



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : agrégation externe**

**Section : langues vivantes étrangères**

**Option : anglais**

**Session 2023**

Rapport de jury présenté par :

**Madame Mélanie TORRENT**

Présidente du jury

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

## SOMMAIRE

<b>AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DU JURY</b> .....	3
1. Informations liées à la session 2024 .....	4
2. Maquette du concours .....	4
3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission .....	7
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales.....	8
5. Conseils essentiels .....	9
6. Bilan chiffré de la session 2023 .....	11
7. Ont collaboré au rapport de la session 2023.....	15
8. Membres du jury 2023 .....	15
<b>I – ÉPREUVES ÉCRITES</b> .....	<b>16</b>
1 – Dissertation en français (littérature) .....	16
2 – Commentaire de texte en anglais (civilisation).....	28
3 – Composition de linguistique.....	44
4 – Épreuve de traduction .....	92
4.1. – Thème .....	92
4.2. – Version .....	107
<b>II – ÉPREUVES ORALES</b> .....	<b>133</b>
1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon.....	133
2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte .....	141
3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon.....	152
4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document .....	161
5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon .....	168
6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire .....	176
7 – Épreuve Hors Programme (EHP).....	184
8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R) .....	197

## AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

### *Remerciements*

Que soient remerciés, en préambule du rapport de la session 2023, tous les membres du jury, pour l'ensemble des tâches qu'ils ont accomplies, comme toujours, avec un grand professionnalisme, un engagement et une disponibilité remarquables. Il convient également de remercier l'Université Paris Cité, où se déroulent les épreuves d'admission : les équipes de l'établissement, ainsi que les appariteurs spécifiques au concours, ont permis de garantir le meilleur accueil possible au jury et aux candidats<sup>1</sup> ; le jury et le directoire leur en sont très reconnaissants. Il est enfin important d'exprimer l'appréciation du jury pour le travail fourni par les candidats lors de cette session 2023.

### *Nombre de postes*

Le nombre de postes offerts à l'agrégation externe d'anglais était initialement de 170. Comme indiqué dans le bilan chiffré détaillé ci-après, la barre d'admission en liste principale pour la session 2023 a été fixée à 8,27, moyenne qui est à nouveau supérieure à celle de ces dernières années (7,81 en 2022 pour 151 postes, 7,58 en 2021 pour 149 postes, 7,61 en 2020 pour 151 postes, et 7,33 en 2019 pour 151 postes également). A été votée une liste complémentaire de 5 candidats avec une barre d'admission de 8,18.

Le jury se félicite que les résultats des candidats de la session 2023 aient permis de pourvoir ces postes d'agrégés (170 en liste principale et 5 en liste complémentaire), tout en maintenant une barre d'admission supérieure aux années passées, signe de l'existence d'un vrai vivier en études anglophones.

### *Objectifs du rapport*

L'objectif premier d'un rapport de concours est d'aider les candidats à se préparer aux épreuves de la session suivante. Reprenant un bon nombre d'observations et de conseils exprimés lors des sessions antérieures<sup>2</sup>, ce rapport s'entend avant tout comme un guide pratique à l'usage des candidats de la session 2024 et a trois objectifs :

- effectuer un bilan de la session 2023, afin de dégager certaines grandes tendances et évolutions dans les profils et résultats des candidats ;
- rappeler la maquette du concours, avec les modalités et exigences de chacune des épreuves écrites et orales ;
- proposer pour chacune des épreuves des conseils, notamment méthodologiques, sur la base des copies, des prestations et des entretiens de 2023. Le rapport exprime ainsi un certain nombre de mises en garde mais fournit aussi des exemples des travaux bons, très bons, excellents dans plusieurs cas, dont le jury se réjouit et qu'il souhaite porter à l'attention des

---

<sup>1</sup> Employé pour plus de lisibilité dans l'ensemble du rapport, le terme « candidats » recouvre aussi bien les candidates que les candidats. Il en va de même du singulier dit générique.

<sup>2</sup> Les rapports des sessions antérieures figurent à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>. Ils sont aussi disponibles sur le site de la SAES : <https://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/annales-agreg-externe/rapports-du-jury-de-lagregation-externe/>.

agrégatifs de la session prochaine.

## **1. Informations liées à la session 2024**

### *Calendrier*

Le calendrier de la session 2024 n'est pas encore connu au moment de la rédaction du rapport, mais l'on peut d'ores et déjà recommander à tous les candidats qui se préparent au concours de rester disponibles, pour les épreuves d'admission, à partir de la mi-mai et jusqu'à la fin du mois de juin 2024. En effet, tout candidat admissible peut être convoqué pour une durée de quatre jours consécutifs, à n'importe quel moment au cours de la période des épreuves d'admission.

Aucune modification de convocation ne pourra être envisagée, pas plus qu'une modification des horaires de préparation et passage devant les commissions. Les candidats doivent être disponibles sur l'ensemble des journées consacrées aux épreuves orales – ils peuvent être convoqués dès 07h00 et certaines épreuves se terminent après 18h00. Dans les cas suivants : hospitalisation d'urgence, raison familiale ou médicale *majeure et imprévisible*, convocation aux épreuves d'un autre concours ou examen universitaire, il conviendra d'informer directement, par courrier électronique, la DGRH à l'adresse indiquée sur la convocation. Tout courriel relatif à une demande de report d'épreuve doit être adressé dès que l'information est connue à compter de la date de publication de l'admissibilité, et accompagné des justificatifs nécessaires (exemples : certificat médical, lettre de convocation à une audition de contrat doctoral, convocation à un autre concours).

Dès leur inscription, les candidats doivent se renseigner sur les conditions d'inscription. Il est rappelé aux candidats qu'ils doivent être titulaires d'un diplôme de master 2 à la date de publication des résultats de l'admissibilité.

Pour toute demande d'aménagement d'épreuves (de type tiers-temps), en lien avec un handicap chronique ou passager, les candidats sont invités à se rapprocher de leurs académies. Le certificat médical à faire remplir par un médecin agréé est disponible sur Cyclades, rubrique « les formulaires ». Il est aussi rappelé aux candidats qu'ils ne peuvent pas faire état de situations personnelles, qu'elles soient médicales, familiales ou autres, aux membres des commissions d'interrogation lorsqu'ils se présentent devant eux.

## **2. Maquette du concours**

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

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98467/les-textes-officiels-de-reference-sur-les-concours-du-second-degre.html>

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98700/les-epreuves-de-l-agregation-externe-section-langues-vivantes-etrangees-anglais.html>

C'est ce même site ministériel qui doit par ailleurs servir de référence pour toute information relative au concours, comme la communication des copies (<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid36527/communication-des-copies-des-concours.html>).

Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit :

### **Épreuves écrites d'admissibilité**

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

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

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

3) **Composition de linguistique** (durée : six heures, coefficient 1). Cette épreuve prend appui sur un support textuel unique, en langue anglaise. Elle est destinée à apprécier les connaissances des candidats dans les deux domaines suivants :

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

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

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

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

**Total des coefficients** des épreuves écrites : 5.

NB. La numérisation des copies suscite deux recommandations à l'attention des candidats : il est préférable d'utiliser une encre noire (plutôt que bleue) pour assurer une parfaite lisibilité ; et il est prudent de respecter une marge de quelques millimètres sur le bord droit de la copie.

### **Épreuves orales d'admission**

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

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.  
Coefficient : 2.

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

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

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

Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.  
Coefficient : 2.

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

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

### 3) **Épreuve hors programme (EHP) en anglais.**

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

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

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

Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.  
Coefficient : 2.

Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum.

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

### 4) **Compréhension / restitution (CR).**

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

Aucune préparation. Durée de l'épreuve : trente minutes maximum. Coefficient : 2.

Une cinquième note globale d'**expression orale en anglais** est attribuée à l'issue des épreuves d'admission. Cette note est constituée par la moyenne de trois notes d'anglais oral attribuées lors des deux épreuves d'option et de l'épreuve hors programme. La note d'expression orale en anglais est affectée du même coefficient 2 que chacune des épreuves d'admission.

**Total des coefficients** des épreuves orales : 10.

Les candidats sont convoqués à une réunion d'accueil la veille du début de leurs épreuves orales, à 16h. Les épreuves orales se déroulent ensuite sur trois jours consécutifs, dans un ordre qui varie selon le numéro attribué à chaque candidat par tirage au sort lors de la réunion d'accueil :

- au cours de l'un des trois jours, les candidats passent l'épreuve de leçon. Ils sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge ;
- un autre jour, ils passent l'épreuve d'explication ou de commentaire d'option le matin, après une préparation de deux heures en loge, et l'épreuve de compréhension/restitution (CR) l'après-midi, sans temps de préparation ;
- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP). Les candidats ont une préparation de cinq heures en loge, qui débute le matin, et passent l'épreuve l'après-midi.

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

Les candidats préparent les épreuves dans deux salles de préparation distinctes, appelées loges : l'une est réservée aux épreuves des trois options, l'autre à l'épreuve dite EHP.

En loge d'option, chaque candidat dispose sur sa table d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. Les candidats de l'option A ont accès aux ouvrages du programme de littérature, dans les éditions conseillées. Ces ouvrages sont disponibles pour les deux épreuves de l'option A et peuvent être emportés dans les salles d'interrogation pour être utilisés pendant les épreuves elles-mêmes (ce qui est fortement recommandé pour la leçon).

N.B. : pour l'épreuve de leçon, seul l'ouvrage correspondant au sujet choisi doit être emporté dans la salle d'interrogation.

Les ouvrages du programme (appareil critique inclus, le cas échéant) sont consultables dans leur intégralité. Les candidats ne peuvent en aucun cas les annoter, mais ils peuvent utiliser des marque-pages pour localiser certains passages, sans se soucier de les enlever à la fin de l'épreuve. Ces marque-pages ne sont pas fournis par le jury.

Le même dispositif s'applique pour les candidats de l'option B lorsqu'un ouvrage figure au programme de civilisation.

Dans la loge d'EHP, les candidats disposent sur leur table des mêmes dictionnaires que dans la loge d'option et ils ont, de surcroît, un accès libre à l'*Encyclopædia Britannica*, dans une version DVD-ROM consultable sur des ordinateurs de type PC.

### **3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission**

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

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidence du concours, uniquement par courrier électronique, à l'adresse [melanie.torrent@u-picardie.fr](mailto:melanie.torrent@u-picardie.fr), à partir de la première semaine des épreuves orales. Il est inutile de contacter la présidence du concours avant le début de ces épreuves. Les visiteurs ne seront pas acceptés dans les premiers et derniers jours des épreuves orales, pour des raisons de non-

disponibilité du directoire et des appariteurs dans ces deux périodes.

Après avoir pris contact par courriel, les visiteurs sont invités à se présenter à l'accueil du concours, au 2 rue Marguerite Duras, 75013 Paris, où ils remplissent un formulaire et présentent une pièce d'identité (carte nationale d'identité, permis de conduire ou passeport, exclusivement). Les visiteurs sont alors informés du planning des épreuves en cours et guidés dans tous leurs déplacements par les appariteurs.

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

Par courtoisie, les visites sont soumises au consentement des candidats concernés et, par décision de la présidence, limitées à une séance d'interrogation par type d'épreuve et par visiteur.

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

#### **4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales**

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

À l'oral, chaque commission devant laquelle passent les candidats est composée de trois membres du jury<sup>3</sup>. Les trois membres évaluent les mêmes aspects d'une prestation, et le font en toute indépendance, avant d'entamer la discussion qui doit aboutir à une décision collégiale. Pour les épreuves d'option et d'EHP, chacun des trois membres est tenu d'attribuer deux notes distinctes : une note qui concerne le contenu de la présentation et de l'entretien, et une autre note qui concerne l'expression orale en anglais.

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

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

La note que le candidat obtient pour la maîtrise de l'anglais parlé résulte par conséquent de la moyenne de trois notes attribuées par un ensemble de neuf membres du jury. Pour garantir l'impartialité des notes, le jury observe plusieurs règles :

- aucun membre du jury siégeant à l'oral ne connaît les notes obtenues à l'écrit par les candidats qu'il est appelé à évaluer ;
- les commissions d'oral ignorent les notes attribuées à un même candidat par les autres commissions, dans les autres épreuves orales ;

---

<sup>3</sup> Il peut aussi arriver qu'un autre membre du jury soit présent à des fins d'observation ; il ne participe alors pas à la notation.



- interdiction est faite aux membres du jury de parler à des candidats en dehors des épreuves et du cadre des commissions auxquelles ils appartiennent ; le directeur ne communique aucune note aux membres du jury au cours des épreuves d'admission ;
- l'identité des candidats étant vérifiée par les appariteurs et non par les membres du jury, les commissions d'oral ignorent tout du lieu de domiciliation et des conditions de préparation des candidats.

## **5. Conseils essentiels**

Tous les candidats sont invités à bien lire les recommandations faites dans le présent rapport, et à prendre également connaissance de plusieurs autres rapports parmi ceux des sessions précédentes, disponibles en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <https://www.devenirensignant.gouv.fr>. Sont rappelés ici plusieurs points.

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

Il est tout aussi hasardeux de miser sur un principe d'alternance pour déterminer si la dissertation portera sur le programme de littérature ou de civilisation. L'alternance qui régit l'attribution de la dissertation et du commentaire à la littérature ou à la civilisation relève de la possibilité et non de l'obligation. Les candidats ont ainsi tout intérêt à étudier toutes les questions inscrites au programme de leur session et à ne faire aucune impasse.

D'un point de vue méthodologique, les candidats sont particulièrement mis en garde contre ce qu'il est convenu d'appeler le placage de cours, qui consiste à utiliser des éléments de cours ou de bibliographie sans les mettre en perspective, les discuter, ou les réorganiser selon les besoins d'une démonstration particulière. Un futur professeur sera amené à répondre de ses propos et à nourrir l'esprit critique et la réflexion de ses élèves pour les conduire à l'autonomie de réflexion qu'il aura lui-même acquise. Un autre écueil est la tendance à confondre méthode et recettes, comme si la méthode d'analyse était un carcan qui impose de faire telle chose précise et d'éviter telle autre. Les différents rapports d'épreuves ont pour but d'explicitier ce qui différencie une méthode d'analyse (qui permet à la réflexion de se développer) et un ensemble de recettes (qui ne peuvent que brider la réflexion). Le présent rapport entend précisément exposer aux candidats l'ensemble des exigences liées aux différentes épreuves, et montrer que le travail d'approfondissement des éléments du programme doit impérativement s'accompagner d'une réflexion sur les outils d'analyse propres à chaque sous-discipline.

Les candidats doivent également garder à l'esprit que le coefficient des épreuves orales est le double

de celui de l'écrit, et que les résultats de l'oral peuvent opérer un profond bouleversement dans le classement établi à l'issue des épreuves écrites. De nombreux candidats gagnent ou perdent chaque année plusieurs dizaines de places, ce qui doit convaincre les candidats de la nécessité de s'entraîner aux épreuves orales tout au long de l'année, et pas seulement pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. L'admissibilité et l'admission se jouent chaque année à quelques centièmes de point, ce qui doit inciter l'ensemble des candidats à ne rien négliger. Tout candidat admissible a donc des chances d'être lauréat du concours et doit aborder les épreuves orales dans cette perspective.

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

La qualité de la langue orale doit faire l'objet d'une attention particulière. Les différentes épreuves requièrent une grande richesse de vocabulaire et des outils d'analyse propres à chaque discipline. Les pages de ce rapport consacrées à l'anglais oral méritent d'être lues avec attention, afin d'éviter les erreurs les plus couramment observées par le jury ; de précieuses remarques figurent également dans les rapports des épreuves d'option.

La note d'expression orale se fonde sur l'ensemble des épreuves, exception faite de l'épreuve de compréhension/restitution, ce qui englobe la présentation et l'entretien, lorsque celui-ci se déroule en anglais. Or, de nombreux candidats affrontent la partie des épreuves consacrée à l'entretien comme s'il s'agissait d'une conversation informelle tandis que d'autres, bien que plus rarement et peut-être sous l'effet d'une certaine nervosité, manifestent un désintérêt pour les questions du jury, y répondent à peine ou avec impatience. Il paraît donc nécessaire d'attirer l'attention des candidats sur le fait que l'entretien n'est ni une formalité ni un « piège » (le jury, rappelons-le à nouveau, ne cherche pas à mettre les candidats dans l'embarras) et qu'il constitue une partie essentielle de chaque épreuve. Il prolonge l'argumentation en l'adaptant aux enjeux d'une discussion : il montre la capacité du candidat à mettre sa réflexion au service d'un échange qui préfigure l'un des aspects les plus importants de sa future tâche d'enseignant, l'échange avec ses élèves ou avec ses pairs. L'entretien permet également au jury de tester une autre qualité fondamentale du futur enseignant : sa capacité à construire, puis à partager, et enfin (idéalement) à faire évoluer sa propre réflexion sur des objets de savoir.

Même si cette cinquième note d'expression orale concerne exclusivement l'expression en anglais, il

est utile de signaler aux candidats que le passage de l'anglais au français, dans l'épreuve de la leçon en particulier, mais aussi dans la partie préprofessionnelle de l'EHP, donne souvent lieu à un relâchement encore plus marqué que dans les entretiens en anglais. Le passage à la langue maternelle (pour la plupart des candidats) n'autorise pas l'emploi d'un registre d'expression plus familier. Il est vivement conseillé aux candidats de veiller à la qualité de la langue orale pendant la totalité des épreuves, quelle que soit la langue employée. Ils ne parleront pas à leurs élèves, en classe, comme ils parleraient à leurs amis dans une situation informelle.

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

Une mise en garde particulière concerne les téléphones portables et autres appareils connectés tels que les montres, qui sont strictement interdits lors des épreuves écrites et orales. Tous les objets connectés doivent être éteints et rangés par les candidats dans leurs affaires personnelles. Ces objets ne peuvent en aucun cas être utilisés comme montres ou chronomètres, que ce soit lors des épreuves écrites ou, lors des épreuves orales, pendant le temps de préparation en loge ou face au jury dans les salles d'interrogation. Tout objet connecté gardé à portée de main, *même éteint*, exposera le candidat à une présomption de fraude.

## 6. Bilan chiffré de la session 2023

La meilleure moyenne des épreuves d'admissibilité de la session 2023 est de 14,5 sur 20 (contre 12,75 sur 20 en 2022, 14 sur 20 en 2021, et 14,65 en 2020), tandis que la moyenne générale de l'écrit est de 6,09 (5,71 en 2022, 5,84 en 2021, et 6,03 en 2020) pour les candidats présents, et de 8,22 (8,05 en 2022, 8,17 en 2021, et 8,66 en 2020) pour les candidats admissibles.

Le tableau ci-dessous montre, pour chaque épreuve d'admissibilité, la note moyenne de tous les candidats qui ont terminé les épreuves (colonne du milieu), et la note moyenne obtenue par les admissibles présents aux épreuves orales (colonne de droite) :

Epreuve Moyenne	Moyenne des 859 candidats ayant composé à l'écrit	Moyenne des 384 candidats admissibles
Dissertation en français (littérature)	<b>4,71</b> sur 20	<b>7,24</b> sur 20
Commentaire de texte en anglais (civilisation)	<b>5,81</b> sur 20	<b>7,73</b> sur 20

Composition de linguistique	<b>5,76</b> sur 20	<b>8,25</b> sur 20
Traduction :	<b>7,1</b> sur 20	<b>8,95</b> sur 20
<u>Thème</u>	<b>(3,56</b> sur 10)	<b>(4,51</b> sur 10)
<u>Version</u>	<b>(3,55</b> sur 10)	<b>(4,45</b> sur 10)

La meilleure moyenne des épreuves d'admission est de 18,53 (contre 16,67 en 2022) ; tandis que la moyenne générale de l'oral est de 8,43 (contre 8,11 en 2022) pour les candidats qui se sont présentés aux épreuves, et de 10,88 (contre 10,35 en 2022) pour les candidats admis.

La note de 20 a été attribuée une fois en commentaire, une fois en leçon, neuf fois en compréhension/restitution, ainsi qu'une fois en EHP.). La meilleure note d'expression orale en anglais de la session 2023 (issue de la moyenne des trois notes attribuées) est de 20, comme en 2022 (la meilleure note attribuée en langue orale en 2021 était 19).

Tableau comparatif des notes moyennes obtenues par l'ensemble des admissibles présents aux épreuves orales, par type d'épreuve d'admission, depuis la session 2020 :

Épreuve	2023	2022	2021	2020
<b>Moyenne</b> (médiane)				
Leçon en anglais	<b>8,72</b> (8)	<b>8,10</b> (8)	<b>6,89</b> (6)	<b>7,84</b> (6)
Explication ou Commentaire	<b>7,41</b> (7)	<b>6,85</b> (6)	<b>6,42</b> (6)	<b>7,0</b> (7)
Épreuve Hors Programme	<b>6,53</b> (5,75)	<b>6,35</b> (6)	<b>6,91</b> (6)	<b>6,54</b> (6)
Compréhension/Restitution	<b>9,59</b> (9)	<b>9,4</b> (8)	<b>9,11</b> (8)	<b>9,41</b> (9)
Expression orale	<b>10,22</b> (10)	<b>9,75</b> (9)	<b>9,31</b> (9)	<b>9,88</b> (9,3)

Pour l'ensemble des épreuves (d'admissibilité et d'admission), la meilleure moyenne de 2023 s'élève à 16,77 sur 20 (contre 14,74 sur 20 en 2022, 15,27 en 2021 et 15,73 en 2020), et la moyenne de tous les admis sur la liste principale est de 10,27 (contre 9,77 en 2022, 9,71 en 2021, et 9,9 en 2020). Nombre de notes égales ou supérieures à 15 sur 20 obtenues par les 361 admissibles présents dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 18 (11 en 2022, 14 en 2021)

Leçon : 33 (20 en 2022, 13 en 2021)

CR : 75 (56 en 2022, 42 en 2021)

EHP : 23 (12 en 2022, 19 en 2021)

Langue orale : 50 (34 en 2022, 33 en 2021)

Nombre et pourcentage de notes égales ou supérieures à 10 sur 20 obtenues par les 361 admissibles présents aux épreuves d'admission :

Commentaire : 92, soit 25,48 % (62, soit 20,6 % en 2022)

Leçon : 134, soit 37,11% (97, soit 32,33 % en 2022)

CR : 158, soit 43,76% (129, soit 43 % en 2022)

EHP : 73, soit 20,22 % (65, soit 21,66 % en 2022)

Langue orale : 181, soit 50,13 % (130, soit 43,33 % en 2022)

### **Échelonnement des moyennes**

Le 10<sup>e</sup> du classement final a une moyenne de 13,23 (il avait 12,53 en 2022 ; 12,71 en 2021 ; et 13,20 en 2020).

La moyenne de 10 sur 20 correspond à la 79<sup>e</sup> place du classement (en 2022, cette moyenne revenait au 60<sup>e</sup> candidat, et, en 2021, au 54<sup>e</sup> candidat du classement final).

Le 65<sup>e</sup> candidat qui avait, lors des sessions précédentes, une moyenne proche de 10 (il avait 9,92 en 2022 ; 9,68 en 2021 ; et 9,7 en 2020), obtient cette année 10,36.

La candidate qui se situe à la 100<sup>e</sup> place du classement a cette année une moyenne de 9,57 (les deux candidats ex-aequo à la 99<sup>e</sup> place du classement final avaient une moyenne de 8,91 en 2022, et le 100<sup>e</sup> avait une moyenne de 8,58 en 2021, et de 8,77 en 2020).

Notons enfin qu'en 2023, 12 lauréats ont obtenu une moyenne supérieure à 13 sur 20 (ils étaient 7 en 2022 ; 9 en 2021 ; et 12 en 2020).

Les 50 premiers lauréats de la session se situent entre 16,77 et 10,94 (ils se situaient entre 14,74 et 10,33 de moyenne en 2022 ; entre 15,27 et 10,21 de moyenne en 2021 ; et entre 15,73 et 10,36 de moyenne en 2020).

### **Les barres d'admissibilité et d'admission**

La barre de l'admissibilité se situe cette année à 6,25 de moyenne (elle était à 6,3 en 2022 ; 6,55 en 2021 ; 6,9 en 2020 ; 6,4 en 2019 ; et 6,65 en 2018), pour un ratio de 2,25 (contre 2,2 pour 149 postes, 2,17 pour 151 en 2022 ; 2,27 en 2021 ; 1,86 en 2020 ; 2,24 en 2019 et 2,21 en 2018).

La barre d'admission a été fixée à 8,27 de moyenne (contre 7,81 en 2022 ; 7,58 en 2021 ; 7,61 en 2020 ; 7,33 en 2019 ; et 7,83 en 2018). Elle se situe à 8,18 de moyenne, liste complémentaire incluse (7,72 en 2022).

L'ensemble de ces résultats montre une relative stabilité ces dernières années.

### **Les chiffres par option**

#### **Admissibilité**

Option A (littérature) : 164 admissibles, soit 42,7 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 39,21 à 51 % pour les dix dernières années).

Option B (civilisation) : 141 admissibles, soit 36,71 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 29 à 41 % pour les dix dernières années).

Option C (linguistique) : 79 admissibles, soit 20,57 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui allait de 16,5 à 22 % entre 2010 et 2017, 21,24 et 22,19 % des admissibles en 2021-2022).

### **Admission**

Option A : 70 lauréats en liste principale, soit 41,17 % (dans le contexte d'une fourchette qui va de 38 à 58 % pour les dix dernières années).

Option B : 67 lauréats en liste principale, soit 39,41 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25 à 44 % pour les dix dernières années).

Option C : 33 lauréats en liste principale, soit 19,41 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 11 à 33 % pour les dix dernières années).

Dans les 20 premiers du palmarès 2023, on compte : 10 option A ; 6 option B ; et 4 option C.

### **Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie**

Option A : 42,68 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option B : 47,51 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option C : 41,77 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

### **Le ratio hommes/femmes**

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

En 2023, 701 candidates ont terminé les épreuves écrites, soit 81,6 % des présents (79,78 % en 2022), pour 158 candidats, soit 18,39 % (20,21 % en 2022).

137 candidates sont admises sur liste principale (80,58 % des admis), et 33 candidats (19,41 %).

### **L'âge des candidats**

La fourchette des âges, pour les candidats admis, va de 22 ans (pour 5 d'entre eux) à 58 ans (pour 1 d'entre eux). Celle des inscrits ayant passé toutes les épreuves va de 22 ans (pour 5 d'entre eux) à 62 ans.

### **L'origine professionnelle des candidats**

Pour les inscrits au concours, la catégorie la plus nombreuse reste, comme en 2022 et 2021, celle des enseignants titulaires du Ministère de l'Éducation nationale : ils sont 457 (dont 435 certifiés) sur les 859 candidats qui ont terminé les épreuves écrites. Cela représente 53,2 % des candidats ayant composé à toutes les épreuves (dont 50,6 % de certifiés).

Viennent ensuite les étudiants : ils représentent 30,26 % des 859 candidats qui ont terminé les épreuves, et 43,76 % des 361 présents à l'ensemble des épreuves orales.

Les 16,53 % qui restent, parmi les candidats ayant composé à toutes les épreuves de l'écrit, correspondent aux autres catégories (vacataires de l'Éducation nationale, fonction territoriale et collectivités, salariés des secteurs industriel et tertiaire, militaires, professions libérales, sans emploi, ou autres).

Parmi les 170 lauréats, on trouve 103 étudiants (dont 20 élèves d'une ENS) ; 48 enseignants titulaires

du ministère de l'Éducation nationale (dont 34 certifiés) ; et 19 lauréats appartenant aux diverses autres catégories.

**Mélanie TORRENT**

**Université de Picardie Jules Verne**

**Présidente du jury**

#### **7. Ont collaboré au rapport de la session 2023**

Jean-François BAILLON, Professeur des universités, Université Bordeaux Montaigne

Léa BOICHARD, Maîtresse de conférences, Université Savoie Mont Blanc

Ifig COCOUAL, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris

Laurence COSSU-BEAUMONT, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle

Antoine CONSIGNY, Maître de conférences, Université de Strasbourg

Mathias DEGOUTE, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris

Elisabeth FAUQUERT, Maîtresse de conférences, Université Paris Nanterre

Franck GRÉGOIRE, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris

Oriane MONTHÉARD, Maîtresse de conférences, Université de Rouen Normandie

Sandrine PARAGEAU, Professeure des universités, Sorbonne Université

Raphaël SCHMITT, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris

Tracey SIMPSON, Maîtresse de conférences, Université de Pau et des Pays de l'Adour

Adeline TERRY, Maîtresse de conférences, Université Jean Moulin Lyon 3

Sophie VALLAS, Professeure des universités, Aix-Marseille Université

François VALLÉE, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris

Ainsi que les commissions de linguistique et de thème.

#### **8. Membres du jury 2023**

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40 % d'hommes ou de femmes). Le jury compte 42 femmes (58,3 %) et 30 hommes (41,7 %).

La composition du jury a été indiquée sur le site <https://www.devenirenseignant.gouv.fr> (jusqu'à la publication des résultats d'admission).

## I – ÉPREUVES ÉCRITES

### 1 – Dissertation en français (littérature)

**Sujet : “I live in the eye”, John Keats, lettre à Tom Keats, 25-27 juin 1818, in John Keats, *Keats’s Poetry and Prose*, p. 253.**

#### Remarques préliminaires et conseils méthodologiques

La particularité du sujet proposé cette année est double, car d’une part il prend la forme d’une citation, et d’autre part cette citation est issue non pas de l’œuvre de Keats mais de sa correspondance, plus précisément d’une lettre adressée à son frère Tom. Le contexte de cette déclaration assez célèbre, tirée de la première lettre rédigée par Keats lors de son périple dans le nord de l’Angleterre et en Ecosse durant l’été 1818, peut être brièvement rappelé ici. Un des objectifs du jeune poète durant ce voyage était de contempler le paysage naturel et ses beautés afin de nourrir l’écriture poétique future. Dans le passage précédant la citation, Keats admire une cascade près d’Ambleside et la décrit minutieusement avant de conclure par l’effet que ce spectacle produit sur lui : « I cannot think with Hazlitt that these scenes make man appear little. I never forgot my stature so completely – I live in the eye [...] » (p. 253). Keats formule là une réaction très intime à une situation unique, mais le passage correspond en même temps à un moment de spéculation intellectuelle comme on en trouve ailleurs dans la correspondance. Ainsi, bien que cette déclaration soit d’origine circonstancielle, elle peut éclairer l’ensemble de l’œuvre parce qu’elle amorce une réflexion sur la perception visuelle et la vision imaginante. Quelques candidats ont su resituer la citation dans la chronologie globale de l’échange épistolaire en l’associant aux paysages que Keats a découverts pendant l’été 1818, et une telle connaissance de la correspondance a été très appréciée. Cependant, ce n’était nullement une condition nécessaire à une analyse efficace, et il était parfaitement possible de saisir les enjeux de la citation en se fondant uniquement sur les textes poétiques. Enfin, même si la citation n’appartient pas au discours poétique, il s’agit de l’utiliser comme un outil pour lire l’œuvre et non pour discuter de la biographie de l’auteur, de ses conceptions de la vie ou de son rapport au lectorat en général. Le « je » qui s’exprime dans « I live in the eye » fait certes référence à Keats, le poète et l’épistolier, mais le sujet proposé consiste à étudier les poèmes à la lumière de cette citation et à s’interroger sur la façon dont elle en révèle plusieurs aspects essentiels. Comme l’ont compris la majorité des candidats, si certains éléments biographiques peuvent être parfois mentionnés avec profit dans une dissertation portant sur une œuvre, il faut toujours garder à l’esprit que la réflexion se construit avant tout sur l’analyse du texte et que la finalité de l’exercice est de discuter les questions littéraires que pose le sujet dans cette œuvre.

