/character relationships are complex*]

The mysterious nature of the text lies in the intricate narrative construction of the passage, because of the narrator's implication in the diegesis, as Ishmael claims special knowledge of Ahab, while an external intradiegetic narrative voice grants direct access to Ahab's innermost thoughts. This duality (as we are inside a character's mind, while his vision is filtered by another, who himself is not an authorial or omniscient voice either) leads to narrative unreliability.

Duplicity is part of the attraction and the mystery of this text, just as complexity is part of the interest of multi-dimensional men in Annex 2. Laing may have been influenced by Nietzsche, who famously wrote in the prologue to *Thus Spoke Zarathustra* that 'One must still have chaos in oneself to be able to give birth to a dancing star.' The 'dancing star,' or beautiful vision born from chaos, may be inferred from the seductions of a poetic text, with its majestic syntax organized around the time markers 'then' and 'when' in the second paragraph (l. 13-30, 3 times 'then', 'when' twice, and numerous conjunctions emphasizing rhythm in the balanced syntax), its several alliterative doublets conveying the nobility of the poet's depiction of chaos ('his dark den' l. 27; 'brooding on his brow' l. 60, 'lift his lance' l. 66). As Laing suggests in Annex 2, 'one-dimensional men' cannot encompass or comprehend those who see more deeply, even if more abstrusely.

The descent into hell comes with a lack of clear reasoning, but a dark beauty emanates from it. A gothic confusion of explanations creates an appeal to a dark lyricism and guilty fascination with the madness of the other, a voyeurism that involves the implied reader, evocative of 'A family likeness!' (l. 49), as in Baudelaire's address to his readers at the beginning of his collection *Les Fleurs du mal*: 'Hypocrite lecteur, – mon semblable, – mon frère.'

#### [2. *The strangeness of the text legitimates the idea of a revealable truth*]

The exploration and testing of different narratives and forms are ways of explaining Ahab. Ishmael's admiration for Ahab is reinforced by the appeal of lyrical language applied to the evocation of his bottomless mystery and gloom (l. 41). Alliterative prose raises the telling to the glorious level of ancient, alliterative poetry, mixed with chiasmic structures in sounds and words ('an antique buried beneath antiquities', l. 45).

The narrator understands the tricks Ahab plays and may mirror them, but the real existential questions go far beyond this role, and Ahab does not 'betray...what he knows' (Annex 2). The text's strangeness is itself part of the revelation of the truth, which is too complex to be a full-fledged vision, and may only be glimpsed in 'those occasional flashings-forth of the intuitive Truth within him,' as Melville writes in Annex 1, capitalizing 'Truth' as an absolute one may see only in brief moments of revelation, as if by stealth. Thus, the poet or artist is a prophet of sorts, who is granted a vision, but not a God with complete knowledge of the entire Truth. He is a go-between, who can only impart his imperfect, momentary or fragmentary vision. The origin of the 'malicious agencies' (l. 1-2) and 'the intangible malignity' (l. 3) at work in Ahab is not clear, and its development over time increases its power. Ishmael has a richer understanding of the whole, i.e. suffering, truth (Annex 1 even goes to name this knowledge a form of 'desperation', when knowledge does not have the power to make itself known, making Lear a Cassandra figure, one might add). Ishmael thus believes he can grasp the mysteries of existence Ahab has emerged from his hammock with a privileged knowledge of. Ishmael nonetheless openly admits his use of language may not guarantee stability, expressing his doubts in a comically reflexive restriction: 'If such a furious trope may stand' (l. 36). The trope may have poor sea legs after all, a sailor's joke that brings the implied reader on board, gaining his benevolence.

### [3. The pleasures of the text and the possibility of access to truth]

Narrative, when seen as a plot with forward movement in a sea tale, is often associated with the *Bildungsroman*, a novel of development and human growth for the sailors or hero. Purple patches in the writing are found when the concepts get the most mysterious and mystical, at least to contemporary readers who may be less inclined to the metaphysical than 19<sup>th</sup>-century readers. Is the revelation of an awe-inspiring truth possible through manipulation of language and narrative unreliability?

In the case of *Moby Dick*, the narrative manipulations reveal a fascination with madness and the repressed, which is suggestive of a fascination with a sexual sublimation, from the title onward. The following sentence exemplifies the obfuscations of a narrator who hesitates and then asserts, and who uses the vocabulary of an obsessed lover on a hunt for the object of his desire: 'But be all this as it may, certain it is, that with the mad secret of his unabated rage bolted up and keyed in him, Ahab had purposely sailed upon the present voyage with the one only and all-engrossing object of hunting the White Whale' (l. 68-70). This echoes the pornographic codifications of the previous century, widely used to stating what gets men 'bolted up and keyed' with metaphors in order to defeat censorship. And the narrator seems to have taken on such voyeuristic pleasures with fascination, in a mirror-image to Ahab, and by proxy, through language, because the latter character is far more daring in action.

### [Conclusion]

Multiple references to monomania may themselves constitute a supreme form of monomania, and a *mise en abyme*. Shakespeare's 'deep far-away things' that Melville extolls in Annex 1, and in fact all narrative content in the novel, may itself be a screen hiding the mysterious truth which Ahab, the narrator and Melville are seeking (Annex 1 tells us about Melville the author, or at least Melville the critic, who is separate from both his character and his narrator, but who, like them, shows his interest in the depiction of 'mad secret[s]', l. 69, and 'incurable idea[s]', l. 65). The sea voyage and the quest turn metaphysical, indeed, even 'audacious, immitigable' (l. 74) as the novel may include its own metatext in that comment, just as Melville seems to betray some of his own artistic intentions in his commentary of Hawthorne's work. There is a (paradoxical) questioning of language itself: language betrays a tendency to move towards a middle ground of understanding, even in exceptional circumstances. Ishmael's priority is to show what lies behind the mask, what 'the mouths of dark characters' (Annex 1) may say of the dark they probe. He will try to render in intricate metaphorization and complex syntax what cannot be conveyed by ordinary language.

Mark Davies & Françoise Palteau

## 3.3. Seconde partie de l'épreuve – traduction

### 3.3.1. Traduction associée au sujet de civilisation

- passage à traduire

*But it is not even necessary to maintain so much in order to prove that women should have the suffrage. Were it as right, as it is wrong, that they should be a subordinate class, confined to domestic occupations and subject to domestic authority, they would not the less require the protection of the suffrage to secure them from the abuse of that authority. Men, as well as women, do not need political rights in order that they may govern, but in order that they may not be misgoverned. The majority of the male sex are, and will be all their lives, nothing else than labourers in cornfields or manufactories; but this does not render the suffrage less desirable for them, nor their claim to it less irresistible, when not likely to make a bad use of it. Nobody pretends to think that women would make a bad use of the suffrage. The worst that is said is that they would vote as mere dependents, the bidding of their male relations. If it be so, so let it be. If they think for themselves, great good will be done, and if they do not, no harm. It is a benefit to human beings to take off their fetters, even if they do not desire to walk. It would already be a great improvement in the moral position of women to be no longer declared by law incapable of an opinion, and not entitled to a preference, respecting the most important concerns of humanity. There would be some benefit to them individually in having something to bestow which their male relatives cannot exact, and are yet desirous to have. It would also be no small benefit that the husband would necessarily discuss the matter with his wife, and that the vote would not be his exclusive affair, but a joint concern. People do not sufficiently consider how markedly the fact that she is able to have some action on the outward world independently of him raises her dignity and value in a vulgar man's eyes, and makes her the object of a respect which no personal qualities would ever obtain for one whose social existence he can entirely appropriate.*

Le texte servant cette année de support à l'exercice de la composition était un extrait de l'essai intitulé *Considerations on Representative Government* du philosophe britannique John Stuart Mill, influent penseur libéral du XIX<sup>e</sup> siècle. Si l'essai lui-même traite du rôle que doit jouer un gouvernement fondé sur le principe de la représentation, l'extrait retenu pour la composition se concentre plus particulièrement sur l'opportunité d'accorder le droit de vote aux femmes, ce qui préfigurait le programme sur lequel Mill se ferait élire quatre ans plus tard à la Chambre des Communes. Il s'agissait, en seconde partie de l'épreuve, d'en traduire un passage.

## • remarques générales

### La lecture du texte

Si l'exercice de traduction portait ici sur un texte de civilisation, ce constat ne signifiait pas pour autant que l'on pouvait se dispenser d'un travail préalable de lecture analytique permettant d'appréhender au mieux les caractéristiques spécifiques du passage. On pouvait ainsi relever que Mill se livre ici à une mise en rapport constante des droits respectifs des hommes et des femmes et s'appuie sur un examen de différents cas de figure opposés les uns aux autres. Ceci se reflète dans la structure de plusieurs phrases, dont le parallélisme et les échos mutuels devaient autant que possible être conservés ('*Were it as right, as it is wrong*', l. 25 ; '*Men, as well as women, do not need political rights in order that they may govern, but in order that they may not be misgoverned*', l. 27-29 ; '*If it be so, so let it be. If they think for themselves, great good will be done, and if they do not, no harm*', l. 33-34).

Le début du passage demandait quant à lui de ne pas se lancer aveuglément dans la traduction sans avoir pris en compte ce qui précédait, puisque la conjonction de coordination *but* et l'expression adverbiale *so much* y renvoyaient directement. Commencer par l'exercice de la composition, de ce point de vue, pouvait se révéler d'une aide appréciable, au-delà de toute considération de pondération des deux parties de l'épreuve.

La langue du passage, quant à elle, est soutenue, et cela devait bien évidemment se retrouver dans la langue cible. Il est toutefois à noter que si ce texte de 1861 est fortement marqué par son époque, il n'était pas exigé des candidats qu'ils soient des spécialistes de l'anglais du XIX<sup>e</sup> siècle. Il était en revanche important de conserver une cohérence de registre dans l'ensemble de la copie.

### Conseils de méthode

#### ➤ le lexique

Une certaine maîtrise lexicale est attendue de candidats à un concours d'accès à des fonctions d'enseignement de l'anglais. Si relativement peu de réels contresens ont été relevés dans les copies, le jury a néanmoins été surpris qu'un terme aussi courant que *respecting* (l. 37) pose problème et révèle également un manque de maîtrise syntaxique. Le sens d'autres termes, moins courants, tels que *fetters* (l. 35) ou *markedly* (l. 41) pouvait, quant à lui, être inféré par les candidats au prix d'un effort de logique et de l'utilisation du contexte. La réflexion, en effet, permet souvent de se sortir de difficultés lexicales rencontrées dans un texte inconnu, et certaines des incohérences constatées donnent à penser qu'une relecture attentive aurait permis d'en diminuer le nombre.

#### ➤ la grammaire

Différentes formes grammaticales ont fait difficulté, notamment les *should* et *would* des l. 25 et 40, et le subjonctif présent dans l'expression *if it be so* (l. 33).

Si les erreurs grammaticales spécifiques ont par ailleurs été limitées, la longueur des phrases et les nombreux renvois anaphoriques ont en revanche été sources d'erreur (en particulier la dernière phrase, l. 41-44). Cela montre à quel point une lecture analytique est primordiale si l'on veut comprendre au mieux la syntaxe du texte, ce qu'une traduction « à vue » ne permet aucunement.

#### ➤ la méthode

Nous rappellerons ici quelques points fondamentaux de méthode négligés par certains candidats. Le premier d'entre eux concerne les omissions. Elles sont très durement sanctionnées, le jury ne pouvant savoir si elles résultent d'un simple oubli ou d'un refus de se confronter à la difficulté. Il ne serait pas équitable qu'un candidat ayant fait l'effort de tout traduire, fût-ce en commettant de lourdes erreurs, perde plus de points qu'un autre qui aurait (sciemment ou non) évité l'obstacle.

Cela nous amène au second point : il est nécessaire de s'entraîner régulièrement à la traduction en temps limité afin d'appréhender au mieux le format de cette seconde partie de l'épreuve d'écrit, et de parvenir ainsi à se ménager le temps nécessaire à une, voire deux relectures.

Ces relectures doivent permettre de vérifier qu'aucun terme n'a été laissé de côté et donc d'éviter l'accumulation de pénalités sur des mots ne présentant parfois aucune difficulté lexicale (on peut, par exemple, penser au *even* de la l. 25).

Enfin, la présence dans les copies de plusieurs choix laissés à la discrétion des correcteurs est sanctionnée au même titre que l'omission, le jury n'étant pas censé sélectionner la meilleure proposition, et donc choisir pour les candidats celle qui serait la moins pénalisante.

#### ➤ la qualité du français

Le jury ne peut ici que rappeler une évidence concernant l'exercice de la version : il exige une maîtrise du français tout autant que de l'anglais. S'il est compréhensible, quoique regrettable, que des maladroites, faux sens ou contresens figurent dans les copies, dans la mesure où ce type d'erreurs relève du domaine lexical, il est en revanche inacceptable que des erreurs d'accord (genre ou nombre) ou de conjugaison puissent se

rencontrer dans les travaux d'un candidat à des fonctions d'enseignement. Elles sont sanctionnées en conséquence et peuvent constituer la raison majeure d'une note particulièrement basse pour un candidat dont la compréhension du texte serait par ailleurs correcte. On ne saurait donc trop encourager celles et ceux qui sont conscients de faiblesses dans ce domaine à faire des lectures régulières en français, ainsi qu'à consulter les ouvrages de référence dont certains sont mentionnés ci-après.

Ce qui vient d'être dit vaut aussi pour la correction orthographique : celle-ci est certes moins pénalisée lorsqu'on a affaire, par exemple, à un simple oubli de consonne doublée (\**personnalité*, \**comunication...*) ou d'accent (\**élément...*) n'entravant pas l'accès au sens, mais peut se révéler fort coûteuse dès lors qu'elle se transforme en erreur grammaticale (confusion entre *a* et *à*, entre *ou* et *où...*) ou de choix des temps (le conditionnel *aurait* alors que la traduction nécessite l'imparfait *aurait*).

Dans ces cas encore, une relecture attentive, qui présuppose une gestion efficace du temps pour disposer à cette fin d'une dizaine de minutes, permet bien des rectifications.

Pour conclure, ajoutons simplement que l'exercice de la version ne peut être abordé sans entraînement régulier. Il nécessite en effet des réflexes de traduction (impliquant en particulier l'utilisation de techniques spécifiques comme la transposition, le chassé-croisé, la modulation, l'étoffement...) qui ne peuvent s'acquérir que grâce à un travail de long terme, et ce même si l'on possède une excellente maîtrise de la langue.

La bibliographie sélective ci-dessous recense des ouvrages qui pourront être autant d'outils dans la mise en condition requise pour un plein succès au concours.

#### • analyse par segments

*N.B. : plusieurs propositions de traduction sont parfois proposées afin de montrer les différentes possibilités qui s'offraient aux candidats. Ce genre de choix multiples ne doit cependant pas être reproduit dans une copie de concours.*

### **1. But it is not even necessary to maintain so much in order to prove that women should have the suffrage.**

La difficulté principale résidait ici dans les risques de calque lexical pour les expressions *maintain so much* et *have the suffrage*.

Concernant la première, une traduction mot à mot telle que « \*maintenir autant » était, au mieux, très maladroite, et débouchait quasiment sur un non-sens. Il était donc nécessaire d'opter pour une légère transposition afin de proposer une expression cohérente (« aller aussi loin »), qui pouvait même être étoffée afin de préciser le contexte précis dans lequel le verbe s'inscrivait (« aller aussi loin dans nos affirmations »).

Pour ce qui est de la seconde expression, le terme « suffrage » était recevable, mais il ne fonctionne pas en français avec le même type de structure qu'en anglais : si on « a » le droit de vote, on n'« a » pas le suffrage : on y a accès.

Traduction proposée : Cependant, / Néanmoins, / Mais il n'est même pas nécessaire d'aller aussi loin (dans nos affirmations) afin de prouver / démontrer que les femmes devraient avoir le droit de vote / avoir accès au suffrage.

### **2. Were it as right as it is wrong that they should be a subordinate class, confined to domestic occupations and subject to domestic authority,**

Les termes *right* et *wrong* devaient ici être compris comme étant des synonymes de *fair* et *unfair*, et non être traduits dans le sens de « vrai » ou « faux ».

Le principal écueil, cependant, concernait le *should*, trop souvent traduit de manière automatique par « devrait », alors que sa présence est conditionnée par le contexte appréciatif de la proposition principale sans qu'aucune notion d'obligation soit en jeu. C'est le recours au subjonctif (présent ou imparfait selon le choix de la principale) qu'il déclenchait.

Le calque lexical sur *confined to* débouchait quant à lui sur un contresens : on n'est pas confiné aux tâches domestiques, on y est cantonné.

Traduction proposée : Même s'il était aussi juste que cela est injuste / Fût-il aussi juste qu'il est injuste / Quand bien même il serait aussi juste qu'il est injuste qu'elles constituent/forment une sous-classe / une classe subalterne / une classe d'être inférieurs, soumise à l'autorité du chef de famille et dont les activités seraient limitées aux occupations domestiques, // cantonnée à des tâches domestiques et assujettie à l'autorité du chef de famille,

### **3. they would not the less require the protection of the suffrage to secure them from the abuse of that authority.**

Si ce segment ne présentait pas de difficulté majeure, le jury a valorisé les copies qui évitaient de traduire *protection* et *secure* par « protection » et « protéger » afin de ne pas produire un polyptote que le texte original avait évité.

Traduction proposée : elles ne nécessiteraient pas moins / n'auraient pas moins besoin de la protection /sécurité du / d'être protégées par le droit de vote afin de les préserver/mettre à l'abri des abus de cette autorité.

### **4. Men, as well as women, do not need political rights in order that they may govern, but in order that they may not be misgoverned.**

Rien de très difficile dans ce segment, mais il était tout de même important de conserver le parallélisme créé par l'opposition entre *govern* et *misgovern*.

Traduction proposée : Les hommes, de même que les femmes, n'ont pas besoin de droits politiques afin de pouvoir gouverner, mais afin de n'être pas mal gouvernés. // Ce n'est pas pour leur permettre de gouverner que les hommes, tout comme les femmes, ont besoin de droits politiques, c'est à l'effet de se prémunir contre un mauvais gouvernement.

### **5. The majority of the male sex are, and will be all their lives, nothing else than laborers in corn-fields or manufactories;**

*The majority of the male sex* nécessitait un étoffement afin de ne pas céder à la facilité d'un calque lexical entraînant une maladresse.

Il était primordial d'avoir suffisamment de recul par rapport à la structure de la phrase en anglais pour ne pas tomber dans le mot à mot. De nombreux candidats se sont en effet laissés entraîner par la présence de l'incise séparant *are* et *nothing else* et ont produit des traductions d'où disparaissait la première partie de la négation en français (\*la majorité des hommes sont, et seront toute leur vie, rien d'autre que...), ce qui constitue une erreur grammaticale.

Un mot sur l'expression *all their lives* : si l'anglais considère que, dans la mesure où plusieurs hommes sont mentionnés, une multiplicité de vies sont impliquées, le français envisage quant à lui les choses différemment, chaque individu ne disposant que d'une seule vie. Conserver le pluriel constituait donc un anglicisme.

Enfin, même si la nationalité du philosophe anglais John Stuart Mill n'était pas connue des candidats, le dossier relevait clairement de la sphère britannique, ce qui impliquait donc de traduire *corn* par « blé » et non pas par « maïs », qui aurait été pertinent en contexte américain.

Pour ce qui est de *manufactories*, le *Cambridge Dictionary* propose la définition 'a word used in the past for a factory' : « manufacture » (établissement industriel utilisant surtout le travail à la main, mais sans que le machinisme en soit exclu) a été accepté, au même titre qu'« usine » (établissement de la grande industrie dans lequel l'emploi des machines est prédominant).

Traduction proposée : La majorité / plupart des personnes de sexe masculin / des hommes ne sont, et ne seront / et resteront toute leur vie, rien d'autre que des travailleurs dans les champs de blé ou dans les usines / manufactures ;

### **6. but this does not render the suffrage less desirable for them, nor their claim to it less irresistible, when not likely to make a bad use of it.**

Ici encore, le parallélisme de structure devait être conservé. Garder le terme « irresistible » constituait une légère maladresse dans le contexte d'une revendication, mais c'est surtout l'emploi de la conjonction *when* (l. 31) qui pouvait être source d'erreur : plutôt qu'un sens temporel (débouchant sur une traduction par « lorsque » ou « quand » dans la grande majorité des copies), il fallait plutôt lui attribuer un sens logique de type cause-conséquence (équivalent à *considering that*, comme dans l'exemple suivant : '*How can they expect to learn anything when they never listen?*') que l'on rendait par « dès lors que ».

Traduction proposée : mais ceci ne rend pas le droit de suffrage moins désirable à leurs yeux, ni moins légitime leur prétention à en jouir [étoffement de *to*], dès lors qu'ils / étant donné qu'ils ne sont pas susceptibles d'en faire mauvais usage.

## 7. Nobody pretends to think that women would make a bad use of the suffrage.

Pas de difficulté majeure ici : les deux sens possibles du verbe *pretend* – *make other people believe something that is not true; to claim to be, do or have something, especially when it is not true* – ont été acceptés.

Traduction proposée : Nul/personne n'affirme / ne feint de penser que les femmes feraient mauvais usage du droit de vote.

## 8. The worst that is said is that they would vote as mere dependents, at the bidding of their male relations.

Ce segment ne pose pas de problème d'ordre syntaxique ou grammatical. C'est du côté du lexique qu'il fallait se montrer le plus vigilant. L'expression *at the bidding of* appelait, par exemple, soit un étoffement, soit une transposition, tandis qu'il fallait avoir conscience que *relations* a le même sens que *relatives* : « entourage » constituait donc un faux sens. Enfin, si le nombre de parents masculins est effectivement multiple et appelle donc un pluriel, chaque personne appartient à une seule famille : « les membres masculins de \*leurs familles » constituait donc une erreur relevant de l'anglicisme.

Traduction proposée : Ce que l'on dit de pire à leur rencontre [étoffement] est qu'elles voteraient comme de simples dépendantes, obéissant aux ordres [transposition] de leurs parents du sexe masculin / des hommes de leur famille.