Ce sujet citationnel invite à une analyse de ses termes – tout particulièrement « eye » et « I » – et de leurs liens possibles, tels qu’établis par l’œuvre. La plupart des candidats ont bien consacré une partie importante de leur introduction à l’étude de la citation et ils ont souvent abouti à des conclusions pertinentes. Pour ce faire, il convenait de sélectionner et de classer les remarques afin d’élaborer de véritables pistes de problématisation, tout en s’appuyant sur l’œuvre, faute de quoi la réflexion restait trop générale ou confuse. Les questions soulevées par la citation, qui peut être comprise dans un sens



à la fois littéral, métaphorique et ontologique, sont multiples. Tout d'abord, « I live in the eye » affirme l'importance voire la prépondérance du sens de la vue, même si cette idée est à nuancer puisque les autres sens, notamment le goût et le toucher, font partie intégrante de la poétique de Keats. Il faut souligner que la vision doit également se comprendre comme la vision *créatrice*, de sorte que toute perception visuelle s'envisage comme une (re)construction poétique. Aussi, réfléchir au sens de la vision suppose de prendre en compte la place de la lecture, comme processus intellectuel découlant des pouvoirs de l'œil. Ensuite, la déclaration formule un discours sur le « je » lyrique – ce sujet poétique qui parle, se dit et adresse sa parole à un tiers – et sur les conditions de son existence, faisant écho par là à certaines préoccupations romantiques, car elle rend compte d'un moment d'émotion esthétique intense qui affecte le sujet dans son expérience, son identité et la perception qu'il a de lui-même. Cette déclaration pourrait alors se comprendre comme un postulat théorique que l'on peut gloser par « je n'existe que par la perception de la beauté / dans l'acte de contemplation ». La formule appelle donc une discussion sur la définition du sujet dans son rapport au monde, mais un rapport au monde qui part du sujet pour y revenir à travers l'œil et le point de vue, et par un phénomène d'inclusion. La rime entre « I » et « eye » ne fait que renforcer cet effet miroir et sous-entend l'idée d'une réversibilité potentielle entre les deux termes. Cette réversibilité dans la vision apparaît en outre à un autre niveau, car si la citation fait référence à l'organe de l'œil et au pouvoir de perception appartenant au sujet poétique, elle peut suggérer l'existence de l'œil de l'autre dans un dispositif réflexif et désigner ainsi le regard porté sur le sujet « je ». Enfin, ce processus de définition de soi par soi accorde une place essentielle au corps, tout l'être étant absorbé dans l'acte de contemplation et dans un organe unique, par un effet de synecdoque. Les relations entre contenant et contenu sont donc inversées dans cette image qui semble dissocier le sujet de son corps.

Ces premières pistes d'analyse peuvent conduire à explorer l'œuvre selon des perspectives diverses, telles que le lien entre écriture, imagination et regard, le rôle de la contemplation dans la construction du sujet poétique ou encore la fonction du regard dans l'interaction entre le sujet et le hors moi. Bien d'autres perspectives permettent cependant de traiter le sujet : plusieurs candidats ont par exemple choisi d'étudier l'articulation entre la contemplation de la beauté et la recherche de la vérité à travers la perception du sujet, ce qui a pu donner lieu à des développements pertinents.

Ainsi, la réussite de l'exercice de la dissertation tient d'abord à une analyse du sujet suffisamment efficace et centrée sur l'œuvre pour qu'elle conduise à l'élaboration d'une problématique. D'autres points d'ordre méthodologique méritent toutefois d'être mentionnés. La logique du plan détermine évidemment la qualité du devoir : les différentes parties doivent clairement résumer ou expliciter la thèse défendue et les idées qu'elles avancent résultent nécessairement d'une analyse attentive de l'œuvre. Certains candidats, en cherchant à répondre aux exigences rhétoriques de l'exercice, ont choisi un plan dialectique trop schématique qui les a parfois amenés à se contredire ou à élaborer des antithèses artificielles qui correspondent peu au projet poétique de Keats. Plus généralement, il n'est peut-être pas inutile de répéter que le jury s'attend à lire un développement rigoureux organisé en parties, sous-parties et paragraphes délimités et qui constituent les étapes successives d'une démonstration. Certaines copies sont composées d'une suite de remarques non problématisées ou qui s'enchaînent par associations d'idée, de sorte que le propos ne suit aucune progression et / ou s'écarte progressivement

du sujet. Par ailleurs, outre les citations, les micro-lectures sont indispensables pour étayer les arguments avancés. Lorsqu'un extrait est commenté, il est important d'analyser les effets du texte non seulement à l'aide des outils de l'analyse littéraire en général mais aussi, à chaque fois que c'est utile, en se fondant sur des procédés plus spécifiquement poétiques. Le commentaire peut ainsi prendre en compte les phénomènes phoniques et rythmiques propres à la poésie que produisent la métrique et la variation des pieds, la place de la césure, le type de rimes, les enjambements, etc. Notons enfin que la qualité du français fait partie des éléments évalués : il faut s'assurer de la correction orthographique et grammaticale de la langue tout en employant un vocabulaire précis et technique dans un discours de nature argumentative. L'usage de tout style impressionniste ou trop imagé, qui a tendance à obscurcir le propos, est à éviter.

En dernier lieu, quelques remarques s'imposent sur les connaissances mobilisées par les candidats concernant les textes au programme, la poétique de Keats ou les réflexions théoriques qu'il a lui-même pu formuler à propos de son œuvre ou de la poésie. Certains candidats ont su montrer leur très bonne maîtrise des poèmes en variant les exemples, en veillant à puiser dans l'ensemble du corpus, parmi les textes canoniques et les textes mineurs, tout en respectant la diversité des formes et des genres utilisés par Keats – sonnets, poèmes narratifs, romances, odes, etc. Le jury a pu également lire des analyses de poèmes très personnelles témoignant d'une excellente appropriation de l'œuvre. On rappellera que la lecture assidue des œuvres est capitale pour se préparer aux exercices du concours et n'est pas remplacée par la lecture d'articles, aussi intéressants soient-ils. Les sources secondaires sont par ailleurs à utiliser avec précaution : les candidats doivent s'assurer qu'ils ne déforment pas les conclusions des théories citées et qu'elles constituent un apport réel dans l'argumentation. Enfin, lorsqu'on étudie la poésie de Keats, il est indispensable de savoir utiliser non seulement des notions-clés telles que le sublime, la synesthésie ou l'*ekphrasis* mais aussi quelques-unes des conceptions du poète sur la poésie, comme par exemple le « poète sans identité », la « capacité négative » ou encore le lien problématique – et évolutif – entre beauté et vérité. Employées à bon escient dans la démonstration, ces conceptions permettent de nourrir la réflexion et de la placer dans la perspective du projet poétique propre à Keats.

### **Proposition de développement**

Comme suggéré plus haut – et on ne reprendra pas ici les éléments d'analyse de la citation – la déclaration « I live in the eye » évoque le lien serré entre l'identité du sujet « je » et le hors moi ; elle définit le sujet par son expérience poétique et corporelle du rapport au monde, à travers l'œil et ses fonctions. La citation proposée fait ainsi écho à l'idée du « caractère poétique » et à celle du « poète caméléon » développées par Keats, selon lesquelles le poète authentique est celui qui n'a pas d'identité propre et qui se « remplit » constamment de ce qu'il saisit hors de lui-même :

it is not itself — it has no self — it is **every thing** and nothing — It has no **character** — [...] A Poet is the most unpoetical of any thing in existence; because he has no Identity – he is continually in for – and filling some other Body – the Sun, the Moon, the Sea and Men and Women [...] (27 octobre 1818, p. 295).

La déclaration « I live in the eye » conduit alors à un questionnement sur la façon dont le sujet se définit dans ce rapport au monde : comment l'expérience visuelle construit-elle les sujets poétiques keatsiens, entre l'assimilation du hors moi et le retour sur soi ? Nous verrons comment les sujets poétiques sont présentés d'abord à travers une perception intériorisée de la beauté du monde, puis par la recréation d'émotions esthétiques, que le regard soit désirant ou extatique. Un dernier volet étudiera comment ces sujets, eux-mêmes contenus dans l'œil d'un autre imaginé, deviennent à leur tour images textuelles, objets de perceptions ou de lecture.

### **I - Le spectacle du monde dans l'œil du poète**

La dimension visuelle, esthétique et picturale des textes constitue une large part de la poésie de Keats. Ces « tableaux », portraits ou scènes poétiques sont présentés comme provenant d'un acte de perception imaginante qui est en soi matière poétique, car l'expérience esthétique s'accompagne souvent d'un discours sur le sujet écrivant ou son pouvoir de création. Une citation de Keats à propos de Byron confirme que, pour lui, l'écriture poétique résulte moins d'une transcription du réel que d'une transformation de celui-ci : « He describes what he sees – I describe what I imagine – Mine is the hardest task » (17-27 septembre 1819, p. 366).

**A - Le poète est celui qui sait voir et qui perçoit le beau**, comme le suggère « The Poet's eye can reach those golden halls » (« To My Brother George », v. 35). Créateur d'images et d'« objets de beauté » innombrables, le poète puise constamment dans les ressources inspiratrices que lui offrent le paysage, le mythe ainsi que la tradition littéraire et culturelle pour produire ses scènes poétiques.

C'est d'abord dans le recueil de 1817 que l'imaginaire se porte sur les éléments et les lieux naturels pour dépeindre les beautés du « royaume de Flora » (« the realm [...] of Flora », *Sleep and Poetry*, v. 101-102). Les images florales, la végétation luxuriante, les courbes des vallées, les nuances colorées du ciel, notamment, composent ce *locus amoenus* d'inspiration pastorale et emprunté à Leigh Hunt. Cette nature très présente visuellement (mais pas seulement, car la perception des éléments naturels fait appel à tous les sens, en particulier les sens auditif et olfactif) permet de localiser l'imaginaire dans une nature idéalisée. L'image de la charmille (« bower »), en particulier, ainsi que d'autres lieux refuge tels que « nooks » ou « mossy beds », associent le culte de la beauté naturelle à une occupation intime de l'espace, tout en faisant allusion à l'histoire littéraire à travers la référence au « Bower of Bliss » de Spenser. Alors que l'étymologie du terme « bower », qui le relie à la fois à « to dwell » et « to be », rappelle que l'existence nécessite un ancrage spatial, ce motif présent tout au long de l'œuvre sous des formes diverses, jusqu'à la grotte habitée par La Belle Dame Sans Merci, figure le lieu propice à la naissance de la voix poétique. L'épigramme à « [I stood tip-toe upon a little hill] », « Places of nestling green for Poets made » (p. 21), l'annonçait déjà au début du recueil : le paysage qui sera évoqué prendra la forme d'une version extériorisée du paysage intérieur. Le paysage n'a donc pas seulement une valeur esthétique, il fonctionne dans l'œuvre comme la projection visuelle spatialisée de l'imagination poétique. C'est presque tout l'objet de *Sleep and Poetry*, qui présente le développement poétique à venir comme un parcours dans un espace composé de beautés naturelles imaginées.

Plus tardivement, la vision des beautés naturelles est ouvertement perçue comme un processus d'intériorisation lorsque la vision poétique appartient à l'invisible, comme dans « Ode to a Nightingale » : « I cannot see what flowers are at my feet, / [...] but [...] guess each sweet / Wherewith the seasonable month endows / The grass, the thicket, and the fruit-tree wild » (v. 41-45). De même, le paysage est présenté comme très reconstruit par l'imagination créatrice dans « To Autumn », où les détails réalistes sont filtrés par une vision fondée sur les sensations et les effets de résistance au mouvement. Ce poème très visuel célèbre alors moins le processus de la maturation naturelle que son résultat, pour exposer une scène statique dominée par l'image de la plénitude. Ainsi, dans la strophe 1, on remarque la récurrence de formes rondes et pleines, l'idée de la profusion, grammaticalement rendue par l'usage presque excessif de « with », l'image de l'élément liquide qui semble se solidifier comme pour figer la scène (« clammy cells » v. 11), des enjambements qui retiennent la progression de la phrase (v. 3-4 et v. 7-8) ou encore des mots composés qui densifient les images (« bosom-friend », v. 2 ; « thatch-eves », v. 4 ; « cottage-trees », v. 5).

Aussi, les scènes d'inspiration mythique abondent dans les textes de Keats, notamment à travers les figures d'Apollon, de Cynthia ou d'Hermès. Le traitement du mythe est particulier dans *Hyperion* dans la mesure où Keats y sculpte les personnages sur le modèle de la statuaire grecque. Le fait que le « je » soit évacué de l'énonciation en raison du genre épique permet de surcroît un accès direct à l'image : les Titans se donnent à voir, dans toute leur matérialité, comme des êtres emprisonnés et pétrifiés – dans le mythe, dans leur corps souffrant, dans leur incapacité à accepter le changement de régime. L'ouverture du Livre II dévoile ainsi des personnages qui semblent façonnés à partir de la pierre environnante : le passage accumule les structures négatives et les métaphores assimilant le corps des Titans à la matière (« rib of rock » v. 42 ; « veins of metal », v. 25) pour évoquer leur enfermement ainsi que leur condition de sculptures monumentales. Dans l'ensemble du poème, ils sont traités comme des objets à contempler plus que comme des agents de la narration, presque comme des objets d'art.

Enfin, l'*ekphrasis* confirme l'intérêt pour le pictural. Dans « Ode on a Grecian Urn », le locuteur rend compte de l'objet et de sa dimension visuelle pour commenter le récit en images offert à la lecture. Mais l'ode repose moins sur la version verbale de l'objet d'art que sur les interrogations du locuteur-spectateur, et la structure du poème suit le cheminement du « je » dans son appréhension des divers points de vue sur l'urne. La méditation sur la nature de l'objet et plus largement sur l'art se fonde alors sur une succession de séquences, comme si le locuteur tournait autour de l'urne à la recherche de l'angle de vue approprié. Le regard se fait même (re)créateur, notamment dans les strophes 1 et 2, où l'image immobile semble prendre vie (« What mad pursuit ? What struggle to escape? », v. 9 ; « Bold Lover, never never canst thou kiss / Though winning near the goal [...] », v. 17-18), sans compter que ce récit, que Keats qualifie de « cold pastoral » (v. 45), s'incarne dans une voix censée être émise par l'urne dans les vers conclusifs. De la même façon, dans « The Eve of St Agnes », les gisants qui apparaissent sur les murs glacés de la chapelle sont (ré)animés par la vision du prêtre qui les voit grelotter et souffrir (strophe II, v. 14-18).

**B - Le regard du sujet comme structure du texte et métaphore de la pensée imaginante :** comme dans « Ode on a Grecian Urn », la perception visuelle émanant du sujet lyrique vient fréquemment structurer les textes, comme si l'on suivait le parcours de l'œil dans le poème.

Le regard constitue souvent le point de départ du poème et lui fournit un cadre : c'est le cas de l'amorce de « [I stood tip-toe upon a little hill] » dans laquelle la position du corps en entier se plie aux exigences de la recherche du point de vue adapté, au sens littéral comme figuré. Aussi, les poèmes longs non narratifs sont structurés comme un enchaînement de tableaux, l'œil vagabondant d'une scène à l'autre (outre « [I stood tip-toe ...] », voir *Sleep and Poetry* ainsi que les épîtres). Il faut penser également à l'image récurrente des rideaux que l'on ouvre sur la scène poétique soudainement visible (« To My Brother George », v. 10 ; « [I stood tip-toe ...] », v. 151-154).

Les regards enchâssés, comme dans « To My Brother George », renforcent la structure initiale. Ainsi, ce sonnet, qui commence par « Many the wonders I this day have seen » (v. 1), évoque le regard du locuteur, celui de Cynthia puis le point de vue englobant du destinataire identifié du texte, dont la perception visuelle passe par la lecture (« E'en now, dear George, while this for you I write », v. 9). Dans « La Belle Dame Sans Merci », les regards successifs, celui du locuteur, du chevalier puis de la dame, et enfin la vision onirique du héros, dessinent un parcours visuel depuis un point de vue présenté comme extérieur vers une vision créatrice intériorisée.

Les variations de points de vue gouvernent également le passage d'une scène à une autre, le regard se portant tantôt sur des détails infimes, tantôt sur des horizons immenses soit par alternance soit dans un mouvement progressif, comme dans « [O solitude ! if I must with thee dwell] », où l'œil se pose sur le panorama puis sur le daim, l'abeille et la digitale. Dans ce sonnet et ailleurs, loin de se limiter à une juxtaposition d'images fixes, les scènes sont dynamisées par le mouvement incessant de l'œil qui accompagne la prise de parole poétique.

**C - L'engagement du sujet dans l'acte de perception :** De nombreux poèmes sont ancrés dans une temporalité immédiate, pour reproduire l'ici et maintenant de la perception, produisant ainsi l'effet d'une actualisation de l'expérience assumée par le sujet percevant : « [...] for lo! I see afar » (v. 125) ou « And now I see them » (v. 134), réintroduisent régulièrement le sujet poétique dans *Sleep and Poetry*. « To some ladies » procède à une sorte d'autoportrait dans l'acte de perception, dans une tonalité presque ludique destinée à renforcer la fonction dialogique : « I see you are treading the verge of the sea: / And now ! ah, I see it – you just now are stooping / To pick up the keep-safe intended for me » (v. 14-16).

Cet engagement passe aussi par la conscience du corps et de ses capacités de perception : dans « [I stood tip-toe upon a little hill] » c'est le corps tout entier qui est tendu vers la vision, comme si l'acte de perception dictait l'attitude corporelle. Dans l'épître à George, le vers « Now I direct my eyes into the west » (v. 139) permet de dissocier l'œil du reste du corps. Dans « [To one who has been long in city pent] », les vers « [...] an eye/ Watching the sailing cloudlet's bright career » (v. 10-11) réintroduisent cette séparation par l'enjambement. La présence du corps se manifeste enfin par les images synesthésiques qui nouent la vision et le goût ou la vision, le toucher et l'ouïe pour enrichir les

impressions sensorielles, comme dans « To Fanny » : « Save it for me, sweet love! though music breathe / Voluptuous visions into the warm air » (v. 25-26).

Au-delà de la fonction de représentation, la dimension visuelle dans les poèmes de Keats souligne la capacité du sujet à voir le monde poétiquement et à transformer la réalité matérielle en images verbales. Ce processus fonctionne sur un va et vient entre extériorité et intériorité et peut s'inverser, si l'on en croit le locuteur de « [O Solitude ...] », selon qui les images mentales sont destinées à être mises en mots (« [...] words are images of thoughts refin'd », v. 11). Cette présence du sujet percevant qui ressemble parfois à une mise en scène de soi dans l'acte de perception est accrue par la reconstitution de l'émotion ou même du plaisir esthétique que provoque la perception visuelle, ce qu'énonce le premier vers d'*Endymion*, « A thing of beauty is a joy forever ».

## II - Désirs et plaisirs visuels

Le sujet « je » et les personnages des poèmes narratifs chez Keats sont en effet éminemment désirants et en quête de plaisirs. C'est par le regard, notamment, que le poète et ses diverses incarnations poétiques goûtent le monde, convoitent ses objets et s'en saisissent parfois. L'intensité de ces expériences visuelles hors du commun (selon un principe énoncé par Keats) peut affecter le sujet, soit dans une forme d'effacement de la conscience, parfois jusqu'à la mort, et qui donne lieu à la métaphore du sujet absorbé dans l'acte de contemplation, soit au contraire dans un fantasme de toute puissance à travers des images d'engloutissement des objets perçus et / ou célébrés.

**A - Délices de l'œil et soif de totalité :** Tout d'abord, la perception visuelle est source de plaisirs infinis, comme dans « [I stood tip-toe ...] » qui s'ouvre sur le tableau de gourmandises visuelles composant le paysage : « There was wide wand'ring for the greediest eye, / To peer about upon variety » (v. 15-16) ; « [...] I was light-hearted, / And many pleasures to my vision started » (v. 25-26). La contemplation se mue donc en consommation visuelle de l'objet perçu dans une image synesthésique. La voracité de l'œil et sa quête insatiable sont relayées par le mode de progression du poème structuré principalement par l'errance du regard et par la digression. Ce désir de tout embrasser du regard, qui réduit le sujet percevant à son pouvoir visuel, est rendu par les nombreuses énumérations, la profusion de détails qui s'articulent par les anaphores de « and », les syntaxes accumulatives, l'usage répété de « or ». « What next ? » (v. 107) suggère que la succession des tableaux pourrait s'étendre à l'infini, tout comme la clôture très abrupte du poème, « [...] – but now no more, / My wand'ring spirit must no further soar – » (v. 241-242), qui sonne comme une conclusion forcée, la seule qui puisse donner un coup d'arrêt à ce débordement poétique. Le rythme ainsi produit est celui d'une consommation frénétique d'images présente aussi dans *Sleep and Poetry*, dont le projet poétique est également celui d'un programme illimité. Plusieurs poèmes ultérieurs conservent la trace de cette propension à structurer l'image par le mode cumulatif, comme « Ode to Psyche » et ses anaphores de « with ».

Aussi, le goût du détail concret, dont on pourrait trouver une origine dans l'intérêt de Keats pour l'observation scientifique héritée de sa formation médicale, témoigne plus généralement de son hyper-réceptivité légendaire et rejoint cette idée que le regard du poète cherche à englober le tableau dans

son intégralité. En effet, certaines scènes sont composées d'éléments infimes et nécessitent une vision rapprochée afin que chaque fragment d'image puisse être saisi, qu'il s'agisse d'insectes, de pétales, de tiges ou de feuilles. C'est le cas dans « Every leaf and every flower / Pearled with the self-same shower » (« Fancy », v. 53-54) ou dans « Ode on Melancholy », qui se concentre sur la bouche d'une abeille : « [...] and aching Pleasure nigh, / Turning to poison while the bee-mouth sips » (v. 23-24). Les larmes, bulles, gouttes de rosées sont très courantes, comme dans l'exemple ci-dessus ainsi que dans « [To one who has been long in city pent] » qui se clôt sur une larme d'ange traversant le ciel. Ce plaisir de voir et de détailler les images se retrouve dans la construction de nombreux portraits féminins, où, plus que jamais, la dimension esthétique rejoint l'expression du désir.

**B - Le regard dans le rapport amoureux :** L'œil amoureux, chez Keats, se fait souvent prédateur : la voracité du regard discutée plus haut dans le rapport au paysage se porte aussi sur l'être aimé, comme dans « To Fanny » (« Who now, with greedy looks, eats up my feast », v. 18). Dans *Lamia* et *Isabella*, la contemplation de l'être aimé et la passion amoureuse sont volontiers exprimées par des métaphores d'ingestion visuelle telles que « And soon his eyes had drunk her beauty up, / Leaving no drop in the bewildering cup, / And still the cup was full » (*Lamia*, I, v. 249-253) ou « But her full shape would all his seeing fill » (*Isabella*, v. 12). Dans « The Eve of St Agnes », la structure du poème repose sur les jeux de regards entre les amants. Autour de la scène centrale de voyeurisme, deux fils narratifs se rencontrent pour que se confondent lien amoureux et rapports de domination, l'enjeu étant de contrôler l'image de l'autre, entre le désir du héros de voir son amante en restant invisible et celui de l'héroïne de voir son amant et futur époux, mais seulement en rêve. Dans *Lamia*, dont l'intrigue repose sur la vision comme pouvoir de connaissance, le regard amoureux fait parfois de l'objet du désir une proie à saisir, notamment dans le passage où la nymphe poursuivie par les ardeurs d'Hermès est devenue invisible grâce à Lamia (voir *Lamia* I, v. 93-103). Enfin, ce sont les « wild wild eyes » de la belle dame sans merci, déjà soupçonnés de duplicité au vers 19 (« She look'd at me as she did love ») qui, une fois embrassés par le chevalier, déclenchent la vision d'horreur. En effet, la succession des événements ponctués par l'anaphore de « And there » suggère le lien causal entre « And there I shut her wild wild eyes » (v. 31) et « And there I dream'd – » (v. 34). Comme contaminée par le contact avec ces yeux malsains, la capacité du chevalier à voir se transforme et l'entraîne vers une vision qui n'est plus qu'onirique et aliénante.

Dans « The day is gone and all its sweets are gone », le désir du locuteur s'incarne en revanche dans son effort pour réactualiser l'image de la femme aimée absente. L'évocation, qui emprunte aux codes du blason, a pour fonction de réactiver le souvenir du corps féminin et sa présence poétique par la parole. En même temps qu'il loue la beauté des attributs féminins qui le fascinent, le locuteur crée une proximité textuelle entre l'image féminine et son propre corps à travers les structures parallèles « Faded the sight of beauty from my eyes / Faded the shape of beauty from my arms » (v. 6-7), de sorte que le corps de l'autre devient une image à toucher. Dans ce contexte, le rythme incantatoire et lancinant du sonnet peut être lu comme suggérant l'état du locuteur soumis à la puissance d'un désir qui contraint la parole et l'enferme dans des schémas rythmiques répétés. C'est l'effet produit par les reprises de « sweet » et « soft » au vers 2, les anaphores de « faded » (v. 5-8) et la variation des schémas rythmiques : le pentamètre iambique parfait du premier vers est suivi d'une série de spondées (« Sweet

voice, sweet lips, soft hand, and softer breast » v. 2 ; « Warm breath, light whisper », v. 3, « Bright eyes », v. 4) puis d'une succession d'inversions trochaïques en position initiale (« Faded », aux vers 5 à 8).

**C - Expériences visuelles intenses :** Enfin, l'intensité de l'émotion esthétique est traduite par le motif très présent de l'émerveillement et par une esthétique de l'éblouissement : « wonder », ainsi que « bright » ou « brightness » sont récurrents et caractéristiques du vocabulaire de Keats pour figurer l'effet de la perception de la beauté.

Les figures féminines, telles que modelées par l'œil masculin désirant, sont souvent associées à la lumière aveuglante, définissant par reflet la fascination du poète, comme dans le sonnet « Bright star [...] ». Dans un des premiers textes de Keats, « Woman! when I behold thee flippant, vain », cette expérience intense aboutit à une forme d'annihilation temporaire de l'être. La contemplation de la beauté féminine provoque un affaiblissement des capacités perceptives du locuteur alors même que sa conscience est transposée – et donc comme absorbée – dans l'œil traité comme synecdoque : « Soft dimpled hands, white neck, and creamy breasts, / Are things on which the dazzled senses rest / Till the fond, fixed eyes, forget they stare » (v. 16-18). Dans *Lamia*, le passage qui présente la femme-serpent accumule les hyperboles pour produire un spectacle total dans une explosion de couleurs et de lumière : « She was a gordian shape of dazzling hue, / Vermilion-spotted, golden, green, and blue; / Striped like a zebra, freckled like a pard, / Eyed like a peacock, and all crimson barr'd; / And full of silver moons, [...] » (I, v. 47-51). Puis, sous sa forme humaine, elle incarne une féminité flamboyante (« the brilliance feminine », I, v. 93). Dans ce poème, l'intensité de cette lumière féminine prend en outre une valeur symbolique car elle conduit à l'aveuglement de Lycius qui ne sait déceler l'illusion sous la vision étincelante. Un autre exemple figure à la strophe 24 de « The Eve of St Agnes' » lorsque l'évocation, dans une forme d'*ekphrasis*, de l'encadrement de la fenêtre fait de couleurs et de matières éclatantes sert finalement à revêtir Madeline d'une luminosité intense à la strophe suivante, par un savant jeu de reflets et de projections. Porphyro perd conscience à la vue de ce spectacle (strophe, XXV, v. 224).

Ces expériences de l'émerveillement ne sont pas sans rappeler celle du sublime, ce que confirme « On first looking into Chapman's Homer », à travers l'expérience de la lecture. La lecture et le culte de la tradition littéraire sont des éléments importants dans d'autres poèmes, mais ce dont ce sonnet rend compte est une émotion esthétique exceptionnelle, l'expérience de la redécouverte du texte d'Homère. Cette expérience est sensorielle et notamment visuelle, car l'acte de lire ne passe jamais par « read », que Keats remplace par plusieurs métaphores, à travers les verbes « travel », « breathe », « hear », « watch » et « see », qui dépouillent la lecture de sa dimension purement intellectuelle. Au vers 1, fréquenter les grands textes est déjà une expérience de découverte lumineuse (« Much have I travelled in the realms of gold ») et l'immensité des territoires littéraires parcourus dans le huitain évoque l'esthétique sublime tout comme les cieux et les planètes dans le sizain. C'est aussi dans le sizain que se déploie l'image du sujet « je », à travers les deux comparaisons, dans un état de saisissement à la vue de l'horizon immense qui s'ouvre à lui. Dans le dernier vers, « Silent, upon a peak in Darien » (v. 14), les effets phoniques accompagnent la tonalité solennelle du moment dans l'évocation paradoxale d'un silence ou plus précisément celle d'un mutisme extatique qui frappe le personnage de Cortez : la virgule



après « silent » introduit une césure précoce et permet la mise en valeur de « silent », tandis que l'inversion trochaïque imposant une syllabe non accentuée avant la virgule produit l'effet d'un son mourant.

Le sujet percevant se définit ainsi par un regard érotisant et des expériences telles que le manque, l'extase, le désir d'incorporation et de dévoration. Ce plaisir de voir révèle souvent un fantasme de brouillage des limites entre le sujet et les objets perçus, autrement dit un désir d'empathie. Mais le rapport entre intériorité et extériorité s'inverse lorsque l'image du « je » percevant devient objet / image perçu(e) et semble se dissoudre à mesure que le poème progresse, répondant à des rêves d'inclusion du sujet dans le texte.

### **III - L'image du sujet dans le texte**

Le souhait de Keats de se présenter en tant que poète constitue le fil conducteur du recueil de 1817, à la fois pour mettre en scène ses doutes quant à sa capacité à s'insérer dans la sphère littéraire de son époque et pour rendre hommage à ceux qui l'ont inspiré et guidé, les auteurs canoniques comme les poètes contemporains et les proches, tout en affirmant la validité du programme poétique tel qu'il l'établit dans les premiers textes. Ces doutes s'estompent à mesure que le projet s'affirme mais l'importance du regard porté sur l'œuvre est à l'origine d'une dramaturgie du moi poétique qui se développe depuis les premiers textes jusqu'aux poèmes de 1820, tout particulièrement dans divers procédés réflexifs, dont quelques exemples sont présentés ci-dessous.

**A - Le dédoublement du sujet ou le moi extériorisé :** La question de l'image de soi est introduite par le mythe de Narcisse, assez tôt dans « [I stood tip-toe ...] », dans un passage où le mythe inspirateur fait non seulement l'objet d'un tableau poétique mais apparaît aussi comme une scène dont le poète ne se fait que le témoin distant, générant ainsi un enchâssement de regards et de reflets (voir « [I stood tip-toe ...] », v. 163-180). Aussi, le dédoublement du sujet que l'on peut parfois lire dans les poèmes de Keats prend moins la forme d'une autocélébration que celle d'une observation de ce que le locuteur de « Ode to Psyche » nomme « some untrodden region of my mind » (v. 51). Dans « [O Solitude ...] » et « To Hope », ce discours directement introspectif est structuré par la forme de l'adresse et celle de l'apostrophe pour établir une relation dialogique paradoxale avec soi-même. Dans les deux poèmes, la division énonciative du moi avec une part de lui-même permet une exploration de soi qui passe par l'extériorisation de ce qui est par nature intériorisé.

Dans « [O Solitude...] », l'image du « je » incarnée par le sentiment d'isolement se transforme ainsi par la métaphore spatiale dans laquelle le vide intérieur se remplit finalement de scènes (« scenes », au vers 9) de beautés naturelles. La structure de « To Hope », où le locuteur, comme projeté hors de lui-même, engage le dialogue avec sa propre mélancolie par une série de personnifications, repose ainsi sur l'adresse et la modalité de la célébration pour d'abord mettre à distance son état intérieur. Mais le dédoublement s'accompagne d'une sur-présence phonique de « I » dans tout le poème qui aboutit à une dissémination du sujet dans le texte : outre les nombreuses occurrences de « I », on note la résurgence, à chaque strophe, du phonème /ai/ dans « night » et « bright » – qui évoquerait les faces visible et invisible du moi ? – mais aussi grâce à l'emploi parfois répété de termes souvent monosyllabiques, et donc proches de « I », tels que « eyes », « fright », « drive », « attire », « expire »,

« sky », « high ». On assiste ainsi à un éclatement de l'image du moi dans le texte, plus encore qu'à une scission, par des effets de résonances.

**B - Le locuteur absorbé dans le texte :** Dans « La Belle Dame Sans Merci », le locuteur-narrateur est perdu de vue à partir de la strophe 3, puis, semble-t-il, évacué du texte puisque sa voix disparaît entre l'ouverture et la clôture. L'effet produit est celui d'un texte inachevé et d'une intrigue irrésolue. Cependant, la diction poétique ainsi que plusieurs parallélismes suggèrent une autre lecture, à savoir l'identification entre le locuteur et le chevalier : le schéma rythmique dans « I see a lily on thy brow » (v. 9), vers assumé par le locuteur, correspond parfaitement à celui de « I met a lady in the meads » (v. 13), vers présenté comme énoncé par le personnage (avec « I » en position initiale dans les deux vers, ce qui renforce l'effet miroir) ; la dernière strophe se superpose à la première ; « I see » se décline deux fois en « I saw » (v. 37 et 41). Cette identification reste toutefois très ambiguë : d'un côté la présence et l'existence même du locuteur ressemblent à un leurre narratif qui se dilue dans le poème, de l'autre la voix du locuteur, en fusionnant avec celle du chevalier, semble étouffée, reléguée au second plan et comme aspirée par le texte.

A l'inverse, dans « On first looking into Chapman's Homer », le locuteur subit une conversion en passant d'un statut énonciatif à celui d'une image textuelle : le « je » devient personnage de son propre texte. Tout l'objet du poème est de faire le récit d'une découverte capitale pour le sujet-poète, de la façon dont la lecture modifie profondément sa perception du texte d'Homère et son regard sur le monde (dans une sorte d'épopée, dont le héros est parti en quête de nouvelles contrées poétiques). Autrement dit, la voix poétique s'attache à relater une expérience intime très forte de l'ordre de la révélation. Pourtant « I » disparaît progressivement de la scène pour être assimilé à l'objet qu'il décrit. Tout d'abord, la double comparaison annonce le déplacement vers l'image. Cette structure comparative et non directement métaphorique signale clairement la singularité du sujet, mais si cette identité singulière est épargnée en un premier temps, ce n'est que pour mieux se dissoudre ensuite dans l'image finale d'une scène très statique composée de personnages figés dans leur état de sidération. En effet, à partir du vers 12, la comparaison s'efface pour faire place à l'image de Cortez dont le sujet « I » adopte le point de vue. Enfin, le glissement vers les hommes de Cortez, qui ne font pas partie de la comparaison, produit une image dans l'image, une inclusion qui est matérialisée par les tirets, dans un mouvement de fermeture scellé par les regards réciproques et non dirigés vers l'océan. Le sujet « je » est décentré vers cette image : alors qu'il était percevant et « lisant », il est remplacé par « he », qui est lui-même devenu objet de contemplation (si on considère que Cortez participe à ces échanges de regard) et enfin objet de lecture.

**C - L'inclusion dans l'objet dans « Ode to a Nightingale » :** L'expérience du sujet « I » dans cette ode semble traduire poétiquement l'expérience empathique idéale que Keats énonce dans sa conception du caractère poétique. L'effacement du sujet est d'abord l'état de l'être nécessaire pour mieux accueillir sensations et expériences, et s'imprégner de ce qu'il perçoit : le début de l'ode, à la strophe 1, dévoile bien un locuteur physiquement affaibli par l'amointrissement des sens pour figurer une identité peu définie. Le poème déroule ensuite les diverses tentatives du locuteur-poète pour absorber l'oiseau, cet objet idéalisé aux visages multiples symbolisant tour à tour l'imagination, la

poésie, la voix du poète, la mort, mais ces tentatives partiellement infructueuses aboutissent finalement à une assimilation temporaire du sujet dans l'objet convoité, par une mutation de soi en l'autre.

Ainsi, le locuteur réagit au chant de l'oiseau par « 'Tis not through envy of thy happy lot, / But being too happy in thine happiness » (v. 5-6), dans laquelle « in » introduit une ambiguïté qui prépare à l'inclusion : le bonheur de l'oiseau est-il observé par le locuteur ou vécu de l'intérieur par immersion ? Ensuite, le rossignol est associé au monde idéal qu'il habite et qu'il crée, et son être emplît l'espace par un processus de déversement (« thou art pouring forth thy soul abroad », v. 57). Les images de dissolution du sujet sont alors des images de dissolution dans le monde du rossignol (« And with thee fade away, in the forest dim », v. 20). L'inclusion dans ce monde d'obscurité se confirme alors avec « darkling I listen » (v. 51), où la forme en -ING matérialise la transfiguration du sujet en matière obscure. « Devenant obscur » lui-même, le sujet semble se fondre ou se répandre littéralement dans l'univers de l'autre qu'est l'oiseau, là où l'incapacité de voir donne accès à la beauté véritable.

## **Conclusion**

Lire les poèmes de Keats à travers la déclaration épistolaire « I live in the eye » permet de réfléchir à la définition de la subjectivité poétique dans cette œuvre et à son rapport au monde. De la perception visuelle émergent des images d'inclusion et d'incorporation réciproques entre sujets percevants et objets perçus. Dans ce plaisir de voir, l'image n'est pas seulement pensée et recréée, elle s'invite parfois dans l'œil du poète et s'inscrit dans son corps avant de déclencher l'écriture poétique, comme l'affirme le locuteur-poète de *Specimen of an Induction to a Poem* : « Lo! I must tell a tale of chivalry; / For large white plumes are dancing in mine eye » (v. 1-2). Ces sujets se construisent ainsi dans une dialectique du vide et du plein : celui qui sait voir la face poétique du monde et que Keats voit comme sans identité propre est prêt à recevoir visions et « choses » de beauté. Par cette conception du sujet sans substance propre, et qui parfois se confond avec l'image qu'il perçoit, Keats réagit à ce qu'il voit chez certains de ses contemporains, Wordsworth notamment, comme une écriture égotiste car auctoriale, voire autobiographique. D'où l'effort, chez Keats, pour établir un « je » lyrique souvent dépersonnalisé, même si certains poèmes font entendre une voix qui se rapproche du « je » biographique. La parole lyrique formule ainsi dans cette œuvre une expérience certes émotionnelle, sensorielle et intime, mais qui se veut universelle.

**Oriane MONTHÉARD**

**Université de Rouen-Normandie**

## 2 – Commentaire de texte en anglais (civilisation)

Mabel Vernon, « The Picketing Campaign Nears Victory », *address to the Advisory Council Conference of the NWP*, 7 décembre 1917.

Cette année, le document choisi pour l'épreuve écrite de commentaire portait sur la question de civilisation du « Droit de vote des femmes aux États-Unis, 1776-1965 ». Il s'agissait d'un discours prononcé en 1917 par la suffragiste Mabel Vernon, alors membre du National Woman's Party. Bien que le discours soit de prime abord relativement simple, en ce qu'il fait explicitement référence à des figures et à des moments clés de l'histoire du mouvement suffragiste étatsunien, son analyse requérait un savoir-faire méthodologique et disciplinaire certain. Pour cette raison, et afin d'aider les candidats à acquérir une meilleure maîtrise de cet exercice exigeant, ce rapport commencera par quelques rappels méthodologiques et disciplinaires, suivis d'une analyse détaillée du contexte/paratexte du document, de plusieurs suggestions de cadrage et de problématisation accompagnées d'exemples réussis tirés des copies, avant de procéder à un commentaire linéaire du document.

### **Le commentaire de « civilisation » : quelques rappels et conseils méthodologiques**

Le but (et l'intérêt) du commentaire de civilisation est de permettre aux candidats de remobiliser de manière concrète et critique les connaissances qu'ils ont acquises sur un sujet, en les mettant en relation avec une source primaire. Les quelques conseils et rappels qui suivent permettront aux agrégatifs de perfectionner leur technique, et de gagner en précision.

#### *Un commentaire, et non une dissertation*

En premier lieu, les candidats doivent montrer qu'ils maîtrisent les spécificités méthodologiques respectives de la dissertation et du commentaire. La première consiste en l'écriture d'un texte argumenté pour répondre à une question ou à un problème ; le second consiste à écrire un texte argumenté pour défendre une interprétation d'un autre texte argumenté (la source primaire), en citant le texte et en analysant les citations choisies. Un certain nombre de candidats, qui disposaient manifestement de connaissances nombreuses et précises sur le sujet, se sont malheureusement éloignés de l'exercice du commentaire, du document et de ses spécificités, pour ne retenir qu'une sélection de thèmes qu'ils jugeaient pertinents, et les aborder dans de longs développements (souvent hors sujet). Ceci est tantôt fait sans citer le document, tantôt sans analyser les citations choisies, deux étapes pourtant centrales dans la technique du commentaire. Dans d'autres copies, l'argumentation se transforme en la récitation d'une leçon d'historiographie, tirée verbatim d'un des manuels de préparation à leur disposition. Ainsi, et pour éviter toute confusion, le jury rappelle aux candidats que les deux exercices – dissertation et commentaire – ont des finalités distinctes et qu'ils font donc appel à une technique et à une méthodologie distinctes.

#### *Pas un simple commentaire, mais un commentaire de civilisation*

En second lieu, il convient de rappeler que bien que les commentaires de littérature, de civilisation et de linguistique soient similaires d'un point de vue formel (introduction, problématisation, plan, parties s'appuyant de manière exhaustive sur le document fourni, citations étayées par des microanalyses, conclusion), ils sont substantiellement différents. Cette année (comme les années précédentes), des sections entières de certaines copies ont été consacrées à l'analyse stylistique et / ou linguistique du discours de Vernon. Quoique ce type d'analyse puisse être tentant, notamment lorsque la source

primaire choisie est un discours, le jury souhaite rappeler aux candidats que de tels développements doivent être limités au strict nécessaire, car une simple analyse rhétorique ne permet jamais de bâtir un commentaire de civilisation de qualité, complet et étayé.

Au moins deux conditions sont requises pour y parvenir. Premièrement, un commentaire réussi doit être rigoureusement situé, sans quoi l'analyse nuancée d'idées et de phénomènes complexes est impossible ou demeure superficielle. À cet égard, le jury invite les candidats à faire preuve de plus de soin et de précision lorsqu'ils abordent le système politique des États-Unis, et à se replonger dans des ouvrages de référence pour combler leurs lacunes si nécessaire. Pour donner un exemple concret, écrire « Les démocrates étaient au pouvoir en 1917 » ne veut pas dire grand-chose dans le contexte politique des États-Unis : cela signifie-t-il que le président est démocrate ? Que le parti démocrate détient la majorité dans les deux chambres du Congrès ? D'une manière générale, pour éviter les imprécisions et mieux situer leur analyse, les candidats doivent garder à l'esprit et mobiliser dans leurs analyses quelques variables structurantes de la vie politique étatsunienne, telles que la séparation tripartite des pouvoirs, les freins et contrepouvoirs (*checks and balances*), la manière dont le fédéralisme encadre et contraint les débats politiques, la vie civique, les élections, les mouvements sociaux, etc.

En outre, le jury a constaté que beaucoup de candidats ne maîtrisaient pas les différentes étapes de la ratification d'un amendement constitutionnel, ce qui est non seulement surprenant compte tenu du poids du 19<sup>e</sup> amendement dans cette question d'agrégation, mais peut en outre conduire à des approximations malheureuses et floues telles que « l'amendement a été voté ». On attend de futurs agrégés qu'ils comprennent les phénomènes qu'ils doivent transmettre, et donc qu'ils sachent les expliquer de manière claire et précise. Enfin, les analyses stéréotypées, culturalistes ou déterministes, qui consistent par exemple à écrire « Wilson, en homme du Sud qu'il était, s'est opposé aux demandes de vote des femmes », traduisent une connaissance superficielle de l'histoire et de la culture du pays étudié. Elles sont donc à proscrire, ou tout au moins à expliciter et à nuancer. Non seulement le Sud n'était pas un bloc monolithique en 1917 — ni à aucun autre moment de l'histoire du pays, d'ailleurs — mais une analyse des relations tendues entre les suffragistes et le Parti démocrate aurait permis d'avancer dans la réflexion, dans la mesure où les suffragistes des années 1910 appelaient à voter contre les démocrates lors des élections pour faire pression sur ce parti.

#### *Un commentaire de civilisation en anglais*

Malgré d'excellentes copies, rédigées dans un anglais idiomatique et précis, le jury regrette un manque de maîtrise de la langue anglaise. La syntaxe élémentaire fait parfois défaut, y compris dans les phrases déclaratives simples. Le système des temps tend à être calqué sur le français (utilisation récurrente du présent historique par exemple). Enfin, le jury a pu constater un manque de variété et de précision lexicale pour le moins alarmant dans un concours intellectuellement exigeant comme l'agrégation d'anglais. Voici une liste (non exhaustive) de plusieurs erreurs récurrentes identifiées cette année, qu'il convient de corriger immédiatement.

Tout d'abord, le jury a relevé un grand nombre de gallicismes dans les copies, et souhaite donc inciter les candidats à travailler sur l'authenticité de leur anglais : « *As the historian Claire Delahaye \*shows it* » → « *as historian Claire Delahaye argued in (+ work)* » ; « *as this speech \*shows us* » → « *as this speech shows* » ; « *\*we will try to answer this question by* » → « *this question will be addressed by* » ; « *that is why \*we can ask ourselves* » → « *one may therefore wonder why...* » ; « *\*there existed also anti-suffragist organizations* » → « *there were also anti-suffragist associations* » ; « *in the XIX century* »\*\*\* → « *in the 19<sup>th</sup> century* ». Rappelons également que « *democrat* » est un nom, tandis que

« *democratic* » est un adjectif, signifiant, selon le contexte, « démocratique » (en référence à un régime démocratique) ou « démocrate » (en référence au parti politique). Enfin, le jury souhaite insister sur la traduction et la grammaire du mot « États-Unis » anglais, qui fait souvent défaut : contrairement au français, il n'y a pas de trait d'union entre les deux mots : « *the \*United-States* » → « *the United States* » ; d'autre part, « les États-Unis » est un sujet singulier en anglais. Le verbe s'accorde donc au singulier, par exemple : « *the US is / was / has been..* », etc.

Ensuite, le jury a rencontré un certain nombre d'erreurs lexicales élémentaires telles que des confusions entre « *speech* » et « *discourse* », entre « *demonstration* » et « *manifestation* ». Les approximations orthographiques méritent également d'être commentées, car elles reflètent la maîtrise d'une langue, ainsi que le degré de précision et de nuance dont un locuteur est capable. Ainsi, les candidats devraient corriger les approximations telles que « *this speech \*titled* » → « *entitled* », et corriger une fois pour toutes les approximations sur des expressions courantes, comme « *to what \*extend* » → « *to what extent* ».

Au-delà de ce type de confusions regrettables, le degré d'approximation lexicale (et donc référentielle), manifeste dans de nombreuses copies, doit être pointé. Le jury tient à rappeler aux candidats que toute allusion doit être compréhensible et que les références non spécifiées aux « *people* » et aux « *things* » sont en deçà du degré de précision lexicale et référentielle acceptable et requis. Le jury souhaite donc encourager les candidats à plus d'exigence et de précision vis-à-vis de leur anglais de manière générale, à commencer par leurs choix de sujets grammaticaux. Pour ne donner qu'un exemple, bien qu'elles ne soient pas inexacts en soi, des déclarations telles que « *many people were against woman suffrage* » ne démontrent pas un niveau adéquat de réflexion et d'analyse sur un sujet complexe. Enfin, le jury a noté une utilisation croissante de la ponctuation émotionnelle, qui est, rappelons-le, trop informelle et subjective pour être utilisée dans un commentaire du concours de l'agrégation.

#### *Travailler sur le programme de manière régulière et variée*

L'une des difficultés d'un commentaire portant sur « Le droit de vote des femmes aux États-Unis, 1776-1965 » tient à la périodisation longue de cette question d'agrégation. Ceci requiert en retour des candidats qu'ils maîtrisent l'ensemble de la chronologie de manière égale et approfondie, étant entendu qu'une connaissance superficielle du programme conduit inéluctablement à un commentaire paraphrastique.

Néanmoins, comme le document choisi portait sur un moment que l'on peut qualifier de charnière pour le mouvement suffragiste (celui qui précède la ratification du 19<sup>e</sup> amendement), la majorité des candidats avaient des connaissances satisfaisantes sur plusieurs spécificités de la période (massification du mouvement suffragiste, structure et divisions du mouvement suffragiste dans les années 1910). Peu de copies ont cependant su exploiter certaines dimensions plus transversales du sujet, à savoir l'évolution du mouvement suffragiste, les facteurs endogènes, exogènes et les variables géographiques qui l'ont façonné, etc. Le jury souhaite donc encourager les candidats à varier leur façon d'étudier le programme pour prendre de la hauteur et gagner en autonomie, et à ne pas s'en tenir aux manuels de préparation disponibles sur le sujet, aussi excellents soient-ils (comme l'étaient ceux de C. Delahaye et de H. Quanquin). Les candidats doivent utiliser les ouvrages de référence, ainsi que les bibliographies publiées sur le programme, lire (au moins partiellement) les ouvrages de référence indiqués, et continuer à enrichir régulièrement leurs connaissances sur le sujet (et le pays d'étude) par tous les moyens existants (expositions, podcasts, documentaires, conférences en ligne, etc.).

## Étudier le paratexte et le contexte de manière dynamique

*Qui ?*

Avant d'aborder l'exercice proprement dit, il convient de répondre à une question cruciale : les candidats étaient-ils censés connaître Mabel Vernon ? La réponse est non. Certains candidats avaient entendu parler d'elle car elle est mentionnée à plusieurs reprises dans l'ouvrage d'H. Quanquin, par exemple, et dans d'autres publications scientifiques sur le mouvement suffragiste. Cela étant dit, la postérité de Vernon est moindre que celle d'autres militantes du mouvement qui lui étaient contemporaines, comme Carrie Chapman Catt, Lucy Burns, Alice Paul, Ida B. Wells, ou encore Mary Church Terrell.

Il n'en reste pas moins que l'étude d'un discours prononcé par une figure moins connue du mouvement présente de nombreux avantages, notamment celui d'obliger les candidats à analyser le texte avec soin, plutôt que de se contenter de réciter le cours. Ne pas savoir qui était Mabel Vernon n'était pas un obstacle à l'analyse du document, à condition que le candidat maîtrise la méthodologie de l'exercice. En d'autres termes, les candidats qui n'avaient jamais entendu parler de Vernon pouvaient facilement utiliser leurs connaissances sur d'autres groupes et personnes mentionnées dans le document, et qui leur étaient vraisemblablement plus familières, telles que le NWP, Alice Paul et Lucy Burns.

Le jury ne s'attendait à rien de plus que des déductions logiques et de bon sens pour situer Vernon, mais il a aussi constaté avec plaisir qu'un certain nombre de candidats avaient une connaissance approfondie du NWP, de ses militants, parfois même une connaissance fine de Mabel Vernon elle-même. Vernon est née dans le Delaware en 1883, c'est-à-dire pendant une période connue sous le nom de « *Doldrums* » dans l'histoire du mouvement suffragiste. Vernon a participé au long bras de fer entre partisans et adversaires du suffrage féminin qui s'est déroulé pendant des décennies dans son État (qui n'a ratifié le 19<sup>e</sup> amendement qu'en 1923). Vernon était quaker et pacifiste, comme d'autres militantes telles qu'Alice Paul. Certains candidats ont utilisé cet élément de manière convaincante pour préciser la position de Vernon au sein du mouvement suffragiste d'une part, et face à l'entrée des États-Unis dans la Première Guerre mondiale d'autre part. Vernon appartenait à une nouvelle génération de militantes qui ont joué un rôle décisif dans la fédéralisation du suffrage féminin et dans la ratification du 19<sup>e</sup> amendement (sur cette idée de « nouvelle génération », le jury a été heureux de constater que certains candidats ne se sont pas contentés d'affirmer qu'une nouvelle génération avait vu le jour, mais sont allés plus loin en précisant que plusieurs figures majeures du mouvement étaient déjà décédées au moment du discours de Vernon en 1917, comme Lucy Stone (1893), Elizabeth Cady Stanton (1902), ou encore Susan B. Anthony (1906)). Vernon est membre de l'American Woman Suffrage Association (AWSA, association pro-suffrage fondée en 1869, qui fusionne en 1890 avec la National Woman Suffrage Association (NWSA) de Stanton et Anthony pour créer la National American Woman Suffrage Association, NAWSA). Vernon participe à l'organisation de la convention de la NAWSA (1912) ; elle co-organise la marche pour le suffrage des femmes la veille de l'investiture de Woodrow Wilson (1913) ; elle rejoint la Congressional Union (CU) en 1913 et organise des campagnes de collecte de fonds dans le Rhode Island, dans le sud-ouest des États-Unis et en Californie, afin d'obtenir un soutien local en faveur d'un amendement constitutionnel. En 1916, après plusieurs années de tensions avec la NAWSA et sa présidente Carrie Chapman Catt, Alice Paul fonde sa propre organisation, le National Woman's Party (NWP), à laquelle adhère Vernon. En 1916, le jour de la fête nationale, Vernon interrompt le président Wilson lors d'un de ses discours, qui ne mentionnait pas le droit de vote des femmes. Wilson

ignore sa question, Vernon la répète et est expulsée des lieux par la police. À partir du 10 janvier 1917, Vernon devient l'une des organisatrices de la campagne des « Silent Sentinels » (un piquet silencieux de militantes du NWP devant la Maison Blanche). En mars 1917, Vernon devient secrétaire du NWP. En juin 1917, elle et cinq autres militants sont condamnés à trois jours de prison dans le district pour avoir refusé de payer l'amende de 25 dollars pour entrave à la circulation ; Vernon est ainsi l'une des premières suffragistes à être emprisonnée pour son militantisme. Dans les années 1920, après la ratification du 19e amendement, Vernon était l'un des soutiens de l'Equal Rights Act, qui ne fut jamais adopté.

#### *Quand ?*

Le jury encourage les candidats à procéder par étape lors des phases préliminaires de l'étude du paratexte et du contexte d'un document, afin de fournir une analyse aussi complète que possible. La manière la plus simple de procéder est de commencer par un angle plus large avant de restreindre la portée de l'analyse : que se passe-t-il aux États-Unis en 1917 (année + pays) ; puis que se passe-t-il au sein du mouvement suffragiste en 1917 (année + sujet de l'agrégation) ; enfin, on peut passer au jour précis s'il est fourni (7 décembre 1917 dans le cas du sujet de 2023). Comme l'ont expliqué de nombreux candidats, 1917 correspond à l'année de l'entrée des États-Unis dans la Première Guerre mondiale, suivie de l'adoption de l'Espionage Act, qui a renforcé le patriotisme tout en instaurant un climat de suspicion intérieure dans le pays, utilisé pour – entre autres – réprimer les revendications du mouvement suffragiste.

L'année 1917, et, plus largement les années 1910, furent un moment ambigu dans l'histoire des États-Unis en général, mais aussi dans celle du mouvement pour le droit de vote des femmes. En effet, cette décennie progressiste fut marquée par des paradoxes et des contradictions : c'est un moment d'expansion des idées et des réformes progressistes ; en même temps, l'ère progressiste marque le début de la ségrégation *de jure* (1896) et de l'expansion impériale des États-Unis à l'étranger.

Le même type de tensions est observable au sein du mouvement pour le droit de vote des femmes. D'une part, le mouvement du suffrage est résolument sorti du marasme (« *doldrums* ») dans les années 1910, puisque le droit de vote est accordé aux femmes dans plusieurs États : Washington (1910), Californie (1911), Arizona (1912), Kansas (1912), Oregon (1912), Illinois (1913), Territoire de l'Alaska (1913), Montana (1914), Nevada (1914). L'année 1917 fut une année record pour le mouvement suffragiste, qui enregistre cinq victoires au niveau des États : New York, Dakota du Nord, Nebraska, Rhode Island et Arkansas. Comme l'ont expliqué certains candidats, l'adoption du suffrage féminin dans l'État de New York avait un poids et une signification particuliers d'abord parce qu'il s'agissait de l'État où s'était tenue la convention de Seneca Falls, ensuite parce que c'était le premier État de l'Est à accorder le droit de vote aux femmes (si l'on fait abstraction de l'éphémère exception du New Jersey), et enfin parce que c'était l'État qui disposait de la plus grande délégation au Congrès (43 représentants) et pouvait à ce titre peser en faveur de l'adoption d'un amendement à la Constitution. D'autres candidats ont rappelé que Jeannette Rankin, du Montana, première femme élue au Congrès des États-Unis, avait commencé son mandat de représentante en 1917.

En parallèle de ces victoires, les actions et le lobbying des suffragistes se heurtent à de nombreux obstacles. Ceci est en premier lieu dû au contexte de guerre et à ses effets sur la société civile (militarisation, réactivation d'un idéal masculin et martial de la citoyenneté, patriotisme et « effet de ralliement au drapeau » derrière le président en tant que chef d'État et commandant en chef). En d'autres termes, le contexte de guerre est propice à une opposition plus ouverte au suffragisme, comme



en témoignent l'intimidation lors de diverses manifestations militantes sur la voie publique, la répression policière et la criminalisation des actions suffragistes. Deuxièmement, les divisions préexistantes au sein du mouvement suffragiste furent amplifiées par la guerre, en particulier la scission entre la NAWSA et le NWP, la première soutenant l'administration Wilson, tandis que la seconde choisit de la défier.

Pour ce qui est de la date précise du document, le discours fut prononcé le 7 décembre 1917, soit près d'un an après le début de la campagne des « *Silent Sentinels* » (10 janvier 1917), et trois semaines après la « Nuit de la Terreur » (« *Night of Terror* ») (15 novembre 1917) : les 33 suffragistes du NWP qui formaient un piquet devant la Maison Blanche furent arrêtées et emprisonnées dans la prison d'Occoquan en Virginie, où elles furent battues par les gardiens et nourries de force.

#### *Quoi ? Pour qui ?*

La nature plurielle du document invitait à analyser la source de multiples façons. Tout d'abord, trop peu de copies ont analysé ou même fait référence au titre du discours, qui était l'une des manières d'entrer dans le document. En effet, ce dernier pouvait être étudié comme une défense des vertus stratégiques de la désobéissance civile et du « *picketing* », mais aussi comme un plaidoyer contre l'administration Wilson, et comme une mise en abîme des multiples stratégies utilisées par les suffragistes étatsunienne pour faire avancer leur cause au niveau fédéral au tournant du XX<sup>ème</sup> siècle. Pour ce faire, les candidats devaient utiliser le paratexte pour analyser les multiples publics visés par le document, principalement la conférence du conseil consultatif du NWP, et le lectorat du *Suffragist*.

Le National Woman's Party était une référence attendue, puisqu'il s'agit d'une organisation suffragiste centrale du début du XX<sup>ème</sup> siècle (pour une chronologie détaillée, voir <https://www.loc.gov/static/collections/women-of-protest/images/detchron.pdf>).

Les candidats pouvaient utiliser certaines des connaissances suivantes dans leur commentaire, par exemple en examinant les similitudes entre le NWP et d'autres organisations suffragistes majeures de l'époque, ou bien leurs spécificités.

Par exemple, les termes « conseil consultatif » et « conférence » pouvaient être utilisés pour discuter de la hiérarchie des organisations militantes suffragistes au tournant du XX<sup>ème</sup> siècle. La démographie du NWP pouvait également être analysée : elle était similaire à celles des organisations suffragistes nationales de l'époque, et comprenait donc une majorité de femmes blanches de la classe moyenne. La plupart des candidats savaient que le NWP avait été fondé par Alice Paul un an avant le discours de Vernon (1916) et qu'il était né d'un désaccord avec la NAWSA, tant sur le plan de la stratégie que de la direction. Le NWP défendait la désobéissance civile, comme l'indique explicitement le titre du discours, alors que ces méthodes n'étaient pas soutenues par la NAWSA. En outre, le NWP s'est opposé à l'entrée en guerre des États-Unis et a poursuivi ses efforts de désobéissance civile pour obtenir le suffrage, alors que la NAWSA a, au contraire, choisi d'interrompre ses activités, et a soutenu le gouvernement ainsi que la participation des femmes à l'effort de guerre. Cette décision ne reflétait pas pour autant les convictions de Catt, mais se situait plutôt du côté de la croyance opportuniste selon laquelle collaborer avec le président Wilson permettrait de faire bouger les lignes. Ainsi, comme l'ont noté plusieurs candidats, cette décision n'a pas seulement érodé les relations entre le NWP et la NAWSA, elle a également contrarié une partie de la base de la NAWSA, qui était en grande partie pacifiste. Enfin, le NWP a fait du droit de vote une question partisane, contrairement à la NAWSA qui, à la même époque, soutenait que le vote était une question transpartisane / non partisane. Des exemples tels que les élections de mi-mandat de 1914 et les élections présidentielles de 1916 (réélection de Wilson), au cours desquelles les militantes du NWP ont demandé aux femmes déjà

inscrites sur les listes électorales de voter en masse contre les démocrates (vote-sanction), pouvaient être utilisés pour étayer cette affirmation, comme l'ont fait plusieurs copies.

Le premier élément à mentionner à propos de *The Suffragist* est qu'il s'agit de l'un des principaux journaux pro-suffrage de l'époque progressiste. Il fournissait des informations sur l'avancement de la procédure d'amendement, sur les victoires et les défaites du mouvement suffragiste dans les États, ainsi que des éditoriaux et des illustrations. Deuxièmement, il s'agissait de la publication phare du NWP et donc d'un instrument central dans la stratégie de politisation du vote du NWP. Certains candidats ont également noté que *The Suffragist* avait été lancé par Alice Paul alors qu'elle était encore membre de la NAWSA. Plus rarement, les copies ont mentionné que *The Suffragist* avait été publié sur une base hebdomadaire par la *Congressional Union* de 1913 à 1920, et que sa publication avait été interrompue après la ratification du 19<sup>e</sup> amendement.

#### *Pourquoi ?*

Ce que l'on peut de manière générale affirmer, c'est que le discours s'inscrit dans une stratégie militante plus large visant non seulement à politiser le vote mais aussi à transformer le mouvement suffragiste en un mouvement de masse. Le discours est de toute évidence un plaidoyer politique contre l'administration Wilson, mais s'arrêter à ce simple constat n'était pas suffisant : les candidats devaient utiliser ce document pour réfléchir au NWP et au mouvement suffragiste dans son ensemble. Le discours de Vernon a aussi une fonction militante claire, qui conjugue galvanisation et mémoire militante. Enfin, le document révèle explicitement ou implicitement les nombreuses stratégies utilisées par les suffragistes du NWP. L'analyse attentive du paratexte et du contexte devrait naturellement conduire à formuler une problématique d'étude du document, pour en guider l'analyse.

#### *L'introduction*

L'introduction du commentaire de texte doit synthétiser et agencer de manière claire et dynamique les différents repérages effectués lors de l'analyse du contexte et du paratexte. Elle doit être suffisamment exhaustive pour poser les bases de l'analyse qui suit. Pour rappel, il ne suffit pas de répéter le paratexte : il faut l'analyser, c'est-à-dire articuler clairement le paratexte, le contexte de production du document et le contenu du document lui-même. En d'autres termes, le lecteur doit comprendre précisément qui parle, quand, où, à qui, de quoi et pourquoi, et ce dès l'introduction (bien entendu, ces éléments peuvent faire l'objet de développements plus conséquents que ce qui est mentionné dans l'introduction dans le corps et / ou la conclusion du commentaire).

Si l'on en juge seulement par la qualité des introductions, c'est-à-dire par leur capacité à remplir leur fonction méthodologique (présenter le sujet, guider le lecteur vers une problématique et une manière de répondre à cette dernière), il semble que le temps consacré à l'analyse des éléments clés du paratexte et du contexte (année, auteur, événements principaux, contexte immédiat, références, telles que le NWP) ait été globalement insuffisant, ce qui peut paraître paradoxal dans la mesure où de nombreux candidats avaient des connaissances sur la période et le contexte. On conclut donc à une maîtrise encore trop partielle de la méthode de l'exercice, qui peut être améliorée en suivant les conseils énoncés dans ce rapport.

#### *Formuler une problématique*

L'une des principales fonctions de l'introduction est de conduire le lecteur à une problématique et un plan d'analyse du document. La problématisation étant une étape aussi difficile que cruciale, et sa

maîtrise étant relativement faible cette année, voici quelques conseils pour aider les candidats à problématiser plus efficacement et plus sereinement en commentaire de civilisation.

Tout d'abord, il convient d'éviter les problématiques proleptiques dans les commentaires, c'est-à-dire les problématiques qui dépassent le cadre temporel disponible (1917 dans le cas présent), et qui s'appuient sur des événements ultérieurs. Les problématiques proleptiques présentent deux écueils principaux : d'une part, elles conduisent à une lecture rétrospective du texte et le chargent d'un sens anachronique ; d'autre part, elles font l'économie d'une lecture complète, détaillée et complexe du document, qui devient le simple rouage d'une lecture finaliste, et ce, parfois, au prix de causalités hasardeuses ou simplistes. Pour donner un exemple, deux candidats avaient choisi une problématique proleptique similaire : « *To what extent does this speech show that the adoption of the 19<sup>th</sup> amendment is already won?* » et « *To what extent was Mabel Vernon right to be so sure about her victory?* ». Ce type de problématique suggère non seulement que le souhait formulé par Vernon dans le discours (à savoir que la campagne militante porte ses fruits, et ce rapidement) était un fait accompli, mais aussi que l'adoption de l'amendement était acquise, ce qui est pour le moins contradictoire avec le texte, qui lui-même fait état de nombreuses résistances à la fédéralisation et à la constitutionnalisation du suffrage féminin.