## 9. If it be so, so let it be. If they think for themselves, great good will be done; and if they do not, no harm.

Encore une fois, le parallélisme de structure constituait le point central de ce segment. Pour la première phrase, il fallait d'abord reconnaître l'emploi du subjonctif présent (sous la forme de la base verbale) utilisé pour exprimer une hypothèse dans une langue recherchée qui correspond bien au registre général du texte (emploi similaire à *if it be true that...* → *s'il est vrai que...*) ; le *so let it be* pouvait tout à fait se traduire par « eh bien, soit » ou « peu importe », même s'il était préférable d'opter pour un ensemble proposant le même système d'écho entre les deux propositions que dans le texte source.

L'ellipse existant dans la dernière partie du segment (*and if they do not, no harm*) pouvait en revanche difficilement être rendue de manière équivalente sans aboutir, au mieux, à quelque chose de très maladroit, et au pire, à un non-sens. Il fallait donc trouver un étoffement cohérent évitant tout calque de *harm*.

L'expression *think for themselves* montrait enfin à quel point il faut se montrer attentif à des expressions qui peuvent de prime abord sembler faciles, mais qui sont susceptibles de faire basculer le candidat dans un calque très maladroit : on ne pense pas *pour* soi-même, mais *par* soi-même.

Traduction proposée : S'il doit en être ainsi, qu'il en soit ainsi / Si cela doit se passer ainsi, eh bien, soit. Si elles pensent par elles-mêmes, ce sera un grand bienfait ; et si ce n'est pas le cas / dans le cas contraire, il n'y aura nul dommage à craindre / personne n'en pâtira / cela n'aura aucune incidence négative.

## 10. It is a benefit to human beings to take off their fetters, even if they do not desire to walk.

Le jury a été surpris de trouver ici des choix manquant de cohérence pour *fetters* : même si ce terme n'est pas de ceux que l'on emploie quotidiennement, il n'est ni rare ni archaïque, et le contexte permettait tout de même de comprendre qu'il s'agissait d'entraves et non de béquilles, puisque le passage entreprend de défendre contre de possibles abus d'autorité le libre arbitre et la capacité à penser par soi-même. Le verbe *take off* ne pouvait non plus s'accommoder de béquilles, que l'on ne porte pas, mais sur lesquelles on s'appuie. La traduction devait donc rendre compte d'une idée d'obstacle, et non d'assistance. Partant de là, il était possible d'étoffer quelque peu la traduction du verbe *take off* et d'aller jusqu'à « se débarrasser de », plutôt que retenir simplement « retirer » ou « enlever ».

Traduction proposée : Il est bon pour les hommes de se débarrasser de leurs fers/entraves, même s'ils / quand bien même ils ne désirent pas marcher.

## 11. It would already be a great improvement in the moral position of women to be no longer declared by law incapable of an opinion, and not entitled to a preference, respecting the most important concerns of humanity.

Plusieurs difficultés se présentaient dans ce segment. Il convenait d'abord éviter le calque de la préposition *in* dans le groupe prépositionnel *in the moral position of women*, et de même, dans ce syntagme, pour rendre le terme *position*. Parler de « position morale des femmes » n'était en effet pas très heureux : il était préférable d'aller vers les mots « condition » ou « statut », qui correspondent parfaitement à la quatrième entrée pour

position dans l'Oxford English Dictionary ('the situation that somebody is in, especially when it affects what they can and cannot do').

Le jury a été étonné, d'autre part, de constater un nombre important d'oublis de pluriels dans la traduction de *incapable* : sans doute faut-il y voir le résultat d'une inattention, mais comme cela a été rappelé dans les conseils généraux, les erreurs grammaticales sont parmi les plus pénalisantes. Une relecture attentive aurait permis de remédier aisément à celle-ci.

Enfin, si l'expression *not entitled to a preference* appelait forcément un étouffement sous peine de tomber dans un calque de structure, ce sont surtout les multiples erreurs portant sur *respecting* qui ont été les plus surprenantes car elles révélaient un problème de compréhension au niveau syntaxique (qui s'expliquait sans doute par la présence d'une virgule juste avant). Il ne s'agissait en effet pas du participe présent du verbe *respect*, mais bien d'une préposition synonyme de *concerning* ou *regarding*.

Traduction proposée : Le statut moral des femmes s'en trouverait déjà grandement amélioré [transposition] // Ce serait déjà un grand progrès / une grande avancée/amélioration eu égard à/quant à la condition / au statut moral(e) des femmes

si la loi ne les déclarait plus inaptes à / incapables de formuler [étouffement] une opinion / avoir un avis // de ne plus être aux yeux de la loi...

et dénuées du droit d'exprimer/émettre [étouffement] une préférence // porter un jugement concernant les préoccupations / sujets de réflexion les plus important(e)s de l'humanité / du genre humain.

## **12. There would be some benefit to them individually in having something to bestow which their male relatives cannot exact, and are yet desirous to have.**

Mis à part le besoin de réorganiser le début de la phrase afin de ne pas tomber dans le calque de structure pour l'expression *to them individually*, le principal écueil concernait sans doute le verbe *bestow*. Le contexte devait cependant permettre de reconnaître un synonyme de *give*, tandis que *relatives* ne renvoyait pas à de simples relations mais encore une fois à des membres de la famille. Enfin, c'est encore une fois le contexte qui devait mener à proposer la traduction la plus logique pour *exact*, la forme verbale de ce terme n'étant pas des plus courantes (*to exact sth from sb: to demand and get sth from sb*).

Traduction proposée : Elles tireraient quelque bénéfice personnel si elles disposaient [étouffement de *have*]... / A titre personnel / Sur le plan individuel, elles tireraient quelque bénéfice de / il leur serait bénéfique de pouvoir disposer de quelque chose à accorder dont leurs parents de sexe masculin ne puissent s'emparer / que les hommes de la famille ne puissent exiger/confisquer et qu'ils soient cependant désireux de posséder // tout en étant néanmoins désireux de le posséder.

## **13. It would also be no small matter that the husband would necessarily discuss the matter with his wife, and that the vote would not be his exclusive affair, but a joint concern.**

De la même manière que le *should* de la l. 25 n'exprime pas l'obligation, les deuxième et troisième *would* de cette phrase n'expriment pas la condition, au contraire du premier, mais dépendent du contexte appréciatif de la proposition principale *It would be no small matter* et doivent donc se rendre en français par un subjonctif.

Traduction proposée : Que le mari soit obligé [transposition de *necessarily*] de débattre / discuter du sujet avec sa femme, et que le suffrage ne soit pas son domaine exclusif/réservé, mais une préoccupation commune, ne serait pas non plus chose insignifiante // représenterait aussi quelque chose d'important.

// Un autre avantage de taille [modulation] résiderait dans le fait que le mari doive échanger avec son épouse au sujet de ces questions et que le vote ne soit pas exclusivement sa préoccupation à lui, mais une affaire commune.

## **14. People do not sufficiently consider how markedly the fact that she is able to have some action on the outward world independently of him, raises her dignity and value in a vulgar man's eyes,**

Il était souhaitable ici d'éviter le calque de *people* et de proposer le pronom impersonnel « on » ou « la société » plutôt que « les gens ». L'emploi de l'adverbe *markedly* après *how* pouvait désarçonner, mais ne différait guère en réalité de l'expression plus courante *how much*.

C'est ensuite au niveau lexical que se situaient les dernières difficultés : dignité et valeur ne pouvant s'« élever » (traduction littérale de *raise*) en français, il fallait recourir à la transposition afin de ne pas tomber dans un rendu maladroit.

Enfin, parler d'« homme vulgaire » constituait un calque bien malheureux, « ordinaire » ou « commun » constituant des choix bien plus judicieux.

Traduction proposée : La population/société // On ne se rend pas suffisamment compte / ne mesure pas suffisamment à quel point le fait qu'elle soit capable d'agir d'une manière ou d'une autre sur le monde extérieur

sans qu'il y soit pour quoi que ce soit [transposition] / indépendamment de son mari [étoffement] lui donne / confère une dignité et une valeur accrues [transposition] aux yeux de l'homme ordinaire / du commun

**15. and makes her the object of a respect which no personal qualities would ever obtain for one whose social existence he can entirely appropriate.**

Pas de problème d'ordre lexical dans ce dernier segment : c'est dans le domaine syntaxique qu'il fallait faire attention, de nombreux candidats s'étant perdus dans les multiples renvois anaphoriques de cette phrase, il est vrai particulièrement longue (cela nécessitait notamment d'étoffer le *one* afin d'éviter toute confusion).

Traduction proposée : et fait d'elle l'objet d'un respect qu'aucune qualité individuelle propre à un être dont celui-ci peut s'approprier/s'arroger l'existence sociale tout entière ne pourrait jamais lui valoir.

// ... que ce dernier n'accorderait jamais à celle dont il peut entièrement s'approprier l'existence sociale, quelles que soient ses qualités individuelles [modulation].

• **proposition de traduction**

Mais il n'est même pas nécessaire d'aller aussi loin dans nos affirmations afin de démontrer que les femmes devraient avoir accès au suffrage. Fût-il aussi juste qu'il est injuste qu'elles constituent une classe subalterne, cantonnée à des tâches domestiques et assujettie à l'autorité du chef du foyer, elles ne nécessiteraient pas moins la protection du droit de vote afin de les préserver des abus de cette autorité. Les hommes, de même que les femmes, n'ont pas besoin de droits politiques pour pouvoir gouverner, mais pour n'être pas mal gouvernés. La majorité des hommes ne sont, et ne seront toute leur vie, rien d'autre que des travailleurs dans les champs de blé ou les manufactures ; mais ceci ne rend pas moins désirable leur droit au suffrage ni moins irréfragable leur prétention à en jouir, dès lors qu'ils ne sont pas susceptibles d'en faire mauvais usage. Nul n'affirme penser que les femmes feraient mauvais usage du droit de vote. Ce que l'on dit de pire à leur encontre est qu'elles voteraient comme de simples dépendantes, obéissant aux ordres des membres de leur famille de sexe masculin. S'il doit en être ainsi, qu'il en soit ainsi. Si elles pensent par elles-mêmes, ce sera un grand bienfait ; et si ce n'est pas le cas, personne n'en pâtira. Il est bon pour les êtres humains de se débarrasser de leurs entraves, quand bien même ils ne désirent pas marcher. Ce serait déjà un grand progrès eu égard à la condition morale des femmes si la loi ne les déclarait plus inaptes à avoir un avis et dépourvues du droit à exprimer une préférence concernant les préoccupations les plus importantes de l'humanité. Elles tireraient quelque bénéfice personnel si elles disposaient de quelque chose à accorder dont leurs parents masculins ne puissent s'emparer tout en étant néanmoins désireux de le posséder. Que le mari soit obligé de débattre du sujet avec sa femme, et que le suffrage ne soit pas son domaine réservé, mais une préoccupation commune représenterait aussi quelque chose d'important. On ne mesure pas suffisamment à quel point le fait qu'elle soit capable d'agir d'une manière ou d'une autre sur le monde extérieur indépendamment de son mari lui confère une dignité et une valeur accrues aux yeux de l'homme ordinaire, que ce dernier n'accorderait jamais à celle dont il peut entièrement s'approprier l'existence sociale, quelles que soient ses qualités individuelles.

Yohan Albespy

**3.3.2. Traduction associée au sujet de littérature**

• **passage à traduire**

*In a straitjacket, he swung to the mad rockings of the gales. And, when running into more sufferable latitudes, the ship, with mild stunsails spread, floated across the tranquil tropics, and, to all appearances, the old man's delirium seemed left behind him with the Cape Horn swells, and he came forth from his dark den into the blessed light and air; even then, when he bore that firm, collected front, however pale, and issued his calm orders once again; and his mates thanked God the direful madness was now gone; even then, Ahab, in his hidden self, raved on. Human madness is oftentimes a cunning and most feline thing. When you think it fled, it may have but become transfigured into some still subtler form. Ahab's full lunacy subsided not, but deepeningly contracted; like the unabated Hudson, when that noble Northman flows narrowly, but unfathomably through the Highland gorge. But, as in his narrow-flowing monomania, not one jot of Ahab's broad madness had been left behind; so in that broad madness, not one jot of his great natural intellect had perished. That before living agent, now became the living instrument. If such a furious trope may stand, his special lunacy stormed his general sanity, and carried it and turned all its concentrated cannon upon its own mad mark; so that far from having lost his strength, Ahab, to that one end, did now possess a thousand fold more potency than ever he had sanely brought to bear upon any one reasonable object.*

Le jury a eu le sentiment que la plupart des candidats étaient relativement bien exercés à la traduction, mais que le texte en a malgré tout dérouté certains, entraînant de nombreux contresens.

Le passage à traduire, comme l'ensemble de l'extrait soumis à commentaire, est en effet rédigé dans une langue très littéraire, caractérisée ici par :

- la longueur et l'imbrication de phrases complexes ;
- la présence de collocations inhabituelles, choisies pour leur effet ;
- des effets de symétrie ;
- des métaphores ;
- la densité du sens (qui faisait l'objet du commentaire).

Le registre très soutenu, la nature très travaillée, de cette prose ne dispensait cependant pas le traducteur d'essayer de restituer au mieux le texte. Les comparaisons et métaphores filées – on songe, par exemple, à l'évocation de l'Hudson ou encore à la métaphore guerrière de la fin du passage – devaient être conservées en français. Il fallait également garder autant que possible dans la traduction les fréquentes structures de symétrie (par exemple *broad madness*, mis en parallèle avec *great natural intellect*), assorties de champs lexicaux en opposition.

Le texte a posé à nombre de candidats des problèmes de compréhension dus, pour une part, à l'absence de (re)connaissance de structures complexes, et pour une autre part, au défaut de maîtrise d'un lexique nuancé.

Le jury a également relevé des omissions qu'il est tentant d'imputer à des difficultés de compréhension du sens global du texte, résultant aussi bien d'une lecture imprécise que d'une certaine perplexité face aux recherches de l'écriture.

A cela, il convient d'ajouter les erreurs sur le français (grammaire, vocabulaire), qui ne sont pas dépendantes du texte, ainsi que les maladresses dans l'utilisation des procédés de traduction.

### • les erreurs de compréhension

#### ➤ les phrases complexes

La structure des phrases semble avoir empêché certains candidats de percevoir le lien logique entre différentes parties du texte et entraîné, dans certains cas, une mauvaise compréhension, allant parfois jusqu'au contresens. Ainsi fallait-il comprendre, aux l. 34-35, que *as* formait avec *so* dans la deuxième partie de la phrase une conjonction de subordination comparative corrélée qui mettait en balancement *Ahab's broad madness* et *his great natural intellect* (semblable à ce que l'on a dans les proverbes du type *as you make your bed, so you must lie in it* « comme on fait son lit comme on se couche »). Les bonnes traductions ont vu ce lien entre les deux propositions.

Tout le début du texte à traduire possédait également une structure complexe, avec un enchaînement de subordinées adverbiales temporelles coordonnées ou juxtaposées, mais qui se rattachent toutes à la même principale (pas moins de six subordinées : *when (...) the ship (...) floated across the tranquil tropics, and [when] the old man's delirium seemed left behind him (...) and [when] he came forth (...)* ; puis *when he bore that firm, collected front (...), and [when he] issued his calm orders once again; and [when] his mates thanked God the direful madness was now gone*). Il fallait donc voir que la proposition principale dont dépendent ces différentes circonstancielles de temps se trouvait à la l. 30 (*Ahab, in his hidden self, raved on*). La phrase est complexifiée encore par les anaphores (*even then* répété deux fois) qui renvoient aux subordinées précédentes dans une tentative d'unification de tous ces moments où, en apparence, le vieil homme allait mieux, mais qui mènent malgré tout de façon récursive et cyclique, comme dans le reste du texte, à *raved on*.

Cette subordination multiple pose des problèmes de traduction en français, la cohésion textuelle devant être conservée sans alourdir la syntaxe. Ce phénomène de complexité syntaxique est la marque, délibérée de la part de l'auteur, d'un discours à la fois archaïsant et oral.

Pour bien comprendre le texte, il importait donc de prêter une attention particulière aux connecteurs et de bien repérer la syntaxe des phrases. Nous ne saurions que trop recommander aux futurs candidats de s'assurer de leurs connaissances grammaticales en la matière (cf. bibliographie ci-dessous).

#### ➤ le lexique

L'enjeu de cette traduction n'était pas la précision d'un lexique technique (on fera abstraction des *stun'sails*), mais bien plutôt la connaissance d'un vocabulaire nuancé dont la mauvaise maîtrise pouvait entraver la compréhension de toute une partie du texte, donnant lieu à des contresens ou des faux-sens, quand il ne s'est pas agi de non-sens.

Si des termes tels que *gales* (l. 25) n'ont dans l'ensemble pas entraîné de gros problèmes de compréhension et de traduction (on peut néanmoins regretter un faux-sens tel que *les vagues*), ce n'est ainsi pas le cas de termes comme *unfathomably* (l. 33), *swells* (l. 27), *direful* (l. 29), *cunning* (l. 30), *unabated* (l. 32) ou encore *mark* (l. 38). Ce dernier terme, qui évoque une cible, a entraîné nombre de traductions incompréhensibles ou très éloignées du texte. Quelques autres erreurs graves ont donné « se réjouissait » ou « jubilait » pour *raved on* (l. 30), « douloureux » pour *sufferable* (l. 25), ou encore « contre toutes apparences » pour *to all appearances* (l. 26).

Il est du reste étonnant de constater, par exemple, qu'un terme tel que *straitjacket* n'était connu que d'une minorité de candidats et a pu donner lieu à des calques peu gracieux comme « veste droite » ou à des non-sens comme « justaucorps ». Il serait donc bon pour les futurs candidats d'augmenter leur lexique à l'aide de

lectures nombreuses et variées afin d'aboutir à une compréhension fine des textes. On ne saurait trop leur recommander un travail régulier d'étoffement et d'affinement des nuances lexicales des langues source et cible en s'appuyant sur des manuels de vocabulaire (cf. bibliographie).

### ➤ les métaphores et comparaisons

Une bonne compréhension du texte, et par conséquent une bonne traduction, passait également par un repérage des métaphores et des comparaisons, souvent exprimées par un mouvement de balancement du texte. La personnification de l'Hudson (*that noble Northman*, l. 33) a posé problème à de nombreux candidats, qui n'avaient pas vu que *Hudson* et *that noble Northman* étaient co-référents, ce qui ne pouvait qu'entraîner des traductions erronées et très éloignées du texte.

La métaphore guerrière des l. 37-38 n'a pas été comprise non plus, en grande partie, comme cela a été dit, à cause de la méconnaissance du terme *mark*, sans que cela explique tout, car prêter attention aux termes environnants aurait aidé les candidats à mieux comprendre ce passage. Rappelons qu'une lecture attentive du texte avant de commencer la traduction est nécessaire. Et ajoutons que la lecture régulières d'œuvres littéraires favorise l'appréhension des métaphores.

## • les erreurs sur le français

### ➤ le lexique

Un certain nombre de barbarismes ou d'anglicismes (ex. : « collidaient » ; « saineté » ; « lunatique » pour traduire *lunacy*) ont été trouvés dans les copies, qui révèlent soit une difficulté à passer d'une langue à l'autre, soit des lacunes lexicales ou morphologiques en français, probablement les deux. Il est recommandé aux candidats de travailler la richesse de leur lexique français, en prêtant une attention particulière au genre des noms qui, dans certaines copies, a été régulièrement mis à mal (*pâleur*, *once*, *latitude*, *cible* sont féminins).

Il leur est également conseillé de veiller à ne pas calquer la structure des dérivés anglais qui portent des suffixes empruntés au français ou au latin, comme *-ity/ -ité*. Il s'agit en particulier de dérivés anglais tels que *sanity* qui n'ont pas de contrepartie directe en français « \*santité » est un barbarisme. Il en va de même pour *potency* qui ne se traduit pas par « potence ».

### ➤ les temps

Les erreurs de temps ont été récurrentes. Elles relèvent souvent de la maladresse. Ainsi, il valait mieux traduire *when running into more sufferable latitudes* par un passé simple plutôt qu'un imparfait (*lorsque le navire arriva/arrivait*), bien que les deux fussent acceptables (en fonction malgré tout de la suite de la traduction). De même pour *Ahab's full lunacy subsided not* (« le plein délire d'Achab ne diminua / diminuait pas »).

Les erreurs de temps, cependant, sont parfois plus graves et dénotent un manque de connaissance non seulement du fonctionnement, mais aussi de la conjugaison, des temps en français. Certaines copies ont ainsi employé systématiquement le passé composé, impliquant une méconnaissance totale des autres temps du passé, alors que le plus-que-parfait ou l'imparfait s'imposait dans certains passages (il fallait ainsi traduire *in his narrow-flowing monomania, not one jot of Ahab's broad madness had been left behind* par « dans sa monomanie étroite, pas une once de la vaste folie d'Achab n'avait été perdue » et non pas par « n'a été perdue »).

Plus graves encore, les fautes de temps dans des structures complexes : c'est le cas dans la traduction de *his mates thanked God the direful madness was now gone* par « [son équipage] remerciait Dieu que cette folie \*était partie », ou de *so that Ahab possessed* par « afin qu'Achab \*posséda ».

### ➤ la syntaxe

Le choix d'une traduction a parfois entraîné des contresens de structure en français. Traduire *his mates thanked God the direful madness was now gone* par « [son équipage] remerciait Dieu de voir que sa folie était enfin partie » évite le problème du temps dans la subordonnée (voir ci-dessus), mais débouche sur un contresens (dans cette traduction, Dieu devient sujet) qui révèle une mauvaise maîtrise du français. Une relecture globale une fois la traduction élaborée aurait probablement permis d'éviter une telle erreur.

Les pronoms relatifs devraient également être connus et employés à bon escient (ne pas confondre notamment *ce que* et *ce dont* : *ce dont* / \**qu'il n'avait jamais eu à se servir*).