Deuxièmement, une problématique doit être explicite, jamais allusive. Voici un exemple de problématique allusive : « *How does Mabel Vernon's speech attempt to take the struggle for women's right to vote to another dimension?* » Dans cet exemple, « *another dimension* » n'est pas seulement flou, mais relève plutôt de la description que de l'analyse. Pour éviter ce genre d'écueil, le jury recommande aux candidats d'utiliser des concepts plus précis et plus dynamiques dans leurs énoncés de thèse / questions (voir exemples à la fin de cette section).

En outre, une problématique efficace ne doit pas être interchangeable et / ou confondue avec les étapes préliminaires de l'analyse du contexte et / ou du paratexte. En d'autres termes, une question telle que « *What does she want to show to the Advisory Council Conference? What is her purpose in doing so?* » n'est pas une problématique, mais une étape préliminaire à la problématisation. De la même manière, les problématiques non spécifiques au texte, telles que « *What makes Mabel Vernon's speech particular?* » sont à proscrire, car elles n'abordent pas les spécificités du document de manière dynamique et complexe, mais se contentent de les décrire, souvent de manière partielle et subjective.

Enfin, il convient de rappeler aux candidats qu'ils ne sont ni les juges, ni les parties, ni les bourreaux de l'Histoire. Un souhait de précision historiographique, par ailleurs louable, cède parfois la place à des analyses schématiques, qui moralisent le débat en divisant les suffragistes en deux groupes, les « bonnes » et les « méchantes ». Par exemple, un candidat a choisi la problématique suivante : « *I will show why this address cannot be considered as truly inclusive and is not a reliable illustration of History* ». La copie a ensuite fait le procès des suffragistes blanches et de leurs choix stratégiques, au lieu d'analyser leurs préjugés, la complexité du mouvement suffragiste et les paradoxes de sa massification à l'époque.

Voici une liste non exhaustive de thèmes, de concepts et d'angles qui pouvaient être utilisés pour formuler des problématiques de qualité sur le discours de Vernon :

- Stratégies / contributions / effets et limites du mouvement suffragiste étatsunien sur la démocratie étatsunienne (cf. effets et / ou limites à long terme et à court terme), en travaillant l'idée d'une « démocratie partielle » ;
- Relations entre le mouvement suffragiste, la séparation des pouvoirs et le fédéralisme ;
- Caractère démocratique ou non des instances qui critiquent la démocratie partielle et / ou l'érosion démocratique aux États-Unis ;
- Le mouvement suffragiste comme palimpseste luttant pour l'actualisation de la démocratie ;
- L'actualisation limitée de la démocratie dans le mouvement suffragiste, y compris au sein de ses ramifications et incarnations les plus radicales ;
- Opportunités et lacunes des stratégies du mouvement pour le droit de vote des femmes à la fin des années 1910 ;
- L'histoire complexe du 19<sup>e</sup> amendement ;
- Divisions, recherche de consensus et de démocratie au sein du mouvement suffragiste : création d'un pont entre des groupes très dispersés en faveur du suffrage des femmes ; effets de la recherche de consensus sur le radicalisme ;
- La nature et les paradoxes du radicalisme du mouvement suffragiste dans l'ère progressiste / dans les années 1910 ; la campagne pour le droit de vote des femmes était-elle un test de la « progressivité » de l'époque ?
- Dialectique entre action et inaction ; entre victoires et défaites ;
- Lien entre « sororité segmentée » (« *splintered sisterhood* ») et démocratie segmentée ;
- 1917, une fenêtre d'opportunité partielle et / ou limitée.

Voici deux exemples de problématiques dynamiques trouvés dans les copies :

- This commentary will show that Mabel Vernon's speech illustrates the shifting perception of the federal government on the matter of women suffrage, and how the suffrage movement needed to adapt to it.
- To what extent does the radical approach to politics redefine the suffrage movement, its meaning and its legitimacy on the domestic and international scene?

Comme expliqué dans la section ci-dessus, la technique et l'argumentation dans les commentaires de civilisation doivent être adaptées aux spécificités de la discipline ; aux spécificités du pays étudié (et prouver que les candidats ont une bonne maîtrise des fondamentaux de l'histoire des États-Unis en plus de maîtriser le programme lui-même) et aux spécificités du texte examiné, le tout dans un anglais d'excellente facture (idiomatique, précis, etc.).

Dans la mesure où il existait de nombreuses façons d'organiser un commentaire de qualité sur le document, fournir un exemple défini et arrêté a sans doute moins d'intérêt qu'un commentaire linéaire proposant étape par étape des pistes de microanalyses possibles. Bien entendu, ce format linéaire ne constitue en aucun cas un modèle à suivre. Cette forme est choisie dans le cadre exclusif de ce corrigé pour aider les candidats dans leurs repérages.

## Commentaire linéaire du discours de Mabel Vernon prononcé en 1917 lors de la conférence du conseil consultatif du NWP

[...] *Then came the time when Alice Paul went out, carrying the banner that we all know so well now, taken from the President's own words again, "The time has come to conquer or submit, for us there is but one choice, we have made it."*

Le mot qui ouvre le texte (« *then* »), peut être utilisé pour analyser le déploiement non-linéaire du mouvement pour le droit de vote des femmes aux États-Unis, ses flux et ses reflux. L'événement relaté dans le premier paragraphe est un nouvel épisode dans la longue histoire de confrontation et de conflit qui caractérise le droit de vote des femmes aux États-Unis. Vernon le présente également comme une sorte d'apogée dans l'utilisation du monopole de la violence légitime par l'État et / ou la police, ce qui pourrait témoigner de a) la puissance organisationnelle et la force de frappe du mouvement suffragiste dans les années 1910 ; et aussi permettre d'aborder b) l'indignation croissante, à l'intérieur et en dehors du mouvement suffragiste, que suscitent les violences subies par les militantes.

Alice Paul, à l'origine de la scission de la NAWSA, était en 1917 la présidente du NWP qu'elle avait fondé. Paul était quaker comme Vernon, et rejetait à ce titre la confrontation violente au profit de la désobéissance civile. L'événement mentionné dans l'extrait ci-dessus est une référence à un piquet organisé en 1917. Cet extrait attire l'attention sur l'importance de l'action directe et de la désobéissance civile dans le mouvement pour le suffrage des femmes. Il témoigne aussi de l'utilisation de nouveaux répertoires d'action publics et médiatiques par les suffragistes, qui s'inscrivent dans la droite ligne des transformations de la sphère publique étatsunienne au tournant du siècle (centralité des images, massification de l'information). Ces nouvelles actions ont contribué à nationaliser le débat sur le suffragisme, générant simultanément soutien et résistances, qui sont toutes deux manifestes dans le discours.

« *The president* » est une référence au président Woodrow Wilson. Bien que Wilson ne fût pas le premier président à avoir rencontré des suffragistes (elles avaient par exemple rencontré Theodore Roosevelt et Howard Taft, qui assistèrent tous deux à la convention de la NAWSA en 1910), il fut la cible privilégiée du lobbying et des pressions suffragistes à cette période, et ce pour diverses raisons. Tout d'abord, Wilson accéda à ses fonctions à un moment où le mouvement suffragiste était devenu à la fois efficace sur le plan organisationnel et relativement omniprésent, à l'échelle locale, nationale et internationale. Par conséquent, le duopole partisan (démocrate-républicain) faisait l'objet de demandes de positionnement sur la question du suffrage féminin. Par ailleurs, en tant que premier président démocrate du Sud élu depuis la Reconstruction, le possible soutien de Wilson à la cause suffragiste était aussi crucial que symbolique dans le processus de ratification d'un amendement fédéral dans les deux chambres du Congrès et plus tard dans sa ratification dans les États.

Deuxièmement, lorsque ce discours a été prononcé fin 1917, 16 États au total avaient adopté des lois sur le suffrage féminin, générant des pressions supplémentaires dans la diffusion verticale (ascendante, des États au fédéral) du suffrage.

Troisièmement, la guerre a fourni un levier argumentatif aux suffragistes comme Vernon, en leur permettant notamment de pointer l'écart entre les idéaux démocratiques professés par le président et son positionnement vis-à-vis du suffrage féminin. En effet, Wilson a non seulement refusé de considérer le suffrage féminin comme une priorité législative ou une mesure de guerre, il a aussi participé à la répression du mouvement suffragiste dans le pays (restriction des droits civils et du premier

amendement, emprisonnement, mise en œuvre d'un appareil juridique répressif en temps de guerre). Il ne suffisait pas ici de paraphraser l'écart entre les paroles et les actes de Wilson. À tout le moins, les candidats auraient pu relier cette tension à l'argument pacifiste classique selon lequel les guerres nuisent à la liberté, à l'autodétermination et à la démocratie. Aller plus loin aurait par exemple signifié d'expliquer que le lobbying acharné du NWP auprès du président ainsi que les piquets devant la Maison Blanche révélaient des évolutions au sein de la démocratie représentative étatsunienne, de la sphère publique et de la fédéralisation de la question du suffrage féminin. À cet égard, bien que rares dans les copies, les analyses concernant l'évolution du rôle de la présidence dans la démocratie représentative étatsunienne à l'ère progressiste étaient judicieuses et pertinentes. En effet, alors que la Constitution des États-Unis stipule que le président est le commandant en chef des forces armées (l'un des rôles endossés par Wilson en 1917), le mouvement progressiste a également conféré au président de nouvelles responsabilités, assorties de nouvelles attentes en matière de politique intérieure, telles que le fait d'être législateur en chef, d'utiliser la tribune présidentielle pour défendre son programme et d'être l'émissaire du peuple. Ces évolutions constitutionnelles, caractéristiques de l'époque progressiste, transparaissent de manière évidente dans la pression que les suffragistes font peser sur l'exécutif à l'époque où Vernon prononce son discours. En d'autres termes, les microanalyses portant sur la nature représentative et démocratique de la présidence à l'ère progressiste, et / ou sur l'institution présidentielle dans le cadre de l'équilibre des pouvoirs, des négociations politiques dans une démocratie représentative, étaient bienvenues.

La référence aux « mots du président » (qui étaient utilisés sur les affiches d'obligations de guerre à l'époque, et donc assez connues du public) montre que les suffragistes étaient attentives aux débats politiques et qu'elles l'utilisaient comme levier pour politiser la question du suffrage. Certains candidats ont lié « *the time has come* » à l'idée que « *the woman's hour has struck* » tirée du discours de C. C. Catt « *The Crisis* » prononcé l'année précédente (1916). Notons toutefois que le mouvement suffragiste était complexe, protéiforme et divisé. Bien que les dirigeantes de la NAWSA et du NWP aient partagé l'objectif commun d'une alliance locale et fédérale pour arracher le suffrage féminin (objectif qui correspondait au *winning plan* de la présidente de la NAWSA, Carrie Chapman Catt), la NAWSA et la NWP avaient recours à des stratégies différentes, ce qui s'est traduit concrètement par un positionnement opposé des deux organisations vis-à-vis de l'administration Wilson pendant la guerre.

*On her the outrageous sentence of seven months was imposed, apparently with the idea that in the person of Alice Paul they had seized the one who inspired the demonstrations, the woman responsible for the apparently irrepressible demand on the part of women.*

Cet extrait était une invitation à analyser la criminalisation (paradoxe) d'un mouvement non-violent comme le mouvement suffragiste aux États-Unis, et les méthodes non-violentes prônées par le NWP en particulier. Le passage donnait aussi aux candidats l'occasion d'étudier simultanément le rôle d'Alice Paul dans le mouvement, et la dimension internationale de ce dernier. De nombreux candidats ont d'ailleurs retracé la genèse des méthodes utilisées par le NWP en parlant de la circulation transatlantique des pratiques de désobéissance civile. En effet, les militantes étatsuniennes se sont formées au sein du mouvement suffragiste anglais : la fondatrice du NWP, Alice Paul, a rencontré sa cofondatrice Lucy Burns en Angleterre, et toutes deux étaient actives dans l'Union sociale et politique des femmes d'Emmeline Pankhurst.

Dans ce passage, Vernon utilise également l'ironie et tourne en dérision l'opposition au suffrage, qui ne semble pas saisir la nature, la portée, l'histoire et la force du mouvement suffragiste. Cette ironie pouvait être utilisée pour réfléchir à la nature du mouvement, son histoire, son organisation et ses hiérarchies. Sur ce dernier point, les candidats pouvaient analyser l'argument de Vernon (l'emprisonnement d'un dirigeant ne peut affaiblir un mouvement de masse qui a recours à la désobéissance civile), pour faire un parallèle avec la structure plus hiérarchisée de la NAWSA (l'affiliation directe n'était pas possible, les femmes devaient appartenir à des organisations auxiliaires et seules les déléguées des organisations auxiliaires pouvaient voter dans les assemblées nationales).

*Such a stupid government! The imprisonment of Alice Paul aroused such a fire of burning indignation that women everywhere were stirred, that protests came in thousands to the President and women came in person to voice their protests and to voice it in the most effective way they could find. Forty-one women appeared on the picket line on the 10th of November. The demand had not been silenced.*

Cet extrait montre que les tentatives d'affaiblissement du mouvement ont fini par le renforcer, et que les tactiques du gouvernement sont contre-productives sur un mouvement de masse qui utilise la désobéissance civile. Bien que l'ouverture de ce paragraphe puisse ressembler à l'attaque militante typique contre ses opposants, elle acquiert une tout autre dimension dès lors qu'elle est replacée dans son contexte : critiquer le gouvernement en temps de guerre, après que le pays eut adopté la loi sur l'espionnage (1917), a exposé des suffragistes comme Vernon à de lourdes peines.

Cette attaque explicite à l'encontre du gouvernement Wilson pourrait une fois encore être utilisée pour comparer les stratégies divergentes du NWP et de la NAWSA, C. C. Catt ayant refusé de défier l'administration en place, contrairement aux membres du NWP qui attaquaient ouvertement ce dernier. Les candidats pouvaient également analyser le terme « *everywhere* », et sa signification dans le contexte de 1917 : indignation nationale ou internationale ? Les deux ? Ils pouvaient également mentionner que la portée du mouvement suffragiste, même s'il était aussi implanté dans le Sud, y était plus limitée. Comme sur tous les sujets attendant au mouvement pour le suffrage féminin aux États-Unis, des mots tels que « *women* » nécessitent une analyse et une explication (et exigent que les candidats aillent au-delà de l'utilisation générique qu'en fait Vernon) : qui sont ces femmes (classe, race, âge) ? Qu'en est-il des anti-suffragistes ? etc.

Le terme « *voice* » pouvait conduire les candidats à formuler des microanalyses sur la nature des voix audibles dans le débat sur le suffrage féminin, et à s'interroger sur leur pluralité. Ici, Vernon s'érige en porte-parole du mouvement suffragiste après la répression et les tentatives de censure. Les candidats ont été nombreux à interroger la représentativité de cette voix et celle d'organisations telles que le NWP au sein du mouvement suffragiste, et plus largement à analyser les divisions intersectionnelles au sein du mouvement.

*And the answer that came to those women was varying terms of imprisonment, from six days for Mrs. Nolan, a woman seventy-three years of age, to six months for Lucy Burns, another 'ringleader'.*

Le mot « *answer* » est ici utilisé pour mettre en lumière la violation du consentement des gouvernés (« *consent of the governed* »), qui transparaît également dans la sévérité des mesures que le gouvernement Wilson prend à l'encontre des suffragistes. De nombreux candidats ont vu dans la

mention de l'âge de Mrs. Nolan un recours au pathos pour souligner la cruauté du gouvernement (ce qui était peut-être l'intention de Vernon). Il était cependant utile d'aller plus loin, en analysant aussi cette référence comme le témoin de la massification du mouvement suffragiste (tous les âges sont actifs), et de la dimension intergénérationnelle de ce combat militant. Enfin, « *Mrs. Nolan* » pouvait également être analysé comme un moyen de souligner la respectabilité de la militante (une femme mariée et âgée), une stratégie courante utilisée par les suffragistes au tournant du siècle. Lucy Burns était connue de la plupart des candidats : cofondatrice du NWP, elle a rencontré Alice Paul en Angleterre. En employant le terme de « *ringleader* » pour la caractériser, Vernon reprend la rhétorique de l'opposition, que les candidats pouvaient relier aux arguments et aux stratégies des anti-suffragistes.

*We know what happened when those women demanded that they be treated as political prisoners, and, as a protest against the treatment imposed upon them, went on hunger-strike. The hunger-strike called attention to their just demands, and a storm of indignation was aroused in every part of the country. The effect was sure and came quickly. All suffrage prisoners were released.*

Le terme « *political prisoners* » renvoie à un statut juridique qui inclut généralement le droit à un procès équitable et celui de ne pas être soumis à la torture et / ou à des traitements cruels. Il aurait été utile de définir clairement le terme, et de lier la demande des suffragistes — celle d'être considérées comme des prisonnières politiques — à la politisation du mouvement. En effet, les suffragistes affirmaient qu'elles n'étaient pas des criminelles mais des personnes punies pour leurs idées, alors même que ces dernières sont protégées par le premier amendement de la Constitution (liberté d'expression, droit de réunion pacifique, droit de pétition pour demander réparation).

La plupart des candidats connaissaient les grèves de la faim et ont pu expliquer que cette méthode n'était pas unique au mouvement suffragiste étatsunien. Fait somme toute intéressant, Vernon ne fournit pas à son auditoire les détails les plus effrayants de la violence perpétrée contre les suffragistes en prison (bien que le mot « *torture* » soit mentionné une fois), mais se concentre sur les actions politiques des suffragistes, les revendications et leur action en tant qu'agents politiques, qui peuvent toutes être liées à la politisation du mouvement pour le suffrage. Bien que Vernon ne s'attarde pas sur les détails de la violence perpétrée contre les militantes, les candidats devaient, eux, dire un mot sur la « nuit de la terreur », épisode bien connu de l'histoire du mouvement auquel il a été fait allusion plus haut.

L'expression « *just demands* » pouvait être liée au répertoire politique étatsunien ainsi qu'à l'histoire du mouvement suffragiste : l'adjectif « *just* » apparaît à la fois dans la Déclaration d'indépendance et dans la Déclaration des sentiments (« *dérivant leurs justes pouvoirs du consentement des gouvernés* ») et est ici directement lié à l'argument de Vernon selon lequel le consentement des gouvernés est violé et le gouvernement tire des pouvoirs injustes et coercitifs de cet abus.

La métaphore de la « *tempête d'indignation* » dans « *toutes les régions du pays* » est l'occasion d'analyser les divisions à la fois dans la société étatsunienne et dans le mouvement suffragiste, car elles sont essentiellement passées sous silence ici. Ces microanalyses pouvaient inclure a) l'opposition continue au mouvement pour le suffrage, notamment à travers l'activisme de la National Association Opposed to Woman Suffrage (NAOWS), organisation fondée pendant la même décennie (1911) ; b) les tensions au sein du mouvement suffragiste, avec notamment l'idée que de profonds désaccords sur les tactiques employées subsistaient même parmi les partisans du suffrage féminin. Certaines militantes comme Catt arguaient que les tactiques radicales (action directe, désobéissance civile) étaient contre-productives et préjudiciables à la cause du suffrage féminin, savaient la légitimité du mouvement et



aliénaient les partisans potentiels ; c) les candidats pouvaient également aborder la relation des associations suffragistes avec les groupes minoritaires. Comme de nombreux candidats l'ont expliqué, la relation entre la NAWSA et / ou le NWP et ces groupes était complexe et parcourue de tensions. Le mouvement pour le suffrage était largement séparé : les suffragistes noires et blanches ont créé des organisations distinctes et poursuivaient souvent des stratégies différentes, voire concurrentes. Malgré leur implication de long terme, des activistes tels que Mary Church Terrell, qui faisait partie des Silent Sentinels, ont été victimes de discrimination et de racisme, et ont été exclues des postes à responsabilité. En retour, le NWP a été régulièrement critiqué par Terrell, d'autres suffragistes et la National Association of Colored Women pour son manque d'attention aux demandes spécifiques des militantes noires. Elles ont notamment fait valoir que la stratégie d'amendement fédéral et, plus largement, celle de l'opportunisme (« *expediency* »), ne garantiraient pas aux femmes africaines-américaines le droit de vote si les gouvernements des États continuaient à supprimer leurs voix (les États du Sud supprimaient activement le droit de vote africain-américain grâce à des tactiques telles que les taxes électorales (« *poll tax* »), les tests d'alphabétisation, l'intimidation et la violence). Un autre argument était que les stratégies des principales organisations pro-suffrage étaient éloignées des besoins des femmes de la classe ouvrière tout comme de ceux des femmes racisées, qui étaient confrontées à d'autres violences que les militantes blanches de la classe moyenne, telles que la violence raciale et l'exploitation économique. Les suffragistes noires soutenaient que la lutte pour le droit de vote devait être intégrée à des luttes plus larges pour la justice sociale et économique. Pour les militantes noires, les tactiques telles que le piquet, l'emprisonnement et les grèves de la faim étaient élitistes, car seules les femmes blanches pouvaient se permettre de les pratiquer sans s'exposer à la violence. En somme, les candidats pouvaient grâce à ce passage analyser l'alignement entre les divisions intersectionnelles au sein du mouvement suffragiste et les lignes de fracture du mouvement progressiste.

*We have a right to believe that the government at last recognizes the untenable position it has maintained when it has declared that we fight for democracy—and refused democracy to those at home; when it sends millions of men to fight for it in Europe and imprisons and tortures women who struggle for it here.*

La référence à un droit, « *a right* », pouvait être reliée à la rhétorique des droits naturels, qui remonte à la période révolutionnaire. La référence au gouvernement (« *government* ») peut être utilisée pour analyser le bras de fer entre les gouvernées et les gouvernants dans un régime démocratique, et son évolution au cours de la période. « *At last* » pouvait être utilisé pour faire référence à la longue lutte pour le suffrage, et peut-être être lié à ce que les historiens appellent le « long 19<sup>e</sup> amendement ». En ce qui concerne « *the untenable position it has maintained* » : les candidats pouvaient détailler plus avant les prises de position de Wilson vis-à-vis du mouvement suffragiste (à savoir que si Wilson n'a pas activement soutenu le mouvement, en 1917 sa position a quelque peu évolué : il a gracié certaines militantes, tout en maintenant que le suffrage n'était pas une priorité législative ou de guerre, et que cette question devait être décidée par les États).

*Certainly those things the pickets have done, certainly the suffering women have shown they are willing to endure has had this effect—that our government is spurred to action. Those who say they are friends have hung back and been slow to act; we believe they have been roused to see the*

*urgency of immediate action. Those who were enemies are now taking the position that agitation which grows more and more intense must be ended, at least removed from the capital and scattered among the legislatures of forty-eight states.*

La « souffrance » mentionnée ici pourrait être nuancée par les candidats : à qui Vernon fait-elle référence ? Y avait-il d'autres types de souffrance à l'époque au sein du mouvement suffragiste ? « *Those who say they are friends have hung back and been slow to act* » pourrait être interprété comme une attaque voilée contre la direction de la NAWSA. Non seulement la NAWSA s'est d'abord concentrée sur l'obtention du suffrage État par État avant de passer à une stratégie fédérale, mais le NWP croyait que les stratégies de lobbying traditionnelles ne suffisaient pas. En d'autres termes, le NWP trouvait l'approche de la NAWSA trop lente, conservatrice et inefficace, et déplorait son manque de soutien à des tactiques plus radicales.

Enfin, « *we believe they have been roused to see the urgency of immediate action* » pouvait être utilisé pour démontrer la réactivité de la désobéissance civile, car sous la pression politique, les autorités gouvernementales ont libéré Alice Paul, Lucy Burns et vingt autres prisonnières de la prison d'Occoquan à la fin du mois de novembre. La fin de l'extrait est l'occasion pour les candidats de résumer les diverses stratégies suffragistes débattues dans les années 1910 et la façon dont le fédéralisme, la géographie et les droits des États ont agi comme obstacles et / ou catalyseurs du mouvement.

*We believe that we occupy this position today, why? Because of the picketing. Because of the imprisonment of those women, the situation has become intense, and the only answer to it is action. That is the reason we believe that when the suffrage amendment comes to a vote in the present Congress, it will pass.*

Les candidats pouvaient utiliser « *we occupy this position today, why?* » pour réfléchir à la longue histoire du mouvement suffragiste, ses avancées et ses stases, et peut-être introduire le concept de « fréquences » de Nancy Hewitt, comme certains l'ont fait. À un autre niveau, les candidats pouvaient soulever des questions plus pratiques, notamment le fait que la collecte de fonds pour l'action politique était un problème chronique pour les militantes, que les femmes étaient sous-payées ou dépendaient du revenu de leur conjoint, de sorte que celles qui occupaient cette position étaient plus susceptibles d'être mariées et / ou d'avoir un revenu (ce qui peut être ici encore relié à des analyses intersectionnelles du mouvement). Avec « *Because of the picketing* », Vernon soutient que les tactiques du NWP sont de nature à briser l'impasse, et les oppose implicitement à d'autres stratégies utilisées dans le mouvement pour le suffrage que les candidats peuvent détailler s'ils ne l'ont pas fait ailleurs. Dans le même temps, les candidats devaient situer cette interprétation, car Vernon est peut-être un peu trop prompt à attribuer les avancées de la cause suffragiste aux piquets, alors qu'elles sont imputables à une combinaison de méthodes et d'acteurs issus des mouvements précédents. En ce qui concerne la référence au vote du Congrès actuel, les candidats devaient connaître précisément la procédure d'amendement et la rappeler (une majorité qualifiée des deux tiers des deux chambres du Congrès et des 3/4 des États), ce que très peu de candidats ont pu faire. Il aurait également été judicieux de fournir au lecteur quelques éléments sur la genèse de cette stratégie (l'amendement Susan B. Anthony, inspiré du 15<sup>ème</sup> amendement a été introduit chaque année au Congrès de 1878 à 1887, puis réintroduit en 1914). L'affirmation « *it will pass* » pourrait être liée à a) l'élan croissant dû à l'adoption de lois sur le suffrage dans les États, b) le fait que des organisations traditionnelles telles que la National Federation of Women's Clubs, par exemple, avaient approuvé l'idée d'un amendement sur le suffrage, et c) les

efforts cumulatifs, passés et présents, des organisations suffragistes pour faire avancer la cause suffragiste.

*But suppose the vote when it is taken does not win the amendment? What have we in store for us? Why, we can simply go on doing what we have done, we can simply go on pressing with every means at our command that this thing should be done, we can go on lobbying for it just as we have lobbied—how insistent and how incessant that lobbying has been!—we can go on organizing for it as we have organized. And certainly we can go on demonstrating, giving right here in Washington the visualization of all this sentiment which does exist, we know it exists, in all parts of our country.*

L'anticipation de difficultés et résistances potentielles, contenue dans le « *But suppose* », pouvait être liée à la maturité du mouvement suffragiste en 1917, bien organisé et expérimenté. La phrase « *how insistent and how incessant that lobbying has been!* » pouvait être utilisée pour réfléchir à la durée du mouvement, à la variété des stratégies utilisées, et encore une fois, à l'idée du « long 19<sup>e</sup> amendement ». Le lobbying, l'une des premières stratégies utilisées par les suffragistes, est devenu à la fois traditionnel et indispensable en 1917. Les candidats pouvaient ainsi expliquer qu'à partir de 1912, la Congressional Union de la NAWSA, alors dirigée par Alice Paul, avait établi son siège à Washington D.C. L'objectif était d'exercer un lobbying permanent sur le président démocrate Woodrow Wilson. Cependant, dans les années 1910, les membres du NWP en étaient venues à considérer que des voies plus radicales étaient nécessaires (désobéissance civile, piquets silencieux, refus de libération sous caution après arrestation...).

Le mot « *visualization* » pouvait être lié aux cultures et stratégies visuelles du mouvement suffragiste. « *Sentiment* » pourrait être relié à la Déclaration des sentiments de 1848 et à la rhétorique plus large du mouvement suffragiste, en tant que mouvement en constante évolution et intergénérationnel.

*Our course is very plain before us. We have tried the things we have thought best in the last five years; we know pretty well where we stand; we know what is good and what is not good; we know what to discard and what to use to the very limit of our ability. Those are our future plans, to go right straight on until the amendment is won.*

« In the last five years » : Les candidats pouvaient utiliser ce bornage chronologique dans leur analyse, et l'ensemble des événements pertinents depuis l'élection de Wilson en 1912. En référence à ce passage, les candidats devaient mentionner par exemple dans leur conclusion que le président Woodrow Wilson avait fini par soutenir le suffrage féminin et que l'amendement avait été ratifié en 1920.

Le jury espère que ces remarques et suggestions seront utiles aux candidats passés et futurs de l'agrégation, félicite les agrégés de la session 2023 et souhaite bonne chance à ceux qui se présenteront au concours l'année prochaine.

**Elisabeth FAUQUERT**  
**Université Paris Nanterre**

### **3 – Composition de linguistique**

#### **Présentation générale de l'épreuve de composition linguistique**

L'épreuve de composition de linguistique à l'agrégation externe prend appui sur un texte unique à caractère littéraire, d'une longueur d'environ mille mots. L'épreuve, qui dure six heures, comporte deux volets : une partie « phonologie », à rédiger en anglais, et une partie « analyse linguistique », à rédiger en français. Pour la phonologie, les candidats doivent répondre à une série de questions précises. Pour l'analyse linguistique, les candidats se voient proposer trois segments relevant du domaine nominal, du domaine verbal et du domaine de la phrase complexe, ainsi qu'une question de portée plus générale, la question large.

Le barème peut varier d'une session à l'autre, dans des proportions cependant réduites. Cette année, six points ont été attribués à la phonologie et quatorze points à l'analyse linguistique, dont sept aux segments et sept à la question large.

Si la gestion du temps et de l'ordre de traitement des questions est laissée à la discrétion des candidats, il semble être de mauvaise stratégie de privilégier à l'excès l'une des deux sous-épreuves ou une question par rapport à une autre. Le jury préconise de consacrer environ une heure et demie à la phonologie, par laquelle il est conseillé de commencer, quarante minutes à chaque segment de l'analyse linguistique et le reste du temps à la question large.

#### **Premier contact avec le texte**

On rappellera qu'une lecture attentive du texte source est une première étape, dont l'économie ne peut être faite. Cette étape doit permettre aux candidats de définir, entre autres, la situation d'énonciation et le contexte, avant de s'intéresser à la construction du texte, à ses caractéristiques lexicales (champs lexicaux, registres de langue), et syntaxiques, ainsi qu'aux plans d'énonciation (récit, discours direct, discours indirect, discours indirect libre). Même s'il ne faut pas s'y attarder, cette analyse liminaire demeure incontournable, puisqu'elle conditionne en partie les analyses des segments soulignés et de la question large.

L'extrait proposé cette année est tiré du roman de l'écrivain américain Paul Auster, *Moon Palace* (1989). Dans ce passage, le narrateur revient sur une période difficile de sa vie, et son sauvetage par deux de ses amis, Kitty Wu et Zimmer. La narration mêle l'introspection du narrateur et son récit d'événements (de son point de vue mais également de celui de Kitty), avec une partie dialoguée qui correspond à une explication entre le narrateur et Kitty sur les raisons qui ont amené cette dernière à venir à son secours.

#### **3.1. – Partie « Phonologie »**

##### ***Remarques générales et conseils (rappels)***

Conformément à la consigne, la rédaction de la partie « Phonologie » doit se faire en anglais. Aucune justification ou explication en français, même juste, ne peut être prise en compte. Rappelons que la rédaction doit se faire dans un anglais correct ; une mauvaise maîtrise de la langue anglaise fait l'objet de pénalités. Le jury constate une maîtrise imparfaite de la métalangue adéquate dans un nombre très important de copies. Cette remarque concerne aussi bien la précision du vocabulaire employé que

l'orthographe de mots. Malgré les rappels dans les rapports des années précédentes, de nombreuses erreurs d'orthographe ont été constatées parmi des mots de vocabulaire courant (ex. \**mentioned*, \**occured*, \**reducted*, \**french*, \**english*) et parmi les termes plus spécifiques à la phonologie (ex. \**pronounciation*, \**consonnant*, \**suffixe*, \**prefixe*, \**ellision*, \**ellided*, \**digraphe*, \**dyphthongue*). Rappelons également que le nom « *nuclei* » ne s'emploie qu'au pluriel alors que le singulier s'écrit « *nucleus* ». Quelques erreurs notées sont préoccupantes pour de futurs enseignants agrégés, notamment cette année, l'utilisation de la base verbale alors qu'un participe passé est requis (ex. *stress is \*place on*) et la confusion de structures verbales et collocations (ex. *to \*emphasis*, *to emphasize \*on something*, *to depend \*of something*). Remarquons également que l'emploi du verbe « *to stress* » est préférable à « *to accentuate* » pour faire référence à l'accentuation lexicale.

Il est vivement conseillé aux candidats de lire attentivement les questions et ainsi d'identifier correctement ce qui est demandé pour chacune et d'adapter la réponse en fonction. Certaines questions nécessitent une réponse rédigée, alors que d'autres feront l'objet d'un traitement plus court.

Il est également conseillé aux candidats de traiter les questions dans l'ordre ou, à défaut, d'identifier clairement la question pour permettre au correcteur de s'y retrouver facilement. Au sein d'une question, il est préférable de traiter chaque mot et / ou phénomène phonologique à analyser séparément et dans l'ordre : les réponses gagnent ainsi en clarté et en lisibilité.

**À ce titre, il est à noter que la dernière phrase de la consigne (« *Candidates must organise and structure their answers so as to avoid unnecessary repetition* »), sera absente en 2024**, la réorganisation conduisant parfois à un manque de clarté dans les copies, voire à des omissions.

Il est donc conseillé désormais par défaut de traiter, dans ses réponses, les items dans l'ordre dans lequel ils apparaissent dans les questions.

Les candidats peuvent utiliser des annotations ou des abréviations qui permettent d'identifier très précisément le phénomène à l'étude ; à titre d'exemple :

- souligner précisément les mots / lettres / syllabes dont il est question,
- employer des signes typographiques appropriés pour distinguer l'orthographe (placée entre chevrons < >) des transcriptions (placées entre obliques // ou crochets carrés [ ]),
- utiliser des abréviations afin d'apporter une réponse de portée généralisante : par exemple, C pour « consonant », V pour « vowel » ou encore 1C, 2C (ou CC ou C2) pour indiquer le nombre de consonnes. Il est nécessaire de faire une distinction entre l'utilisation de la majuscule (V = vowel), qui représente une catégorie, et l'utilisation d'une lettre minuscule qui correspondrait simplement à la lettre <v>.

- de même, lorsque l'on souhaite faire référence à une règle en utilisant un nom considéré comme connu (ex. *-ion rule*, *magic <e> rule*), il faut toujours énoncer la règle de manière explicite lors de sa première utilisation. Lorsque la règle peut être évoquée par un acronyme (ex. NSR, Normal Stress Rule), il convient également d'expliquer cet acronyme et de donner une définition de la règle. Elle peut être ensuite citée de manière plus synthétique dans la copie.

Cette année, comme pour les sessions précédentes, les variétés servant de référence dans la partie phonologie sont le Southern British English (SBE) et le General American (GA). Ce choix est indépendant de la variété d'anglais utilisée par le candidat et de l'origine du texte. L'accent de référence doit rester le même tout au long de la copie et doit être indiqué au début de celle-ci, comme le rappelle la consigne : « *The chosen standard should be explicitly stated from the start* ». Cette année, peu de candidats ont omis de préciser quel était leur choix, oubli qui est pénalisé. Il est important de souligner

que le choix de l'un des deux accents de référence n'implique pas qu'une connaissance approfondie de l'autre variété ne soit pas nécessaire. Ce qui importe est la cohérence des transcriptions et explications données par rapport à la variété choisie. Il est important pour un futur enseignant agrégé d'avoir des connaissances sur les principales différences entre l'anglais britannique et l'anglais américain et il est rappelé que la partie phonologie de l'épreuve peut intégrer des questions spécifiques qui portent sur les différences entre les deux variétés de référence.

Comme le rappellent également les consignes du début de l'épreuve, les normes retenues cette année pour la transcription étaient celles des deux dictionnaires suivants :

- ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. 3rd ed. London : Longman.

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2024. Cette année, un certain nombre de nouvelles transcriptions ont été retenues puisqu'en conformité avec certaines pratiques de transcription attestées pour le General American et le Southern British English. Pour rappel, ci-dessous la liste exhaustive donnée dans le rapport du jury de 2022 :

#### **En SBE et GA**

Voyelle de DRESS (ex : *dress, step, ebb, tent, bread, friend...*) : SBE et GA /'drɛs/ en plus de /'dres/.

Voyelle de SQUARE (ex : *square, hair, air, share, fair, bear, where, scarce...*) : SBE /'skwɛ:/, en plus de /'skwɛə/, GA /'skwɛr/ ou /'skwɛər/, en plus de /'skwer/ ou /'skwɛər/.

#### **En SBE**

Voyelle de TRAP (ex : *trap, bat, cat, tap, rag, hand, lapse...*) : SBE /'træp/, en plus de /'træp/. Pas de changement en GA.

Voyelle de PRICE (ex : *price, my, ripe, side, child, try, eye...*) : SBE /'praɪs/, en plus de /'praɪs/. Pas de changement en GA.

#### **En GA**

Voyelle de LOT (ex : *lot, job, stop, odd, box, swan, wash...*) : GA /'lɒt/ (sans diacritique de longueur) en plus de /'lɑ:t/. Pas de changement en SBE.

Voyelle de NURSE (ex : *nurse, first, hurt, birth, church, verb, word...*) : GA /'nɜ:rs/, /'nɜrs/ et /'nɜs/ (sans diacritique de longueur pour les deux derniers), en plus de /'nɜ:s/. Pas de changement en SBE.

Voyelle de NORTH / FORCE (ex : *north, orb, form, norm, quart, cord...*) : GA /'nɔrθ/ (sans diacritique de longueur), en plus de /'nɔ:rθ/. Pas de changement en SBE.

Voyelle de START (ex : *start, far, sharp, carve, heart, safari...*) : GA /'stɑrt/ (sans diacritique de longueur), en plus de /'stɑ:rt/. Pas de changement en SBE.

Mot de type *better* en GA : /'betər/ en plus de /'beʔər/ pour une notation véritablement phonologique du /t/.

Ces transcriptions figurent comme des possibilités en plus de celles proposées par les deux dictionnaires de référence. Cela signifie que certaines des transcriptions plus novatrices proposées, par exemple, dans *Gimson's Pronunciation of English* (Cruttenden 2014) ou dans *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English* (Upton & Kretzschmar 2017) ont été acceptées cette année mais

seulement si leur utilisation était cohérente tout au long de la copie. Les candidats doivent veiller à ne pas alterner entre deux codes.

La réussite de cette partie de l'épreuve nécessite une acquisition de connaissances théoriques ainsi qu'un entraînement à l'épreuve grâce à la consultation d'annales et des rapports de jury. Les candidats profiteront également d'une exposition la plus régulière possible à l'anglais oral à travers divers médias, et en communiquant régulièrement avec des anglophones quand cela est possible. Une telle exposition permet à la fois de s'approprier une prononciation de référence cohérente, mais aussi de prendre conscience des phénomènes de chaîne parlée, des schémas intonatifs, et des spécificités de variétés d'anglais différentes. Ce sont des atouts majeurs dans l'enseignement de l'anglais au vu de l'exposition grandissante des élèves et étudiants aux différentes variétés et prononciations. Pour ces raisons, il est vivement conseillé aux candidats de prendre l'habitude de vérifier systématiquement la prononciation de mots en cas d'hésitation (phonèmes et schémas accentuels), y compris pour les mots composés et les noms propres. Ce travail systématique, trop souvent négligé, permet de réaliser de réels progrès. Cette vérification doit également porter sur les mots nouvellement appris (dans le cadre, par exemple, de l'entraînement à la traduction), la prononciation d'un mot devant être considérée comme une véritable composante de celui-ci, au même titre que sa définition et / ou sa traduction.

### ***Bilan général***

Cette année encore, le jury a constaté des écarts très importants entre les candidats. Si certaines copies comportent des réponses très approximatives ou des justifications incomplètes, voire fantaisistes, d'autres témoignent de connaissances très approfondies dans tous les domaines de la phonologie. Quelques copies ont pu être valorisées grâce à la précision et clarté des réponses et l'évidente maîtrise des théories phonologiques par les candidats. Les résultats d'ensemble sont en nette progression par rapport à ceux de la session 2022. Les exercices les moins bien réussis cette année sont, dans l'ordre, la transcription du passage (question 1), les formes faibles (question 4a) et les phénomènes de chaîne parlée (question 5a). Même si le taux de réussite de la transcription du passage est en progression, un trop grand nombre de copies montrent beaucoup d'imprécisions et un manque de rigueur (ex. accentuation manquante, mauvaise formation des symboles, emploi des formes faibles non maîtrisé) qui ne permettent pas de proposer une transcription conforme aux attentes du concours. De même, les réponses à la question 4a, qui traitait spécifiquement de l'emploi ou non de formes faibles, démontraient très souvent un manque de cohérence entre la théorie explicitée (souvent correcte) et la transcription donnée (souvent erronée). Par ailleurs, les réponses concernant les phénomènes de chaîne de discours (question 5a) concernaient souvent des processus phonétiques, ce qui démontre une certaine confusion de la part des candidats entre d'une part les phénomènes phonétiques et d'autre part les phénomènes suprasegmentaux. Le jury a également constaté que dans un grand nombre de copies, les réponses concernant l'intonation (question 6a et 6b) manifestaient une absence de connaissance des normes de notation de l'intonation selon la proposition wellsienne des 3T (*Tonality, Tonicity, Tone*). Soulignons ici donc la nécessité absolue d'un entraînement régulier et rigoureux d'une part de transcription phonémique et phonétique et de l'autre à l'identification de la structure interne de groupes intonatifs, afin d'améliorer ces résultats de façon significative.

Comme remarqué aux sessions précédentes, les questions sur les schémas accentuels des mots polysyllabiques (question 3a), et la graphie-phonie (questions 4b et 4c), sont en général traitées de façon incomplète : les copies comportent des transcriptions correctes mais les justifications sont

souvent absentes, voire erronées ou même fantaisistes. Le problème se pose moins pour l'accentuation des mots composés ou des groupes de mots (question 3b) où la justification n'est pas demandée. Le taux de réussite de l'exercice portant sur les différences entre SBE et GA (question 5c) est en légère hausse par rapport à 2022, mais on a constaté à nouveau d'importants écarts entre les candidats. Même si les réponses à la question 6a sur les groupes intonatifs montrent une amélioration par rapport à 2022, le taux de réussite à la question portant sur les syllabes nucléaires (question 6b) est en baisse contrairement aux tendances des années précédentes.

De manière générale, le jury souligne à nouveau des lacunes en ce qui concerne l'Alphabet Phonétique International (API) et les correspondances entre les sons et les symboles phonémiques correspondants. La formation des symboles reste problématique pour certains candidats et ceci constitue un véritable problème de lisibilité ; aussi, on ne distingue pas facilement entre /ə/ et /a/ (ex. dans la transcription de <like> et <out>, il faut pouvoir faire la différence entre un /ə/ et le premier son de la diphthongue /aɪ/ ou /aʊ/). Tout passage mal transcrit conduit à des ambiguïtés et des erreurs, qui sont sanctionnées. On insistera donc à nouveau sur un entraînement régulier à la transcription afin de mieux s'approprier les symboles et les correspondances son-symbole pour éviter cet écueil.

La proposition de corrigé et les commentaires qui suivent sont destinés aux candidats de la session 2023, ainsi qu'à ceux qui prépareront l'agrégation 2024. Chaque question est traitée de la manière suivante : rappel de la consigne de la question, puis quelques remarques générales (en français), suivi d'une proposition de corrigé (en anglais) et enfin d'un bilan (en français) qui permet de présenter quelques éléments de comparaison entre les questions, de situer les difficultés rencontrées, de préciser les points positifs et de donner quelques recommandations méthodologiques. Pour certaines questions, un rappel théorique est proposé à la suite des remarques générales. Très souvent, pour ne pas alourdir le propos, le corrigé ne comporte pas toutes les solutions qui ont été acceptées ; quand plusieurs solutions sont indiquées, elles sont introduites par OR. Lorsque la distinction entre anglais britannique et anglais américain est pertinente, des transcriptions de couleurs différentes sont utilisées, rouge pour le SBE et bleue pour le GA.

## **Proposition de corrigé et commentaires**

### **Q1 – Transcription d'un passage du texte**

**Give a phonemic transcription of the following passage:**

***he looked like someone trying to clean out the room of a man who had just died of the plague: moving swiftly in a panic of revulsion (ll. 43-44). Use weak forms where appropriate.***

### **Remarques générales**

Comme indiqué précédemment, cette question nécessite une connaissance précise des symboles de l'Alphabet Phonétique International (API). Les symboles doivent être bien formés et correspondre en tous points aux symboles présents dans les dictionnaires de référence. Les marques accentuelles appropriées (/ / pour l'accent primaire et /, / pour l'accent secondaire) sont également attendues, même sur les mots lexicaux monosyllabiques. Les candidats veilleront à bien placer la marque d'accentuation au début de la syllabe accentuée. La prononciation proposée doit correspondre à la variété de référence indiquée en début de copie (SBE ou GA). Pour les mots lexicaux, toutes les propositions qui apparaissent dans l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence sont acceptées, qu'elles



figurent en entrée principale ou en variante standard, ainsi que les variantes acceptées depuis cette année, à condition que celles-ci soient employées de façon cohérente.

Cet exercice requiert rigueur et précision aussi bien dans la méthode que dans l'écriture. Il s'agit d'une transcription phonémique ; ainsi les symboles employés dans les transcriptions phonétiques/allophoniques (tel le [ʔ], dit « l sombre ») ne sont pas attendus. Toutefois, exception est faite pour /i/ et /u/ neutralisés, ainsi que pour /t/ pour l'anglais américain. Le jury a constaté des occurrences très fréquentes de symboles comportant des éléments de personnalisation – notamment les symboles /l/ ou /k/ écrits avec des boucles, le /z/ barré – ou des imprécisions de transcription qui ne permettent pas de distinguer par exemple le <m> du <n> (écrit avec deux « ponts ») ou le /a/ du /ə/. De même, il faut bien distinguer entre les trois symboles /ɪ/, /i:/ ou /i/ qui ne sont ni équivalents, ni interchangeables. De même pour les symboles /ʊ/, /u:/ et /u/. Rappelons également que seuls les /ɪ/ et /ʊ/ apparaissent dans les diphthongues. Le cas échéant, le /r/ de liaison doit être indiqué (SBE).

Dans la mesure où la question porte spécifiquement sur la transcription et où il n'y a aucune ambiguïté possible, celle-ci peut figurer entre barres obliques //, entre crochets [ ] ou encore sans indicateur particulier. Il convient d'éviter de couper les mots en fin de ligne, de proscrire les majuscules et, pour des questions de lisibilité, de séparer les mots les uns des autres par un blanc. La division syllabique à l'intérieur des mots ne doit pas apparaître dans les transcriptions, même si elle figure dans les deux dictionnaires de prononciation de référence. Aucune marque de ponctuation ni aucune marque intonative (barre verticale de pause) ne doivent figurer ; de tels ajouts sont d'ailleurs pénalisés.

S'il convient de marquer l'accent sur tous les mots lexicaux monosyllabiques ainsi que sur tout mot polysyllabique ; les mots grammaticaux monosyllabiques, eux, ne doivent pas être accentués. Les candidats veilleront à bien placer la marque d'accentuation au début de la syllabe accentuée. Toute imprécision ou ambiguïté sera pénalisée.

Il faut également indiquer les formes faibles là où elles sont appropriées, ainsi que l'indique clairement l'énoncé.

### **Propositions de corrigé**

SBE : /hi 'lʊkt (ʔ)laɪk 'sʌmwʌn 'traɪɪŋ tə 'kli:n 'aʊt ðə 'ru:m əv ə 'mæɪn (h)u (h)əd 'dʒʌst 'daɪd əv ðə 'pleɪŋ 'mu:vɪŋ 'swɪftli ɪn ə 'pæɪnɪk əv ɪ 'vʌɪf(ə)n/

GA : /hi 'lʊkt (ʔ)laɪk 'sʌmwʌn 'traɪɪŋ tə 'kli:n 'aʊt ðə 'ru:m əv ə 'mæɪn (h)u (h)əd 'dʒʌst 'daɪd əv ðə 'pleɪŋ 'mu:vɪŋ 'swɪftli ɪn ə 'pæɪnɪk əv ɪ 'vʌɪf(ə)n/

N.B. Les parenthèses, que les candidats ne doivent pas utiliser, sont ici employées pour indiquer des réponses également acceptées. Les candidats doivent indiquer sur leur copie une seule transcription, sans proposer de variante.

### **Bilan**

Cet exercice a été mieux réussi qu'à la session 2022. Néanmoins, une majorité des candidats semblent avoir très peu, ou ne pas avoir, d'expérience de l'exercice de transcription. De plus, cette année, un nombre non-négligeable de candidats a omis soit des mots, soit des groupes de mots dans la transcription, ce qui est extrêmement pénalisant. Ainsi, le jury insiste à nouveau sur la nécessité d'un entraînement régulier à la transcription et d'une appropriation approfondie de l'API pour fournir une transcription méthodique et rigoureuse qui prend en compte les normes et usages actuels (ex. présence de formes faibles, absence de majuscules et autres marques de ponctuation, accentuation placée sur les mots lexicaux monosyllabiques). Les futurs candidats sont encouragés à s'entraîner grâce aux sujets

et aux corrigés présentés dans les rapports des sessions précédentes. L'épreuve ayant évolué depuis sa création, il vaut mieux s'entraîner prioritairement avec les rapports rédigés depuis une dizaine d'années. En outre, certains des ouvrages proposés en bibliographie comportent des exercices spécifiques.

Rappelons également l'importance de la cohérence : le choix de transcrire en GA par exemple, inscrit en début de copie, doit être respecté dans tous les exercices. Certains candidats ont mélangé SBE et GA au fil des questions. Les autres problèmes peuvent être répartis en deux catégories : une maîtrise insuffisante du code de l'API en lien avec les variétés de référence et une mauvaise connaissance de la prononciation de certains mots et / ou de certaines règles d'accentuation.

En ce qui concerne la maîtrise des symboles, rappelons tout d'abord qu'il existe une liste finie de symboles à connaître et qu'il faut les apprendre pour passer l'épreuve. Les candidats à des sessions futures doivent lire attentivement la liste des symboles présents dans les dictionnaires de référence ainsi que la liste des nouveaux symboles acceptés depuis cette année. A titre d'exemple, le symbole /a:/ n'est pas utilisé dans les dictionnaires de référence et ne figure pas dans la liste de nouveautés ; il ne pourra donc pas remplacer /ɑ:/ dans des mots tels que « answer » (en SBE). Rappelons également que la liste des nouveaux symboles acceptés (voir ci-dessus) est exhaustive et qu'une utilisation régulière et cohérente est exigée tout au long de la copie en fonction de la variété choisie. Cette année, les nouveaux symboles ne pouvaient être employés qu'en SBE où le /ʌ/ pouvait remplacer la voyelle accentuée à chaque fois dans les transcriptions de *like*, *trying*, et *died*. De même, le symbole /a/ pouvait transcrire la voyelle accentuée de *man* et de *panic*. Aucun des nouveaux symboles ne pouvait être employé dans la transcription en GA.

Cette année, le jury a à nouveau constaté une certaine confusion entre les « trois i » : /i:/, /ɪ/ et /i/. Rappelons que c'est le symbole /ɪ/ qui figure dans des positions accentuées ou dans des syllabes non accentuées pré-toniques (ex. /sɪ'deɪʃən/), ainsi que dans les diphtongues : /eɪ/, /ɔɪ/, /aɪ/ (ex. /'dɑ:d/, /'pleɪg/). Rappelons aussi que le symbole \*/ɪ:/ n'existe pas dans un contexte phonémique. La voyelle « neutralisée » /i/, appelée aussi <i> non-phonémique, est exigée en position prévocalique et en position finale (ex. /hi/, /'swɪftli/), selon la règle de distribution reproduite ici dans son intégralité :

La voyelle « neutralisée » /i/ apparaît dans les environnements suivants :

- en fin de mot dans les unités lexicales comportant les graphèmes <y>, <ey>, <ie>, <i> (dans les mots empruntés) et <ee> en position finale non accentuée (ex. *body*, *happy*, *Charlie*, *valley*, *chili*, *Chile*, *com'mittee*), ainsi qu'en fin de morphème lorsque ce type d'unité est affecté d'un suffixe commençant par une voyelle (ex. *happier*, *easiest*),
- dans des préfixes tels que *re-*, *pre-*, *de-* lorsque ceux-ci sont non accentués et précèdent une voyelle (ex. *react*, *preoccupied*, *deactivate*),
- dans les suffixes dissyllabiques de type *-iate*, *-ious* (ex. *appreciate*, *hilarious*),
- dans les formes faibles des mots suivants : *he*, *she*, *we*, *me*, *be* ainsi que dans *the* inaccentué lorsqu'il apparaît avant une voyelle.

Rappelons également que la voyelle « neutralisée » /u/ est, quant à elle, observée dans les formes faibles de prépositions ou de pronoms personnels tels que *to*, *you*, dans des suffixes syllabiques tels que *-uous* (ex. *tenuous*, *conspicuous*), ou avant les voyelles de certains suffixes (ex. *graduate*, *infatuation*).

Dans cet exercice, la prononciation de certains mots a posé problème. Tout d'abord, même si une majorité de candidats ont bien transcrit les formes faibles pour les pronoms, prépositions et articles *he*,

to, the et a, des oublis ont été constatés très souvent lors de la transcription de *who* (pronom) et *had* (auxiliaire), également mots grammaticaux. Plus spécifiquement, de fréquentes erreurs ont été commises en transcrivant le digraphe <oo> de *looked* : la voyelle relâchée /ʊ/ se trouvait remplacée par la voyelle tendue /u:/ (\*/lu:kt/). De même, la transcription de *someone* était souvent erronée, les deux <o>, prononcés /ʌ/, étant transcrits avec /ɒ/ (\*/sɒmwɒn/) en SBE. Cette erreur est d'autant plus regrettable que l'utilisation de *some* et de *one* est particulièrement fréquente en anglais. Notons également que, même si les dictionnaires de référence citent la transcription \*/wɒn/, cette réalisation est signalée comme non-standard. La transcription du mot *trying* a posé problème pour beaucoup de candidats : en effet, dans /'traɪɪŋ/, la suite de deux /ɪ/ s'est souvent trouvée réduite à un seul. Pourtant, la frontière morpho-syllabique devrait guider les candidats dans la transcription des deux éléments distincts. Enfin, beaucoup de candidats se laissent encore influencer par l'orthographe et transcrivent le <g> muet du morphème <-ing> de *moving* (\*/'mu :vɪŋg/) et le morphème grammatical de *looked*, <-ed>, par /ɪd/ ou /ed/, ce qui ne tient pas compte d'un phénomène de chaîne parlée très courant, à savoir que <-ed> est prononcé /t/ non-voisé après un phonème non-voisé, /d/ voisé après consonne voisée et /ɪd/ seulement après /t/ et /d/.

En ce qui concerne l'accentuation, il convient de rappeler aux candidats que l'omission de chaque marque d'accentuation est pénalisée. Par conséquent, il ne faut pas négliger cet élément primordial de la transcription. Cette année, de nombreux oublis ont été constatés, notamment sur les mots lexicaux monosyllabiques (ex. *clean, out, room, man, died, plague*).

## Q2 – Transcription de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically: *managed* (l. 15), *nuisance* (l. 25), *plausible* (l. 27), *convincing* (l. 28).

### Remarques générales

Comme pour toutes les questions impliquant la transcription, les symboles de l'IPA doivent être correctement formés et l'accentuation doit être indiquée (tous les mots sont polysyllabiques). La transcription proposée doit correspondre à la prononciation de référence indiquée en début de copie (SBE ou GA). Toutes les propositions qui figurent dans l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence, en entrée principale ou en variante standard, ont été acceptées, ainsi que les nouvelles variantes.

### Propositions de corrigé

word	<i>managed</i>	<i>nuisance</i>	<i>plausible</i>	<i>convincing</i>
<b>SBE</b>	/ˈmænɪdʒd/ /ˈmænədʒd/ /ˈmænɪdʒd/	/ˈnju:səns/ /ˈnju:sənts/	/ˈplɔ:zɪbəl/ /ˈplɔ:zəbəl/	/kənˈvɪnsɪŋ/ /kənˈvɪntsɪŋ/
<b>GA</b>	/ˈmænɪdʒd/ /ˈmænədʒd/	/ˈnu:səns/ /ˈnju:sənts/	/ˈplɑ:zəbəl/ /ˈplɔ:zɪbəl/ /ˈplɑzəbəl/ /ˈplɔzəbəl/	/kənˈvɪnsɪŋ/ /kənˈvɪntsɪŋ/

### Bilan

Même si ces quatre mots sont assez courants, ils ont tous posé des problèmes de transcription, d'ordre différent. Le morphème grammatical <-ed> de *managed* a souvent été mal transcrit ici aussi (cf.

note ci-dessus). Le jury a fréquemment constaté l'absence du marqueur du prétérit. La correction proposée ci-dessus tient compte du nouveau symbole /a/ accepté en SBE cette année. C'est le mot *nuisance* qui a donné lieu aux moins bons résultats, un grand nombre de candidats transcrivant le <s> par /z/. Il convient de rappeler que la règle de prononciation du <s> intervocalique telle qu'elle existe en français ne saurait être appliquée en anglais. Le digraphe accentué de *plausible* comportait souvent un /əʊ/ plutôt qu'un /ɔ:/, et se terminait parfois avec un /p/ devant le /l/ plutôt qu'un /ə/. Or dans les deux cas, il s'agit de valeurs régulières, de prononciation et de réduction respectivement. Il était également possible d'écrire la transcription sans schwa : /'pləzəbl/. Il faudrait noter que les propositions de corrigé en GA /'pləzəbəl/ et /'plɔzəbəl/ tiennent compte des nouveaux symboles acceptés cette année où certaines voyelles peuvent être transcrites sans diacritique de longueur (voir la liste exhaustive ci-dessus). La voyelle pré-tonique de *convincing* n'a pas toujours été réduite, et les consonnes <c> et <g> ont parfois été transcrites de façon erronée, soit /k/ et /g/ (alors que le <g> est muet). Il est fortement conseillé aux candidats de se relire très minutieusement pour vérifier « à voix haute » la correction des transcriptions proposées.

### Q3 – Accentuation

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

#### Remarques générales

La notation des schémas sous forme numérique est exigée pour l'ensemble de la question 3 (3a et 3b). Elle suppose une valeur pour chaque syllabe, y compris les syllabes inaccentuées (dont la valeur est /0/). Ces valeurs vont de 0 à 2 (voire 3, mais cela n'est pas obligatoire), mais pas au-delà. Aucune justification n'était demandée pour la question b/.

**3a/ Give the stress patterns for the following words and explain the placement of both primary and secondary stress (where relevant): *unfortunately* (l. 13), *information* (l. 15), *rehashing* (l. 16), *chronology* (l. 16).**

#### Propositions de corrigé

word	<i>unfortunately</i>	<i>information</i>	<i>rehashing</i>	<i>chronology</i>
stress pattern	/01000/ OR /21000/	/2010/	/010/ OR /210/	/0100/

#### (,)un'fortunately

- BASE <fortunate>: in three-syllable words ending in <-ate>, primary stress is placed two syllables before the suffix / in /-100/.
- Adverbial suffix is neutral and so does not modify the place of primary stress.
- The separable prefix <un-> has no influence on primary stress and may take secondary stress.

#### ,infor'mation

- In words ending in the stress-determining suffix <-ion>, primary stress is placed on the preceding syllable / in /-10/ OR <i/e/u + V + C> / <CiV(C)> / Lion rule places primary stress on the preceding syllable / in /-10/

- Secondary stress must be placed since no word in English may begin with two unstressed syllables. No two stressed syllables may be adjacent (except in compound words and with separable prefixes) and so secondary stress is placed on the first syllable.

#### **(,)re 'hashing**

- BASE <hash> takes primary stress since the suffix <-ing> is neutral.
- The separable prefix <re-> has no influence on primary stress and may take secondary stress.

#### **chro 'nology**

- Learned forms/Pseudo-Greek compounds/Combining form of type ABC: <chrono> + <log> + <-y> where <y> is neutral.
- Primary stress will be placed on the last syllable of the combining form <chrono->/A.

### **Bilan**

Cette année, certains candidats ont fourni des réponses très complètes et ont fait preuve d'une solide maîtrise de la morphologie et des règles accentuelles. Néanmoins, un nombre encore important de candidats ne fournit qu'une partie du raisonnement exigé. En ce qui concerne les schémas numériques, les résultats restent plutôt positifs. Cependant, l'identification de préfixes et suffixes est souvent incomplète, ce qui impacte de façon significative les justifications de l'accentuation. Par ailleurs, les justifications des dérivants manquent souvent de rigueur et de précision.

Un apprentissage des règles de placement des accents primaires et secondaires est primordial pour les futurs candidats. Les règles accentuelles s'appliquent en tenant compte d'un certain nombre de facteurs : la catégorie grammaticale du mot, le type d'affixe, le nombre de syllabes. La réponse fournie doit détailler tous les éléments de la construction du dérivant ainsi que l'effet / l'incidence (ou non) des terminaisons et d'éventuels préfixes sur le placement de l'accent primaire. Cette consigne est valable également quand les affixes sont neutres : les candidats doivent les identifier et préciser qu'ils n'ont pas d'influence sur le placement de l'accent. Le cas échéant, il ne faut pas oublier de justifier le placement de l'accent secondaire.

En ce qui concerne *unfortunately*, même si de nombreux candidats ont placé de façon erronée l'accent primaire directement sur le suffixe, l'écueil le plus fréquent était d'omettre le suffixe <-ly> du raisonnement. Dans le même ordre d'idées, la présence du préfixe <un-> était souvent notée, mais son rôle dans l'accentuation (ou non) n'était pas toujours explicité. Le mot *information* n'a pas posé problème sauf pour l'accentuation secondaire. Beaucoup de candidats ont noté l'accent secondaire dans le schéma, mais ont négligé de citer la règle gouvernant son emploi et son placement. Les remarques concernant *rehashing* rejoignent celles de *unfortunately* : trop de candidats ont omis la neutralité du suffixe <-ing> et la présence du préfixe <re-> dans leur réponse. Enfin, c'est *chronology* qui a été le moins bien traité, avec un grand nombre de copies faisant un simple parallèle entre mots ayant la même morphologie, sans pour autant fournir une analyse pertinente.

Cette année encore, le jury a remarqué des problèmes au niveau de la présentation des réponses dont certaines, en essayant de synthétiser, mélangeaient les analyses et explications de plusieurs mots, ce qui rend la correction très difficile. Il est préférable de traiter chaque item intégralement dans un paragraphe séparé (schéma accentuel et justification de celui-ci), ce qui permet de traiter les occurrences *in extenso* et d'éviter des oublis et des va-et-vient incessants entre paragraphes. Il convient également d'employer systématiquement une terminologie adaptée et précise. Rappelons à nouveau qu'une lecture attentive des questions est prônée : plusieurs candidats ont traité l'accentuation du mot ***unfortunate*** plutôt que de ***unfortunately***.

Rappelons ici quelques principes fondamentaux pour les futurs candidats. Tout d'abord, il est impossible de trouver, à l'initiale d'un même mot, deux syllabes inaccentuées (\*00-). De même, on ne trouve pas deux accents primaires de suite dans un même mot (\*11-). Enfin, toute syllabe accentuée dans un groupe ou dans un composé doit être porteuse d'un accent comme nous le verrons ci-dessous.

**3b/ Give the word stress pattern for each of the following compounds / word units. Do not justify your answer: *Upper West Side* (I. 19), *Bank Street* (II. 49-50).**

***Proposition de corrigé***

<b>Compound / word unit</b>	<b><i>Upper West Side</i></b>	<b><i>Bank Street</i></b>
Stress pattern	/2031/ OR /2021/	/12/ OR /10/

***Bilan***

Dans cet exercice, le jury constate des résultats comparables à ceux des années précédentes ; dans les deux cas, plusieurs réponses ont été considérées comme correctes. Rappelons que cette question ne demande ni justification ni démonstration, et que le candidat doit fournir une seule réponse pour chaque segment. La présence de plusieurs alternatives dans une réponse est pénalisée. Ici, il s'agit de l'accentuation de localisations géographiques.