### ➤ l'orthographe

Les fautes d'orthographe sont à proscrire (« \*balançait », « \*disparraître », etc.), et d'autant plus que certaines relèvent de la grammaire. Par exemple, *quelle que (soit sa pâleur)* s'écrit bien en deux mots. Un professeur d'anglais se doit de maîtriser parfaitement non seulement la langue étrangère qu'il enseigne, mais aussi le français, et on ne peut que conseiller aux futurs candidats de poursuivre leurs lectures d'œuvres littéraires françaises et de consulter au besoin dans des grammaires.

## • les omissions

Il va de soi que le jury préfère une traduction qui tente de rendre compte du texte, fût-elle maladroite, à une omission. Cette dernière est l'erreur la plus fortement pénalisée parce que l'on est en droit de supposer, en

l'absence de traduction, que le candidat aurait pu ici commettre la faute la plus lourde, et parce qu'elle peut s'interpréter à cet égard comme le produit d'une stratégie délibérée d'évitement, un signe de refus de l'obstacle.

La créativité du romancier, qui se donne à voir notamment dans quelques collocations inusitées (*furious trope, special lunacy, direful madness, etc.*), a pu conduire les candidats à omettre la traduction de certains mots, alors que ces termes contribuaient à donner au texte sa tonalité générale et sa dynamique. Ne pas traduire les adjectifs tels que *broad* dans *broad madness* ou *mad* dans *mad rockings* appauvrisse nettement le texte. En l'occurrence, une bonne traduction se devait de mettre en valeur l'étroitesse et la grandeur, ou la folie et la raison.

Des omissions telles que celle de *on* dans *raved on* (l. 30) ou de *most* dans *most feline* (l. 31) révèlent, quant à elles, une lecture (ou un travail) trop rapide. Le jury recommande fortement aux candidats de s'imprégner du texte avant de se lancer dans la traduction. Commencer par l'exercice du commentaire devrait, de ce point de vue constituer un préalable logique, au-delà de toute considération de pondération des deux parties de l'épreuve.

#### • les procédés de traduction

Le but ici n'est pas de faire un inventaire des procédés de traduction (les candidats trouveront ceci dans les ouvrages de traduction tels que Chuquet & Paillard 1989 ou Vinay & Darbelnet 1958), mais de montrer ce qui a pu poser problème dans le texte de littérature soumis à l'attention des candidats cette année.

##### ➤ le chassé-croisé

Certains candidats qui s'étaient visiblement entraînés à la version ont fait preuve de leur connaissance de ce procédé de traduction, mais parfois avec un certain manque de recul. Ainsi, *floated across the tranquil tropics* (l. 26) a été traduit par *traversait les tropiques en flottant / en navigant (tranquillement)*, ce qui alourdit inutilement la traduction dans ce contexte.

##### ➤ l'étoffement

Le jury aurait aimé trouver dans les copies l'étoffement, par exemple, de la préposition qui débute le passage à traduire (*in* => *enserré dans*).

##### ➤ le changement de point de vue

Un changement de point de vue n'est pas toujours bienvenu. Par exemple, traduire *with mild stunsails spread* par *on hissa les voiles*, qui introduit un agent humain, n'était pas ici le meilleur choix.

Les candidats doivent s'entraîner tout au long de l'année à l'exercice de la version de façon à savoir utiliser les procédés de traduction de manière appropriée.

#### • le registre

Certains changements de registre ont été maladroits (ex. : le *you* générique de la l. 31 traduit par *vous / tu*, qui implique le lecteur).

Lors de l'épreuve, nous conseillons aux candidats, lorsqu'ils auront effectué un premier travail de traduction, de le relire dans deux optiques différentes : tout d'abord en confrontation avec le texte source, afin de repérer les éventuelles omissions, faux-sens, contresens ; ensuite « à froid », sans le texte d'origine, afin de vérifier la pertinence du choix du vocabulaire et la syntaxe du français.

Pour résumer donc, afin de s'entraîner au mieux, il convient pendant l'année de préparation :

- d'enrichir son lexique dans les deux langues (lecture d'œuvres littéraires, travail avec des manuels) ;
- de revoir sa grammaire dans les deux langues ;
- de s'entraîner à l'exercice de la traduction pour bien en maîtriser les procédés.

#### • proposition de traduction

Enserré dans une camisole, il était balancé au rythme insensé des vents violents. Et lorsque le navire arriva sous des latitudes plus clémentes, les bonnettes délicatement gonflées, et franchit sans ambages les paisibles tropiques, et que le vieil homme parut, selon toute apparence, avoir abandonné son délire derrière lui dans les houles du Cap Horn, émergeant de son antre obscur vers l'air et la lumière bénis ; alors, même à ce moment-là, tandis qu'il arborait ce front décidé et serein quoique pâle, et intimait à nouveau ses ordres calmement, tandis que ses seconds remerciaient Dieu que cette épouvantable folie fût désormais passée – même à ce moment-là, Achab, dans les profondeurs cachées de son âme, continuait à délirer. La folie humaine est bien souvent rusée et des plus félines. Quand même on croit l'avoir chassée, il se peut qu'elle n'ait fait que se métamorphoser pour prendre une forme plus subtile encore. La totale déraison d'Achab ne faiblit pas, mais se logea plus profond, resserrée sur elle-même, pareille à l'indomptable Hudson lorsque ce noble Nordique dévale, étroit mais insondable, les défilés montagnards. Mais de même que, dans sa monomanie étroite, pas une once de la vaste folie d'Achab n'avait été perdue, de même, dans cette vaste folie, pas une once de sa grande intelligence naturelle n'avait péri. D'agent vivant, elle était devenue instrument vivant. Si l'on peut se

risquer à une comparaison aussi exaltée, sa démente singulière ravageait l'ensemble de sa raison, la transportait et concentrait le feu de tous ses canons sur son fol objectif, de sorte que, loin d'avoir perdu sa force, Achab possédait désormais, pour atteindre cet unique but, mille fois plus de puissance qu'il n'en avait jamais sainement dirigé vers quelque objet raisonnable que ce fût.

Laetitia Leonarduzzi, avec l'aide d'Henri Le Priault & Christine Smith

### 3.3.3. Bibliographie indicative

#### Dictionnaires

- unilingues : *Oxford Advanced Learner's Dictionary*  
*Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary*
- bilingue : *Robert et Collins (Super) Senior*

#### Lexique anglais

- Bonnet-Piron, D. & E. Dermaux-Froissart, *The Vocabulary Guide*, Nathan, 2015
- Bouscaren C. & A. Mounolou, J. Rey. *Le Mot et l'Idée 2*. Ophrys, dernière édition
- Dumong, M. & C. Knott, *Le Vocabulaire anglais du supérieur*, Ellipses, 2001
- Grellet, F., *The Word Against the Word*, Hachette Supérieur, 1985
- . *In so Many Words*, Hachette Supérieur, 2013
- McCarthy, M., *Word Routes. Lexique thématique de l'anglais courant*, Cambridge, 2010.
- Rafroidi, P., Plaisant, M. & D. Schott, *Le nouveau manuel de l'angliciste : vocabulaire du thème, de la version et de la rédaction*, Ophrys, 1986
- *Vocabulaire anglais et américain*, Robert et Collins, 2016

#### Grammaire anglaise

- Dubois-Charlier F. & B. Vautherin, *Syntaxe anglaise*, Vuibert, 1997
- Larreya, P. & C. Rivière, *Grammaire explicative de l'anglais*, Longman, 4<sup>e</sup> édition, 2014
- Murphy, R., *English Grammar in Use*, Cambridge, 2010
- Oriez, S., *Syntaxe de la phrase anglaise. Licence-Master-Concours*, PU Rennes, 2009
- Persec S. & J-C. Burgué, *Grammaire raisonnée 2*, Ophrys, 1970

#### Grammaire française

- *Le coffret Bescherelle : la conjugaison, la grammaire, l'orthographe*, Hatier, 2017.
- Grévisse, M. *Le Bon Usage*. De Boeck,

#### Théorie et pratique de la traduction

- Ballard, M., *La traduction de l'anglais au français*, Nathan, 1987.
- Chuquet H. & Paillard M., *Approche linguistique des problèmes de traduction, anglais / français*, Ophrys, 1989
- Demanuelli, C. & J. Demanuelli, *Lire et traduire : anglais-français*, Masson, 1991
- Green, J., *Le langage et son double*, Fayard, 1985.
- Grellet, F. *Initiation à la version anglaise*, Hachette
- Guillemin-Flescher, J., *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*, Ophrys, 1983
- Perrin I. *L'anglais : comment traduire ?* Hachette Supérieur, 1996
- Vinay J-P. & J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, 1958.

## 4. Leçon en anglais suivie d'un entretien en français avec le jury

L'épreuve de leçon en anglais est définie ainsi par l'arrêté paru au *Journal officiel* du 28 juillet 2016 :

L'épreuve porte sur l'une des trois options suivantes, choisie par le candidat au moment de l'inscription :

- option A : littérature ;
- option B : civilisation ;
- option C : linguistique.

*Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum (leçon: trente minutes maximum ; entretien : quinze minutes maximum) ; coefficient 1.*

*Le programme des options A et B est constitué par le programme des épreuves d'admissibilité du concours externe de l'agrégation. Le programme de l'option C est celui des épreuves d'admission du même concours. Le programme du concours est publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.*

### 4.1. Option A : littérature

L'épreuve de la leçon demande aux candidats de faire la preuve de leurs compétences de lecteurs et d'orateurs, compétences que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant.

Il s'agit de reprendre un texte déjà connu et de l'aborder au prisme d'un sujet spécifique, d'y retrouver les éléments, les mouvements, les scènes, les phrases qui éclairent ce sujet.

Il convient de présenter clairement et avec cohérence les étapes de cette analyse. Des connaissances stylistiques, critiques ou historiques solides sont certes indispensables pour affronter l'épreuve, mais il ne faut en aucun cas se contenter de réciter ce qui a été appris, la problématisation du sujet, c'est-à-dire la définition d'axes d'analyse spécifiques à partir de son énoncé, devant permettre d'échapper au placage de connaissances.

Comme on le verra plus bas à travers quelques exemples, cette problématisation peut se concevoir comme une reformulation (ou une sélection synthétique) des questions qui ne peuvent manquer d'émerger lorsque l'on cherche à penser l'œuvre dans les termes du sujet posé. Il faut donc commencer par définir ces termes, en recenser les sens dénotatifs et connotatifs tels qu'ils pourraient apparaître par exemple dans un dictionnaire, se demander s'ils renvoient à une tradition culturelle, esthétique ou philosophique.

Ces définitions, souvent multiples, parfois contradictoires, doivent ensuite orienter la recherche d'exemples qui s'y rattachent. Dans le temps limité de la préparation en loge (au début duquel le candidat doit choisir, en fonction de sa connaissance de l'œuvre, de ses compétences d'analyses, voire de ses goûts, l'un des deux sujets proposés), il faut pouvoir s'appuyer sur une bonne connaissance du texte (et éventuellement du film) afin d'y retrouver ensuite les éléments, simples mots, passages, chapitres, ou parties, qui illustrent ces termes ou les contredisent. Les candidats doivent être capables d'identifier les pages ou les paragraphes à relire qui s'appliquent effectivement au sujet, et non les passages systématiquement étudiés dans les guides de préparation aux concours.

De la confrontation entre les termes du sujet et les exemples retrouvés, surgissent nécessairement des interrogations, des objets de réflexion. Les œuvres au programme ne se laissent jamais enfermer entièrement dans les sujets donnés. Elles les justifient en partie, mais elles les remettent également en question. C'est précisément ce jeu entre cohérence et contradiction qui nourrit la problématique et le développement de la leçon.

Avant de passer à un exemple développé de leçon, nous voudrions montrer comment ces remarques générales peuvent s'appliquer à deux des sujets sur lesquels les candidats de cette session ont pu travailler :

- 'Broken Music' in *As You Like It*

Ici, les deux significations du terme *broken* ouvraient immédiatement à une pluralité d'interprétations de l'œuvre.

Le sens historique renvoyait à une forme de polyphonie élisabéthaine où chaque instrument contribue à l'harmonie générale, alors que le sens plus concret de ce mot rappelait les scènes de conflits physiques ou moraux entre les différents personnages et groupes sociaux auxquels ils appartiennent. La pièce débute par une scène de lutte et se termine par un « Masque » dansé et chanté. On pouvait dès lors relire le mouvement global de la pièce comme un cheminement qui naît d'une situation conflictuelle et se termine par un retour à une forme d'harmonie. Il était alors pertinent de s'interroger sur le rôle des interludes musicaux ou des scènes de combats, dans cette progression à la fois personnelle, politique et théâtrale.

- Elegy in *My Ántonia*

L'étude de *My Ántonia* comme élégie invitait à considérer l'œuvre comme une expérience qui s'inscrit consciemment dans une riche tradition littéraire, bien analysée par la critique. L'élégie est un poème qui chante les âges révolus ou la tristesse devant la fuite du temps. Or les deux narrateurs du roman présentent explicitement leur projet comme une tentative d'évoquer un passé dont ne subsistent que

quelques traces. Le succès de cette démarche peut être diversement évalué selon que l'on regarde ce qu'en dit le narrateur premier (dans sa préface), ou ce que produit Jim, le narrateur second. Espoir, apaisement, nostalgie ou deuil se succèdent et s'opposent.

Le sujet « *Voices in Atonement* » permet de proposer un exemple de traitement plus détaillé, même si nous chercherons ici à suggérer des pistes de réflexion plutôt qu'un plan parfaitement ordonné et développé.

*The plural form of the first term immediately points towards the plurality of vocal productions at various levels in the novel and the film, their complementarity and their oppositions: the various tonalities and registers; the conflicting opinions; the distinctive styles. Yet, if one considers the general narrative disposition of the novel and its meta-narrator, Briony, who is notable for her over-interpretative and domineering stance, this apparent variety could conceal a more selfish agenda and ultimately solipsistic utterance. So that one way to look at this topic would be to focus on the tension between an overt plurality of voices and a potential unicity produced by the manipulative and self-serving voice of the singular narrator.*

*The immediate effect of the novel and the film is that of a **multiplicity of voices**. The general course of the novel rests on an evident plurality of voices and opinions, taking different forms (a) and serving different functions (b).*

*(a) At a formal level, a whole range of speech varieties and sound effects can be identified. In the novel, the fluctuation between direct and indirect speech takes the form of an alternation between dialogue, voiceover or narrative. The interplay between written words and oral discourse (written plays, p. 367; and quoted letters, p. 221), to which can be added phonetically transcribed voices ("we are gong [sic] to run", p. 142) often commingled in a complicating way ("I'll wait for you", p. 202-203 in the letter, for example), is paralleled, in the film, by the superposition of past voices (Jean Gabin's), news broadcasters, subtitles ("England 1935").*

*A fundamental difference nevertheless opposes the film and the novel: whereas even the most entropic cacophony cannot but be rationalised and clarified by the narrative voice which describes it, the film can preserve sounds that are not voices, and accumulations that blur the meaning (such as the brass music and gun explosions on the beach that add to the sense of confusion). Yet, it also possible to notice a tendency to endow mechanical devices with meaningful voices: the song of the typewriter, for instance.*

*(b) This acoustic variety serves several, sometimes conflicting, functions. The narrative voice does not flatten the sociolinguistic varieties of the characters but suggests a spectrum of social markers: the high and aristocratic variety contrasting with more common accents (those of Robbie's companions in the movie, for instance), or the ambitious but ill-assured phraseology of social climbers (Robbie's, for instance).*

*To these distinct social types are added physical indicators, connoting the age or the maturity of characters and the narrator (e.g. the voice of the older narrator on p. 156), sometimes portending physical decline ("you won't hear another word from me", p. 265).*

*Apart from characterisation, voices can serve as situational indicators: pointing out the intimate or secret setting (p. 185); or, at the other end of the relational gamut, official address ("the voices", p. 184).*

*These characterising voices are interspersed with, or inhabited by, a wide range of **intertextual voices**, either direct quotations (a) or more subtle forms of influence (b) that tend to complicate the message.*

*(a) Most obvious are the multitudinous inclusions of external words, sounds and images. Literary quotations (Austen in the epigraph or Auden on p. 203) are expanded in the film with cinematographic allusions (Quai des Brumes, Anthony Minghella's cameo) and operatic extract (in the letter-typing scene).*

*(b) Less obvious, more diffuse sources of inspiration (Fielding, Richardson, Hartley, Woolf (p. 314)) or changes in narrative style (modernist pastiche in the first part; echoes of Hemingway in the second) in the novel are rendered in the film as visual allusions displaying an extended palette (heritage film style at the beginning, long take in the Dunkirk scene, use of soft focus and steadycam).*

*This mixture of various voices can be (variously but not exclusively) perceived as either **a polyphony (a), a temporal evolution (b) or a calculating scheme (c)**.*

*(a) A charitable reading of the novel would describe it as a fully composed polyphony, where each voice, Briony's, Robbie's, Emily's, expresses distinct tones and opinions. The film, where the metafiction regime is not exactly similar (the images are not the result of Briony's creation), having no superior and unifying point of view, is more likely to justify such a generous interpretation.*

*(b) In the novel, in any case, a tension between this reading and a less benevolent one must be allowed. Indeed, the voice delivering the novel is, as revealed in the third part, Briony's throughout. The variations in Briony's partition can be attributed to her progressively more mature and more honest point of view; but the*

*whole metafictional disposition can also be perceived as an artifice, a pretence at variety, serving Briony's manipulative or solipsistic programme.*

*(c) Two scenes can serve as cautionary reminders that Briony's voice and schemes are the filter through which the whole story is delivered.*

*In the first one, on p. 36-40, she underlines the difficulties and the limits of any attempt to imagine somebody else's reality ("other people are as real as you"). This warning, given the meta-analytic nature of her work, necessarily undermines the reliability of the novel's narrator.*

*The second one, the Luc Cornet scene on p. 305-310, is narrated in English, but purports to represent a scene spoken in French, where the acoustic quality of the evoked voices ("the musical twang" of French vowels (p. 305); "the way he pronounced it", p. 306) allows an intimate contact between strangers, a contact that is eventually, and ironically, sealed in Briony's avowal of her real name at the moment of Luc's death. The degree of trust we have to grant the avowedly lying narrative voice is made particularly clear by the cinematic adaptation of this scene: indeed, in the film, contrary to what happens in the novel, the actors actually and unmistakably speak French—and we thus actually and unmistakably hear a voice that is not Briony's.*

*These two examples immediately warn us that, whatever conclusion, whatever pattern, emerge in the study of these two works, must remain provisional and can always be read as manipulative narratorial strategy. Compared with this utter un-determinability, the film is more affirmative and optimistic: it does offer multiple points of views, multiple voices which could not be attributed to a Machiavellian monologist.*

Signalons enfin quelques éléments auxquels il convient de porter une attention particulière.

L'exercice de la leçon est une démonstration orale, qui doit, certes, faire la preuve des qualités intellectuelles et linguistiques du candidat, mais aussi celles, plus pédagogiques, que son futur métier d'enseignant exigera.

Il faut donc, de manière très concrète, veiller, au début de l'épreuve, à conserver aux énoncés de problématique ainsi qu'aux titres de parties une certaine brièveté. Non seulement le jury apprécie de pouvoir les prendre en note, mais encore et surtout, ils doivent rendre compte d'une capacité à dégager en termes synthétiques des perspectives d'analyse. Des formulations longues, confuses ou controuvées, ferment ou restreignent l'accès au propos du candidat dans une phase du discours où il est au contraire nécessaire de donner à comprendre où l'on va, pourquoi et de quelle façon.

Au fil de l'épreuve, il est bon, pour la même raison, de laisser au jury le temps de retrouver les passages cités et de les relire. Cela suppose notamment d'indiquer clairement la référence – et pourquoi ne pas profiter de ce temps de recherche du jury pour lire ces brefs passages afin de mettre en relief leur ton ?

Rappeler dans quel sens le vocabulaire critique est utilisé est également une politesse rhétorique appréciée : romantisme ou classicisme, comédie ou drame, par exemple, peuvent renvoyer à de nombreux aspects historiques ou esthétiques, et le jury tient à savoir dans quel sens le candidat s'y réfère. L'explicitation d'emblée constitue un gain de temps et de clarté. Le cas échéant, le jury pourrait souhaiter sur ce point obtenir en entretien les clarifications que le candidat n'aurait pas fournies.

Au-delà de ces principes élémentaires de communication, une certaine honnêteté intellectuelle est essentielle chez un futur pédagogue. En premier lieu, l'analyse du sujet ne doit pas conduire à remplacer les termes de l'énoncé par d'autres plus proches afin de pouvoir traiter un sujet déjà connu. Au contraire, il faut savoir profiter des différences subtiles entre les mots exacts du sujet et d'autres très voisins : dans ces interstices peuvent germer des questions fécondes pour le traitement du sujet. L'épreuve doit rester dans les limites du sujet : il ne faut nullement chercher à exhiber toutes ses connaissances sur l'œuvre ou la période ; il ne faut conserver que ce qui sert le sujet.

En second lieu, il est indispensable de garder une distance avec les débats politiques, voire éthiques, soulevés par les œuvres : il faut savoir distinguer les différentes voix des narrateurs, passées ou présentes, et celles des personnages, présenter leurs opinions avec rigueur et équanimité, accepter qu'elles puissent se contredire entre elles ou contredire ses propres convictions. Les œuvres sont rarement univoques, des points de vue contradictoires y sont souvent exposés.

Pour conclure, le jury remercie l'ensemble des candidats pour le sérieux de leur implication et de leur travail, dont témoigne la bonne qualité générale des prestations entendues en leçon de littérature. Il voit dans le succès cette année de candidats qui avaient échoué en 2017 la confirmation que l'épreuve est pleinement accessible à qui entre dans l'esprit d'un exercice dont ce rapport espère avoir mis en lumière la double logique intellectuelle et professionnelle.