*Upper West Side* : la suite *Upper West Side* pouvait donner lieu à plusieurs schémas par affinité avec d'autres localisations géographiques comportant le mot West (, *West* 'Bank, , *West* 'End, , *West* 'Country). Dans tous les cas, l'accent principal est placé sur le second élément. Avec l'ajout de l'adjectif *Upper*, accentué sur la première syllabe, aucune modification d'accentuation (*stress shift*) n'est nécessaire puisque les syllabes accentuées ne sont pas adjacentes. D'où les solutions de schémas numériques suivants :

- /2031/ : l'intégralité de la hiérarchie accentuelle est notée,
- /2021/ : le raisonnement est le même, mais l'accent 3 étant facultatif, il n'est pas noté (on ne peut donc pas différencier entre 2 et 3).

*Bank Street* : avec la suite *Bank Street* nous sommes en présence d'une exception à la règle d'accentuation habituelle. Selon cette règle, dans toute adresse ou suite comportant le nom d'une voie, ce sera le deuxième élément, le type de voie, qui portera l'accent primaire (, *Fifth* 'Avenue, , *Portobello* 'Road, , *Petticoat* 'Lane, , *Hollywood* 'Boulevard, , *Lambeth* 'Walk). L'exception à cette règle est le mot *Street*, qui ne portera pas l'accent primaire dans toute localisation spécifique ( 'Fleet (,)Street, 'Harley (,)Street, 'Oxford (,)Street). Selon les dictionnaires de référence, le second élément peut être accentué, mais cette accentuation n'est pas obligatoire. Ainsi, les deux solutions possibles pour les schémas numériques sont /10/ ou /12/.

**Q4 – Correspondance graphie-phonie**

***Remarques générales***

Dans un premier temps, cette question (4a) évaluait les connaissances relatives aux formes pleines et réduites de mots selon leurs environnements spécifiques. Puis, dans un deuxième temps (questions 4b et 4c), était vérifiée la maîtrise des règles graphophonématiques (correspondances entre graphie et phonie). Il s'agissait de traiter d'abord les correspondances graphie-phonie d'un graphème simple, et puis d'un digraphe.

Les questions 4b et 4c ont été moins bien réussies que les années précédentes, probablement en raison du nombre élevé de valeurs exceptionnelles. Malgré les recommandations dans les rapports des

années précédentes, si les candidats proposent bien des transcriptions justes pour la voyelle ou le digraphe, les justifications de la valeur sont le plus souvent erronées, voire absentes. Un nombre trop important de candidats semble en effet faire l'impasse sur la partie justification pour se focaliser uniquement sur la partie transcription.

Encore une fois, il est étonnant de constater qu'une partie des candidats semble n'avoir que très peu de maîtrise de la transcription en API. Il s'agit, certes, d'une minorité, mais celle-ci est loin d'être négligeable. Les questions de correspondance graphie-phonie sont présentes chaque année ; il est donc nécessaire de maîtriser les règles graphophonématiques.

**4a/ How are the two occurrences of there (underlined) pronounced in the following context?**

**Justify your answer.**

*since I had no telephone, there was no listing for me. (ll. 9-10)*

*She heard me talking to myself in there. (l. 22)*

**Proposition de corrigé**

*since I had no telephone, there was no listing for me.*

- SBE  $\delta\theta$  GA  $\delta\theta$

- a weak / reduced form will be used in this instance since <there> is an existential usage / a grammar / function word

OR

- SBE  $\delta\theta\theta$  /  $\delta\theta:$  GA  $\delta\theta r$  /  $\delta\theta\theta r$  /  $\delta\theta r$  /  $\delta\theta\theta r$

- an unstressed strong/full form will be used since <there> is an existential usage / a grammar / function word

*She heard me talking to myself in there.*

- SBE  $\delta\theta\theta$  /  $\delta\theta:$  GA  $\delta\theta r$  /  $\delta\theta\theta r$  /  $\delta\theta r$  /  $\delta\theta\theta r$

- a stressed strong/full form will be used in this instance since <there> is an adverb of place.

**Bilan**

Cette question a été moins bien réussie que les années précédentes (2021 et 2022). Beaucoup de candidats n'ont donné que la transcription sans justification, pourtant requise par la consigne. De plus, les transcriptions en SBE comportaient très souvent un /r/ final (soit / $\delta\theta r$ / et / $\delta\theta\theta r$ /). Rappelons qu'en SBE, le <r> en position finale n'est prononcé que quand il est suivi d'une voyelle. De manière générale, les justifications manquaient de précision ; la terminologie exacte reste le problème principal, ainsi que l'identification correcte de <there> adverbe. De plus, un nombre non négligeable de copies faisaient preuve d'un manque de cohérence entre la forme annoncée et la transcription (ex. *there* is reduced because it is a grammar word ; it will be transcribed /  $\delta\theta\theta$ /).

**4b/ For each of the following words, indicate the pronunciation of the letter <u> (underlined) and justify your answer: story (l. 1), move (l. 13), worked (l. 16), front (l. 19), told (l. 21), hole (l. 48), dropped (l. 50), terror (l. 57).**

**Proposition de corrigé**

Word	IPA	Justification
<i>st<u>o</u>ry</i>	SBE $/ɔ:/$ GA $/ɔ:/$ OR $/ɔ/$	Regular tense / free value of stressed <o> under the influence of post-vocalic <r>/V+r

<i>move</i>	/u:/	Exceptional / Irregular tense / free value of stressed <o> (when followed by one consonant and word-final <e>/'VCe#)
<i>worked</i>	SBE /ɜ:/ GA /ɜ:/ OR /ɜ/ OR /ɜ:/	Subrule / secondary tense/free value of stressed <o> in checked context after <w> and followed by post-vocalic <r>
<i>front</i>	/ʌ/	Exceptional / irregular lax / checked value of stressed <o> (in 'lovely' words)
<i>told</i>	SBE /əʊ/ GA /oʊ/	Regular diphthong / tense / free value of stressed <o> in pattern <oIC#> where C is a stop
<i>hole</i>	SBE /əʊ/ GA /oʊ/	Regular tense / free value of stressed <o> followed by one consonant and word-final <e>/'VCe#
<i>dropped</i>	SBE /ɒ/ GA /ɑ:/ OR /ɑ/	BASE <drop>. Regular lax / checked value of stressed <o> followed by 1 word-final consonant/'VC#
<i>terror</i>	SBE /ə/ GA /ə/ OR /ə/	Regular reduced value of unstressed <o> in post-tonic position

### **Bilan**

Même si cette question a également été moins bien réussie que les années précédentes en général, le jury a noté que beaucoup de copies témoignaient d'une connaissance approfondie et d'une bonne maîtrise des règles. Les candidats ayant lu les rapports des années précédentes ont su éviter les écueils les plus fréquents. Rappelons que dans la formulation de la justification, il est nécessaire d'indiquer si la voyelle se trouve en position accentuée ou non ; cet élément de la réponse a été oublié dans un grand nombre de cas. C'est bien la position accentuée ou inaccentuée qui confère aux voyelles leur valeur pleine ou réduite et il est donc essentiel de l'inclure dans la justification. La précision de la terminologie employée demeure un problème : elle reste mal définie (ex. *in a free / checked context*, sans identification précise de ce contexte) ou inexacte, surtout en ce qui concerne la régularité d'une valeur (ex. *common, frequent, traditional, standard*, ne peuvent être substitués à *regular*).

La partie de l'exercice la moins bien réussie concernait les mots *worked* et *front* : en effet, la maîtrise des valeurs exceptionnelles reste une source de problèmes récurrents. Même si beaucoup de candidats ont identifié correctement la valeur tendue /ɜ:/ pour la voyelle <o> de *worked*, très peu ont su proposer la sous-règle qui gouverne cette prononciation. De même, la valeur exceptionnelle de la voyelle de *front*, mot pourtant très usité, n'a été correctement identifiée que rarement. Rappelons également que les valeurs réduites suivent des règles précises et, par conséquent, il ne faut négliger aucune des caractéristiques qui déterminent leur prononciation.

La présentation des réponses a posé à nouveau problème pour cette question. Dans l'intérêt de la clarté et de la simplicité, il est conseillé aux candidats de traiter chaque item séparément afin d'éviter des omissions et, si possible, dans l'ordre, quitte à répéter certains éléments.



4c/ For each of the following words, indicate the pronunciation of <ou> (underlined) and justify your answer: could (l. 12), journey (l. 19), hour (l. 20), found (l. 41), touching (l. 45), course (l. 53).

**Proposition de corrigé**

Word	IPA	Justification
<u>could</u>	/ə/  OR /ʊ/	Regular reduced value of auxiliary <could> and so a schwa  OR May be / Often used as a reduced form
<u>journey</u>	SBE /ɜ:/ GA /ɜ:r/ OR /ɜr/ OR /ɜ:./	Irregular / Exceptional value of digraph <ou>
<u>hour</u>	SBE /aʊə/ GA /aʊər/ OR /aʊr/	Regular secondary (tense / free) value of stressed <ou> under influence of post-vocalic <r>
<u>found</u>	/aʊ/	Regular primary (tense / free) value of <ou>
<u>touching</u>	/ʌ/	Irregular / Exceptional (lax / checked) value of digraph <ou>
<u>course</u>	SBE /ɔ:/ GA /ɔ:/ OR /ɔ/	Exceptional / irregular (tense/free) value of stressed <ou> under influence of post-vocalic <r>

**Bilan**

Comme pour la question précédente, il convient d'expliciter tous les éléments de réponse. Trop de copies ne donnent que la transcription des digraphes. Rappelons que dans la formulation de la réponse, il est nécessaire d'indiquer si la valeur du digraphe est régulière ou exceptionnelle, en précisant le contexte ou le schéma qui détermine la réalisation. De tous les mots cités dans la question, c'est *could* qui a posé le plus de problèmes puisque certains candidats l'ont transcrit avec une voyelle pleine /kʊd/ sans préciser qu'il s'agissait d'une forme inaccentuée. Or dans le texte, il s'agit de l'auxiliaire, qui serait transcrit avec une forme réduite ou inaccentuée. *Hour* a donné lieu à des réponses erronées car beaucoup de candidats n'ont pas pris en compte l'effet du <r> postvocalique qui forme un triptongue/diphtongue + /ə/.

**Q5 – Phonétique articulatoire**

**Q5a et 5b – Chaîne parlée / Phonétique combinatoire**

**Remarques générales**

Ces questions exigent une approche très méthodique, une connaissance précise des caractéristiques articulatoires des phonèmes ainsi qu'une maîtrise de la terminologie spécifique à la phonétique combinatoire et aux règles allophoniques. Il s'agit d'identifier avec précision les parties de mots ou groupes de mots concernés par le processus qu'il faut pouvoir nommer et expliquer très précisément par la suite. L'exercice exige l'emploi correct des symboles phonétiques (bien formés) et d'une métalangue appropriée. Cette année, comme l'année dernière, on a constaté un léger recul des résultats sur les phénomènes de chaîne parlée (5a) ; les résultats sur les processus phonétiques (5b) sont en revanche comparables à ceux des deux dernières sessions.

Ces exercices font presque systématiquement partie de ceux qui sont le moins bien réussis. Un nombre assez important de candidats semble encore ne pas comprendre ce qui est attendu. En ce qui concerne la terminologie attendue, rappelons rapidement que le processus d'élision fait référence à *l'omission* d'un son consonne ou d'un schwa, qu'un son épenthétique est un son qui est *ajouté* dans certains contextes et que le processus d'assimilation fait référence à un changement dans la production de phonèmes sous l'influence d'un son dans son environnement immédiat (les meilleurs candidats pourraient également distinguer entre l'assimilation régressive ou progressive). Aussi, on identifie trois types d'assimilation : le processus peut concerner le voisement, le lieu d'articulation ou bien le mode (ou la manière) d'articulation.

Dans ces exercices, où une seule réponse est demandée par item, il ne sert à rien de perdre du temps à donner plusieurs réponses car seule la première sera prise en compte. Les candidats doivent donc choisir la réponse dont ils sont le plus sûrs.

**5a/ What connected speech processes might occur in the following phrases (give a different one for each phrase)? Demonstrate briefly: *the next day* (l. 9), *the same moment* (l. 14), *to reach him* (l. 18).**

***Proposition de corrigé (une seule réponse est attendue par segment)***

***the next day***

Elision of /t/ due to consonant cluster simplification/reduction.

[ðə 'neks 'deɪ]      OR      [ðə 'nɛks 'deɪ]

OR

Reduction of <the>: weak forms used for grammar / function words and so the definite article is reduced.

[ðə 'nekst 'deɪ]      OR      [ðə 'nɛkst 'deɪ]

***the same moment***

Gemination of /m/

[ðə 'seɪm̩məʊmənt]

The repetition of /m/ will be avoided – the nasal stop may be prolonged between the coda of <same> and the onset of <mo>.

OR

Reduction of <the>: weak forms used for grammar/function words and so the definite article is reduced.

[ðə 'seɪm̩məʊmənt]

***to reach him***

Elision of /h/ on <him>: initial /h/ elided in connected speech on personal pronouns (when not at the beginning of an utterance).

[tə 'ri:tʃɪm]

OR

Reduction of <to>: weak form used for grammar / function words and so <to> is reduced.

[tə 'ri:tʃhɪm]

## **Bilan**

La question 5a a été mieux réussie que la 5b, ce qui correspond aux résultats des dernières années. Toutefois, on constate toujours des lacunes et des impasses. Dans bon nombre de copies, les processus sont décrits mais les noms précis des processus ne sont pas connus et les explications restent trop vagues. Il convient de démontrer les processus à l'œuvre étape par étape. Par exemple, on peut identifier le phénomène (ex. « reduction of *the* is likely to occur... ») puis expliquer le processus avec des mots (ex. « ... since it is a grammar / function word »), et enfin le schématiser avec une transcription (ex : « /ði:/ becomes/is pronounced [ðə] »). Il est également possible de commencer par la transcription. Trop souvent, les correcteurs ont été confrontés à des réponses dans lesquelles ils devaient chercher les différents éléments exigés puisque ceux-ci n'étaient pas explicités.

Les futurs candidats seraient bien avisés d'acquérir quelques connaissances de phonétique articulatoire pour pouvoir mieux répondre à cette question. Rappelons qu'il ne faut pas mener un raisonnement qui s'appuie sur l'orthographe dans cette question, ni justifier l'accentuation de tel ou tel mot, ces compétences étant évaluées ailleurs. La question requiert l'identification et la description de phénomènes de la chaîne parlée.

**5b/ What phonetic processes may occur within the following words? Identify only three processes (one per word) and demonstrate briefly how each process works: *probably* (l. 12), *several* (l. 17), *think* (l. 28).**

***Proposition de corrigé (une seule réponse par item était demandée)***

### ***probably***

Devoicing of /r/ after voiceless /p/: /'prɒbəbli/ → ['pɾɒbəbli]

OR

Syllable elision / compression: from three syllables to two – the second syllable is elided.

SBE /'prɒbəbli/ → /'prɒbli/

GA /'pra:bəbli/ → /'pra:bli/      OR      /'prəbəbli/ → /'prəbli/

### ***several***

Schwa is dropped and // becomes syllabic: ['sevərəl] → ['sevrəl]

OR

Syllable elision / compression: from three syllables to two – the second syllable is elided.

/'sevərəl/ → /'sevrəl/      OR      /'sevərəl/ → /'sevrəl/

OR

Velarized // in word-final position: // → [ɾ]

### ***think***

Regressive assimilation of place: alveolar /n/ becomes velar /ŋ/ before velar consonant /k/ (and /g/)

OR velarization of /n/ before /k/.

[θɪŋk]

OR

/ɪ/ may be nasalized in front of the nasal /ŋ/.

/θɪŋk/ → [θɪ̃ŋk]

## Bilan

Bien que cette partie de la question 5 ait été légèrement mieux réussie que l'année dernière, peu de copies montrent une maîtrise détaillée de l'ensemble des processus phonétiques. Le jury souligne qu'ici il s'agit de l'identification de processus qui sont systématiques et bien détaillés dans les ouvrages cités dans la bibliographie de l'épreuve. Pour chaque cas mentionné ci-dessus, il convient de donner le nom du processus et de le décrire très précisément. Pour mieux illustrer son propos, le candidat peut donner la réalisation phonétique qui en résulte, idéalement avec une transcription phonétique / allophonique qui comporte les symboles diacritiques correspondants, mais ceux-ci ne sont pas exigés. A titre d'exemple, pour le dévoisement du /r/ de *probably*, le symbole diacritique [.] n'était pas exigible dès lors qu'il y avait mention du processus de dévoisement. De même, le symbole de la nasalisation de la voyelle [ɪ] dans *think* n'était pas exigible du moment où le candidat identifiait avec précision le processus. Rappelons que les exercices portant sur les processus phonétiques exigent une connaissance spécifique de phénomènes qui ne sont pas répertoriés dans les dictionnaires qui proposent une notation presque exclusivement phonémique.

### 5c/ Variétés d'anglais (GA / SBE)

**In the following words, indicate four differences you would expect to find between General American and Southern British English pronunciations (one per word); do not give the same difference twice. Refer to both British and American pronunciations: *thought* (l. 21), *tuneless* (l. 24), *threshold* (l. 41), *whirling* (l. 42).**

#### Remarques générales

Cette question vérifie l'aptitude des candidats à identifier les différences principales entre les deux variétés spécifiées. Cette capacité représente un enjeu important pour la compréhension de documents authentiques, et revêt une importance toute particulière dans le monde contemporain pour pouvoir sensibiliser les élèves du secondaire aux principales différences entre les prononciations de référence britannique et américaine auxquelles ils ont un accès facile, immédiat et sans distinction.

#### Proposition de corrigé

Word	SBE	GA
<i>thought</i>	<i>/ˈθɔ:t/</i> OR open-mid back vowel with lips in rounded position	<i>/ˈθɑ:t/</i> OR <i>/θɑt/</i> OR open back vowel with lips in neutral position
<i>tuneless</i>	<i>/ˈtju:nləs/</i> OR yod before stressed /u:/ after /t/ (phenomenon also occurs after /n/ and /d/)	<i>/ˈtu:nləs/</i> OR absence of yod after /t/ (and also after /n/)
<i>threshold</i>	<i>/ˈθreʃhəʊld/</i> OR Unrounded / delabialized first element in diphthong	<i>/ˈθreʃhɑʊld/</i> OR Rounded / labialised first element in diphthong
<i>whirling</i>	<i>/ˈwɜ:lɪŋ/</i> no post-vocalic /r/	<i>/ˈwɜ:rɪŋ/</i> OR <i>/ˈwɜrɪŋ/</i> OR <i>/ˈwɜ:lɪŋ/</i> post-vocalic /r/

OR /'wɜ:ɹɪŋ/ [ɪ] / clear I / palatalised I / I with a secondary articulation that is palatalised	OR /'wɜ:rɪŋ/ [ɹ] / dark I / velarized I / I with a secondary articulation that is velarized
--	---

### **Bilan**

Le taux de réussite de cet exercice est légèrement plus élevé qu'à la session 2022. Les différences de prononciation peuvent être exprimées par l'API, sous forme de tableau ou sous forme rédigée. Il est possible de traiter l'exercice d'une façon plus explicative mais les problèmes de terminologie peuvent à nouveau surgir. Ainsi, il est conseillé aux futurs candidats de n'avoir recours à ce genre de réponse que s'ils sont absolument certains de ce qu'ils affirment. Opter pour la réponse sous forme de tableau en utilisant l'API comporte moins de risques d'erreurs (et est nettement moins chronophage).

Des problèmes de lisibilité persistent pour cet exercice (et ce malgré les rappels des rapports précédents). Si les candidats transcrivent le mot entier, il est vivement conseillé d'indiquer précisément les éléments comparés dans chaque variété par un soulignement, un jeu de couleurs ou une précision écrite. Ceci lève des ambiguïtés quand deux différences sont possibles. Par exemple, cette année, le mot *whirling* aurait pu donner lieu à la réponse suivante : « In SBE, *whirling* is pronounced ['wɜ:ɹɪŋ] and in GA ['wɜ:ɹɪŋ] ». Sans précision du candidat, le correcteur se trouve contraint de chercher la différence et même de choisir entre les deux propositions. Notons ici que la transcription du mot n'est pas exigée – seule l'est la différence de prononciation. Ainsi, on peut se limiter à la transcription de phonèmes précis.

La consigne demande quatre différences et précise *une par mot* ; il est donc inutile de donner plusieurs différences par mot. De manière générale, le /r/ postvocalique a été bien repéré dans *whirling*, mais les différences vocaliques dans *thought* et surtout *threshold* l'ont été beaucoup moins. De nombreux candidats ont cité le // vélarisé (ou // dit « sombre ») [ɹ] comme différence dans *threshold*, mais il se trouve que le phonème est réalisé de la même manière dans ce contexte en SBE qu'en GA. La marge de progression sur cette question reste importante car il existe un nombre assez limité de différences systémiques et réalisationnelles entre les deux variétés, et qui sont donc relativement faciles à mémoriser.

### **Q6 – Intonation**

#### **Remarques générales**

Cette question vise à vérifier la capacité des candidats à proposer des schémas intonatifs cohérents par rapport au sens des énoncés. Une bonne compréhension du texte et une mise en contexte sont donc nécessaires, ainsi que des connaissances théoriques des enjeux liés à l'intonation. La question 6a nécessitait d'utiliser une notation claire et cohérente, sans explicitation. La question 6b demandait en plus quelques éléments explicatifs relevant aussi bien d'aspects techniques que pragmatiques.

#### **Rappels**

L'intonation est représentée et analysée selon le principe des 3T : *tonality* (les unités intonatives), *tonicity* (la syllabe nucléaire / le noyau, un par unité), et *tone* (le ton, un par unité : descendant, montant, ascendant-descendant / circonflexe, descendant-ascendant / creusé ou plat). Dans le segment ou extrait proposé, il convient de distinguer précisément les unités intonatives et d'associer à chacune *une seule* syllabe tonique / *un seul* noyau et *un seul* ton.

Les indications concernant les schémas intonatifs doivent être présentées de façon claire et sans ambiguïté. Les indications suivantes sont fortement recommandées : les unités intonatives (groupes intonatifs) sont marquées et séparées à l'aide de barres verticales ; les syllabes toniques (nucléaires) sont indiquées en soulignant la syllabe – et non le mot entier ; enfin, la nature du ton de chaque unité est indiquée par une flèche ou une oblique (devant la syllabe nucléaire ou en début d'unité intonative). Les signes de ponctuation sont acceptés mais non requis dans les transcriptions intonatives, contrairement à ce qui prévaut pour la transcription du passage de la question 1, où ils sont proscrits et pénalisés.

**6a/ Indicate tone boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extract (ll. 36-38).**

**Do not justify your answer.**

***“Well?” I said. “Why did you do it?”***

***(...)***

***“Because I thought you were in danger,” she said.***

### **Proposition de corrigé**

| “ Well?” I said. |

| “  Well?” I said. |

| “Why did you  do it?” |

| “ Why did you do it?” |

| “Why  did you do it?” |

| “Because I thought you were in  danger,” she said. |

### **Bilan**

Les résultats pour cette question montrent un taux de réussite bien plus élevé qu'en 2022, qui rejoint le niveau des années précédentes. Le jury constate néanmoins qu'un grand nombre de candidats ne maîtrise toujours pas la notation. Il convient également de procéder avec méthode et surtout par étapes. Il s'agit tout d'abord d'identifier les unités intonatives, puis une seule syllabe nucléaire pour chaque unité, et enfin un seul ton par unité. Il n'était pas nécessaire de donner une justification pour les choix, comme indiqué dans la consigne.

Cet extrait ne présentait pas de problème majeur. Il convenait d'identifier trois unités intonatives. Rappelons ici que les propositions introductives *I said* et *she said* devaient être incluses dans les unités intonatives comportant du discours direct puisqu'elles sont placées à la fin de leurs groupes intonatifs respectifs. En aucun cas, il ne fallait en faire des unités intonatives indépendantes, ce qui constituait l'écueil le plus fréquent cette année.

De nombreux candidats maîtrisent mal les normes de notation de l'intonation, qui doit être rendue de façon claire et précise et qui ne souffre aucune ambiguïté. Ceci est particulièrement visible lorsque les candidats identifient le noyau de chaque groupe intonatif. La logique à suivre est simple : un noyau par unité intonative. La règle du placement indique que le noyau sera placé par défaut sur le dernier élément lexical (Last Lexical Item : LLI). Ainsi, il est possible d'appliquer cette règle en première intention. Il faut ensuite voir si, dans le co-texte, certains éléments inciteraient à revoir la place de ce noyau par défaut (ex. contraste, emphase, information déjà donnée). Cette année encore, le jury a constaté que de nombreux candidats continuent à souligner tout le mot qui est porteur du noyau. Or, un

noyau intonatif ne correspond qu'à une seule syllabe (ainsi le terme *nuclear syllable* en anglais). Dans les mots polysyllabiques, c'est la syllabe qui porte l'accent lexical qui porte le noyau (ex. '*danger*').

Pour la première unité intonative, la montée (↗) correspond au schéma prototypique puisque le l'énonciateur attend une explication sur les agissements de Kitty. L'utilisation d'un ton creusé (fall-rise : ↘↗) signale une superposition de la dimension attitudinale de l'intonation correspondant, par exemple, à une modulation du propos – l'énonciateur souhaite adoucir son attitude et apparaître moins critique ou sévère à l'égard de Kitty. En ce qui concerne la deuxième unité, la solution prototypique pour une question en WH- consiste à utiliser une chute (↘). Dans la troisième unité, une chute correspond au schéma prototypique pour une déclaration de faits.

En ce qui concerne les noyaux, on situe le premier et le troisième, dans leurs unités intonatives respectives, sur le dernier élément lexical (LLI). Dans la deuxième unité intonative, si on suit la même règle, le noyau porte sur *do*. Néanmoins, il peut également porter sur le mot interrogatif *Why*, que la réponse clarifiera, ou sur l'auxiliaire *did*, qui revêt encore une fois une dimension attitudinale puisque l'énonciateur cherche à comprendre les motivations de Kitty qui, selon lui, aurait agi en dépit du bon sens.

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

**| I started to sing | – a crazy, | tuneless kind of singing, she said | (ll. 23-24)**

### **Proposition de corrigé**

| I started to sing | – a crazy, | tuneless kind of singing, she said |

| I started to sing |: *sing* is the Last Lexical Item      OR      in broad focus

| – a crazy, |: *crazy* is the only lexical element in the tone unit and so its stressed syllable must necessarily be the nuclear syllable

OR

| – a crazy, | tuneless kind of singing, she said |: *crazy* and *tuneless* are elements of new information, whereas <singing> is given / old information. Hence their respective stressed syllables will be the nuclear syllables in these tone units.

### **Bilan**

Cette question a montré un taux de réussite en légère baisse cette année. La question concerne le placement du noyau et la justification de celui-ci. Rappelons qu'il faut indiquer un (et un seul) noyau par unité intonative et justifier son placement. Les unités intonatives étant déjà indiquées, il n'est pas utile de les modifier ou expliquer. Le noyau doit être clairement marqué en soulignant uniquement la syllabe concernée. Avec cette question, le jury a constaté à nouveau des imprécisions terminologiques (ex. l'emploi de *tone boundaries* au lieu de *tone units*) et les réponses comportaient souvent des justifications des tons employés alors que cette exigence n'apparaît pas dans la consigne.

Dans la première unité, il s'agit d'un focus large (*broad focus*), et la règle du *Last Lexical Item* (LLI) est appliquée. *Sing* étant monosyllabique, cette partie de la réponse n'a pas posé problème. Pour la seconde unité, on place le noyau sur *crazy* (dont il ne faut souligner que la première syllabe). L'unité est en focus étroit (*narrow focus*) et la seule nouvelle information apportée est l'adjectif. Il faut remarquer

qu'il est également le seul élément lexical. Par conséquent, les seuls écueils repérés ici étaient soit une absence de noyau, soit le soulignement du mot entier. Dans la troisième unité intonative, nous avons à nouveau un cas de focus étroit puisque l'adjectif *tuneless* représente la seule information nouvelle. La règle du dernier élément lexical ne saurait prévaloir ici puisque *singing* reprend l'information *sing* de la première unité intonative.

### **Conclusion**

On constate la présence de copies excellentes, mais également d'écartes extrêmement importants qui subsistent entre les candidats. Il y a une tendance à l'amélioration depuis quelques années, mais les questions portant sur l'accentuation, les règles graphophonématiques et les processus de chaîne parlée font trop souvent l'objet d'impasses pour ce qui est de la partie théorique de l'épreuve, les candidats se limitant à de simples transcriptions des phonèmes. La réussite de ces exercices donne aux candidats concernés un net avantage. La marge de progression est importante pour l'exercice de transcription du passage et celle qui évalue la connaissance des différences de prononciation entre SBE et GA (qui sont peu nombreuses et généralisables). Comme lors des sessions précédentes, les compétences en transcription paraissent globalement insuffisantes ; il est donc vivement recommandé aux futurs candidats de s'entraîner à transcrire avec l'Alphabet Phonétique International de façon régulière et surtout avec rigueur. Le jury souhaite rappeler aux candidats, futurs enseignants agrégés, que l'explication des phénomènes phonologiques et la capacité à formuler des règles de manière claire et précise revêt une importance primordiale.

### **Bibliographie**

#### **1. Ouvrages indispensables**

L'un des deux dictionnaires suivants :

ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge : Cambridge University Press.

WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. 3rd ed. London : Longman.

#### **2. Ouvrages utiles**

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

CRUTTENDEN, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English*. 8th ed. London : Routledge.

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

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

FERRÉ, G. (2015). *Entraînement à l'épreuve de phonologie à l'Agrégation d'anglais*. Paris : Ellipses.

FOURNIER, P. & GIRARD, I. (2022). *Manuel de transcription phonétique de l'anglais*. Paris : Ellipses.

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

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

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

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

ROACH, P. (2009). *English Phonetics and Phonology*. 4th ed. Cambridge : Cambridge University Press.



### **3. Pour aller plus loin**

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

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

CRUTTENDEN, A. (1997). *Intonation*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press.

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

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

UPTON, C. & KRETZSCHMAR, W. (2017) *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English*. 2<sup>nd</sup> ed. Abingdon : Routledge.

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

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

**Tracey SIMPSON**

**Université de Pau et des Pays de l'Adour**

### **3.2 – Partie « Analyse linguistique »**

#### **Présentation et attendus généraux**

Les rapports se répétant, les candidats sont invités à relire ceux des années précédentes. Quelques remarques générales seront cependant reprises ici.

La partie de l'épreuve consacrée à l'analyse linguistique, tout comme celle consacrée à la phonologie, n'est pas adossée à un programme spécifique. Les candidats doivent donc acquérir des connaissances dans les principaux domaines de la linguistique : morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique. Ces connaissances sont nécessaires pour réussir l'épreuve, mais aussi et surtout parce qu'elles constituent un socle indispensable à tout professeur d'anglais, quel que soit le niveau auquel il se destine par la suite.

S'il n'est pas attendu des candidats qu'ils deviennent des spécialistes de linguistique, il est légitime d'exiger d'eux qu'ils soient capables d'identifier les différents opérateurs, catégories et constructions de l'anglais, et qu'ils soient capables de manipuler la langue qu'ils ont étudiée pendant des années. On est également en droit d'attendre de futurs agrégés qu'ils soient capables de présenter un raisonnement cohérent, structuré et dont les conclusions sont défendues par des arguments clairs et solides. Les connaissances linguistiques ne sont que les outils, certes indispensables, qui permettent aux candidats de montrer qu'ils maîtrisent l'anglais et peuvent réfléchir sur son fonctionnement.

Il n'est pas question, en particulier pour la question large, de simplement présenter une liste d'occurrences : ceci n'a aucun intérêt. A l'inverse, une présentation qui organise les différentes occurrences en montrant ce qui les rassemble et ce qui les différencie est valorisée par les correcteurs.

Une langue précise et correcte est attendue des futurs agrégés. Il est malheureux de constater que quelques candidats (fort heureusement, assez rares) ne prennent pas le temps de relire leur copie pour en corriger des fautes aussi grossières que « elle peut être déplacER », « elle est correct\_ », ou encore « le syntagme nominalE ».