Samuel Baudry

## 4.2. Option B : civilisation

### 4.2.1. Remarques générales

En leçon de civilisation, le programme portait sur « Le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise, 1970-1979 », question reconduite de la session 2017, et « La Construction de l'Ouest américain [1865-1895] dans le cinéma hollywoodien », nouvelle question introduite cette année. Comme c'est l'usage, un choix de deux sujets, l'un notionnel et l'autre citationnel, et pouvant porter chacun sur l'une des deux questions au programme ou sur la même, a été systématiquement proposé aux candidats.

Exemples de sujets proposés :

*The Conservative party and the building of Europe, 1970-1979*

*American wars and the Western*

*'Trying to grasp the enormous human complexity of the American West is not easy under any circumstances, and the effort to reduce a tangle of many-sided encounters to a world defined by a frontier line only makes a tough task even tougher.'* (Patricia Nelson Limerick, *'The Adventures of the Frontier in the Twentieth Century'*, in James R. Grossman (ed.), *The Frontier in American Culture*, Berkeley, CA : University of California Press, 1994, p. 73.)

Sans surprise, les deux types de sujet ont donné lieu à des prestations de qualité et à d'autres moins réussies.

La réussite repose, d'une part, sur des connaissances spécifiques et un travail de préparation de longue haleine et, de l'autre, sur des capacités de synthèse et d'organisation d'un exposé oral en anglais. A cet égard, le jury a apprécié l'indispensable investissement effectué par tous les candidats, sans exception. Ils s'étaient forgé les points de repère (histoire, chronologie, historiographie, termes clés et définitions etc.) nécessaires pour aborder les deux questions. Leurs connaissances ont par conséquent rarement été source de problèmes dans la mesure où elles n'étaient jamais totalement absentes. Les candidats qui possédaient des connaissances étendues ont eu l'occasion de les valoriser, notamment si l'auteur d'une citation leur était familier. Flottements et lacunes ponctuels n'ont pas été sanctionnés par le jury, d'autant que les deux questions, britannique comme américaine, nécessitaient la maîtrise d'un bagage conséquent au sein d'un large ensemble de sources primaires (discours, films etc.) et secondaires (ouvrages et articles critiques). Toutefois, lorsque à des imprécisions venaient s'ajouter des erreurs récurrentes au cours d'un même exposé, *a fortiori* si l'entretien ne réussissait pas à les dissiper, le jury en a tenu compte.

Le jury recommande aux candidats d'utiliser au mieux les 30 minutes qui leur sont accordées et de préférer une présentation « parlée » à la lecture, parfois trop rapide, d'un exposé entièrement rédigé. Il peut être utile, cependant, de rédiger l'introduction, dont la lecture permet de poser sa voix et d'entrer sereinement dans l'épreuve.

L'entretien est un moment essentiel de l'épreuve. Dans la plupart des cas, il tend à jouer en faveur des candidats, d'autant que la plupart d'entre eux sont capables de rebondir sur les questions posées par le jury pour faire avancer leur réflexion. Le but de l'entretien est en effet de proposer aux candidats un retour sur l'exposé afin de les inviter à prolonger, affiner ou nuancer tel ou tel point de leur propos. L'entretien peut aussi être l'occasion de vérifier l'état des connaissances. C'est ainsi, par exemple, que le jury a relevé cette année une erreur regrettable sur le soutien dont jouissait Edward Heath dans les rangs du parti travailliste lors du processus d'entrée de la Grande-Bretagne dans la CEE en 1973 (non pas celui du leader Harold Wilson, mais du *deputy leader* Roy Jenkins), et qu'il a pu constater que les prises de position et les divisions internes au parti travailliste étaient mal connues.

Il convient également de prêter attention au registre (on évitera par exemple de parler de *baddies* dans les westerns), de faire preuve de rigueur dans la citation des titres de films (*Dances With ~~the~~ Wolves*) et dans le lexique (*Civil War* et non *Secession War*), ainsi que de précision dans la prononciation des toponymes américains (Wichita, Arkansas) et tout particulièrement des noms des tribus indiennes (Cheyenne, Apache, Sioux etc.). En matière d'analyse filmique, un minimum de technicité est attendu ; le jury n'a pas compris, par exemple, à quoi renvoyait un candidat qui parlait de *horizontal shot*, à plus forte raison à propos d'un film, *Cheyenne Autumn*, tourné en format large. Lorsque ces maladresses s'ajoutent à une présentation courte et peu convaincante, suivie d'un entretien confus ou peu productif, comme cela a pu être le cas, une note basse s'ensuit inévitablement.

### 4.2.2. Rappels méthodologiques et conseils pratiques

La difficulté première de la leçon a trait à la problématisation du sujet et à la construction d'un plan dynamique et convaincant qui en découle. Dans plus d'un cas, le jury a entendu des propos organisés autour d'un simple découpage chronologique, par périodes ou par dates, tandis que d'autres plans adoptaient le format mécanique « 1. Causes 2. Conséquences 3. Conclusions. » Rien là, qui définisse les termes ni les étapes d'une réflexion.

Les meilleures présentations ont d'abord esquissé le contexte et défini tous les termes clés du sujet avant de montrer, dans un développement reposant sur une réflexion dynamique, enrichie par des connaissances pertinentes et structurée par des concepts clairs, dont la définition était rappelée voire modifiée au fil de la démonstration, comment ces termes interagissaient. Cette approche était particulièrement adaptée au

traitement de l'attitude des Conservateurs britanniques face à la construction européenne dans les années 1970. Quant à la citation de Patricia Nelson Limerick, qui mettait l'accent sur la difficulté rencontrée par la *New Western History* de définir l'Ouest américain, elle se devait de déboucher sur un exposé qui en examine également les manifestations dans le western.

Le jury recommande aux candidats d'analyser de manière rigoureuse les termes du sujet choisi, en identifiant les plus pertinents et en formulant une problématique adaptée qui débouche sur une démonstration dynamique et bien articulée, dans laquelle chaque partie s'appuie sur la précédente et annonce ou prépare logiquement la suivante. Un va-et-vient entre un cadrage historique large et des exemples circonscrits et éclairants apporte le plus souvent un surcroît de clarté, de dynamisme et d'efficacité à la démonstration, dont la validité et la progression sont ainsi rendues plus perceptibles.

Le traitement de la citation de Patricia Nelson Limerick dépendait largement d'une familiarité avec l'historiographie récente de l'Ouest américain, un aspect de la question que les candidats devaient connaître. Limerick s'inscrit en faux contre le caractère ethnocentrique et réducteur ('*reduce*') des thèses turnériennes ('*a world defined by a frontier line*'). Les termes clés ici sont bien entendu '*enormous human complexity*' et '*many-sided encounters*', que la problématique devait expliciter en s'attachant à la tension entre des conceptions divergentes de l'Ouest américain depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, pour aborder ensuite un choix de représentations filmiques les illustrant, ceci tout en étant sensible aux asymétries entre les logiques historiographique, d'une part, et hollywoodienne, de l'autre. Faute d'avoir effectué ce décryptage préalable essentiel, quelques candidats se sont embourbés dans des descriptions ou des narrations. On peut comprendre le souhait de mobiliser un bagage de connaissances, mais leur placage hors de propos induit inmanquablement des déséquilibres qui fragilisent l'exposé. De même, la récitation d'une liste de titres de films ne saurait remplacer une analyse, même si le jury a apprécié la culture cinéphilique de certains candidats. En toutes choses, la nuance est une qualité appréciée des jurys, si bien qu'une remarque, aussi assurée soit-elle, sur la « simplification, essence même de Hollywood » paraîtra elle-même simpliste si elle n'est pas nuancée.

#### 4.2.3. Exemples de traitement

##### • sujet notionnel britannique

La proposition ci-dessous portant sur le sujet de civilisation britannique, '*The Conservative party and the building of Europe, 1970-1979*', est un exemple de démonstration s'appuyant sur des éléments historiques précis (contextualisation, chronologie, acteurs principaux, enjeux) pour construire un argumentaire progressif et cohérent. Ces notes constituent un canevas initial ayant vocation à être développé, mis en forme et accompagné d'une conclusion en vue de l'exposé oral.

*By the late 1960s, in the aftermath of decolonisation, Britain's world status had changed. As the former US secretary of State Dean Acheson famously said in 1962, Britain had "lost an empire and not yet found a role". The creation of the Commonwealth was but an imperfect substitute. The traditional orientation towards the open seas was viewed with scepticism by politicians such as Edward Heath, who was unenthusiastic about the "special relationship". The problem was compounded by inflation and economic uncertainty. As a result, Europe was presented as a panacea by many, perhaps first and foremost by the Conservative party, though there were some internal divisions within both main parties.*

*Edward Heath had already tried to negotiate British entry into the EEC in 1961-1963. Wilson's bids in May and November 1967, following the 1966 sterling crisis, had also been rejected. In 1969, President De Gaulle was replaced by Pompidou, who saw the value of European prospects. Heath's negotiation of entry for 1973 was followed up by Harold Wilson with a renegotiation and referendum in 1975.*

*I shall first argue that the position of the Conservative party over European integration in the 1970s owed a great deal to the personal influence and ambition of Edward Heath, then show that debates within the party illustrated a relative unity. In a third part, I shall demonstrate the extent to which Conservatives instrumentalised the issue of European integration for the party's political rather than economic advantage.*

##### 1. Edward Heath's role

*Getting Britain into the EEC was a great aspiration and achievement for Edward Heath personally (already in the early 1960s, he had acted as negotiator with De Gaulle). His appointment as Prime Minister pushed Europe to the top of the agenda, even if he had only promised to negotiate, not to join. Although the economy was the main issue during his time in office, he is first and foremost associated with British entry into the EEC.*

*In May 1971, Edward Heath met with President Pompidou. He was in a weaker negotiating position than Macmillan before him, because British economic growth had been much slower than that of the six members of the Common Market. But Heath was a good negotiator, and Britain's weakness also convinced the French that the British were serious. Pompidou was all the more easily persuaded since Heath had shown coolness towards the USA. He also wanted Britain in Europe so as to counterbalance the influence of West Germany. Pompidou's support for the British application took the media by surprise. The Treaty of Accession was signed in 1972, taking effect the following year.*

## 2. Party unity

Heath had to contend with the party's right, but opposition was limited. Both Labour and the Conservatives were divided, Labour more so. Opponents of UK membership were an unlikely combination of Enoch Powell, Michael Foot, Barbara Castle and Tony Benn. Most came from the left of the Labour party (with the exception of Peter Shore). A significant number of Labour MPs (69), led by Roy Jenkins, voted in favour of Heath's government on the issue (in 1972). Harold Wilson had been pro-Europe in the 1960s, but did not back Heath, probably for strategic reasons (his potential successor, J. Callaghan, was cool to the idea). Later on, Wilson used the idea of a referendum (after a cosmetic/sham renegotiation) in order to unite his party, pushing Tony Benn out after the yes won on a score 67.2% in 1975 (the referendum was Benn's idea, which Wilson endorsed only belatedly – it was a rare political triumph in that decade).

Margaret Thatcher, who led the Conservatives from 1975, was pro-Europe too, at least at the time. She very actively supported the Yes vote during the 1975 referendum campaign, and the 1979 party manifesto included a section on Europe. Her breakaway towards liberal capitalism meant that she drifted away from Europe, but that did not happen until after she won the 1979 election and started on the path of privatisation (the Cold War also led her to reject centralisation more fiercely and embrace sovereignty issues).

## 3. Politics vs economics

Heath pushed the issue of Europe on economic grounds, claiming membership would open up markets. He presented it as an economic panacea, deflecting the smaller counterarguments (for instance the increased cost of lamb). He carefully avoided drawing attention to sovereignty issues. For some historians (like Jeremy Black), he said little about political consequences, and ignored warnings about the loss of national independence.

Though the Conservative party tried to instrumentalise Europe to gain political traction, it was arguably a mixed achievement for them in terms of the economy. British membership of the EEC meant extra inflation issues to contend with, especially with the burden of the CAP (Common Agricultural Policy). Small British farmers reaped their reward as they had previously been forced to become the most efficient/competitive in Europe. But, overall, the prioritisation of subsidised European farmers meant that cheap imports were discontinued (notably cheap New Zealand lamb, though New Zealand butter remained). Produce from the EEC (even if subsidized) was dearer, generating extra costs for the British consumer. In 3 years, the price of wheat increased by 250% (10 times the inflation rate) and the general price of food by 40%. Customers were further confused by the decimalisation of the pound in 1971. Fishermen were furious as they lost their traditional grounds to French and Spanish competition. Heath's budget deal was not ideal, and both Harold Wilson and Margaret Thatcher would try to renegotiate it.

### • sujet notionnel américain

'*American wars and the Western*' présentait des défis d'un autre ordre, qui avaient trait au caractère double à la fois de l'énoncé (les guerres américaines et le Western) et de la question (l'histoire de l'Ouest américain et ses représentations hollywoodiennes), cette dernière nécessitant de bien mesurer le décalage, en même temps que le rapport, entre la période historique de référence et les représentations filmiques. Définir au préalable '*American wars*' de manière opératoire était donc essentiel. Compte tenu des nombreux exemples de guerres américaines de 1865 à nos jours, il convenait de se garder cependant de se perdre dans des acceptions métaphoriques (« guerre » entre propriétaires terriens et fermiers, par exemple) pour isoler deux types de conflit dans lesquels la nation américaine a été impliquée :

- les guerres étrangères, de la Première Guerre mondiale à la guerre du Vietnam, en laissant de côté la guerre hispano-américaine de 1898, dont l'impact sur le western est difficilement identifiable ; ces guerres sont illustrées dans :
  - o le western épique des années 1920 et 1930, qui célèbre la (re)construction nationale au sortir de la Première Guerre mondiale et durant la Grande Dépression ;
  - o le western introspectif et progressiste de la Seconde Guerre mondiale (la charge contre le fascisme, le déni de justice et le lynchage, proposée par *The Ox-Bow Incident*) et des années de guerre froide (qui recoupe dans certains cas le « sur-western » d'André Bazin, mais aussi des westerns pro-indiens comme *Devil's Doorway* et *Broken Arrow*) ;
  - o et enfin, le western révisionniste, antimilitariste et anti-impérialiste du tournant des années 1970, impulsé par l'opposition croissante à la présence américaine au Vietnam ;
- les guerres livrées sur le sol américain : la guerre de Sécession qui, bien qu'antérieure à la période de référence, hante le genre du western, et les guerres indiennes qui lui succèdent jusqu'en 1890. A la différence du type précédent, dont l'identification appelle un travail de contextualisation historique, les guerres intra-américaines constituent la matière première du genre, du western épique au Western pro-indien. En attestent, par exemple, les intertitres explicites sur lesquels s'ouvrent *The Iron Horse* ou

*Jesse James* : la fin de la guerre de Sécession amorce l'exploration et l'exploitation du territoire à l'ouest du Mississippi, précipitant des conflits armés avec les populations indigènes.

Le décalage historique entre ces deux types de « guerres américaines » repose sur un paradoxe qui mériterait un développement : l'omniprésence dans les films de la guerre de Sécession, antérieure à la période bornée par la question au programme. La guerre de Sécession et les guerres indiennes sont toutefois largement indissociables dans l'histoire de l'Ouest aussi bien que dans les films. Leur porosité est signalée par la récurrence d'anciens confédérés dans plusieurs westerns: Ethan Edwards (*The Searchers*), ancien soldat confédéré au passé trouble, animé d'une haine profonde envers les Indiens ; Jesse James, qui poursuit sa résistance à l'envahisseur yankee durant la guerre de Sécession en se réinventant en Robin des Bois anti-capitaliste après la guerre ; George Armstrong Custer, qui passe quant à lui des champs de bataille de la guerre de Sécession aux prairies du nord-ouest où il trouvera un fin glorieuse (*They Died With Their Boots On*) ou pitoyable (*Little Big Man*).

Il est une autre particularité des rapports entre le western et les guerres américaines qui pourrait appeler un développement : les « sur-westerns » baziniens qui voient le jour après la Seconde Guerre mondiale semblent échapper au déterminisme historique/au poids de l'Histoire qui caractérise les guerres étrangères et intra-américaines. C'est du moins le cas de *My Darling Clementine*, *Red River*, *High Noon* et d'autres encore, ce qui fait d'eux des « sur-Westerns » dans le rapport distant qu'ils entretiennent avec les épisodes guerriers de la nation américaine au XX<sup>e</sup> siècle. Du moins est-ce là une idée qu'il vaudrait la peine de creuser.

La meilleure prestation que le jury ait eu le plaisir d'entendre a exploré la manière dont la guerre insuffle au western (à l'instar du film de guerre proprement dit) une forme de noblesse lui permettant de célébrer l'identité nationale des Etats-Unis. L'héroïsme du guerrier, figure masculine solitaire par excellence, rejaillit ainsi sur la nation. Cette logique à la fois culturelle et idéologique s'amorce dès la fin de la guerre de Sécession, avec ce que la candidate a appelé, d'un néologisme hardi, la « cowboyization » du western (avènement du cowboy, rôle des éclaireurs, interprètes, *robber barons* et autres profiteurs...) et la création d'une mythologie par laquelle le western se fait le chantre d'un individualisme sans limite en l'inscrivant – et en s'inscrivant lui-même en tant que genre cinématographique – dans l'historiographie guerrière de la frontière. Il s'agit désormais non plus de faire la guerre pour sauver l'Union, mais pour conquérir l'Ouest, à la force du revolver si nécessaire. Cet exposé s'appuyait sur des références solides et efficacement mobilisées dans les domaines de l'histoire culturelle et de l'histoire du western (par exemple, Richard Slotkin, *Regeneration Through Violence* ; Jeremy Agnew, *The Creation of the Cowboy Hero* ; Stanley Corkin, *Cowboys as Cold Warriors*). Il revendiquait également un cadre théorique hérité des *gender studies* en esquissant une critique du regard masculin blanc (*'the male gaze'*) construit par la majorité des westerns au détriment de l'agentivité (*'agency'*) des personnages féminins, noirs ou indiens. Lors de l'entretien, à un membre du jury qui faisait remarquer que le phénomène d'objectivation et de marginalisation des minorités se retrouvait dans d'autres genres hollywoodiens, la candidate répondit de manière pertinente et avec assurance que la guerre et la violence au coeur du western avaient néanmoins pour effet d'exacerber la prédominance du regard masculin. La discussion qui suivit confirma au jury l'excellente maîtrise du corpus (et de l'analyse) filmique, des enjeux historiographiques, du cadre critique adopté et de ses éventuelles limites. L'ensemble fut récompensé par une note élevée amplement méritée.

André Kaenel

### 4.3. Option C : linguistique

#### • nature de l'épreuve

Les sujets se présentent sous la forme d'une ou deux citations accompagnée(s) d'un corpus d'une vingtaine d'énoncés authentiques en anglais, tirés indifféremment de corpus écrits ou oraux.

Les citations sont extraites de grammaires anglophones reconnues, d'ouvrages universitaires ou d'articles scientifiques. Elles peuvent être rédigées en anglais ou en français. Dans tous les cas, elles présentent une hypothèse, parfois étayée par quelques exemples, en lien avec une perspective linguistique (il peut, par exemple, s'agir d'un objectif pédagogique ou d'un cadre théorique).

La consigne (*Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic*) appelle à mobiliser les occurrences adéquates du corpus pour analyser la citation en montrant sa pertinence et ses limites.

L'épreuve requiert une connaissance fine de la grammaire anglaise ainsi qu'une bonne capacité à identifier et situer les grandes options théoriques du champ. Aussi, le candidat doit-il montrer sa capacité à sélectionner dans le corpus les faits de langue les plus appropriés pour illustrer la ou les citations et élaborer son propre argumentaire. Le sujet de cette session (« Le noms ») étant vaste, les occurrences de substantifs étaient nombreuses dans le corpus. Le candidat doit avoir repéré les occurrences pertinentes à mobiliser pour traiter la question, et doit en outre faire preuve d'habileté pour appréhender les faits de langue retenus en prenant bien en compte leur contexte d'apparition.

Enfin, l'épreuve requiert une prise de position, même prudente, qui sera issue de la confrontation entre ce qui est annoncé dans la ou les citations et les observations opérées dans le corpus.

Lors de leur passage devant la commission d'interrogation – que ce soit pendant l'exposé en anglais ou lors de l'entretien en français – les candidats doivent faire preuve d'une certaine aisance avec la métalangue, la construction de données (manipulations, tests), d'une maturité dans la sélection des faits de langue et des idées pertinentes, ainsi que du recul nécessaire pour se positionner vis-à-vis de la problématique présentée. Cette prise de position doit pouvoir s'appuyer sur des références scientifiques. Les candidats développent une argumentation structurée qui repose, au moins en partie, sur le cadre théorique dont ils se recommandent. Ils confrontent les hypothèses convoquées aux observations effectuées dans le corpus, et éventuellement à des énoncés possibles, mais non représentés dans le corpus.

En somme, la leçon de linguistique appelle à traiter un sujet en ayant à la fois une connaissance fine du fait de langue, une vision globale des différentes perspectives actuelles en linguistique et la volonté de convaincre de la performance d'un modèle théorique.

#### • conseils méthodologiques généraux

En tant qu'épreuve d'option, la leçon présuppose une connaissance solide du domaine théorique. Les candidats gagneront donc à étudier attentivement la bibliographie élaborée pour eux et leurs préparateurs par la communauté universitaire en fonction du programme (cf. site de la SAES – [www.saesfrance.org](http://www.saesfrance.org) – rubrique « concours »). Il importe que les concepts et sous-domaines du champ soient maîtrisés, les débats théoriques assimilés, les différentes typologies comprises et assumées, les enjeux profonds perçus.

Les candidats disposent d'un temps de préparation de cinq heures. Deux sujets leur sont proposés, parmi lesquels ils en traitent un seul. Le choix du sujet, pour être efficace, doit se faire en fonction de la citation et des exemples du corpus. Un premier parcours de ces exemples orientera le traitement de la citation et permettra de se faire un avis plus affirmé sur les problématiques à développer. Ainsi, les candidats sont invités à choisir le sujet en ne se fondant pas uniquement sur la citation ni exclusivement sur le corpus.

Une prestation sera d'autant plus réussie que son auteur aura su tenir un discours orienté vers la communication de sa propre analyse du sujet. A tout moment de leur exposé, et quand bien même il ne leur est nullement demandé une fiction de cours, les candidats doivent adopter une attitude comparable à celle d'un enseignant devant sa classe : il regarde l'assistance, présente clairement ses arguments, formule des transitions, renvoie aux exemples qu'il discute avec un rythme qui convient à la transmission de savoirs.

En conséquence, il convient d'éviter de :

- renvoyer aux exemples cités de manière fautive ;
- oublier d'annoncer au jury le numéro de l'exemple discuté ;
- lire ses notes (en dehors de l'introduction et de la conclusion) ;
- utiliser un registre de langue inapproprié étant donné la nature formelle de l'exercice (ex. : *this is weird...*).

L'épreuve appelle un propos structuré, découlant d'une problématique pertinente et clairement présentée. Il n'en sera que plus intelligible. Il est donc important de ne pas omettre un aspect important de la citation et de tirer parti des références bibliographiques fournies dans le texte de cadrage publié sur le site de la SAES. Aussi, il peut paraître artificiel de citer des auteurs (parce qu'on les connaît) sans les positionner par rapport au cadre théorique de la citation. Par exemple, si la citation est extraite d'un manuel à visée didactique, opposer directement la citation à des thèses cognitivistes, énonciatives etc. qui n'ont à l'évidence par la même visée peut sembler forcé.

Plusieurs travers sont à proscrire :

- omettre de présenter la citation ;
- oublier le contexte de la citation (par exemple, ne pas faire de lien avec le titre de l'article ou de l'ouvrage) ;
- ne s'appuyer que sur une seule référence ;
- citer les travaux de manière floue (ex. : *Huddleston said*).

De même qu'il ne faut pas oublier la problématique soulevée par la citation, il est essentiel de développer cette problématique en s'appuyant sur des observables. Par observables, on entend les faits de langue, les manipulations ou tests possibles à partir des exemples du corpus.

On ne saurait donc, sans porter préjudice à la qualité de sa prestation :

- faire l'impasse sur plusieurs, voire de nombreux, exemples de corpus ;
- mal interpréter un segment par manque de prise en compte du contexte ;
- omettre d'effectuer des manipulations.

#### • structuration de l'exposé

Il n'existe pas une façon unique de concevoir et de présenter une leçon de linguistique. Mais il est toujours important de veiller, dans l'introduction, à présenter la citation et le corpus, à mettre en avant la problématique qui sera traitée, et à annoncer le plan. Selon les cas, il pourra y avoir deux ou trois, voire quatre parties, dont les titres seront évocateurs de la ligne argumentative choisie. En conclusion, on peut reprendre les grands résultats de la démonstration faite et recourir une dernière fois au corpus pour ouvrir le sujet ou apporter un dernier argument plus marginal que les précédents.

Inversement, il faut se garder de :

- suivre un cheminement autre que celui annoncé dans le plan proposé en introduction ;
- de devoir interrompre sa démonstration par mauvaise gestion du temps ;
- proposer des parties hétérogènes par la longueur ou qui ne s'articulent pas du point de vue des idées.

#### • l'entretien

Cette deuxième partie de l'épreuve vise à donner aux candidats d'autres occasions d'illustrer leur expertise et leurs qualités. Ce temps d'interaction avec le jury leur donne en effet l'occasion de reconsidérer et d'améliorer leur démonstration. Les questions posées par les membres du jury peuvent alors viser à faire préciser un terme ou un concept, reformuler une hypothèse ou un propos, revenir sur une occurrence dont le traitement pourrait être amplifié ou qui a été négligée lors de l'exposé. Le jury peut également suggérer de rapprocher plusieurs occurrences que le candidat avait traitées isolément, souligner une éventuelle erreur d'analyse, solliciter une synthèse d'un ensemble de critères énoncés successivement lors de la démonstration, confronter l'analyse du candidat à une autre analyse possible, ou encore demander une prise de position plus explicite vis-à-vis de la thèse proposée dans la citation. Autant d'exemples d'une démarche qui se situe davantage dans un esprit de relance que dans celui de l'attente d'un simple résumé.

Le but de l'entretien est en effet de donner un prolongement à la prestation plutôt que de d'évaluer immédiatement des réponses ponctuelles. Le candidat qui souhaite bien intégrer ces demandes peut se voir accorder quelques secondes pour relire une occurrence ou reprendre son brouillon et répondre ainsi dans les meilleures conditions. Si les membres du jury complètent, parfois de concert, une demande ou une question qu'ils craignent mal perçue, il ne faut pas voir dans leur insistance autre chose que le souhait de permettre aux candidats de bien comprendre la demande et de prendre le meilleur chemin pour y répondre.

Plusieurs tentations doivent être combattues à ce stade de l'épreuve :

- répondre par des anecdotes personnelles ;
- répéter purement et simplement ce qui a été dit dans l'exposé ;
- faire passer l'intuition subjective avant les observables du corpus.

#### • exemples de sujets et esquisse de traitement

Dès la lecture du sujet, un certain nombre de mots-clés sont repérables. Ainsi dans le sujet ci-dessous, on voit que l'accord sujet-verbe est présenté comme une règle plus facile à formuler qu'à appliquer en langue en raison d'un hiatus entre forme et sens.

### The subject-verb concord rule

The rule of **subject-verb concord** is that in finite clauses, the verb phrase in a clause agrees with the subject in terms of number (singular or plural) and person (first, second or third person). Except for the verb *be*, subject-verb concord is limited to the present tense, and the choice between the base form (e.g. *walk*) and the s-form (e.g. *walks*) of the finite verb. There is no subject-verb concord with modal auxiliaries, non-finite verbs, imperatives, or the subjunctive: these do not vary for number or person.

Although the rules for subject-verb concord are easy to state, in practice they are not always so easy to apply. Difficulties arise because “singular” and “plural” can be understood either in terms of form or in terms of meaning.

D. Biber, S. Conrad, G. Leech, *Student Grammar of Spoken and Written English*, Longman, 2002, p. 232

Discuss.

Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic.

La citation est illustrée par des GN (ex. : *walks*), ce qui invite évidemment à faire le lien avec le sujet au programme. Ce n'est pas l'accord sujet-verbe en tant que tel qui doit être traité (cela inclurait les pronoms), mais bien le problème de dénotation des noms et les divergences entre pluriel morphologique et pluriel sémantique. Ceci implique qu'il fallait se concentrer dans le corpus non seulement sur les cas où l'on doit se poser la question de l'accord verbal car il est visible, mais aussi sur les cas où cet accord reflète au premier abord un certain hiatus entre forme et sens.

Dans le corpus accompagnant cette citation, on trouvait différents types de GN (on n'en donne ici qu'un échantillon) illustrant cette problématique du hiatus entre une forme singulier ou pluriel et l'accord ou la reprise pronominale, et certaines alternances pouvaient être observées d'un extrait à l'autre :

### Types de noms

The number of microorganisms on the skin at the time it is cut will depend on how recently the skin was washed or, in the case of surgery, how adequately skin preparation was undertaken. Invasion of tissue by pathogens may result from the bite of an animal or insect, e.g. **rabies is** caused by the bite of an infected dog.

Alison J. Tierney, Winifred W. Logan, Nancy Roper, *The Elements of Nursing*, 1990, BNC

The remaining **seven aircraft were flown** back to Prestwick for re-allotment. During the entire movement, none of the aircraft were damaged and the only incident recorded was of one Spitfire performing a forced landing in a farmer's field while en route to Prestwick.

*FlyPast*, 1991, BNC

### GN de mesure

**Ten years is** a long time in the world of books, but I do remember there was not nearly such a fuss over the original 1983 list: a rather uncomfortable party in some medical establishment, a few diary paragraphs and that was it.

*Bookseller*, 1993, BNC

The chairman's homily called to mind the short – but too long – talk he and Marilyn had suffered two days before in the vicar's study. He downed his beer, looking around him uncomfortably. 'The first **ten years are** the worst.'

Ruth Rendell, *The best Man to Die*, 1981, BNC

### Structures partitives en OF

It is a problem. Procedures which are, don't quite fit you, then I think what we ought to be looking for is a certain amount of common ground between your procedure and our procedure, so there is not something, you're doing something completely different to the way **the rest of us are** doing it.

*British Rail team brief Meeting*, 1993, BNC

I realize that this issue may seem British-centered. This is partly because my personal experience of **the rest of the world is** limited.

*New Internationalist*, 2018, BNC

Both of these pictures throw retrospective light on some of the problems faced in the Demoiselles; and although, once again, **neither of them is** truly Cubist, they are of great significance in the emergence of the style.

John Golding, *Cubism : a History and an Analysis 1907-14*, 1988, BNC

Thornbury was fast becoming a dormitory town for nearby Bristol, but there were a couple of decent pubs there. They parked the bike in the small yard at the rear of the 'Barge' public house. **Neither of them were** familiar with the 'Barge'.

Ray Pickernell, *Yanto's Summer*, 1988, BNC

### Noms collectifs

Meanwhile, on the deck of HMS Alacrity, **the crew are** determined to do whatever they can to fight the drugs traffickers. 'I despise them,' says Stuart Ellroyd, a seaman from Liverpool. 'They are making fortunes out of taking children's lives. All they are doing is making a lot more money out of a lot more misery.'

Independent, 2018, BNC

Crew arriving by air to join a yacht are not normally asked for an onward ticket: however, nationals who need visas for Spain should have a letter from the owner of the yacht stating that **the crew is** joining the yacht at Las Palmas. Customs control on arrival is very lax so any spare parts are best brought in as personal luggage rather than sent separately.

Yachting World, 1991, BNC

À partir de ces observations, on pouvait identifier les grands cas de divergence entre la morphologie du nom et l'accord ou la reprise, que ce soit pour un nom (ex. : noms collectifs, invariables etc.), ou pour une structure donnée (ex. : structures en OF, GN de mesure). Et il apparaissait qu'en dehors de règles de fonctionnement qui pouvaient sembler déjà difficiles à acquérir (la citation est tirée d'un manuel pour étudiants), il y avait des variations d'usage possibles (ex. : *neither of them is* vs. *neither of them are*) que la citation n'évoquait pas. On pouvait sans doute renvoyer à d'autres grammaires plus complètes sur le sujet ou à des travaux qui allaient au-delà des constats de complexité et proposaient une approche explicative de ces phénomènes.

Voici un autre sujet qui aborde la question des critères morphosyntaxiques pour distinguer les noms des autres parties du discours et les sous-classes de noms :

"The open parts-of-speech classes that may occur in a language are the classes of nouns, verbs, adjectives, and adverbs. Typically, each of these classes may be divided into a number of subclasses on the basis of certain distinctive grammatical properties. For example, the class of nouns in English may be divided into such subclasses as common and proper (on the basis of whether or not the nouns occur with articles like the: the girl vs \*the Mary), count and mass (on the basis of whether or not they occur in the plural: chairs vs \*furnitures), etc."

Paul Schachter and Timothy Shopen, "Parts-of-speech systems", in *Language Typology and Syntactic Description: Clause Structure*, Second Edition - Volume I, Cambridge University Press, pp. 1-61.

Discuss.

Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic.

Dans cette citation, les auteurs optent pour une nomenclature qui se caractérise par des parties du discours qui forment des catégories étanches, décomposables en sous-catégories, elles-mêmes reconnaissables par des propriétés morphosyntaxiques. Est-ce que cette nomenclature rend compte du fonctionnement des noms en anglais contemporain ? Les tests proposés sont-ils efficaces ? Est-ce qu'il est seulement envisageable de concevoir pour une unité linguistique, notamment nominale, un étiquetage en dehors de tout contexte d'énoncé ?

Les exemples fournis dans le sujet permettent tout d'abord de remettre en question les distinctions simplistes faites pour distinguer les noms propres des noms communs. Si le test proposé s'applique à l'occasion (ex. : *His young wife* vs. *Noleen*), il existe dans le corpus des occurrences de noms propres pour lesquelles il n'est pas efficace (ex. : *Opposite them were another retired couple, a teacher and his wife, **the Gothards***). À l'inverse, pour certains noms communs, la détermination n'est pas envisageable (cf. *Chess*, qui reste précédé de  $\emptyset$  y compris lorsqu'il est qualifié, comme dans *Japanese chess*), même si cela reste un phénomène marginal.

Pour la distinction réductrice « dénombrable vs. indécomposable », telle qu'elle est formulée dans la citation, on observe aussi un écart considérable avec des observables dans le corpus. Certes, si l'on considère l'énumération '*furniture, curtains and pictures*' on voit que *furniture* ne porte pas de trace morphologique de pluriel, contrairement aux autres noms. La discrétisation en unité est possible avec *curtains* et *pictures*, et non envisagée pour *furniture*, sauf à avoir un quantifieur comme *a piece of/pieces of*. Mais on peut rapidement constater que les traces morphosyntaxiques ne sont pas toujours aussi nettes. Le nom *news*, par exemple, est

indénombrable, mais porte une flexion en –S. Ailleurs, on va trouver des noms collectifs (ex. : *police, clergy*) qui ne portent pas de flexion, mais s'accordent avec un pluriel et ne sont pas dénombrables.

Ainsi, on montre que les tests proposés sont des raccourcis qui ne rendent pas compte de la complexité du système. Enfin, il ressort clairement des exemples du corpus que seule la prise en compte du contexte d'une occurrence en permet l'identification. Or la citation laisse penser que les fonctionnements des noms se décident hors du discours.

La différence entre nom commun et nom propre peut être envisagée non pas en fonction de la possibilité d'un déterminant, mais plutôt selon un fonctionnement référentiel : par essence le nom propre réfère, comme un marqueur déictique, à une occurrence unique de lieu, de personne etc., et n'a pas besoin, de ce fait, de détermination supplémentaire pour restreindre sa référence. Le nom commun, à l'inverse, renvoie hors discours à une classe d'éléments. C'est la détermination qui va permettre de restreindre la référence. Cependant, les opérations de détermination sont complexes et jouent non seulement sur le plan quantitatif (identification d'une occurrence de notion par rapport à un site), mais aussi sur le plan qualitatif (un type de notion en opposition à un autre). Par ailleurs, l'entité nominale peut renvoyer à une notion discrète, compacte ou dense. Cette complexité référentielle prise en compte dans la Théorie des Opérations Prédicatives et Enonciatives explique pourquoi, si on considère des énoncés authentiques, il apparaît que la langue encode des distinctions plus fines que celles mentionnées dans la citation. Il pouvait être intéressant aussi d'attirer l'attention du jury sur ces complexités en mobilisant, par exemple, des occurrences de GN du corpus qui ne sont pas prévisibles en dehors d'un contexte de discours : emplois des noms de couleur qui, dans certaines conditions, peuvent faire l'objet d'une détermination indéfinie (ex. : *From dusky gray to orange, manip. From a dusky gray to a light orange*) ; emplois de noms devenus communs à partir du nom d'une personnalité (*Lolitas*).

L'objectif ici n'est pas de proposer un corrigé, mais de montrer les grandes lignes d'une argumentation. Il est possible, une fois la citation étudiée et confrontée au corpus fourni, de proposer une autre perspective ou d'autres travaux dont l'apport est jugé pertinent. Les candidats sont ainsi invités à se positionner, à débattre et à trancher.

Pour la commission de linguistique, Lucie Gournay

## 5. Épreuve hors programme

Le présent rapport, à lire dans la continuité de celui de l'an passé, énonce les modalités et les attentes de l'épreuve hors programme (EHP) tout en prodiguant des conseils à la lumière des prestations entendues par les membres du jury lors de la session 2018. Si le jury se réjouit d'avoir entendu des prestations de qualité, il souhaite en effet revenir sur un certain nombre de principes généraux et méthodologiques essentiels, tout en attirant l'attention sur des écueils récurrents.

### 5.1. Les modalités de l'épreuve

L'épreuve hors programme est définie ainsi par l'arrêté paru au *Journal officiel* du 28 juillet 2016 :

*L'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 et qui permettent de dégager une problématique commune (notamment d'ordre thématique et/ou historique et/ou formel). L'un de ces documents est obligatoirement un enregistrement audio ou vidéo.*

*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.*

*Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : vingt minutes maximum ; entretien : quarante minutes maximum) ; coefficient 1.*

Les ouvrages mis à la disposition des candidats pendant leur temps de préparation sont : un dictionnaire unilingue, un dictionnaire de prononciation et l'édition numérique de l'*Encyclopædia Britannica* (à ne pas confondre avec sa version en ligne).

### 5.2. Conseils généraux

La pratique régulière du traitement de dossier hors programme en amont des épreuves orales est de nature à faciliter la bonne exécution de l'exercice dans les conditions du concours. Certaines prestations, très courtes et lacunaires, n'ont permis en cette session qu'un traitement très partiel du dossier. D'autres, à l'inverse, ont manifesté tous les signes d'un manque de temps et livré une argumentation inaboutie. Un entraînement de fond, doublé d'un entraînement en temps limité, doit permettre de mieux mobiliser les connaissances et les réflexes de méthode des candidats.

Le jury s'attache, au premier chef, à évaluer l'aptitude des candidats à réfléchir et exposer un propos de manière argumentée en ayant recours à un bagage disciplinaire d'angliciste (grands jalons de l'histoire du monde anglophone, genres littéraires, mouvements artistiques et intellectuels etc.). Il les invite donc à n'avoir recours aux ouvrages de référence mis à leur disposition que de manière ponctuelle afin de lever d'éventuelles difficultés lexicales, phonologiques ou contextuelles (des références clés non maîtrisées, et pourtant centrales au dossier, pourront ainsi parfois être éclaircies). La consultation desdits ouvrages, en effet, ne saurait se substituer à l'acquisition préalable de ce bagage disciplinaire, essentiel afin de situer les documents dans leur contexte de production, d'en comprendre le fond et la forme et d'accéder rapidement au sens.

### 5.3. Analyse du dossier

#### 5.3.1. Principes généraux de l'exercice

L'épreuve hors programme invite les candidats à mettre en relation les documents composant le dossier, en faisant preuve de qualités de lecture, d'analyse et de construction argumentative. La spécificité et l'unité thématique des documents doivent être dégagées.

Après avoir pris connaissance des trois documents composant le dossier, les candidats sont amenés dans un premier temps à se poser les questions suivantes :

- quels sont les éléments qui rapprochent les documents ou les distinguent ?
- quelle est l'unité thématique des documents ?
- quelles sont leurs spécificités et en quoi sont-elles importantes pour la compréhension du dossier considéré dans son ensemble ?

Dans la phase de préparation de leur propos, les candidats gagneront à étudier chaque document séparément de manière approfondie et détaillée, mais toujours à la lumière des deux autres. Aucun document

ne sera ainsi délaissé au profit d'un autre. S'ils doivent, certes, avoir une vue d'ensemble du dossier afin d'en comprendre l'unité, ils doivent avant tout mettre en dialogue les documents qui le composent au travers du prisme des thématiques abordées.

### 5.3.2. Accès au sens littéral des documents

Il convient, en tout premier lieu, d'accéder au sens littéral des documents proposés. Sans cela, le dossier ne peut en effet être étudié de manière efficace et pertinente.

Le jury invite les candidats à conduire une analyse serrée et scrupuleuse des documents, et à ne pas se contenter d'une compréhension approximative ou superficielle. Le principal écueil ici consiste à opérer sur les éléments du dossier un placage de concepts sans réelle prise en compte de la teneur et des spécificités de ses composantes.

Il peut en outre s'avérer profitable de consacrer davantage de temps à un document dont on juge qu'il présente plus de difficultés, afin de pouvoir l'interpréter de la manière la plus juste. De fait, le jury a bien conscience que certains documents peuvent sembler plus ardues que d'autres, quand bien même il veille à maintenir entre les dossiers proposés aux candidats un même niveau de difficulté. Il peut donc se montrer indulgent face à quelques hésitations ponctuelles, mais ne saurait accepter des contre-sens fâcheux qui révèlent un bagage disciplinaire insuffisant ou des erreurs d'interprétation imputables à une mauvaise compréhension de la langue anglaise. Dans l'extrait de *Richard III* figurant cette année dans l'un des dossiers, deux candidats n'avaient pas saisi, par exemple, que Gloucester évoquait la fin de la guerre et la paix problématique à venir. Il convenait d'essayer dans un premier temps de comprendre la situation avant de se plonger dans une analyse plus fine des champs lexicaux, des figures de style etc.

Dans l'ensemble, les prestations qu'a entendues le jury reflétaient une bonne compréhension du sens littéral des documents. Certaines analyses ne dépassaient toutefois pas suffisamment ce premier niveau. Le jury invite donc instamment les candidats à étudier de manière plus approfondie le sens implicite des documents, de même que leur tonalité (humour, élégie, ironie, sarcasme...). Ainsi, par exemple, ne pouvait-on pleinement exploiter l'extrait de *Invisible Man* d'un autre dossier sans relever l'ironie à l'œuvre. De même, il était nécessaire de faire preuve de recul critique pour bien analyser l'extrait de *Richard III* : parce qu'ils ont négligé les indices suggérant les liens entre le corps, la personnalité et les émotions, certains candidats ont proposé une interprétation trop superficielle de l'extrait alors que d'autres l'ont délaissé au profit des deux autres documents. Si l'EHP n'est pas une épreuve d'érudition visant à présenter une micro-lecture exhaustive des trois documents, elle doit permettre aux candidats de montrer qu'ils savent dépasser la simple paraphrase ou le simple repérage d'idées sans démonstration dynamique.

### 5.3.3. Construction de l'argumentation

#### • construction d'un discours critique – genre, ton et intention

L'exposé doit s'organiser autour d'une argumentation d'ensemble visant à mettre en lumière non seulement la richesse des documents considérés séparément, mais aussi et plus encore l'intérêt que revêtent leur confrontation et leur conjonction.