Pour finir, il est bon de rappeler que le jury accepte des analyses basées sur toutes les écoles linguistiques. Ce qui est exigé, et même valorisé, ce sont des raisonnements clairs, une terminologie juste et cohérente (les candidats prendront soin de définir les termes techniques utilisés), et des affirmations étayées par des analyses précises.

#### **Segments soulignés**

Les segments choisis pour l'analyse relevaient respectivement des domaines verbal, nominal et de l'énoncé complexe. Il est toutefois rappelé que le choix des segments n'est nullement contraint par une hypothétique obligation d'avoir les trois domaines : le texte dicte quels sont les segments intéressants à commenter.

#### **Méthodologie**

On ne reviendra pas longuement sur la méthodologie, qui est détaillée dans les rapports successifs et par les préparateurs lors de leurs cours.

On rappellera tout de même que le jury apprécie une présentation facile à suivre et à lire, avec des parties bien délimitées, et clairement indiquées.

### 1) Description

Il est important de bien décrire ce qu'on va ensuite analyser. Tout d'abord, le candidat doit donner la nature et la fonction du segment et des éléments principaux qui le composent, sauf si elles doivent être précisées dans l'analyse. A titre d'exemple, l'extrait 3 est une proposition dont on pourra attendre l'analyse pour en dévoiler la nature, mais dont la fonction est complément de *hole*. Cette précision permet d'éviter un contresens fâcheux par la suite (cf. *infra*, « Remarques sur le traitement du segment 3 »). Il convient ensuite de montrer comment le segment s'insère dans le reste du texte. Ainsi, le segment *was already gone* fait partie d'une proposition qui est coordonnée à une autre proposition.

L'étiquetage est primordial pour l'analyse des segments, que ce soit la nature ou la fonction. Ces connaissances sont indispensables à un futur enseignant. A *minima*, le jury attend des candidats qu'ils sachent distinguer un verbe d'un auxiliaire, un adjectif d'un nom (et voir les ambiguïtés lorsqu'il y en a), une proposition relative d'une complétive.

Quelques candidats se sont trompés sur le soulignement, et ont intégré le pronom *I* dans la description du segment 1. Il ne fait pas partie du segment : même s'il fait partie de la description (ne serait-ce que pour justifier l'accord verbal), il ne doit être intégré à celle-ci qu'en tant qu'élément extérieur au segment.

### 2) Problématique

Elle ne doit négliger aucun aspect du segment. Dans le segment 1, trop de candidats ont négligé *already* pour se concentrer sur *be + V-EN*. C'était certes une partie importante du segment, mais pas son intégralité.

Elle doit être cohérente avec la description. A titre d'exemple, une copie décrit *be* dans le segment 1 comme auxiliaire, puis, dans la problématique, se demande « pourquoi on retrouve la copule 'be' associée au participe passé ». S'il y a un doute sur l'étiquetage, et que cela fait partie de la problématique, il est toujours possible de donner une description vague (par exemple, de dire « on a *be* au prétérit » sans préciser sa nature), pour la questionner dans la problématique. De la même façon, pour le segment 3, des copies décrivent *to* comme une préposition pour terminer en concluant que c'est la marque de l'infinitif : il était préférable de commencer en parlant « d'opérateur *to* » si l'identification de sa nature était un enjeu du segment.

### 3) Analyse

L'analyse permet de répondre à la question (ou aux questions) posée(s) dans la problématique. Elle consiste en une démonstration qui va s'appuyer sur le texte, sur les connaissances du candidat, et sur les manipulations qui éclairent le fonctionnement du segment.

On rappellera ici que les manipulations sont attendues, mais qu'elles ne suffisent pas : une simple paraphrase ne constitue pas une analyse. Il est nécessaire que toute manipulation donne lieu à un commentaire qui éclaire et justifie le propos. Dire par exemple, dans l'analyse du segment 2, qu'« on ne pourrait pas avoir *THE plastic garbage bags* », sans dire pourquoi, ne sert pas la démonstration. Les manipulations peuvent prendre plusieurs formes : substitution / remplacement (ex. article zéro / *the*), suppression (ex. *was Ø gone*), réagencement (ex. *a hole in which to die*, qui fait apparaître un relatif et

un changement de place de la préposition, ce qui permet de justifier le statut de la proposition et de montrer que la préposition introduit le syntagme nominal constitué par le relatif, et non pas un *it* élidé). Il est important également de ne pas trop utiliser la traduction : si elle peut éclairer le sens pour le candidat, elle est nettement moins efficace pour justifier une forme, puisqu'elle considère une langue différente, qui n'a pas forcément le même fonctionnement pour le segment concerné.

### Proposition de corrigé et remarques sur les segments

**Segment 1 : *She went back to my apartment the following day, but I was already gone by then.***  
(I. 39)

#### Description

Le segment est composé de *be* au prétérit, suivi de l'adverbe de temps *already*, suivi du participe passé *gone* (participe passé irrégulier du verbe *go*). Ce segment fait partie d'une proposition qui a pour sujet *I*, qui renvoie au narrateur du texte, et est suivi du syntagme prépositionnel *by then* qui a pour fonction complément de temps et qui porte sur toute la proposition *I was already gone*. La proposition est quant à elle coordonnée avec une autre proposition : *She went back... day*.

#### Problématique

On s'interrogera sur le statut du segment (s'agit-il d'un passif ? Sinon, de quoi s'agit-il ?), ce qui impliquera de s'interroger sur celui des éléments, en particulier *be* et *gone*, qui le composent. Il conviendra également de justifier l'emploi du prétérit dans la phrase, puisqu'il y a clairement une antériorité de l'action *go* (qui mène à l'état *gone*) par rapport à l'action de la proposition précédente, *go back*. On étudiera enfin la place qu'occupe l'adverbe *already*, pour voir si une autre position dans la phrase aurait été possible.

#### Analyse

Il ne s'agit en réalité pas d'un passif, même si on a *be* suivi d'un participe passé. En effet, *go*, étant intransitif, ne peut se trouver dans une construction à la voix passive. Il est vrai qu'on peut parfois trouver des verbes intransitifs dans des constructions au passif (ex. *This bed has been slept in*) ; cependant, dans une construction au passif, le sujet est généralement dit « patient » : il subit l'action, n'en est pas acteur / agent. Ici, le sujet (*I*) est celui qui a accompli l'action décrite par le verbe *go*, et qui conduit à un état, ce qui le distingue des cas où un verbe, même intransitif, est impliqué dans une construction passive (dans l'exemple ci-dessus, ce n'est pas le lit qui dort). De plus, s'il s'agissait d'un passif, on pourrait normalement exprimer un agent : *This bed has been slept in by Queen Victoria*. Or il est impossible de dire dans le texte *\*I was gone by something / someone*. On peut alors se demander quel est le statut des deux éléments qui composent la séquence *was gone*.

Tout d'abord, il convient de se poser la question de *gone*. Morphologiquement, il s'agit bien d'un participe passé (*go-EN*). Son statut peut cependant être verbal, mais également adjectival, auquel cas il renvoie à un état, celui auquel on arrive après avoir réalisé l'action décrite par le verbe : *once you have gone (away), you ARE gone*.

Les tests parfois proposés pour confirmer le statut adjectival ne fonctionnent cependant pas :

- le participe passé apparaît ici dans un sens spatial, il ne décrit pas un état scalaire, on ne peut pas le modifier par un intensifieur : *\*I was very gone* ;
- le remplacement de *be* par un autre verbe (*look, seem, ...*) est difficile avec ce sens de *gone* :  
? *I seemed gone* ;

Il est cependant bien possible de le coordonner avec un adjectif : *I was already gone and safe* est acceptable, ce qui confirme le statut au moins partiellement adjectival du participe passé. Il s'agit donc d'un participe plutôt adjectival (dans un continuum allant du verbal à l'adjectival).

Une fois le statut partiellement adjectival de *gone* confirmé, établir celui de *be* est plus simple : il ne s'agit pas de l'auxiliaire du passif, mais bien de la copule. Le verbe établit un lien entre le sujet *I* et le participe (ou participe adjectival) *gone* : il introduit une situation et la rattache au sujet. L'adjectif a pour fonction syntaxique attribut du sujet *I*.

Le temps du verbe copule est le prétérit. Tout le récit est au prétérit : celui-ci est donc justifié par son appartenance à ce récit. Puisqu'on ne décrit pas une action mais un état, celui-ci n'est pas antérieur à l'action de Kitty mais en dépasse le cadre temporel : il a commencé avant (cf. *already*), est en cours en même temps (*by then*) et ne pourra que continuer puisqu'un retour du narrateur n'est pas envisagé. On a donc affaire à un passé qui englobe la période et qui correspondrait, si le récit était au présent, à un présent simple d'état (englobant une partie du passé, le présent et une partie au moins de l'avenir) : *She goes back to my apartment the following day, but I am already gone by then*.

On peut toutefois se demander pourquoi le verbe n'est pas au *past perfect*, puisque l'action décrite par le verbe *go*, qui conduit à l'état *gone*, est antérieure à celle de *went back* qui lui sert de référent temporel. Cette antériorité est clairement exprimée par les deux compléments adverbiaux *already* et *by then* : le narrateur ne décrit pas l'action de partir, qui en effet est antérieure au retour de Kitty dans l'appartement, mais bien l'état. L'action décrite par le verbe *go* ne serait pas du même type que l'état et justifierait l'insertion de l'auxiliaire *have*, qui relie tout en séparant, alors que la copule *be* relie en identifiant. L'action *go* n'est pas une caractéristique du sujet grammatical, alors que l'état *gone* en est une.

Cette opposition est visible l. 45, *where I had gone*, qui peut servir de comparaison avec le segment étudié. Dans *where I had gone*, le participe passé est clairement verbal : Kitty interroge Fernandez sur la direction prise par le narrateur au moment où l'action décrite par le verbe *go* a eu lieu. Cette action étant antérieure à la question, elle-même ancrée dans le passé du récit, la forme utilisée est logiquement celle de l'antériorité au passé, donc le *past perfect*.

Le segment peut donc être ainsi qualifié : il ne s'agit pas d'un groupe verbal, mais d'un prédicat composé de la copule *be* et de l'attribut du sujet, le participe adjectival *gone*, les deux termes étant séparés par l'adverbe *already*. Cet adverbe confirme et renforce le contraste entre cette proposition et la précédente avec laquelle elle est coordonnée par *but* : au moment où Kitty vient, l'état *gone* est déjà atteint par le sujet grammatical. La phrase pourrait fonctionner sans lui : *She went back... the following day, but I was gone by then*. Une partie du commentaire subjectif de l'énonciateur est cependant perdue : en ajoutant *already*, l'énonciateur insiste sur le décalage entre la venue de son amie et son départ de l'appartement, ce qui empêche celle-ci de le sauver à ce moment du récit (elle le fera plus tard, grâce à sa persévérance).

La place de l'adverbe *already* est relativement contrainte. Cet adverbe est généralement placé avant le verbe si celui-ci est seul, et après le premier auxiliaire s'il y en a plusieurs. Il est toutefois possible de trouver *already* avant le groupe verbal (*I already have read everything there is on the topic*), ou après celui-ci. Dans le cas présent, la position de l'adverbe avant *be* : ? *I already was gone* serait pour le moins incongrue, car *already* porte sur le participe passé *gone*. La position après *gone* est acceptable : *I was gone already by then*. Elle serait également possible si *by then* était omis : *I was gone already*, ou si *by then* était placé avant la proposition : *by then I was gone already*. Cependant, cette structure serait utilisée plutôt à l'oral qu'à l'écrit, et semble ici nettement moins naturelle. De plus, l'ordre retenu est plus heureux, puisqu'il correspond bien à la portée des deux adverbiaux : *already* porte sur *gone* et *by then* sur toute la proposition / relation prédicative.

### Remarques sur le traitement du segment 1 par les candidats

Les bonnes copies ont montré le statut de *be*, avec les tests nécessaires justifiant que la séquence n'était pas un passif : impossibilité d'avoir un agent, verbe *go* intransitif. Le prétérit a également été analysé, analyse renforcée par une comparaison avec le *past perfect*. L'ordre des mots, en particulier la place de *already* dans le segment et plus généralement dans la phrase, a également été étudié, quoique souvent un peu rapidement.

A l'inverse, nombre de copies ont buté sur la présence de *be* suivi d'un participe passé, et se sont contentées de mentionner le passif sans s'interroger sur la pertinence de cette description. Beaucoup de candidats n'ont malheureusement pas vu qu'il s'agissait non pas de l'auxiliaire mais de la copule. Des tests simples permettaient de montrer le statut adjectival de *gone*, et de montrer qu'à tout le moins il ne s'agissait pas d'un « vrai passif » (*go* n'est pas transitif, l'agent de l'action est le sujet).

Les comparaisons avec le *past perfect* ont souvent été esquissées, avec plus ou moins de succès, mais il est rassurant de voir que la majorité des candidats pouvaient généralement voir la différence.

### Segment 2 : (...) *she found Fernandez whirling around the room, angrily stuffing my things into plastic garbage bags and cursing under his breath.* (II. 40-42)

#### Description

Le segment souligné est un syntagme nominal formé du nom dénombrable pluriel *bags*, prémodifié par les mots *plastic* et *garbage* en fonction d'épithètes. Le syntagme est déterminé par l'article zéro. Le segment est complément de la préposition *into*, formant un syntagme prépositionnel complément de lieu du verbe *stuffing*.

#### Problématique

On s'interrogera sur le statut et l'ordre de *plastic* et *garbage* dans le syntagme, ainsi que sur le choix et la valeur du déterminant.

#### Analyse

Le nom déterminé est un dénombrable pluriel : les seuls articles possibles sont donc l'article zéro  $\emptyset$  et l'article défini THE. Le choix de l'un des déterminants plutôt que l'autre dépend du degré de détermination du nom. Dans l'extrait, le nom *bags* est introduit pour la première fois. Il n'y a donc ni anaphore situationnelle / exophorique ni anaphore linguistique / co-textuelle / endophorique : les sacs

sont des éléments non pas connus, mais bien nouveaux. De plus, ce qui compte est non pas de quels sacs il s'agit, ni de combien, mais plutôt de ce qu'ils sont : des sacs-poubelle. La dimension quantitative est uniquement exprimée par le –s du pluriel accolé au nom, indiquant qu'il y en a plusieurs, et non par le déterminant. Celui-ci est donc purement qualitatif, ce qui justifie le choix de l'article zéro. Il s'agit d'une extraction multiple d'une quantité non pertinente d'éléments.

Concernant les deux éléments utilisés comme épithètes, il faut tout d'abord s'interroger sur leur appartenance ou non à la classe syntaxique des adjectifs. On sait que des éléments autres que des adjectifs peuvent se trouver en fonction épithète d'un nom, ce qui en fait, du point de vue fonctionnel, des adjectifs. Cela étant, il faut se demander si on est ici en présence de vrais adjectifs ou de noms utilisés comme adjectifs : en d'autres termes, est-on en présence d'une structure AAN (comme, l. 23, *a crazy, tuneless kind of singing*), ou NNN, ou encore ANN, avec *bags* comme nom-tête ?

Les tests habituels pour identifier un adjectif, outre l'emploi en tant qu'épithète, sont les suivants : emploi en tant qu'attribut ; modification par un intensifieur (ex. *very*) ; emploi dans une structure comparative ou superlative ; coordination avec un autre adjectif. D'après Quirk et al. (1985), le premier test montre essentiellement le caractère central ou périphérique des adjectifs, car il ne fonctionne pas avec certains adjectifs dont le statut n'est pourtant pas remis en cause (ex. *utter* ne peut pas être attribut). De plus, la modification par un adverbe et la comparaison impliquent généralement la scalarité, ce qui dépend davantage du sens que de la nature syntaxique du mot.

Avec *plastic*, on constate que ces tests ne fonctionnent pas :

- modification par un adverbe : \**very plastic bags* (avec ce sens: on sait que *plastic* peut également être un adjectif ayant un sens différent, plus proche de *soft*) ;
- structure comparative : \**[more plastic] bags* ; superlative : \**[most plastic] bags* ;
- attribut : ?*These bags are plastic*. La phrase en soi n'est pas agrammaticale, mais paraît difficilement acceptable si le sens reste le même, c'est-à-dire si *plastic* fait référence à un matériau ;
- la coordination impliquerait qu'on trouve un autre élément de statut équivalent, c'est-à-dire un élément qui soit un adjectif et qui décrive un matériau dont est fait un sac : *a plastic and ??? bag*.

On peut trouver un autre nom en fonction d'adjectif, coordonné à *plastic* : *a plastic and iron chair*. En réalité, on trouve également des exemples, quoique rares, de coordination de *plastic* (dans son sens de matériau) avec un adjectif<sup>4</sup>. Il semble d'ailleurs que la coordination avec un adjectif soit une condition d'acceptabilité de *plastic* en position d'attribut.

L'emploi en position d'épithète des noms de matériaux est très commun en anglais, et *plastic* se trouve très fréquemment dans cette fonction pour décrire des objets en plastique : *plastic box*, etc. qu'on peut reformuler par une relative de la forme *that is made of X*, où *X* est le nom du matériau. Dans le cas qui nous intéresse, cette dernière reformulation est acceptable : *a plastic bag is a bag that is made OF plastic*. Le matériau est exprimé par un nom, qui est complément d'une préposition, ce qui confirme son statut syntaxique. *Plastic* joue un rôle fonctionnellement proche de celui d'un adjectif, mais reste

---

<sup>4</sup> Cf. *The layering of the paint on the backdrop was clearly visible; the rambling roses were plastic and immobile; the front of the stage was spread with a swathe of fruiterer's mock grass*. W. Self, *My Idea of Fun*, 1993, BNC).

fortement lié au nom : il sert à décrire des objets faits de cette matière, de la même façon qu'on a *wool jumper*, *wood table*, etc., où l'élément prénominal signifie *made of wool*, *wood*, etc.

Il existe cependant des adjectifs morphologiquement marqués pour certains matériaux : on peut ainsi dire *a wood table* ou *a wooden table*, où *wooden* est clairement un adjectif. La coordination dans ce cas peut parfois se faire avec *plastic* : on peut, en effet, avoir *a plastic and wood table*, et *a plastic and wooden table*, avec le sens *a table made of plastic and wood*. Les conditions dans lesquelles cet emploi est possible semblent cependant limitées<sup>5</sup>.

Si *plastic* est un adjectif, il reste cependant un adjectif périphérique : il s'agit d'un emploi adjectival du nom. Ce statut périphérique est rendu visible par les résultats des tests précédents : c'est essentiellement la fonction d'épithète qui lui confère un statut adjectival.

La question se pose dans des termes similaires pour le deuxième élément, *garbage*. Celui-ci résiste aux tests précédents de la même façon que *plastic* :

- modification par un adverbe : *\*very garbage bags* ;
- structure comparative / superlative : *\*[more / most garbage] bags* ;
- attribut : *\*These bags are garbage*. (qui n'est pas acceptable dans ce sens de *garbage* ; cf. *infra*) ;
- comme précédemment, la coordination impliquerait un autre adjectif indiquant la fonction des sacs : *?? garbage and solid bags*.

Le mot *garbage* ici ne renvoie pas au matériau, mais à la destination du sac (ce à quoi il sert, ce pour quoi il est conçu) : *a garbage bag is a bag made FOR garbage*. La reformulation, si elle est légèrement différente de la précédente, montre cependant la même chose : la fonction est également décrite par un nom qui est lui-même complément d'une préposition.

On est donc en présence d'une structure dans laquelle le dernier élément est le nom tête, et les deux autres sont en fonction épithète. Il s'agit, dans les deux cas, de substantifs employés comme adjectifs, qui par conséquent, et bien qu'ils soient utilisés en tant qu'adjectifs dans cette collocation avec *bags*, n'appartiennent à la catégorie adjectivale que de manière périphérique.

Reste à savoir pourquoi l'ordre des deux épithètes est celui qu'il est, et s'il est modifiable. L'ordre habituel des adjectifs est généralement représenté par l'acronyme OTAFCOM, pour Opinion, Taille, Age, Forme, Couleur, Origine, Matière, auquel on ajoute en dernier objet / destination (*purpose* en anglais). Huddleston & Pullum (2002, p. 453) proposent l'ordre suivant :

*Evaluative > General property > Age > Colour > Provenance > Manufacture > Type*

L'ordre est en principe du plus subjectif au plus objectif (Quirk et al., 1985, p. 1341). Dans l'exemple qui nous concerne, l'élément qui fait référence la matière est suivi de celui indiquant la destination.

L'ordre est-il modifiable ? Si on inverse les éléments, *?garbage plastic bags*, le syntagme fonctionne moins bien, et n'a plus le même sens : il serait fait référence à des sacs plastique qu'on décrit comme *garbage*, c'est-à-dire qu'on confère à *garbage* un statut évaluatif (au même titre que *rubbish*, qui serait

---

<sup>5</sup> On trouve en effet sur Internet des occurrences de *plastic and wooden* (*cutting boards*, *pallets*) coordonnés ; cependant, il s'agit à chaque fois non pas de deux matériaux différents du même objet, mais de deux matériaux différents utilisés chacun sur un objet. Dans ce cas, la reformulation est *cutting boards made of plastic OR wood* plutôt que *made of plastic AND wood*. C'est un cas un peu différent de coordination, plus proche de *plastic cutting boards and wooden cutting boards*.



plus acceptable, ou *bad*, etc.). Cet ordre pourrait éventuellement être envisagé si on comparait différents sacs en plastique et que leur destination était l'élément de comparaison (par exemple, *garbage plastic bags* plutôt que *shopping plastic bags*), mais ce n'est pas le cas dans le texte. L'élément *garbage* indiquant la destination (le type, selon la catégorisation de Huddleston & Pullum 2002) se place donc en dernière position, après la matière : on peut avoir des *garbage bags* dans plusieurs matières, ils demeurent des sacs-poubelle.

### Remarques sur le traitement du segment 2 par les candidats

Le soulignement invitait les candidats à s'interroger sur le statut d'éléments nominaux placés en fonction adjectivale. Il convenait donc de tester ce statut, en comparant les deux épithètes à des adjectifs prototypiques, mais aussi à des noms prenant cette fonction. Plus que la conclusion (il est difficile de conclure catégoriquement en faveur du nom ou de l'adjectif), ce qui importait était le questionnement sur le statut et le raisonnement menant à une conclusion. Des remarques étaient également attendues sur l'ordre de ces épithètes antéposées, ainsi que sur la détermination.

Globalement, ce segment est celui qui a été le mieux réussi, notamment grâce aux remarques sur l'ordre des mots. De nombreuses copies ont en effet su justifier le fait que *plastic* devait être placé avant *garbage* ; moins nombreuses étaient celles qui analysaient le statut de ces noms / adjectifs épithètes. La détermination a malheureusement été laissée de côté par beaucoup de candidats. Plusieurs copies ont toutefois su voir tous ces points et ont obtenu la note maximale à ce segment.

### Segment 3 : (...) *I was probably crawling off somewhere to look for a hole to die in.* (ll. 46-47)

#### Description

Le segment est une proposition infinitive composée de la particule de l'infinitif *to*, du verbe à l'infinitif *die* et de la préposition *in*. Le sujet n'est pas exprimé. La proposition est complément de *hole*, nom dénombrable singulier. *Hole* est déterminé par l'article indéfini *a*, et le syntagme nominal complet *a hole to die in* est complément de la préposition *for*. Le syntagme prépositionnel ainsi formé est complément d'objet indirect du verbe *look*.

#### Problématique

On s'interrogera sur la proposition (type, fonctionnement), sur le choix de la structure infinitive, sur l'identité du sujet sémantique, et sur l'ordre des constituants, notamment la place de la préposition.

#### Analyse

Afin de déterminer le type de proposition, on peut déjà regarder la proposition infinitive complète qui correspond à celle qui est étudiée : *in which to die*, avec un relatif *which* qui reprend l'antécédent non-humain *hole* que la proposition complète. La relation prédicative sous-jacente est *I – die in a / that hole*. Le sujet est *I*. Il est le même que celui de la proposition subordonnée dont dépend l'antécédent : *to look for a hole*, elle-même proposition infinitive dont le sujet est également celui de la principale : *I was crawling off...* On a donc une subordonnée relative infinitive insérée dans une autre subordonnée infinitive (circonstancielle de but : *crawling off somewhere in order to look for...*), les deux ayant le même sujet que la principale. Quand le verbe d'une subordonnée infinitive a le même sujet sémantique que celui de la principale, le sujet n'est généralement pas répété (alors qu'il serait exprimé si le sujet était

différent). C'est le cas ici, y compris dans la relative étudiée. On ne pourrait donc pas avoir ?*look for a hole for me to die in* ; alors qu'avec un sujet sémantique différent, la manipulation fonctionne mieux. On peut ainsi imaginer que si *I* cherchait un trou dans lequel quelqu'un d'autre irait mourir, le sujet sémantique serait exprimé : *I was looking for a hole for her to die in*.

Intéressons-nous au type de relative. Il est impossible de la supprimer sans changer grandement le sens de la phrase : ? *I was probably crawling off somewhere to look for a hole*. La phrase manque nettement d'information<sup>6</sup>, ce qui confirme le statut nécessaire de celle apportée par la relative. De plus, la relative crée une sous-catégorie : dans la catégorie plus large des *holes*, elle sélectionne ceux dans lesquels le narrateur peut aller mourir. On peut ainsi supposer qu'il y en aurait plusieurs, et que l'énonciateur en extrairait un, ce qui va de pair avec l'emploi de l'article indéfini. La relative est restrictive / déterminative.

L'emploi de l'opérateur verbal *to*, opérateur de visée, exprime de façon synthétique la modalisation et la visée future sur le prédicat *die* : une reformulation est ainsi possible avec une proposition finie, *a hole I could die in*. Le prédicat *die* est postérieur à la « découverte » du *hole*, qui en est une condition préalable ; la reformulation indique que le trou rend possible la réalisation du prédicat. Que l'on utilise l'infinitive en *to* ou un auxiliaire de modalité, « le procès est vu comme validable mais pas nécessairement validé » (Gardelle & Lacassain-Lagoïn, p. 180). La modalité est différente de celle que l'on trouve dans d'autres relatives infinitives, telles que *There are things to do before we can have a rest* : dans ce cas on a une modalité proche d'une obligation (*things we must do*). Dans le texte, l'emploi de *to* au lieu du modal 1) permet de ne pas exprimer plus que la simple visée, car ce n'est pas nécessaire au bon fonctionnement de la phrase ; 2) assure une certaine continuité avec la proposition infinitive précédente, évitant ainsi d'alourdir une phrase déjà complexe.

Le relatif zéro indique la relation immédiate entre l'antécédent et la relative. Cela permet d'exprimer un lien fort entre le nom et sa complémentation / (post-)modification, et d'en faire en quelque sorte une seule entité sémantique : pour l'énonciateur (ou plutôt, pour le narrateur, *d'après* l'énonciateur) le trou n'a de valeur qu'en ce qu'il va aller y mourir. Cette relation va de soi, ce qui est confirmé par ce qui précède : Fernandez décrit le narrateur comme fou (l. 45), et tout le reste de sa phrase (ll. 45-47) suit une progression (*crawling off, a hole*) qui culmine avec la mort inévitable. Ce ne serait pas le cas, ou pas de façon aussi claire, avec un relatif tel que *which*, qui donnerait l'impression que la relative introduit une information en quelque sorte nouvelle et / ou qui ne va pas de soi, alors que pour Fernandez, c'est une évidence.

Le relatif zéro étant choisi, la préposition ne peut pas demeurer en début de proposition : *\*a hole in Ø to die* est agrammatical. La préposition se retrouve donc naturellement en fin de proposition.

### **Remarques sur le traitement du segment 3 par les candidats**

Ce segment a été celui des trois qui a posé le plus de problèmes aux candidats. Beaucoup n'ont pas vu la relative, et ont confondu le segment avec une subordonnée adverbiale. Un certain nombre, sans doute pour montrer qu'ils avaient des connaissances, ont parlé de la valeur de visée de *to*, qui certes est présente dans le segment, mais sans voir qu'elle n'était pas liée à l'expression du but (une

---

<sup>6</sup> On peut aisément ici renvoyer aux maximes de Grice (1975). Le substantif *hole* est un élément nouveau, ce qui est confirmé par son emploi avec l'article indéfini. En l'état, donc si on n'ajoute aucune information sur cet élément, l'information donnée est très nettement insuffisante. La maxime de quantité est violée.

comparaison avec *in order to* ne fonctionnait pas ici). Plusieurs ont également proposé une comparaison avec une relative, mais, souvent, sans conclure sur le type de subordonnée. Cela montre qu'il est nécessaire d'aller plus loin que la simple manipulation : celle-ci doit être analysée et doit servir le raisonnement. Le jury a cependant lu des copies qui montraient une compréhension du segment et justifiaient la relative correctement.

### **Remarques sur la question large : la négation**

Les candidats sont invités à se reporter au rapport du jury de la session 2015, rédigé par Catherine Moreau, ainsi qu'au traitement proposé dans Gardelle et Lacassain-Lagoïn 2012. Le présent corrigé s'inspire largement de ces travaux.

### **Méthodologie de la question large**

La question large peut porter sur une notion, une forme linguistique ou un ensemble de formes. Cette année, elle portait sur une notion, la négation. Il était donc particulièrement important de bien définir le sujet, pour pouvoir le délimiter clairement mais aussi pour éviter d'en oublier certains aspects.

La définition du sujet, et ses limites, sont présentées dans l'introduction. C'est l'étape indispensable, car elle conditionne le traitement de la question. Il n'est nul besoin d'être spécialiste de linguistique pour savoir que le sujet doit être défini : il suffit d'être rigoureux. La définition conduit logiquement à une problématique qui pose, généralement sous forme de questions, les enjeux du sujet, et à laquelle le développement doit répondre.

Le développement doit être organisé en parties, annoncées dès l'introduction, et indiquées le plus clairement possible. Il n'est certes pas indispensable de numéroter les différentes parties, mais elles doivent être clairement visibles pour les correcteurs.

Un maximum d'occurrences du texte doivent être traitées. S'il n'est pas attendu que toutes le soient (ce qui induirait nécessairement des répétitions non pertinentes, et une perte de temps pour le candidat), il faut veiller à montrer au mieux la variété des manifestations de la négation dans le texte. On ne saurait en effet limiter l'expression de la négation aux seuls mots *not*, *no* et *never*, bien que ces derniers soient les plus évidents.

Il est primordial que les occurrences donnent lieu à des analyses précises. Par exemple, il ne suffit pas de savoir que *unknown* a un sens négatif ; encore faut-il le montrer, le justifier. Les reformulations et manipulations sont un élément indispensable de la démonstration, elles doivent être commentées et explicitées pour donner à l'analyse sa vraie dimension d'étude linguistique.

### **Proposition de corrigé**

#### **Introduction**

La négation consiste à nier l'existence ou la présence de quelque chose. Etant l'expression d'une absence, elle s'oppose nécessairement à la présence, qu'elle présuppose : on ne peut nier l'existence de quelque chose qu'après l'avoir envisagée. On peut donc parler pour la négation d'opération seconde.

Par la négation, on peut nier l'existence ou la présence de différents types d'entités : un élément (ex. *I had no telephone*, l. 9, nie l'existence du téléphone en relation avec le sujet grammatical), un

événement / une relation prédicative (*I did not answer her knock*, l. 20 nie [ou valide négativement] la relation prédicative *I – answer her knock*), un trait sémantique (*tuneless*, l. 23), etc.

Il convient de ne pas négliger la question de la portée de la négation. Un même opérateur peut en effet porter sur différents éléments d'une phrase, et il est important de savoir distinguer et justifier ces différentes portées. Cette question est particulièrement pertinente lorsqu'on est en présence d'un auxiliaire de modalité couplé à une négation, la portée de celle-ci étant tout particulièrement liée au sens du modal.

Comment la négation s'exprime-t-elle dans le texte ? Implique-t-elle nécessairement des ajustements syntaxiques, comme la présence d'un auxiliaire ? Est-elle le seul fait de la particule négative *not* et des mots qui lui sont apparentés (*no*, *never*, ...) ? Ne peut-elle être exprimée par d'autres moyens linguistiques (en particulier lexicaux) ou non-linguistiques ?