Notons, dans un premier temps, que le jury entend les candidats sans avoir connaissance de l'option qu'ils ont choisie, et que l'épreuve, du fait même de la diversité des documents et de leur association originale, n'en favorise aucune. C'est dire que les candidats peuvent, sans la moindre hésitation ou crainte, mobiliser l'ensemble des compétences, des outils méthodologiques et des savoirs qu'ils ont acquis au cours de leur parcours universitaire et de recherche.

Les prestations les plus réussies ont été celles qui ont su prendre en compte les spécificités liées à la nature et à la forme de chacun des documents afin de proposer une lecture globale du dossier reposant sur de solides connaissances disciplinaires.

#### L'analyse littéraire des documents

Les procédés narratifs et rhétoriques déployés par les différents auteurs, mais aussi les figures de style, la composition des extraits, leur éventuelle visée critique, satirique ou idéologique etc. méritent d'être identifiés et analysés.

Il y a lieu de regretter que certaines prestations se soient presque exclusivement intéressées aux extraits littéraires pour leur caractère informatif, négligeant ainsi leur *nature* proprement littéraire. Il aurait été bon, par exemple, de noter dans l'analyse de l'extrait de *Richard III* qu'une pièce de théâtre est originellement écrite pour des spectateurs, et non pour des lecteurs. Il aurait été judicieux ensuite, et par voie de conséquence, d'étudier la dimension scénique de l'extrait (à mettre en relation avec l'extrait du film *Elephant Man*, mais aussi l'« exposition » qu'évoque Darwin dans le document B).

De même, l'identification, par un simple relevé lexical, des références au thème de la défaillance dans l'extrait de *Invisible Man* aurait dû permettre aux candidats de mettre en évidence un renversement de situation inattendu, dû à l'invisibilité du narrateur et à son manque de reconnaissance par la société. Le ton du narrateur, très ironique parfois, n'a par ailleurs guère été perçu, empêchant ainsi la plupart des candidats de mettre en lumière toute la richesse du document.

### L'analyse civilisationnelle des documents

Le rapport de l'an passé notait que le document de civilisation offre souvent, sans que cela soit du tout une obligation, un bon point de départ pour problématiser la réflexion. C'était le cas cette année, par exemple, avec le texte de W. E. B. Du Bois figurant dans l'un des dossiers. Cet extrait permettait en effet de s'interroger sur la notion d'altérité et de la barrière de la « race ».

Certains candidats, même lorsqu'ils ne citent pas le document B de manière simplement ponctuelle, mais s'y réfèrent de manière régulière dans leur exposé, n'en proposent pour autant pas une lecture et une interprétation claires, si bien que le jury peine à établir si le texte a bel et bien été compris. Afin d'éviter cet écueil, les candidats pourront s'assurer, en phase de préparation, qu'ils seraient capables (au brouillon, par exemple) de résumer en deux ou trois phrases le propos de chaque document. (Ils pourront par la suite les intégrer dans leur introduction.) A cette fin, ils peuvent notamment se poser les questions suivantes : quelle est la nature du texte ? Quel est son contexte de production ? Quel est le but visé par l'auteur ? Quelles sont les raisons qui ont motivé la production de ce texte ? Qui en sont les destinataires ? Possède-t-il une visée idéologique, politique etc. ? L'auteur est-il convaincant et, si oui ou non, pour quelles raisons ? D'autres interrogations sont bien sûr possibles.

Si les candidats peinent à franchir ces étapes préliminaires, c'est qu'il leur faut relire les documents avant d'aller plus loin. Alors seulement pourront-ils se pencher sur la logique argumentative de l'auteur, les points de vue et les stratégies discursives ou rhétoriques mises en œuvre.

### L'analyse « linguistique » des documents

Cette année encore, le jury a été surpris par la rareté des éclairages de type linguistique. Or, les outils des divers champs de la linguistique offrent un puissant levier pour mettre au jour des procédés de construction du sens parfois latents dans les textes, et identifier le ton et l'intention de l'auteur. Dans l'extrait de *Richard III*, l'analyse du recours aux participes passés, par exemple, permettait de mettre en lumière l'impuissance du personnage face à sa difformité.

### Les supports audio et audio-visuels

Les supports audio ou audio-visuels, enfin, ne doivent pas être étudiés comme s'ils ne constituaient qu'une sorte de supplément. Le document C a le même statut, et justifie du même sérieux dans le traitement, que les autres éléments du dossier. Il se situe sur un même plan.

S'agissant d'un extrait audio-visuel, comme cette année, le jury attend plus qu'une simple description de ce qui est donné à voir. L'analyse doit s'appuyer sur une méthode aussi complète et rigoureuse que possible, même si le jury n'attend pas des candidats qu'ils déploient une panoplie sophistiquée d'outils d'analyse de l'image ou de critique cinématographique. Les candidats veilleront en revanche à concevoir leur analyse en tenant compte de la nature de l'extrait vidéo qui leur est soumis (extrait de film, bande-annonce, extrait de documentaire, clip etc.) et de sa date de création.

Enfin, les considérations visuelles et (le cas échéant) cinématographiques ne constituent pas une fin en soi, mais bien un moyen en vue du traitement du document et du dossier. C'est pourquoi le jury a regretté, par exemple, qu'un candidat ayant bien analysé et interprété, dans *Elephant Man*, les mouvements de la caméra, la mise en scène, les gros plans effectués sur certains personnages, n'établisse aucun lien avec la dimension scénique du document A (*Richard III*).

### **• circulation entre les documents**

L'épreuve exige des candidats qu'ils se livrent à une mise en relation raisonnée des documents. Une circulation entre les trois extraits est donc essentielle afin que cette mise en dialogue s'établisse. Il est en outre primordial de prendre en compte les documents de manière égale. Par exemple, un exposé qui se concentrait sur l'extrait de *Elephant Man* au point de ne parler des deux autres documents que de manière assez périphérique, ne pouvait être pleinement satisfaisant, même si le propos tenu sur la vidéo ne manquait pas de pertinence.

Attention, par ailleurs : cette circulation entre les documents ne saurait être mécanique et de pure forme (*'In document A... Then in document B... Then in document C...'*). Il n'est pas bon non plus, comme le jury a pu l'observer dans certaines prestations, de forcer la circulation et les rapprochements entre les documents. Deux candidats ont ainsi tenté de faire valoir que le narrateur dans *Invisible Man*, de même que W. E. B. Du Bois, faisaient preuve d'une grande « objectivité », observation de peu de substance, qui n'était guère convaincante et ne démontrait rien. La circulation doit être commandée par l'analyse et, en retour, lui donner corps. La conceptualisation doit être explicite. Le raisonnement et l'argumentation mis en œuvre doivent être précis et assortis de liens logiques clairs et perceptibles. Et si une thématique dégagée ne vaut que pour deux des trois documents, cela signifie très probablement que l'on passe au moins en partie à côté du sujet.

Pour conclure sur ce point, le jury insiste sur le fait que la circulation entre les documents doit être fluide. Il est difficile de proposer un traitement efficace du dossier quand, dans chaque grande partie de l'exposé, on étudie une fois le doc A, puis une fois le doc B, puis une fois le doc C, avant de passer à la grande partie suivante. Seule la mise en relation systématique des documents entre eux, au moyen d'idées directrices appropriées, permet de vraiment déployer un raisonnement, et un raisonnement *dynamique, progressif* et

*démonstratif*. Les convergences et/ou les contrastes entre les documents doivent être explicités de manière argumentée au moyen de références multiples et de mises en regard pertinentes.

### 5.3.4 Conseils pratiques

#### • problématisation

L'annonce en introduction d'un grand thème central ne peut, à elle seule, faire fonction de problématique, laquelle consiste en le choix argumenté et la définition d'un ou plusieurs axes d'analyse, en vue d'une démonstration.

La problématique doit être dynamique et rigoureuse, tant dans son annonce que dans son exécution. Elle se présente volontiers sous forme de question ouverte, autour d'une dimension perçue comme centrale dans le dossier, mais peut également prendre la forme d'un *thesis statement*, à l'anglo-saxonne, qui soulève toutefois un certain nombre de questions qui devront être posées.

#### Introduction et plan

L'introduction permet la présentation et la contextualisation habile des trois documents dans leur spécificité, notamment leur genre et leur époque.

Le jury note, dans la plupart des cas, une assez bonne maîtrise de cette étape de l'exposé. Dans leur majorité, les candidats annoncent clairement leur plan en prenant soin de laisser aux interrogateurs le temps de le prendre en note.

Certains types de plan sont à utiliser avec précaution. Un plan qui repose sur de simples étiquettes pour tenter d'organiser un propos fondé sur la simple juxtaposition de notions risque fort de mener à une analyse statique, sans relief ni réelle prise de recul. Un candidat propose par exemple la problématique et le plan suivants (dossier sur l'altérité) : *'How is the expression of emotions described? I. Nature of emotions - II. Emotion and nature - III. Importance of emotion in art and science'*. Même si la prestation expose une ou deux analyses intéressantes, ce plan à tiroirs ne reposant que sur un grand thème, décliné de trois manières différentes, ne permet pas de mener une démonstration logique, progressive et dynamique.

Le plan proposé par les candidats doit donc leur permettre de répondre à la problématique annoncée de manière progressive et logique, sans toutefois être excessivement complexe, au risque de devenir confus et inaccessible.

Enfin, une progression dynamique et logique entre les différentes parties de l'exposé doit mener, en conclusion, à la formulation d'une véritable réponse aux questions préalablement soulevées ou, du moins, du résultat de la démonstration dont l'exposé a déroulé les étapes.

#### Développement

Les différentes parties du plan constituent les moments de la démonstration visant à répondre à la problématique initiale, et doivent donc s'articuler entre elles. C'est à partir de cette problématique que se déploie une réflexion selon une démarche argumentative. S'il convient de relever les enjeux, que l'on espère évidents, du dossier, leur mise en tension dans le cadre d'une telle démonstration est primordiale.

Le jury ne saurait trop insister sur l'importance de guider l'auditoire, de ménager des transitions claires entre les différentes parties et sous-parties de son propos. Dans un souci de clarté, le cheminement de l'argumentation et les enchaînements entre deux idées doivent apparaître clairement, et d'autant plus que certains candidats manifestent une propension à s'éloigner du plan annoncé en introduction. (De courtes pauses récapitulatives peuvent parfois se révéler utiles). Ce n'est pas au jury de reconstruire *a posteriori* le fil directeur de l'exposé.

De la même manière, le jury n'a pas à entrer dans les considérations et prises de position personnelles ou philosophiques dont certains candidats font état en prenant prétexte de tel ou tel élément du dossier. La référence d'un candidat à ses racines familiales et à son amour pour un certain pays anglophone, par exemple, peut-être destinée à créer un sentiment de proximité ou de connivence avec le jury, était dénuée de pertinence.

De même encore, les connaissances disciplinaires doivent éclairer et nourrir l'analyse, et non servir de prétexte pour évoquer des thèmes ou des thèses qui ne seraient pas directement en rapport avec le dossier.

Il est possible de se garder de ces erreurs en prenant soin, tout au long du développement, d'étayer systématiquement son analyse par des micro-analyses précises, tout en faisant montre d'une bonne maîtrise des idées et du ton des documents. Si certains champs lexicaux ou allitérations sont relevés, par exemple, il convient alors d'expliquer l'effet engendré. Tout repérage, qui constitue certes un bon début, doit ainsi faire l'objet d'un commentaire analytique. Et c'est l'ensemble de ces commentaires qui va donner forme et corps à la démonstration.

#### *Exemple de problématique et de plan dynamique :*

Dans le dossier qui rassemblait des documents autour du thème de l'altérité, une candidate dont la prestation a donné pleine satisfaction a proposé les axes d'analyse et l'organisation suivants :

- *Problématique* : ‘Anomalies, aberrations and the social norm’ (la candidate questionne dans son introduction la notion de difformité et sa relation à la structure sociale)
- *Plan annoncé et respecté* :
  - Construction of social anomalies*  
Dans cette première partie, la candidate analyse les difformités physiques dans les trois documents, mais aussi l’uniformité des émotions et la menace sociale que ces difformités représentent face à la norme.
  - Reinforcement of social hierarchy by the action of the observer of social anomaly*  
Le regard et le pouvoir de l’observateur, l’idée de jugement, la question du miroir, la déshumanisation et l’animalisation sont ici finement analysés.
  - Interdependence between society and its freaks (as a confirmation of norms)*  
La candidate étudie enfin le contrôle social de la difformité et met en tension plusieurs notions : *immorality and empathy, recording and sense-making, irony and humour turned to villainy.*

### Entretien

L’entretien qui fait suite à l’exposé permet, si nécessaire, d’éclaircir les propos des candidats, d’explorer d’autres pistes, d’approfondir un point abordé de manière trop superficielle. Le but, pour le candidat, est ici de démontrer sa capacité à envisager les choses sous un autre angle, à pousser l’analyse plus avant, à faire preuve de recul critique.

Le jury, qui cherche systématiquement à tirer vers le haut la qualité de la prestation, ne remet pas forcément en cause la teneur du propos du candidat, mais essaie plutôt, en prenant appui sur son exposé, de lui donner l’occasion de clarifier, développer, nuancer ou, parfois, corriger ses analyses. L’entretien doit être perçu comme un réel moment d’échange qui vise à faire avancer la réflexion.

Lors de cette phase, les candidats sont également amenés à montrer qu’ils sont capables de faire preuve de réactivité face aux questions posées par le jury. Ils doivent livrer des réponses claires, précises et concises, tout en prenant grand soin de rester alertes et de ne pas faire preuve de relâchement sur le plan du registre de langue.

## 5.4. Exemple de traitement d’un dossier

Voici quelques pistes d’exploitation, non exclusives, du dossier EHP1, qui figure en annexe du présent rapport.

Document A is the incipit of the novel *Invisible Man* by Ralph Ellison, which addresses many of the social and intellectual issues facing African Americans in the early twentieth century. Here, the narrator reflects on the various ways in which he has experienced social invisibility during his life and begins to tell his story. Document B is an extract from a collection of essays on race by W. E. B. Du Bois, with a significant autobiographical element, Du Bois drawing from his own experiences as an African American in American society. Document C is an excerpt from the film *Guess Who’s Coming for Dinner* by Stanley Kramer, a white director. The film was one of the few motion pictures of the time to depict an interracial marriage (between John Prentice and Joanna Drayton) in a positive light, as it was still illegal in seventeen states until June 1967, six months before the film was released.

It is interesting, to begin with, to describe the contexts in which each of the three document was produced:

- 1903 (document B) was seven years after *Plessy v. Ferguson*, the landmark decision by the US Supreme Court that upheld the constitutionality of racial segregation laws for public facilities as long as these were equal in quality, a doctrine that came to be known as ‘separate but equal’;
- 1952 (document A) was two years before *Brown v. Topeka*, another landmark Supreme Court decision, in which the Court declared that state laws establishing separate public schools for black and white students were unconstitutional, effectively overturning the *Plessy v. Ferguson* decision of 1896;
- 1967 (Doc C) was three years after the federal *Civil Rights Act* (which outlawed discrimination based on race, colour, religion, sex, or national origin) and the year of the *Loving v. Virginia SC Ruling*, the Supreme Court case that struck down state laws banning interracial marriage in the United States.

As a set, these documents revolve around the notions of race and racial barriers and the poor visibility of the black minority in the United States. While Ellison’s text appears as an indictment of racism in the American society of the time, the extract from Kramer’s film highlights the complexities of both racism and of liberal attitudes, and Du Bois’ essay conjures up the difficulty of defining black identity. In such a discriminatory society, visibility and social recognition are at stake. Issues are in some ways very clear cut, in others not so easy to address. The corpus invites the reader to ponder these notions while questioning the very invisibility of Blacks. How can it be described? What means do the different protagonists use to combat it, and to what effect?

I will first analyse the way race and invisibility are depicted and intertwined in the three documents. I will then attempt to show that the different protagonists all react differently to their seeming invisibility, to the point that they sometimes alienate themselves. Lastly, I will explore the question of whether the different characters manage to overcome their invisibility.

## [1. Race and invisibility]

The notions of race and invisibility are intrinsically linked in all three documents. If skin colour seems *de facto* to exclude the protagonists, it also makes them invisible to the people around them.

### [The barrier of race]

The corpus focuses on three different black characters: The 'invisible man' of the title, whose skin colour is never mentioned; a black narrator in B who faces exclusion and discrimination; John, a widowed, black physician, who is not to be introduced to Christina, Joanna's mother, before the end of the passage.

The lack of sympathy with, and knowledge of, these three characters is explicitly shown. Racism features prominently in the three documents, the race barrier being presented as a 'problem' (B and C) that cannot be easily tackled, but of which the protagonists are perfectly aware (*'you're the last person... you're just as black as he is'*). The invisible man portrays himself as an isolated individual set against society as a whole (*'I / people'*, l. 4; *'they / me'*, l. 6, not *'us / they'*). It is a personal and individual experience that does not say its name. The problem here remains untold: the term "black" is never used whereas the word "man", which holds a universal significance, is. This man is thus also cast as in principle the equal in dignity of those that ignore him, and also, in his anonymity, as a type, a representative of his fellow downtrodden Blacks.

The image of the 'veil' (l. 18) in Du Bois conveys the same idea: it is a visual manifestation of the colour line, it epitomises the race barrier between Blacks and Whites, as evidenced by the use of the pronouns *I* and *me / They* (*'me / the other world'*, l. 1; *'they approach me'*, l. 3; *'I was different from the others'*, l. 7; *'an American, a Negro'*, l. 39). The anaphora on l. 39 (*'two souls, two thoughts, two unreconciled strivings'*) likewise exemplifies the dichotomy at work in the corpus: this figure leaves little place for reconciliation. Two is also the number of people confronting each other in the face-offs of the film extract. The confrontations between Joanna and her maid, Tilly, or between John and Christina, just as the two adjoining but separate rooms in which the characters are, illustrate this disunion perfectly.

### [Invisibility to society]

Exclusion as a consequence of race is thus at the heart of the corpus. But this exclusion also entails some form of invisibility for the three black protagonists. American culture in Ellison seems to be shot through with racism. If the narrator is not totally ignored, his existence as an individual is denied for no other reason than his skin colour (*'they see only my surroundings, themselves, or figments of their imagination'*, l. 7). However, those who are truly alienated seem to be the Whites (they have *'a peculiar disposition of the eyes'*, l. 10; a *"thick head"*, l. 38; they behave like *'sleepwalkers'*, l. 48), and their alienation seems a direct consequence of their unspoken, unjustified and unjustifiable denial of the existence of a black man.

Likewise, Ellison's narrator is unequivocally excluded (*'refused it peremptorily'*, l. 16), the image of the veil reinforcing the idea that he has no existence as an individual.

Invisibility is also at the core of the film: John is only introduced to Christina at the very end of the passage (Christina asks: *'do I hear someone?'*, but her daughter interrupts her). Most of the time, the black and white characters do not speak to each other, they do not mingle and are invisible to each other. As a result, although John can be considered as the perfect son-in-law, Christina does not consider him that way, thus denying his individuality as a respectable black man. Christina herself is also prey to alienation: she is a self-styled liberal who has instilled in her daughter the idea of racial equality, and yet she is upset that the latter is planning to marry a black man. Joanna, conversely, is at loggerheads with her mother and suffers from no alienation at all: her thoughts are perfectly in accord with her words and deeds.

## [2. Reaction to that invisibility and alienation]

Confronted with such invisibility, the protagonists of this corpus react in very different ways, all trying however to comprehend the situation in which they are unintentionally placed.

### [Differing reactions]

The invisible man's reaction is in keeping with his rejection of American society as it is. He elects to combat his invisibility as an individual through violence (as evidenced by the third paragraph which is replete with words that evoke brutality – *'sprang', 'seize', 'butting', 'the blood gush out', 'slit his throat'...*). Symbolic violence is thus met with physical violence, so much so that the power relationship is temporarily reversed (*'I pulled his chin down upon the crown of my head'*, l. 26) and the victim now is the white man he assaults. Rejection breeds conflict, as it does in Du Bois: the many repetitions of the word 'beat' epitomise this idea. Beating whites at school or sport is here again a reversal of hierarchy, the narrator demonstrating superiority.

Yet, these two documents diverge as to whether this invisibility should be accepted or not. Indeed, if Du Bois' text envisages the separation between whites and blacks as a 'problem', the narrator seems to accept his fate whereas the invisible man's violence clearly echoes his wish for recognition. In the film extract, John seems similarly resigned, a feeling of uneasiness pervading the scene. The 'problem' is never named, never explained (*'I met this girl... she's surprising in a lot of ways... there's one or two problems, you see'*). Joanna never refers to the issue of race, neither does John in the phone conversation with his father. The camera conveys this tension through the use of close-ups on the disturbed and preoccupied faces of both John and Christina.

### [Invisibility and alienation: are the characters/narrators invisible to themselves?]

As a result, all the protagonists in this set of documents come across, at some point or other, as alienated. While the narrator in Ellison seems to acknowledge his invisibility at the beginning of the passage (*'I am an invisible man'*, l. 1), in the end, his feelings are at the very least mixed (*'you are a phantom in other people's minds'*, l. 15). This duality, or what Du Bois calls *'two-ness'* (l. 38), is at work in the second text as well. *'Two-ness'*, or *'double consciousness'*, is the idea that black people must have two fields of vision at all times. They must be conscious of how they view themselves, as well as being conscious of how the world views them. It is a term describing the internal conflict experienced by Blacks in an oppressive society. It refers to the psychological challenge of *'always looking at one's self through the eyes'* of a racist white society (l. 37) and measuring oneself against a nation that *'looks on in amused contempt and pity'* (l. 37-38). Here, the narrator expresses his hopelessness at being neither white nor black. The *"border area"* (l. 54) that the invisible man chooses as his home is an epitome of that *'two-ness'*. Tilly accepts her fate as a black woman (she cannot imagine *'a member of (her) own race getting above himself'*) while Du Bois' narrator seems to be suffering from alienation. John, for his part, clearly assumes that his father would not brook a breakdown of racial barriers. But he and Joanna, arm in arm, have no time for racial barriers.

While the three black protagonists offer differing reactions to exclusion and invisibility, the three documents are all premised on the need for society to acknowledge their existence.

### **[Overcoming one's invisibility]**

The issue at stake, then, is the following: does resorting to violence, silence or resignation allow the protagonists to overcome their invisibility to society and to themselves?

### [The inevitability of failure?]

The invisible man tries to assert himself as a person through violence. However, in the newspaper article that is published on the day after the assault, only a photograph of his white victim is published (l. 42-44), thus confronting the narrator with his own failure (*'the man had not seen me actually'*, l. 33; *'mugged by an invisible man'*, l. 44). Words conveying a sense of dissolution (*'unnerved... drunken... weakened... ran away... I might rupture myself'*, l. 37-42) express the powerlessness of the character. And not much is changed when he seeks refuge in a guerrilla against *Monopolated Light & Power*, living hidden and unseen in an underground room wired with hundreds of electric lights, operated by power stolen from the city's electric grid.

Du Bois' narrator is also trapped in a stalemate: success implies denying his own identity (*'bleaching his negro Soul'*, l. 44). Hence, bitterness and hatred seem to be the only feelings which white people elicit (l. 27-28).

By contrast, John remains speechless when confronted with Christina's reaction. Uttering a word would likely inflame the latent conflict, while he needs to get accepted. Naming the problem and confronting it is impossible.

### [Resorting to culture?]

Even if no clear and direct solution can be found for the black individuals of our corpus to be recognised as such, they all implicitly or explicitly express the need to make sense of a hitherto uncomprehended black identity. They have recourse to a variety of strategies to work towards some kind of recognition, sometimes allowing them to reach an in-between.

The American society/culture that the invisible man depicts is suffused with racism. Nevertheless, the narrator uses literary strategies to overcome his invisibility. He first connects with his reader thanks to the words he uses. He universalises the experience of rejection, using a generic *'you'* in l. 16-20 so as to include and involve the reader. What is more, cultural references punctuate the text. The narrator refers to Edgar Allan Poe, James Joyce (*'history is a nightmare from which I'm trying to awake'*) and Faulkner's *The Sound and the Fury* (*'sound and anguish'*, l. 20), thus transforming references taken from white culture and assimilating them. Mixing different cultures is a way to create a new one, to reach a compound identity that both black and white people can understand and share. That is exactly the narrator's goal in B (*'to be both a Negro and an American'*, l. 46). It is worth noting, however, that W. E. B. Du Bois, one of the founding members of the National Association for the Advancement of Colored People (NAACP), later grew disillusioned, to the point that he was willing to renounce his American nationality when living in Ghana. By contrast, if the film does propose a solution to the viewer, it is rather simplistic: *'let's all be friends'*. Joanna's syllogism (*'I love you, you are black, hence...'*) is not more acceptable: her relationship with Tilly is clearly unequal. There remains an enduring tension between uttering a wish and accomplishing it.

Juliette Pochat

## 6. Mise en perspective didactique d'un dossier scientifique

Pour sa deuxième session, l'épreuve de mise en perspective didactique d'un dossier scientifique se stabilise et semble plus lisible aux candidats, notamment en ce qui concerne la recherche doctorale et ses implications sur les modalités et les contenus de l'enseignement. Ce rapport reprend des parties du rapport de la première session, tout en les nuanciant à la lumière de l'apport en données et en questions de 2018.

En préambule, nous souhaitons rappeler que l'épreuve est définie comme suit par l'arrêté paru au *Journal officiel* du 28 juillet 2016 :

*Le candidat adresse au jury, par voie électronique (format PDF) au moins dix jours avant le début des épreuves d'admission, un dossier scientifique présentant son parcours, ses travaux de recherche et, le cas échéant, ses activités d'enseignement et de valorisation de la recherche. Le dossier, rédigé en français, ne doit pas excéder douze pages, annexes comprises.*

*Lors de la première partie de l'épreuve, le candidat présente au jury la nature, les enjeux et les résultats de son travail de recherche et en propose une mise en perspective didactique, orientée par une question qui lui est communiquée par le jury au début de l'heure de préparation. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury prenant appui sur le dossier et l'exposé du candidat.*

*L'exposé et l'entretien se déroulent en français.*

*L'épreuve doit permettre au jury d'apprécier l'aptitude du candidat à :*

- rendre ses travaux accessibles à un public de non-spécialistes ;
- dégager ce qui dans les acquis de sa formation et par la recherche peut être mobilisé dans le cadre des enseignements qu'il serait appelé à dispenser dans la discipline du concours ;
- appréhender de façon pertinente les missions confiées à un professeur agrégé.

*Durée de préparation : une heure ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum) ; coefficient 1.*

L'enjeu principal de l'épreuve est de mettre en évidence la pertinence, pour des candidats docteurs, de leur expérience personnelle de la recherche à un niveau avancé et très souvent international, dans le cadre précis de l'enseignement du second degré et, éventuellement, des classes d'enseignement supérieur des lycées.

Que les candidats aient déjà une expérience de l'enseignement, ou qu'ils y aspirent seulement, l'enjeu pour eux, dans la réflexion à laquelle ils sont conviés, est de trouver un équilibre entre la prise en compte des acquis de l'expérience de la recherche et la projection personnelle dans la fonction de professeur agrégé d'anglais. L'évaluation, en effet, porte sur la capacité des candidats à mobiliser dans ce contexte des compétences acquises en tant que chercheurs.

Les trois volets qui structurent l'épreuve renvoient spécifiquement aux différents aspects de cette réflexion et décrivent une mise en application des acquis de la formation doctorale :

### • le dossier

Ce dossier ne saurait se réduire à un *curriculum vitae* suivi d'une liste de publications. Une majorité de candidats l'a bien compris, ce qui a permis au jury de lire des dossiers dont certains proposaient d'emblée une prise de distance critique avec la recherche effectuée et une réflexion sur ses méthodes.

Parce que la recherche doctorale est synonyme de spécialisation et de proposition de réflexions cadrées par un sujet circonscrit, spécialisé et très fréquemment innovant, le dossier doit se fixer comme objectif principal de tisser les liens entre cette recherche et l'exercice concret de la fonction d'enseignant. Le dossier ne comporte pas *a priori* de pan explicitement didactique, non plus que de descriptions de séquence, car il n'est pas supposé par le jury que le candidat possède une expérience du professorat. Néanmoins, il est souhaitable qu'il offre des pistes de mise en perspective didactique qui feront l'objet d'un approfondissement lors de l'exposé oral. Fondée sur une référence précise et directe au dossier, la « question tremplin » posée par le jury propose en effet de porter une attention plus particulière à l'une ou plusieurs de ces pistes ouvertes par le dossier du candidat.

Il ne s'agit donc pas pour les candidats de suggérer des transferts thématiques de leur sujet de thèse à la salle de cours, mais bien plutôt de penser ce que la recherche doctorale a pu avoir de formateur pour eux dans la perspective d'une activité professionnelle de professeur d'anglais. Comme lors de la rédaction du rapport de l'année dernière, dont les lignes de force restent parfaitement adaptées aux conditions de l'épreuve, le jury a apprécié les efforts des candidats qui s'attachaient par exemple à montrer l'apport qualitatif de leur formation de docteurs dans le cadre des travaux d'une équipe pédagogique

Néanmoins, tous les éléments fournis peuvent devenir pertinents dès lors qu'ils illustrent des aspects de leur recherche individuelle ou collective que les candidats souhaitent valoriser comme autant de compétences à réinvestir. Cela vaut pour tous les candidats, que leur champ de recherche soit les études anglaises ou non, car il est évident pour le jury que certains sujets de thèse, en littérature française, en ethnologie ou dans les

sciences dures, par exemple, peuvent très bien n'avoir un lien que ténu, voire inexistant, avec l'anglais comme discipline. Cette situation en dehors du champ des études anglaises n'a jamais joué en la défaveur des candidats, dans la mesure même où l'objet principal du dossier est bien une présentation générale d'un parcours de recherche, de travaux et d'expériences diverses, sous l'aspect de leur apport méthodologique et pédagogique à l'enseignement de l'anglais.

L'ajout d'un bref *curriculum vitae* en annexe peut se révéler un point positif, dès lors que ce *curriculum vitae* n'est pas compris dans le corps principal du dossier : il en facilite la lecture pour le jury, qui ainsi perçoit mieux la chronologie et la trajectoire préprofessionnelle et professionnelle des candidats. Document nécessairement statique, il gagne cependant en pertinence si le candidat parvient à montrer, dans le reste du dossier ou lors de l'exposé, les liens ou les temps de réinvestissement de sa recherche dans sa pratique professionnelle passée, le cas échéant, mais surtout à venir.

#### • l'exposé

Le jour de l'épreuve proprement dite, le candidat se voit invité à répondre, de manière argumentée et structurée, à une question « tremplin » qui prend directement appui sur son dossier. En voici quelques exemples :

- Vous présenterez au jury la nature, les enjeux et les résultats de votre travail de recherche et en proposerez une mise en perspective didactique. Le jury vous invite pour cela à revenir sur l'un des points de votre dossier.

Vous déclarez, p. 4 :

« Il y a plusieurs manières de rendre mes connaissances accessibles aux jeunes âges [...] »

Quels sont les outils et méthodes propres au chercheur que vous estimez pertinents pour développer les apprentissages des élèves à partir de supports ne relevant pas nécessairement de votre domaine de recherche ? Donnez des exemples concrets.

- Vous présenterez au jury la nature, les enjeux et les résultats de votre travail de recherche et en proposerez une mise en perspective didactique. Le jury vous invite pour cela à revenir sur l'un des points de votre dossier.

Vous déclarez, p. 4 :

« Mes recherches sur les genres théâtraux peuvent tout à fait me servir dans l'enseignement car elles mettent en avant l'importance de la manière grâce à laquelle un énoncé construit sa signification. »

Expliquez en quoi le fait de reconnaître une signification à l'énoncé théâtral vous aiderait à construire une pratique d'enseignement de l'anglais. Donnez quelques exemples précis sans revenir en détail sur le contenu de vos travaux.

- Vous présenterez au jury la nature, les enjeux et les résultats de votre travail de recherche et en proposerez une mise en perspective didactique. Le jury vous invite pour cela à revenir sur l'un des points de votre dossier.

Vous déclarez, p. 3 :

« L'analyse du texte et de l'image, animé[e] et inanimée, seront au centre de mon enseignement et s'appuieront sur le travail de recherche réalisé tout comme sur celui qui reste à faire. »

Sans revenir en détail sur le contenu de vos travaux, expliquez quel usage vous envisagez de faire des outils et méthodes issus de votre travail de recherche pour construire les apprentissages de vos élèves. Donnez quelques exemples précis.

Le temps de préparation doit être consacré à une réévaluation par le candidat de l'ensemble de son dossier à la lumière de cette « question tremplin » : idéalement, le plan de l'exposé se construit au miroir de cette réévaluation, de sorte que le candidat s'employait à commenter les termes repris dans la « question tremplin », à les interroger et à les remotiver en analysant les dimensions théoriques et pratiques de sa recherche en lien avec la mise en situation d'enseignement à des collégiens, lycéens ou étudiants (BTS, classes préparatoires).

Le jury réitère donc son invitation aux candidats, dans la préparation de leur exposé, à conserver en mémoire la définition de l'épreuve et de ses objectifs : « rendre ses travaux accessibles à un public de non-spécialistes [il s'agit ici avant tout du jury] ; dégager ce qui dans les acquis de sa formation et par la recherche peut être mobilisé dans le cadre des enseignements qu'il serait appelé à dispenser dans la discipline du concours ; appréhender de façon pertinente les missions confiées à un professeur agrégé ».

Par-delà leur domaine de spécialité et le contenu scientifique et disciplinaire de leur recherche, les docteurs ont, de fait, acquis des compétences fondamentalement transversales au cours de leur travail de thèse (recherche de sources, traitement et hiérarchisation de l'information, constitution d'hypothèses de travail à confirmer ou infirmer, capacité de démonstration, compétences rédactionnelles, pour en citer quelques-unes). Ces compétences ont toute leur place dans le cadre de cette épreuve : facteur crucial de formation intellectuelle, la recherche doctorale apporte aux candidats une richesse et une capacité de proposition

pédagogique que l'exposé doit contribuer à mettre en valeur

- **l'entretien**

Moins contraint dans ses modalités et ses points de focalisation, l'entretien avec le jury a pour seul objectif de compléter les éléments apportés par l'exposé et par le dossier, de mettre en lumière des aspects qui auraient éventuellement pu être négligés ou passés sous silence. Les questions ne visent jamais à mettre le candidat devant des défauts de son travail de recherche ou de son engagement pédagogique, mais au contraire à valoriser son expérience, pointer des directions possibles de réflexion et l'aider à se projeter dans une posture d'enseignement.

Etant donnée la diversité des sujets de thèse, les compétences développées varient, la transférabilité des thématiques également, mais le jury a pu noter que certains candidats étaient avertis des différents niveaux de pertinence de leur travail de recherche dans le contexte de l'enseignement du second degré : le socle méthodologique de la recherche en thèse permet dans tous les cas de développer des approches originales et appropriées de la documentation, de l'utilisation et de la critique des sources, en lien direct avec les grands axes définis par les programmes scolaires. Le jury a pu ainsi apprécier les candidats qui ont su mobiliser ces outils dans le but de redéfinir leur contribution au travail personnel d'un élève et à la progression collective d'une classe.

Il est en effet important, lors de l'entretien, que le candidat se montre en mesure d'envisager des publics d'enseignement spécifiques et de s'interroger sur les modes d'adresse en fonction de situations socioculturelles différenciées, y compris au sein d'un même groupe d'élèves. De même, une prise en compte des courbes de progression attendues entre les différentes classes et les différents cycles de la scolarité peut permettre à un candidat de mieux répondre à des questions qui visent sa conception de la fonction d'enseignant. Le jury a fortement apprécié les réactions de candidats qui s'écartaient de tout *a priori*, ne se réfugiaient pas dans des catégories préconçues, mais prenaient véritablement position en recherchant ce qui, dans leur expérience, était de nature à développer l'esprit critique et l'inventivité, ou plus simplement les apprentissages, de leurs élèves potentiels.

En conclusion, le jury s'accorde sur le fait que cette épreuve est éminemment opératoire afin de déterminer les capacités et les motivations des candidats docteurs alors qu'ils s'orientent vers une carrière dans l'enseignement du second degré. La rédaction du dossier, la préparation de la réponse à la « question tremplin » dans le cadre de l'exposé et l'entretien sont trois temps qui leur donnent l'occasion de définir leur posture et leur pratique pédagogiques, et de se projeter dans la fonction d'enseignant et dans le statut de fonctionnaire de l'État.

Le jury a pu entendre, lors de cette session, des prestations qui tenaient grand compte des indications présentes dans les textes officiels ainsi que dans le rapport de la session inaugurale : en s'investissant pleinement dans l'épreuve, ils ont souligné le rôle structurant et utile de la recherche dans la formation des enseignants de la langue, de la littérature et de la civilisation des mondes anglophones.

Hélène Aji

## 7. La note de langue orale ou expression en anglais

La qualité de l'anglais oral est une dimension essentielle de l'évaluation de candidats à des fonctions d'enseignement. Le coefficient attaché à la note de langue orale, identique à celui de chacune des épreuves orales, montre l'importance accordée à la capacité des candidats à servir de modèle à de futurs élèves. L'enjeu est de pouvoir leur faire prendre conscience des principes fondamentaux qui régissent la langue orale anglaise et qui sont l'une des conditions d'amélioration de la prononciation d'élèves pour qui l'apprentissage par immersion n'est pas toujours possible.

On attend donc de futurs professeurs agrégés un anglais aussi naturel et authentique que possible sur les plans de la fluidité et de la phonologie, associé à un lexique riche et une maîtrise grammaticale sans faille. Rappelons qu'il doit permettre de guider l'acquisition et le développement par les élèves de compétences langagières référées dans les programmes d'enseignement au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)<sup>6</sup>, et que le niveau visé, par exemple, dans l'option « langue vivante approfondie » (LVA) de la classe de terminale L, où peuvent assez naturellement être conduits à enseigner les professeurs agrégés, est C1 (« utilisateur expérimenté »). On comprendra donc aisément que c'est le niveau supérieur et maximal dans l'échelle de compétence de l'ouvrage, c'est-à-dire C2, qui soit attendu des lauréats du concours.

La note de langue orale est calculée à partir des notes d'anglais attribuées au cours de la leçon et de l'épreuve hors programme. Ces deux notes sont déterminées de façon indépendante, les jurys respectifs n'ayant pas connaissance de la note obtenue à l'autre épreuve. Il convient de préciser que, dans l'épreuve hors programme, l'exposé initial et l'entretien – qui correspondent à deux types de discours différents – sont tous deux pris en compte dans l'évaluation de l'anglais oral.

Tous les accents anglophones sont acceptés, dès lors que le candidat fait preuve de cohérence.

### 7.1. Le lexique

Il est indispensable de pouvoir convoquer un lexique précis, notamment dans le domaine de spécialité. Au principe que la lecture intensive est gage d'enrichissement du répertoire lexical, il est fortement recommandé aux candidats de lire, lors de la préparation du concours, un nombre significatif d'ouvrages en lien avec les domaines couverts par l'option qu'ils auront choisie, en n'oubliant pas que l'analyse croisée de documents relevant de genres différents lors de l'épreuve hors-programme requiert un lexique spécifique.

Plus largement, le lexique des exercices doit lui aussi être précis pour, par exemple, permettre au candidat la désignation exacte du type de document, ou des outils d'analyse, qu'il convoque à tel ou tel moment de son exposé. Le recours trop fréquent à des hypéronymes donne une impression de flou qui ne sied pas à l'exposé de candidats à l'agrégation, docteurs de surcroît.

Il convient aussi d'éviter certaines confusions, parfois dues à l'interférence du français. Celles-ci sont en effet préjudiciables à l'intelligibilité de l'exposé et témoignent d'une maîtrise lexicale approximative. Quelques confusions fréquentes ont été répertoriées dans la liste ci-dessous. Les formes fautives sont signalées par des astérisques ; les choix corrects figurent dans la colonne de droite.

<i>*the apparition of</i>	<i>the appearance of</i>
<i>*dramatic (« tragique »)</i>	<i>tragic / disastrous</i>
<i>*gain / win money</i>	<i>earn money</i>
<i>*habitants</i>	<i>inhabitants</i>
<i>*a stranger (« un étranger »)</i>	<i>a foreigner</i>
<i>*the document talks about</i>	<i>the document deals with</i>
<i>*the pression</i>	<i>the pressure</i>
<i>*feminity</i>	<i>femininity</i>
<i>*a dossier</i>	<i>a set of documents</i>
<i>*politics (« personnalités politiques »)</i>	<i>politicians</i>
<i>*on the other side</i>	<i>on the other hand</i>

### 7.2. La grammaire

La qualité grammaticale de l'expression doit être la plus grande et la plus constante possible, même lorsque l'esprit est concentré sur l'organisation du propos à venir. Le candidat doit notamment pouvoir exprimer des idées complexes en disposant d'un large éventail de structures syntaxiques adaptées à cette complexité. Le recours excessif à une organisation paratactique du discours est de ce fait à éviter.

Il est bon de prêter une attention particulière au choix des prépositions employées, notamment dans les expressions permettant de situer différents éléments dans les documents proposés. Voici quelques erreurs récurrentes : *\*some distance with* (au lieu de *some distance from*), *\*at the right* (au lieu de *on the right*), *\*involved into* (au lieu de *involved in*), *\*in one hand* (au lieu de *on the one hand*), *\*at the middle of* (au lieu de *in the middle of*), *\*on document B* (au lieu de *in document B*), *\*in my point of view* (au lieu de *from my point of view*).

<sup>6</sup> *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2001.

Il appartient enfin d'éviter tout calque fautif, ce type d'erreur étant parfois susceptible de produire des barbarismes. Ces calques sont surtout de nature syntaxique :

<i>*As I said it / *As we learn it</i>	<i>As I said et as we learn</i>
<i>*As it was said in document B</i>	<i>As was said in document B</i>
<i>*In this painting is a ship</i>	<i>In this painting there is a ship</i>
<i>*They were agree</i>	<i>They agreed</i>
<i>*She is reading quietly a novel</i>	<i>She is quietly reading a novel</i>

### 7.3. Phonétique et phonologie

En matière de maîtrise générale du système phonologique, le niveau C2 est défini comme suit dans la dernière version du CECRL : « [Le locuteur] peut utiliser tous les traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise ».<sup>7</sup>

Ceci passe en premier lieu par un degré élevé de précision et d'authenticité dans le choix et la réalisation des phonèmes de l'anglais.

Pour ce qui concerne le **choix des phonèmes**, il est indispensable d'éviter toute confusion entre voyelles distinctives, notamment entre /ɒ/ et /ʌ/ lorsque le graphème <o> apparaît avant les consonnes <m>, <n> ou <v>. On se souviendra ainsi que la prononciation des mots suivants fait appel au phonème /ʌ/ :

- come	- front	- money
- company	- glove	- none
- conjure	- government	- tongue
- done	- love	- wonder

Il en va de même pour *other* et pour *colour*. Il convient en revanche d'éviter de prononcer *foreigner*, *gone* ou *novel* en utilisant /ʌ/ par hypercorrection. La prononciation de ces mots fait bien appel au phonème /ɒ/.

De manière plus générale, voici quelques termes qui donnent régulièrement lieu à des confusions phonémiques. La transcription correcte des segments problématiques (en gras) est systématiquement fournie à droite de ces derniers :

---

<sup>7</sup> Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe, février 2018 pour la traduction française. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr), p. 134.

- <b>author</b>	/ˈɔːθə/	- <b>law</b>	/ɔː/
- <b>bathos</b>	/eɪ/	- <b>only</b>	/əʊ/
- <b>based</b>	/s/ et non */z/	- <b>particularly</b>	/pəˈtɪkjʊləli/
- <b>because</b>	/b/ (ou /ə/)	- <b>pathos</b>	/eɪ/
- <b>brought, fought, thought</b>	/ɔː/	- <b>poem</b>	/ˈpəʊɪm/
- <b>caught, taught</b>	/ɔː/	- <b>poet</b>	/ˈpəʊɪt/
- <b>close</b> (adjectif)	/s/ et non */z/	- <b>power</b>	/ˈpaʊə/
- <b>cough</b>	/ˈkɒf/	- <b>product</b>	/ˈprɒdʌkt/
- <b>chaos</b>	/ˈkeɪɒs/	- <b>promise</b>	/ˈprɒmɪs/
- <b>cow</b>	/aʊ/	- <b>said</b>	/eɪ/
- <b>echo(es)</b>	/e/	- <b>say</b>	/eɪ/
- <b>enough</b>	/ɪˈnʌf/	- <b>says</b>	/eɪ/
- <b>foreign(er)</b>	/ˈfɔːrɪn(ə)/	- <b>sword</b>	/ɔː/
- <b>houses</b> (nom et verbe)	/z/ et non */s/	- <b>use</b> (nom)	/s/ et non */z/
- <b>inherent</b>	/ɪnˈherənt/ ou	- <b>women</b>	/ɪ/, mais
	/ɪnˈhɪərənt/		<i>woman</i> -> /ʊ/
- <b>knowledge</b>	/b/		

En matière de **réalisation des phonèmes**, les candidats gagneront à veiller à distinguer entre voyelles brèves et voyelles longues, et particulièrement à marquer la distinction entre /i:/ et /ɪ/, trop souvent confondus en un son proche du /i/ français. Il ne faut pas oublier que le /ɪ/ anglais est plus proche du /e/ français du mot *thé* que du /i/ de *lit*. Pour placer correctement ce phonème, le candidat pourra s'entraîner à passer lentement de l'un à l'autre des sons français /i/ et /e/ de façon à sentir le mouvement de sa langue dans sa bouche ; puis il interrompra le mouvement dans une position intermédiaire de façon à fixer l'empreinte articulatoire du phonème /ɪ/. Pourront ainsi être évitées les confusions inopportunes entre *filling* et *feeling*, *still* et *steal*, *live* et *leave*, *ship* et *sheep*, etc.

Le degré élevé de maîtrise phonologique défini par le CECRL implique encore une bonne connaissance théorique et pratique des règles qui régissent l'**accent lexical**. Une liste non exhaustive de mots qui donnent fréquemment lieu à des déplacements d'accent est proposée ci-dessous. Nous encourageons les candidats à effectuer des recherches sur l'accentuation de ces mots et à s'entraîner à les prononcer.

- <i>afternoon</i>	- <i>contrast</i> (n)	- <i>prospect</i>
- <i>already</i>	- <i>contrast</i> (v)	- <i>rebel</i> (N)
- <i>anymore</i>	- <i>contrastive</i>	- <i>rebel</i> (V)
- <i>ambiguous</i>	- <i>contribute</i> (cf. <i>attribute</i> )	- <i>relative</i>
- <i>analysis</i>	- <i>defect</i> (n)	- <i>remember</i>
- <i>antithesis</i>	- <i>detail</i> (n & v)	- <i>represent</i>
- <i>attribute</i> (schéma identique à <i>contribute</i> , mais différent de <i>constitute</i> )	- <i>determine</i>	- <i>satire</i>
- <i>audience</i>	- <i>develop</i>	- <i>sometimes</i>
- <i>beginning</i>	- <i>discrepancy</i>	- <i>strategy</i>
- <i>character</i>	- <i>endeavour</i>	- <i>testimony</i>
- <i>characteristic</i>	- <i>event</i>	
- <i>characterize</i>	- <i>foreigners</i>	
- <i>obligatory</i>	- <i>fourteen, fifteen etc.</i>	
- <i>comment</i>	- <i>hypothesis</i>	
- <i>commentary</i>	- <i>idea</i>	
- <i>complete(ly)</i>	- <i>important</i>	
- <i>complex</i>	- <i>inherent</i>	
- <i>conjure</i>	- <i>interpret</i>	
- <i>consequence</i>	- <i>introduce</i>	
- <i>consider</i>	- <i>issue</i>	
- <i>constitue</i> (schéma différent de <i>attribute</i> et de <i>contribute</i> )	- <i>moreover</i>	
- <i>context</i>	- <i>narrative</i>	
- <i>conjure</i>	- <i>narrator</i>	
	- <i>occur</i>	
	- <i>offence</i>	
	- <i>particularly</i>	
	- <i>process</i>	
	- <i>promise</i>	

Lors de la préparation du concours, il pourra encore être utile de prêter une attention particulière aux points suivants :

➤ **les terminaisons contraignantes**, notamment :

- *-ic*, qui impose le placement place de l'accent sur l'avant-dernière syllabe :  
*'lyric, 'music, ar'chaic, au'thentic, her'oic, hy'gienic, re 'public, scien'tific*
- *-ical* (adjectives), *-ify/-efy* (verbs), *-ity/-ety* (nouns), qui imposent le placement de l'accent sur l'avant-avant-dernière syllabe :  
*-ical* : *'cynical, eco'nomical, i'ronical, 'lyrical, 'political, rhe'torical*  
*-ify/-efy* : *a'cidify, 'beautify, 'clarify, 'crucify, i'dentify, 'justify, 'purify*  
*-ity/-ety* : *ambi'guity, 'dignity, di'vinity, hos'tility, sin'cerity, so'ciety, uni'versity, var'iety.*
- *-ate*, suffixe complexe :
  - dans les verbes qui comportent deux syllabes, l'accent porte sur la dernière syllabe : *re'late cre'ate, mi'grate, pla'cate, pul'sate, nar'rate etc.* (attention : en anglais américain, certains de ces mots sont accentués sur la première syllabe : US *'migrate, 'placate, 'pulsate, 'narrate etc.* ; comme souligné plus haut, il faut choisir un modèle et s'y tenir manière cohérente) ;
  - dans les mots de plus de deux syllabes, l'accent porte sur l'avant-avant-dernière syllabe : *a'ccommodate, de'liberate, 'demonstrate, e'laborate, 'fortunate, 'illustrate, in'adequate, o'riginate, reca'pitulate, a'ppreciate, a'ssociate, e'valuate, hu'miliate, ne'gotiate*.<sup>8</sup>

➤ **les « paires alternantes »** (mots dont l'accentuation diffère selon qu'ils sont verbes ou noms)

La règle générale veut que le nom soit accentué sur la première syllabe, et que le verbe soit accentué sur la seconde : c'est notamment le cas pour *accent, compound, conduct, decrease, export, extract, import, imprint*.<sup>9</sup>

La dernière version en date du CECRL apporte enfin la précision suivante dans sa description du niveau C2 :

« [Le locuteur peut également utiliser avec un haut degré de maîtrise] les traits prosodiques<sup>10</sup> tels que l'accent phrastique, le rythme et l'intonation – de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis ». <sup>11</sup>

On attend donc des candidats qu'ils soient en mesure d'exprimer les nuances de sens les plus fines grâce à la **prosodie** de la langue.

Ceci concerne en premier lieu **le rythme**. Il n'est pas inutile de rappeler que l'anglais, langue à rythme accentuel, diffère grandement du français, langue à rythme syllabique.<sup>12</sup> Il convient par conséquent de ne pas accentuer chaque syllabe de la même manière en anglais, mais de veiller à bien faire ressortir l'existence d'*ensembles de syllabes* délimités par des pulsations produites à intervalles plus ou moins réguliers. À titre d'exemple, chaque syllabe sera accentuée en français dans la séquence : ***S'il avait su, il le lui aurait dit***. En anglais, en revanche, seules les syllabes en italiques sont accentuées dans la séquence ***If he had known, he would have told him***. L'une des

<sup>8</sup> Remarque : la terminaison *-ate* se prononce /eɪt/ à la fin des verbes, mais généralement /ɪt/ à la fin des noms et des adjectifs.

<sup>9</sup> Quelques exceptions : 1) sont généralement accentués sur la première syllabe, quelle que soit la nature du mot : *'combat, 'comfort, 'comment, 'compass, 'concrete, 'detail, 'distance*. 2) sont généralement accentués sur la seconde syllabe, quelle que soit la nature du mot : *a'ward, a'buse, a'ccount, a'ddress, ad'vice/se, a'mount, de'bate*.

<sup>10</sup> De manière schématique, les traits prosodiques, ou encore *suprasegmentaux*, sont les éléments de nature phonologique observables à un niveau supérieur à celui du mot (c'est-à-dire dans les groupes de mots, les propositions, les phrases, etc.).

<sup>11</sup> CECRL, *op. cit.*, p. 134.

<sup>12</sup> Les langues à rythme syllabique sont caractérisées par la récurrence à des intervalles souvent perçus comme réguliers de syllabes, alors que les langues à rythme accentuel le sont par celle d'« accents » ou de « pieds », c'est-à-dire d'ensemble de syllabes.

conséquences de cet état de fait est qu'en anglais, seules les voyelles des syllabes accentuées sont pleines (c'est-à-dire qu'elles conservent leur « couleur » phonétique). Par contrastes, les voyelles des syllabes inaccentuées sont réduites et se trouvent la plupart du temps réalisées comme /ə/ ou /ɪ/ (parfois /ʊ/).

Pour finir, il est important de souligner que certaines caractéristiques prosodiques de l'anglais sont aussi observées sur le plan de **l'intonation**.

Les formes intonatives permettent de transmettre des nuances fines de sens. Pour cette raison, il est indispensable que tout candidat sache les employer avec discernement. L'une des erreurs les plus généralement observées sur ce plan réside dans l'emploi de schémas ascendants à la fin des affirmations, entre autres en raison de l'interférence du système intonatif français. Il est important d'éviter cette erreur, qui produit un effet doublement négatif. D'une part, l'emploi récurrent de schémas ascendants quand l'énoncé transmet des informations factuelles trahit une origine étrangère ; d'autre part, il donne l'impression au jury que le candidat est à la recherche constante de confirmation. En anglais, le schéma non marqué en fin d'énoncé assertif est le schéma descendant.<sup>13</sup> Sauf nuance de sens volontaire, les schémas de ce type auront donc tendance à prédominer dans l'exposé et les réponses aux questions du jury.

#### **7.4. Qualités de communication**

Enfin, la nature et la forme des épreuves orales d'admission invitent à réfléchir à la dimension communicative des exercices.

Les épreuves d'admission prennent toutes la forme de la présentation à une commission du jury d'un travail préparé, suivie d'un entretien. La présentation de la leçon et l'exposé de l'épreuve hors-programme s'effectuent en anglais ; l'entretien associé à ces deux épreuves a lieu en anglais. Les compétences mobilisées en matière d'expression sont de nature différente dans chacun des exercices : expression en continu pour l'exposé ; expression dialoguée pour l'entretien. Il est recommandé aux candidats de s'entraîner intensivement aux deux en veillant aux spécificités de chacune des activités langagières.

Nombreux sont les candidats qui choisissent de rédiger l'introduction et la conclusion de leur propos. Les auteurs des meilleures prestations s'étaient manifestement entraînés à oraliser ce type d'écrit, exercice difficile, bien maîtrisé par les journalistes de radio et de télévision, par exemple, dont il est fort utile de s'inspirer sur ce point.

L'entretien, quant à lui, nécessite une bonne gestion de l'interaction en situation formelle, dont les codes diffèrent de la conversation entre amis – pas d'interruption sous le feu de l'émotion, ni d'interjection – mais qui partage avec celle-ci la rapidité de réaction. Si un temps de réflexion avant de proposer une réponse à une question du jury est tout à fait acceptable, on ne peut en effet le prolonger trop longtemps sans dénaturer la communication. Dans les deux cas, il convient de veiller à tous les aspects de la communication non verbale et de savoir, par exemple, maintenir un contact oculaire avec le jury ou contrôler sa gestuelle. De cette façon, les candidats peuvent véritablement entrer en dialogue avec le jury et permettre à celui-ci de les accompagner dans l'expression de tout leur potentiel.

Jean-Louis Picot

---

<sup>13</sup> Ce n'est pas le cas, il est vrai, dans certains accents du nord du Royaume-Uni. En revanche, les schémas ascendants de plus en plus souvent observés en fin d'énoncé déclaratif dans certaines variétés d'anglais américain et britannique relèvent dans bien des cas d'un registre familier ou traduisent une forme d'assertivité déplacée. De manière générale, ils sont par conséquent à éviter lors des épreuves orales du concours.

# **ANNEXE**

**AGREGATION EXTERNE SPECIALE D'ANGLAIS  
(SESSION 2018)**

**EPREUVE HORS PROGRAMME**

**L'épreuve se déroule en anglais.**

Vous procéderez à l'étude et à la mise en relation argumentée des trois documents du présent dossier (A, B, C non hiérarchisés). Votre exposé ne dépassera pas 20 minutes et sera suivi d'un entretien de 40 minutes maximum.

## Document A

Ralph Ellison, *Invisible Man* (1952), London: Penguin Classics, 2001, pp. 3-6.

### *Prologue*

I am an invisible man. No, I am not a spook like those who haunted Edgar Allan Poe; nor am I one of your Hollywood-movie ectoplasms. I am a man of substance, of flesh and bone, fiber and liquids—and I might even be said to possess a mind. I am invisible, understand, simply because people refuse to see me. Like the bodiless heads you see sometimes in circus sideshows, it is as though I have been surrounded by mirrors of hard, distorting glass. When they approach me they see only my surroundings, themselves, or figments of their imagination—indeed, everything and anything except me.

Nor is my invisibility exactly a matter of a biochemical accident to my epidermis. That invisibility to which I refer occurs because of a peculiar disposition of the eyes of those with whom I come in contact. A matter of the construction of their *inner* eyes, those eyes with which they look through their physical eyes upon reality. I am not complaining, nor am I protesting either. It is sometimes advantageous to be unseen, although it is most often rather wearing on the nerves. Then too, you're constantly being bumped against by those of poor vision. Or again, you often doubt if you really exist. You wonder whether you aren't simply a phantom in other people's minds. Say, a figure in a nightmare which the sleeper tries with all his strength to destroy. It's when you feel like this that, out of resentment, you begin to bump people back. And, let me confess, you feel that way most of the time. You ache with the need to convince yourself that you do exist in the real world, that you're a part of all the sound and anguish, and you strike out with your fists, you curse and you swear to make them recognize you. And, alas, it's seldom successful.

One night I accidentally bumped into a man, and perhaps because of the near darkness he saw me and called me an insulting name. I sprang at him, seizing his coat lapels and demanded that he apologize. He was a tall blond man, and as my face came close to his he looked insolently out of his blue eyes and cursed me, his breath hot in my face as he struggled. I pulled his chin down upon the crown of my head, butting him as I had seen the West Indians do, and I felt his flesh tear and the blood gush out, and I yelled, "Apologize! Apologize!" But he continued to curse and struggle, and I butted him again and again until he went down heavily, on his knees, profusely bleeding. I kicked him repeatedly, in a frenzy because he still uttered insults though his lips were frothy with blood. Oh yes, I kicked him! And in my outrage I got out my knife and prepared to slit his throat, right there beneath the lamplight in the deserted street, holding him in the collar with one hand, and opening the knife with my teeth—when it occurred to me that the man had not *seen* me, actually; that he, as far as he knew, was in the midst of a walking nightmare! And I stopped the blade, slicing the air as I pushed him away, letting him fall back to the street. I stared at him hard as the lights of a car stabbed through the darkness. He lay there, moaning on the asphalt; a man almost killed by a phantom. It unnerved me. I was both disgusted and ashamed. I was like a drunken man myself, wavering about on weakened legs. Then I was amused: Something in this man's thick head had sprung out and beaten him within an inch of his life. I began to laugh at this crazy discovery. Would he have awakened at the point of death? Would Death himself have freed him for wakeful living? But I didn't linger. I ran away into the dark, laughing so hard I feared I might rupture myself. The next day I saw his picture in the *Daily News*, beneath a caption stating that he had been "mugged." Poor fool, poor blind fool, I thought with sincere compassion, mugged by an invisible man!

45 Most of the time (although I do not choose as I once did to deny the violence of my days by  
ignoring it) I am not so overtly violent. I remember that I am invisible and walk softly so as  
not to awaken the sleeping ones. Sometimes it is best not to awaken them; there are few  
things in the world as dangerous as sleepwalkers. I learned in time though that it is possible to  
50 carry on a fight against them without their realizing it. For instance, I have been carrying on a  
fight with Monopolated Light & Power for some time now. I use their service and pay them  
nothing at all, and they don't know it. Oh, they suspect that power is being drained off, but  
they don't know where. All they know is that according to the master meter back there in their  
power station a hell of a lot of free current is disappearing somewhere into the jungle of  
Harlem. The joke, of course, is that I don't live in Harlem but in a border area. Several years  
55 ago (before I discovered the advantages of being invisible) I went through a routine process of  
buying service and paying their outrageous rates. But no more. I gave up all that, along with  
my apartment, and my old way of life: That way based upon the fallacious assumption that I,  
like other men, was visible. Now, aware of my invisibility, I live rent-free in a building rented  
strictly to whites, in a section of the basement that was shut off and forgotten during the  
60 nineteenth century, which I discovered when I was trying to escape in the night from Ras the  
Destroyer. But that's getting too far ahead of the story, almost to the end, although the end is  
in the beginning and lies far ahead. [...]

## Document B

**W. E. B. Du Bois, *The Souls of Black Folk* (1903), Oxford: Oxford University Press, 2007, pp.7-9.**

Between me and the other world there is ever an unasked question: unasked by some through  
feelings of delicacy; by others through the difficulty of rightly framing it. All, nevertheless,  
flutter round it. They approach me in a half-hesitant sort of way, eye me curiously or  
compassionately, and then, instead of saying directly, How does it feel to be a problem? they  
5 say, I know an excellent colored man in my town; or, I fought at Mechanicsville; or, Do not  
these Southern outrages make your blood boil? At these I smile, or am interested, or reduce  
the boiling to a simmer, as the occasion may require. To the real question, How does it feel to  
be a problem? I answer seldom a word.

And yet, being a problem is a strange experience,—peculiar even for one who has never been  
10 anything else, save perhaps in babyhood and in Europe. It is in the early days of rollicking  
boyhood that the revelation first bursts upon one, all in a day, as it were. I remember well  
when the shadow swept across me. I was a little thing, away up in the hills of New England,  
where the dark Housatonic winds between Hoosac and Taghkanic to the sea. In a wee wooden  
schoolhouse, something put it into the boys' and girls' heads to buy gorgeous visiting-cards—  
15 ten cents a package—and exchange. The exchange was merry, till one girl, a tall newcomer,  
refused my card,—refused it peremptorily, with a glance. Then it dawned upon me with a  
certain suddenness that I was different from the others; or like, mayhap, in heart and life and  
longing, but shut out from their world by a vast veil. I had thereafter no desire to tear down  
that veil, to creep through; I held all beyond it in common contempt, and lived above it in a  
20 region of blue sky and great wandering shadows. That sky was bluest when I could beat my  
mates at examination-time, or beat them at a foot-race, or even beat their stringy heads. Alas,  
with the years all this fine contempt began to fade; for the words I longed for, and all their  
dazzling opportunities, were theirs, not mine. But they should not keep these prizes, I said;

25 some, all, I would wrest from them. Just how I would do it I could never decide: by reading  
law, by healing the sick, by telling the wonderful tales that swam in my head,—some way.  
With other black boys the strife was not so fiercely sunny: their youth shrunk into tasteless  
sycophancy, or into silent hatred of the pale world about them and mocking distrust of  
everything white; or wasted itself in a bitter cry, Why did God make me an outcast and a  
30 stranger in mine own house? The shades of the prison-house closed round about us all: walls  
strait and stubborn to the whitest, but relentlessly narrow, tall, and unscalable to sons of night  
who must plod darkly on in resignation, or beat unavailing palms against the stone, or  
steadily, half hopelessly, watch the streak of blue above.

After the Egyptian and Indian, the Greek and Roman, the Teuton and Mongolian, the Negro is  
a sort of seventh son, born with a veil, and gifted with second-sight in this American world,—  
35 a world which yields him no true self-consciousness, but only lets him see himself through the  
revelation of the other world. It is a peculiar sensation, this double-consciousness, this sense  
of always looking at one's self through the eyes of others, of measuring one's soul by the tape  
of a world that looks on in amused contempt and pity. One ever feels his two-ness,—an  
American, a Negro; two souls, two thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in  
40 one dark body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder.

The history of the American Negro is the history of this strife,—this longing to attain self-  
conscious manhood, to merge his double self into a better and truer self. In this merging he  
wishes neither of the older selves to be lost. He would not Africanize America, for America  
has too much to teach the world and Africa. He would not bleach his Negro soul in a flood of  
45 white Americanism, for he knows that Negro blood has a message for the world. He simply  
wishes to make it possible for a man to be both a Negro and an American, without being  
cursed and spit upon by his fellows, without having the doors of Opportunity closed roughly  
in his face.

This, then, is the end of his striving: to be a co-worker in the kingdom of culture, to escape  
50 both death and isolation, to husband and use his best powers and his latent genius. These  
powers of body and mind have in the past been strangely wasted, dispersed, or forgotten. The  
shadow of a mighty Negro past flits through the tale of Ethiopia the Shadowy and of Egypt  
the Sphinx. Through history, the powers of single black men flash here and there like falling  
stars, and die sometimes before the world has rightly gauged their brightness. Here in  
55 America, in the few days since Emancipation, the black man's turning hither and thither in  
hesitant and doubtful striving has often made his very strength to lose effectiveness, to seem  
like absence of power, like weakness. And yet it is not weakness,—it is the contradiction of  
double aims.

## Document C

### Passage from Stanley Kramer's *Guess Who's Coming to Dinner* (1967)

Context: whilst staying in Hawaii, Joanna Drayton has met John Prentice, a widowed black physician, and the two have fallen in love. They then return to San Francisco, where Joanna wants to introduce John to her liberal, upper-class parents, Matt and Christina Drayton. John is worried about their reaction to seeing their daughter envisage marriage with a black man.

*Ce document est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.*