Pour répondre à ces questions, on envisagera tout ce qui permet de nier quelque chose, ou plus généralement d'exprimer l'absence. On s'intéressera tout d'abord à l'aspect syntaxique de la négation (avec les opérateurs prototypiques de la négation que sont *not*, *no* et *never*), puis à la négation lexicale (affixe négatif, par exemple *un-* dans *unfortunately*, mot lexical à sens négatif, ex. *negate*), pour terminer par les inférences négatives, c'est-à-dire l'aspect sémantico-pragmatique de la question. Par exemple, *rather than go on worrying* implique la négation de *go on worrying*, négation qui n'est pas exprimée par un outil linguistique spécifiquement négatif.

## 1. Négation syntaxique : *not*, *never*, *no*

Ces trois éléments ont en commun d'exprimer explicitement une négation. De plus, leur présence a des conséquences syntaxiques claires, que n'ont pas nécessairement, voire pas du tout, les autres moyens d'expression de la négation. Par exemple, la polarité d'un tag (si elle n'est pas constante) sera positive si un de ces éléments est présent ; certains mots ou expressions se trouvent aussi essentiellement en contexte sinon négatif (ex. *at all* l. 24), du moins non assertif<sup>7</sup>.

La question de la portée de la négation est généralement importante, mais elle l'est d'autant plus lorsque l'opérateur qui l'exprime peut porter sur différents éléments. C'est le cas pour deux des trois opérateurs étudiés dans cette partie – *not* et *never* –, nettement moins avec *no*.

On commencera cette partie par l'étude de l'opérateur *not*, élément prototypique de la négation, pour ensuite regarder *never* et enfin *no*, dont l'emploi est plus limité.

### 1.1. Emploi de *not*

Le texte compte treize occurrences de la particule. Le plus souvent (dans onze occurrences), elle est insérée dans une proposition finie (avec un sujet nominatif et un verbe conjugué) ; on commencera par ce cas de figure. Il arrive également qu'elle soit employée dans une proposition non finie (une seule occurrence, l. 25) et même sans qu'un autre élément de la proposition ne soit présent (une occurrence, l. 33). On étudiera ces deux cas particuliers dans un deuxième temps. On n'a pas dans le texte, à part

---

<sup>7</sup> La présence de *at all* dans un énoncé non négatif est une indication qu'il s'agit d'un cas marqué (on peut le trouver dans des interrogatives ou des conditionnelles en *if*), qui souvent est à prendre dans un sens pragmatique négatif ou a *minima* indiquant un doute. Son emploi est de toute façon impossible dans une simple assertion.

l'exemple très spécifique de la ligne 33, de cas où la particule *not* se trouve hors d'une proposition (par exemple lorsqu'elle est rattachée à un élément non verbal, nom ou adjectif).

Lorsque la négation est insérée dans une proposition finie, elle est rattachée syntaxiquement au premier auxiliaire. En l'absence d'un auxiliaire (modal, *be* ou *have*), l'auxiliaire / opérateur *do* est généralement requis. Le verbe lexical n'est plus capable en anglais moderne de porter à lui seul la négation<sup>8</sup>. Le texte présente huit cas dans lesquels la négation est portée par *do* ; deux cas où elle est associée à *be* (dont on regardera le statut) et un cas où elle est employée avec un auxiliaire modal (*could*, l. 28).

La question de la contraction de *not* n'est pas problématique dans l'extrait proposé. On la trouve cinq fois, dont quatre dans des passages au discours direct. La cinquième, l. 45, se trouve dans du discours indirect libre : on se trouve donc dans un cas proche d'un langage oral (ou oralisé), qui est le contexte normal d'apparition de la forme contractée. La présence ou non d'une contraction demande toutefois qu'on se rappelle, puisqu'elle est essentiellement liée au discours oral : 1) que la négation étant un cas marqué, un des deux éléments (auxiliaire ou particule *not*) doit être non réduit. Il est donc impossible d'avoir à la fois contraction de l'auxiliaire (ou du verbe *be*) et de *not* ; et 2) que la présence de la particule contractée est sans incidence sur la portée de la négation. Celle-ci reste à déterminer, quelle que soit la forme rencontrée.

- La négation avec *do*

L'auxiliaire *do* est différent des autres auxiliaires, notamment parce qu'il n'est là que pour porter explicitement la validation (positive, négative, emphatique, etc.) de la relation prédicative. Trois cas de figure vont être étudiés en détail dans l'étude de *do + not*, en commençant par un emploi relativement simple (l. 21 ; l'analyse de cet exemple sera suivie d'une remarque sur le rôle de *at all* (l. 24), puis de l'étude d'un cas dans lequel la question de la portée de la négation se pose (l. 13) et enfin d'un cas dans lequel *not* est employé avec un mot composé en *any* (*anything more*, l. 34). Ces cas permettront de mettre en lumière le fonctionnement de *do + not* et de traiter la question de la portée de la négation.

l. 21 : *I did not answer her knock.*

On sait déjà (l. 20) que Kitty est arrivée chez la personne à laquelle *I* fait référence. Le fait qu'elle frappe à sa porte en est donc une conséquence normale et attendue. Le narrateur peut ainsi présenter la relation *I – answer her knock*. Cependant, tout en préparant la présupposition de cette relation prédicative, le narrateur prépare aussi sa négation. En effet, les événements qui précèdent l'arrivée de Kitty (ll. 17-19) font que son arrivée (l. 20) est incompatible avec une réponse positive : *it was too late* et *I was lost in thought* (l. 20). L'auxiliaire *do* apparaît devant le verbe lexical *answer* : il prend en charge l'intégralité du lien sujet-prédicat, donc la marque de temps et de personne (cf. ll. 55-56, *It doES not lessen the terror of the fall*). La négation ici porte sur toute la relation prédicative : la relation entre *I* et *answer her knock* est envisagée et niée. L'absence de négation supprimerait l'insertion obligatoire de *do* : la marque temporelle serait alors portée par le verbe lexical, ou par l'auxiliaire *do* qui deviendrait dans ce cas emphatique : *I answered her knock / I did answer her knock*.

On ajoutera une remarque sur la négation avec *at all*, qu'on trouve l. 24 : *I do not remember that at all*. La négation porte bien sur toute la relation prédicative, mais est encore renforcée par l'expression

---

<sup>8</sup> Voir, par exemple, l'explication que donnent Adamczewski et Delmas (1982).

*at all* qui renvoie à une totalité, totalité qui est niée pour renforcer le caractère absolu de cette négation. *At all* joue ici un rôle d'intensifieur ; il n'est possible que dans les contextes non-assertifs (négatifs – syntaxiquement ou par inférence – ou interrogatifs).

I. 13 : *Zimmer did not move into his new apartment until the second half of August.*

La question de la portée de *not* se pose pour cet exemple : la négation porte-t-elle sur toute la relation prédicative (*he – move into his new apartment until the second half of August*) ou uniquement sur le complément circonstanciel de temps *until the second half of August* ?

Nous commencerons par regarder si le circonstant est nécessaire. Si la relation prédicative est *he – move into his new apartment*, alors la négation peut porter sur toute celle-ci :

*He – move into his new apartment*

NOT

Un premier test consiste à supprimer *until... August*. On obtient un énoncé acceptable, *Zimmer did not move into his new apartment*, mais dont le sens est très différent. On sait ici que le sujet grammatical (*he*, c'est-à-dire Zimmer) a, justement, bien emménagé dans son nouvel appartement : *he moved (did move) into his new apartment*. La présence du circonstant / du syntagme prépositionnel introduit par *until* est donc nécessaire : la phrase fonctionne avec la négation en raison de sa présence. La phrase *\*he moved into his new apartment until the second half of August* est, pour sa part, irrecevable. Il s'agit maintenant de s'interroger sur la raison de cette inacceptabilité.

La préposition / le subordonnant *until* introduit une borne finale, c'est-à-dire la fin d'un état de fait ou d'une activité qui possède une durée. Cette durée correspond nécessairement à la validité (positive ou négative) de cet état ou activité. A ce titre, *until* est compatible avec un contexte positif ou négatif, l'événement décrit pouvant être l'un ou l'autre : *he worked / did not work here until he retired*.

*Until* introduit l'événement avant lequel cette activité est valide, ou la date de fin de sa validité. La négation est possible dans un énoncé qui contient *until* si elle est couplée à un prédicat pour former un ensemble exprimant un état (négatif), une activité (positive ou négative) ou un accomplissement (négatif). Le prédicat *move into his new apartment* est un accomplissement : associé à la négation, il exprime sa non actualisation, ce qui correspond à un état (*he was out of his new apartment / he was in his previous apartment*). Dans ce cas, *until* introduit la date de la fin de cet état, c'est-à-dire la date à laquelle l'accomplissement est effectivement réalisé. Il est donc incompatible avec la validation positive de l'état. Qu'en est-il alors de la portée de la négation ? Puisqu'elle ne porte pas (ou *a minima* pas uniquement) sur la relation *he – move into his new apartment*, il faut se demander si elle ne porte pas plutôt sur *until the second half of August*.

On peut vérifier ceci de deux façons. Tout d'abord, si on change l'ordre des mots pour faire porter explicitement la négation sur le circonstant et que la portée est bien sur ce circonstant dans l'énoncé original, le sens est inchangé: *not until the second half of August did Zimmer move into his new apartment*. Si le style est différent (et ici, peu heureux), la phrase reste grammaticalement correcte, et le sens est identique. Il est également possible d'avoir recours à une structure focalisante : *it was not until the second half of August that Zimmer moved into his new apartment*. Ici encore, si on ignore l'emphase sur la date liée à la focalisation, le sens est proche. La portée de la négation dans cet exemple est donc bien sur le syntagme prépositionnel.

I. 34 : *she did not say anything more.*

On part de la relation prédicative sous-jacente *she – said something more*, c'est-à-dire de la poursuite de la parole de Kitty. *Any* envisage la validation de la relation prédicative sans distinguer aucune possibilité (*thing*) et les considère donc toutes ; on peut également dire qu'avec *any*, l'énonciateur parcourt toutes les possibilités. *Not* porte sur toute cette relation prédicative et nie globalement toutes ces solutions envisagées, ou, si on considère que l'énonciateur parcourt les possibilités, la négation exprime le fait qu'aucune solution n'a été retenue après que le parcours a été mené à son terme. On obtient donc, en niant toute éventualité, la négation totale de la présence de parole supplémentaire. On pourrait se demander pourquoi on n'a pas *she said nothing more*, où la négation serait exprimée par *no* plutôt que *not* et sans l'emploi de *any*. Avec *nothing*, l'énonciateur exprime une absence sans qu'il soit question d'un quelconque parcours d'occurrences, même théoriques ; il nie l'éventualité même de *a thing* (cf. *infra*). Le résultat est proche (dans les deux cas, rien n'est dit), mais l'énonciateur y arrive de manière différente. On trouve un emploi similaire de *any* en contexte négatif I. 28, *I couldn't have meant anything to you then*, où l'énonciateur envisage puis nie toutes les raisons pour lesquelles il aurait signifié quelque chose pour Kitty, et II. 37-38, *I had never felt so sorry for anyone in my life*, exemple dans lequel elle considère toutes les personnes, ou toutes les personnes envers lesquelles elle a ressenti de la pitié.

Dans l'exemple de la I. 34, il est important de noter que la portée de la négation reste toute la relation prédicative : chaque relation prédicative (pour chaque valeur de *thing* ou *one*) est envisagée puis niée individuellement.

- La négation avec *be*

Qu'il soit auxiliaire ou copule, *be* établit un lien entre le sujet et le prédicat. Il n'y a que deux exemples de *be + not* dans le texte, et aucun avec l'auxiliaire. Le premier (I. 45) se trouve dans une structure en *there be* (souvent appelée existentielle) ; le deuxième (I. 51) est un emploi de *be* copule.

I. 45 : *there wasn't much he could tell her.*

La structure existentielle introduit un élément et, généralement, le focalise. C'est le cas ici. A partir de la relation prédicative sous-jacente *he – tell her much*, le modal *could* (qui a ici une valeur radicale) est inséré. On s'intéresse alors à la proposition *he could tell her much*, dans laquelle on réorganise l'information pour focaliser l'élément *much*. On obtient ainsi *there was much he could tell her*, et on ajoute enfin la négation. Celle-ci porte sur *much* : ce qui est nié n'est en effet pas *he – tell her*, ce qui est confirmé par la suite (il lui a bien dit quelque chose sur le narrateur), mais la quantité d'information. La structure existentielle permet ainsi d'isoler un élément en le focalisant, et de faire porter la négation sur cet élément particulier. Il aurait été possible d'organiser différemment la proposition pour faire ressortir cette portée : *he could tell her some things, but not much*. Ici encore le sens est proche, même si la reformulation est moins heureuse, ce qui confirme la portée. La négation ne porte en particulier pas sur le modal, alors qu'avec *he could not tell her much* la portée serait *a priori* sur celui-ci (même si la capacité niée concernerait l'ensemble *tell much*, et non juste *tell*), comme on le verra au paragraphe suivant.

I. 51 : *I was not aware of it at the time.*

Dans cet exemple, l'énonciateur présente le prédicat *aware of it* et l'envisage comme une propriété de *I* à ce moment (*at the time*). La relation est ici niée, la propriété est donc considérée comme ne faisant pas partie du sujet. Une comparaison peut être faite avec *unaware* : *I was unaware of it at the time*. Ici, la négation porte sans ambiguïté sur *aware*, la copule établit un lien entre le sujet *I* et une qualité négative. La différence de sens est cependant faible.

- La négation avec un modal

Il y a un seul exemple de modal + *not* dans le texte : il s'agit du modal *could*, forme passée de *can*.

l. 28 : *I couldn't have meant anything to you then.*

Il convient, lorsqu'un modal est employé conjointement avec une marque de négation, de prendre en compte le sens du modal, puisque celui-ci et la portée de la négation sont souvent liés. Dans l'exemple présent, cette portée est assez simple ; avec *can*, la négation porte généralement sur le modal.

On peut considérer que le modal *could* a ici une valeur épistémique, ce que montre la reformulation suivante : *it is not possible (almost impossible) that I meant anything to you then*. L'énonciateur envisage, après coup, une possibilité qu'il rejette, la présentant comme quasi-inenvisageable dans la situation donnée. Même si la reformulation proposée indique une impossibilité (donc une probabilité 0, la possibilité précédant la probabilité, dont cette dernière découle), il s'agit en réalité d'une quasi-impossibilité (et donc d'une probabilité proche de 0), puisqu'en cas d'impossibilité totale on aurait une absence d'occurrence, c'est-à-dire une pure et simple négation de la relation prédicative, exprimée sans modal : *I didn't mean anything to you then*.

Deux cas restent à traiter : celui de *not* employé dans une proposition non finie, et celui de *not* utilisé seul.

- Not + V-ing

l. 25 : *Not wanting to make a nuisance of herself, she finally gave up and left.*

Dans cet exemple, la particule *not* est employée devant une proposition subordonnée en V-ing. A première vue, la négation paraît porter sur le prédicat, puisque c'est le seul élément exprimé, et que la particule le précède immédiatement. Une simple reformulation, *As she did not want to make a nuisance of herself, ...,* permet toutefois de mettre en doute cette impression. Deux remarques peuvent être faites grâce à cette reformulation. Tout d'abord, le sujet de la proposition originale n'est pas exprimé car il est récupérable dans la proposition principale, et co-référentiel avec le sujet de celle-ci : *she gave up*. Sa référence est également confirmée par la présence du pronom réfléchi *herself*. Le sujet sémantique est donc sous-entendu, et la reformulation montre que la négation semble porter sur toute la relation prédicative *she – want to make a nuisance of herself*. Cependant, également, puisqu'on a le verbe *want*, qui est généralement un verbe qui induit une montée de la négation, on doit se demander sur quel élément de la relation prédicative la négation porte vraiment : *want*, ou un autre élément présent dans le prédicat ? Une seconde reformulation s'impose donc. Les deux possibilités qui viennent d'être évoquées peuvent être comparées. Si la négation porte sur *want*, c'est en effet la volonté qui est niée, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une absence de volonté (ce qu'on peut traduire par de l'indifférence). A l'inverse, si elle porte sur *make a nuisance of herself*, il s'agira de la volonté de ne pas réaliser le prédicat. En



termes de sens, la reformulation la plus proche est : *As she wanted to avoid making a nuisance of herself...* On voit bien que la volonté est maintenue, et que la négation porte, en revanche, sur la non-réalisation de *make a nuisance of herself*, laquelle est exprimée non syntaxiquement mais lexicalement par le verbe *avoid*<sup>9</sup>. Il y a bien montée de la négation, et ce qui est nié est la relation enchâssée *she – make a nuisance of herself*. Cette montée de la négation permet d'expliquer le contraste entre *not wanting to make a nuisance of herself* et *without wanting to make a nuisance of herself*. Dans ce dernier cas, *without* porte sur *want*, résultant en une absence de volonté, alors que *not* ne porte pas sur *want*. Le sens est donc différent.

- Not Ø

Ce dernier emploi est particulier, et assez peu fréquent. Il n'en mérite pas moins un traitement spécifique.

I. 33 : *No, I guess not.*

Cet emploi est particulier à plusieurs titres. Il s'agit bien d'une négation, mais sans qu'il y ait de recours à l'auxiliaire. De plus, le prédicat n'est exprimé que par la particule *not*. Il s'agit donc d'un cas d'anaphore.

On peut récupérer la relation prédicative suivante dans le co-texte gauche : *people don't put themselves out like that for the sake of a joke*. La phrase complète serait donc *No, I guess people don't put themselves out like that for the sake of a joke* ou, avec l'emploi d'éléments anaphoriques, *I guess they don't*. Ici, l'énonciatrice choisit de concentrer tout le matériau linguistique dans la seule particule de négation, ce qui lui permet de raccourcir et donc d'alléger la phrase, et donne aussi à la particule *not* toute sa force lexicale. Tout ce qui est exprimé linguistiquement est une négation. On remarque que la deuxième reformulation, en *they don't*, montre que la négation porte sur toute la relation prédicative. Si ce n'était pas le cas, il faudrait reprendre des éléments spécifiques de la phrase, comme, par exemple, *not for the sake of a joke* si la portée avait été cet élément de la phrase.

Il existe un emploi assez proche, avec la même structure mais un autre verbe : *I think not*. La construction est la même dans les deux cas, mais ils sont très différents en termes de niveau de langue : si *I think not* est considéré comme d'un niveau élevé, *I guess not* est au contraire essentiellement oral et plutôt familier. En outre, on ne les emploie pas tout à fait dans le même sens : le premier indique généralement un désaccord avec ce qui a été dit précédemment, contrairement au second qui, comme c'est le cas ici, indique plutôt un accord.

Une rapide comparaison avec *so* permet de montrer les similitudes, ainsi qu'une différence d'usage. Les deux verbes, *think* et *guess*, peuvent en effet aussi s'employer avec l'adverbe anaphorique *so*, qui reprend alors toute la relation prédicative précédente, de même que *not* dans notre exemple. Si la phrase précédente avait été à polarité positive (*they put themselves out...*), il aurait été possible d'avoir en réponse : *I guess so*. Une différence apparaît, néanmoins, lorsque la négation intervient. En effet, il est possible de nier *think so* avec une négation canonique : *I don't think so* est tout à fait recevable, alors que *?/\* I don't guess so* ne l'est pas. Ceci provient du fait que contrairement, à *think*, *guess* n'est

---

<sup>9</sup> La reformulation en *? As she wanted to not make a nuisance of herself* aurait l'avantage de montrer concrètement la montée de la négation, mais elle rend la phrase au mieux lourde, au pire irrecevable. Une pseudo-clivée permet de lever l'ambiguïté de la reformulation : *What she wanted was not to make a nuisance of herself* ; elle n'exprime cependant pas la causalité qu'on a avec la reformulation en *as*. Ces deux autres reformulations sont donc évitées et l'emploi de *avoid* préféré.

pas un verbe à montée : la reformulation en *\*I don't guess*<sup>10</sup> n'est donc pas possible, elle n'a, au mieux, pas du tout le même sens que *I guess not*, et au pire (c'est le cas ici), elle est agrammaticale.

## 1.2. Emplois de *no*

Deux emplois sont à distinguer ici : l'adverbe et le déterminant. Le premier est un adverbe de phrase, qui s'emploie essentiellement en réponse (négative) à un énoncé (assertif ou interrogatif). Le second détermine un nom, ce qui lui impose sa portée.

### - No adverbe

I. 33 : *No, I guess not.*

Ici, la phrase est une réponse de Kitty à la précédente, prononcée par l'énonciateur alors que celui-ci doute de la raison pour laquelle elle est partie à sa recherche. Cette réponse est une confirmation de la phrase précédente, qui est elle-même négative. On notera que la présence de *no* n'est pas obligatoire, et qu'on pourrait très bien avoir simplement *I guess not*, on pourrait également n'avoir que *no*, mais cela rend la réponse quelque peu brusque. L'ajout de la deuxième partie de la réponse, voire la suppression pure et simple de *no* (ou de *yes* pour une réponse positive), sont relativement fréquents pour cette raison.

### - No déterminant

Le déterminant *no* est compatible avec tous types de noms : dénombrables ou indénombrables, au singulier ou au pluriel. *No* est un élément prototypique de négation ; exprimant l'absence, il permet de nier le ou les élément(s) décrit(s) par le nom. Il nie l'existence, la quantité ou le concept. On rencontre deux cas distincts de *no* dans le texte : le premier fait partie d'une expression figée, alors que l'autre correspond à un emploi plus libre du déterminant.

I. 2 : *no matter how precisely or fully I do that, ...*

L'expression *no matter* est une expression figée, suivie d'une proposition en *wh-*. Elle peut être étendue à *it is no matter*<sup>11</sup> qui peut se trouver également, quoique moins souvent, dans cette même configuration. La négation exprime l'absence ; elle porte sur le nom, et la portée de *no matter* est la proposition. L'ensemble permet d'exprimer l'absence d'impact de la suite de la proposition (la proposition en *wh-*) sur la deuxième partie de la phrase : *those things never amount to... tell*. L'énoncé est pragmatiquement assez proche d'un énoncé concessif : la première partie est présentée pour être contrastée avec la deuxième, dont le résultat est contraire à ce qui pourrait être attendu au vu de ce qui est exprimé par la proposition en *wh-*, puisque cette dernière n'a aucun impact. Le sens est également proche de la proposition *it does not matter* qui peut se trouver dans les mêmes conditions et avec les mêmes propositions en *wh-*.

II. 9-10 : *... since I had no telephone, there was no listing for me.*

On a deux emplois identiques du déterminant *no* ici. Dans les deux cas il s'agit d'un nom dénombrable au singulier, qui renvoie donc à une classe d'éléments. Le déterminant *no*, puisqu'il

---

<sup>10</sup> C'était, d'ailleurs, une erreur à éviter : plusieurs candidats se sont trompés sur la portée de la négation, et ont reformulé l'énoncé ainsi.

<sup>11</sup> A ne pas confondre avec *it does not matter* : dans cette proposition, il s'agit du verbe *matter* et non, comme dans le texte, du nom *matter*.

exprime l'absence, indique qu'on ne prend aucun de ces éléments. Cet emploi illustre parfaitement la description de la négation comme une absence. On pourrait remplacer, même si la phrase serait moins naturelle, le déterminant par le numéral *zero*, ce qui montrerait la quantité nulle, donc l'absence : *I had zero telephone*. La principale différence, qui explique sans doute en partie pourquoi cette reformulation est moins naturelle, est que *zero* étant un numéral, il s'oppose aux autres numéraux, donc à *one* mais également à *two*, *five*, etc. A l'inverse, la négation ne s'oppose qu'à la présence. On se situe dans une opposition binaire entre *having a telephone* et *having no telephone*. On peut, pour cette raison, aussi envisager de comparer *I had no telephone* avec *I did not have a telephone*. Les deux sont possibles, mais dans la deuxième phrase l'aspect quantitatif est à nouveau présent, même s'il l'est moins qu'avec *I had zero telephone*. Le nombre de téléphones n'est pas pertinent : l'emploi d'un terme exprimant une quantité n'est pas souhaitable. L'emploi de *not any* est moins heureux encore, puisqu'il envisage toutes les possibilités (pour les rejeter, certes, mais après les avoir considérées comme possibles), y compris celle d'avoir plusieurs téléphones. Le nombre, finalement, importe peu : par défaut, on suppose qu'une personne en a soit un soit aucun, mais cette opposition n'est pas pertinente. Ce qui compte, c'est bien la présence (ou, dans le cas du texte, l'absence) d'un téléphone (*a / no telephone*), et donc d'un numéro de téléphone (*a / no listing*) qui permet d'être joint.

### 1.3. La négation avec *never*

Pour finir ce tour d'horizon de la négation syntaxique dans le texte, on va s'intéresser à l'adverbe *never*. Contrairement à *not*, il exprime plus que simplement l'absence. Etant formé de la négation et de *ever*, il permet un parcours temporel, lequel est conclu par une absence de validation. L'adverbe se trouve à deux reprises dans le texte, aux lignes 2 et 37.

I. 37 : *I had never felt so sorry for anyone in my life.*

Cet exemple montre de façon assez explicite le principe du parcours. L'énonciatrice (Kitty) explique qu'elle n'a jamais eu autant pitié de quelqu'un. Elle opère donc un retour en arrière (exprimé par le *perfect*) et un parcours de toute la période depuis son commencement, donc au début de sa vie : *in my life*, jusqu'au moment de référence, le moment où elle a décidé de le chercher, qui est lui-même antérieur au moment d'énonciation. Entre ces deux moments, chaque moment est inspecté, et la relation prédicative est testée pour toute personne (on a un deuxième parcours, cette fois des personnes, après celui des moments), ce qui est exprimé par la présence de *any*, comme dans l'exemple I. 34. La négation par *never* permet donc de nier en bloc toute occurrence de personne (*anyone*) à tout moment de la période considérée, ici sa vie.

I. 2 : *those things will never amount to more than part of the story...*

On a ici un modal : comme indiqué précédemment (cf. § 1.1, point sur *could*), il convient de s'interroger sur la portée de *never*. Avec le modal *will*, la négation porte sur le prédicat ; la portée de *never* est donc le prédicat *amount to more than part of the story...*, et *never* nie ce prédicat. La reformulation suivante le montre : *I predict that those things will never amount to more than part of the story*. La présence de *will* dans la reformulation est due au fait que cet auxiliaire est le seul à pouvoir exprimer la référence à l'avenir dans ce genre de contexte ; l'élément modal (la prédiction) est exprimé par *I predict*, il n'est donc pas la cible de la négation. On peut toutefois s'interroger plus précisément sur la portée de *never* à l'intérieur du prédicat : est-ce tout ou seulement une partie de celui-ci ? Il semble évident que c'est surtout *more than part of the story* qui est nié. Certes, ces choses sont importantes et

il peut les décrire, et donc il va y avoir validation (au moins partielle) de la relation *those things – amount to something*. Cependant, l'élément le plus important ici, et celui qui est réellement nié, est la suite : *more than part of the story*, et à l'intérieur de cet élément, plus précisément *more than*. On peut en effet voir que le sens, si on veut l'exprimer autrement et sans négation (c'est-à-dire l'exprimer positivement), est proche de : *those things will amount only to part of the story*. On nie donc la possibilité d'avoir la totalité de l'histoire, en niant une quantité supérieure à une partie de celle-ci.

## 2. La négation lexicale

Par négation lexicale s'entend d'abord la négation morphologique, exprimée par des affixes à sens négatif ajoutés à des mots. Dans le texte, on trouve les préfixes *un-* et *in-* (*im-*, car le préfixe est employé devant un <p>), et le suffixe *-less*. Ces différents éléments diffèrent de la négation syntaxique en cela qu'ils n'entraînent pas de changements syntaxiques dans le discours. Par exemple, un tag à polarité inverse sera positif en cas d'énoncé syntaxiquement négatif (*she did not say any more, did she?*) alors qu'il sera négatif si la négation n'est exprimée « que » lexicalement (*it is impossible, isn't it?*). Il existe d'autres cas de négation lexicale, qui seront traités après la négation morphologique.

### - Les préfixes

Les préfixes s'ajoutent à un mot existant et modifient son sens sans changer sa catégorie. Ils se distinguent en cela des suffixes qui, eux, peuvent changer la catégorie du mot, ou son sens, ou les deux.

Le préfixe *un-* indique une polarité ou une direction opposée plutôt que l'absence (bien que les deux ne soient pas incompatibles : la polarité opposée peut résulter en l'absence, sans que cela soit systématique). Le sens résultant de l'affixation dépendra du sens du mot auquel le préfixe est ajouté. Les deux exemples du texte, *unknown* et *unfortunately*, montrent cette différence.

I. 5 : *people who were still unknown to me at the time.*

*Unknown* est un adjectif formé à partir du participe passé de *know* ; le verbe lui-même ne prend pas le préfixe *un-* (*unknow* est d'emploi rare et spécifique), alors que le préfixe lui-même est bien compatible avec des verbes, ex. *undo*. L'opposition *known / unknown* est binaire : les gens sont soit inconnus (à un certain moment), car ils n'avaient pas d'existence pour le narrateur, soit connus (à partir d'un certain moment). Ainsi, l'ajout du préfixe *un-* change uniquement la polarité du positif au négatif. C'est pourquoi le sens de *unknown* est semblable à celui de *not known* : le préfixe indique la négation / l'absence. Le cas est comparable à celui proposé pour *aware* : cet adjectif, nié, prenait le sens de l'adjectif couplé au préfixe *un-*.

Il en va autrement du deuxième exemple, *unfortunately* :

I. 13 : *Unfortunately, Zimmer did not move into his new apartment...*

L'adverbe de phrase *unfortunately* est formé à partir de l'adverbe *fortunately*, dérivé de l'adjectif *fortunate*. Ce dernier est scalaire (gradable), tout comme l'adverbe dérivé. On peut donc avoir, en plus de l'absence de la qualité *fortunate*, des degrés intermédiaires entre la qualité et l'absence de cette qualité. On peut également avoir des degrés au-delà de l'absence et arriver à un degré négatif. Le sens de *unfortunate* est donc différent de celui de *not fortunate* : tandis que le second indique simplement

qu'on n'a pas de chance (sans nécessairement avoir de la malchance non plus), le premier va plus loin et indique non seulement la négation de la chance (positive) mais, en quelque sorte, un acharnement du sort. Il est alors possible de dire *it was not fortunate; but it was not unfortunate either*<sup>12</sup>. Dans l'exemple I. 13, les circonstances non seulement n'ont pas activement contribué à la réussite, ce qui aurait entraîné l'emploi de l'adverbe *fortunately*, elles ont même contrarié le projet, d'où l'emploi de *unfortunately*. On voit dans le texte que la phrase indique une difficulté supplémentaire : dans le contexte précédent, il est dit que Zimmer est la seule personne qui puisse aider Kitty à trouver le narrateur. Le fait qu'il soit entre deux appartements est un autre obstacle.

Il n'y a qu'une occurrence du préfixe *im-* dans le texte :

I. 52 : *it is impossible for me to look back on those days...*

La présence du préfixe négatif indique clairement l'absence de possibilité ; la reformulation avec *not* a d'ailleurs un sens quasiment identique à l'original : *it is not possible for me to look back....* On retrouve ici le cas de *unknown to me / not known to me* et *not aware of it / unaware of it*.

#### - Un suffixe

Un exemple de suffixe négatif se trouve dans le texte. Il s'agit du suffixe *-less*, qui modifie la catégorie du nom *tune* auquel il est ajouté, le transformant en adjectif :

I. 23 : *a crazy, tuneless kind of singing*.

Le suffixe *-less* provient du mot *less*, qui indique l'infériorité. En tant que suffixe, il exprime essentiellement le manque : *-less* s'ajoute à des noms pour donner le sens de quelque chose qui manque de la qualité dénotée par le nom.

Dans le cas étudié, le sens obtenu est celui d'un manque de mélodie (*tune*) ; il est donc proche de l'absence, ce que confirment les reformulations possibles : *a crazy kind of singing, without a tune*, ou encore *a crazy kind of singing that had no tune*. On remarque que dans les deux cas, on repasse par l'emploi du nom, *tune*. L'adjectif permet ainsi, en plus de nier la qualité associée au nom, d'exprimer celle-ci, ou plutôt son absence, sans alourdir la syntaxe de la phrase, l'adjectif prenant naturellement une place à gauche du nom modifié.

#### - Mot composé : *without*

I. 52 : *without feeling a surge of nostalgia for my friends*.

Ajouté à la préposition *with*, *out* apporte une polarité négative (littéralement « en dehors de »). On obtient un énoncé dans lequel la relation prédicative *I – feel a surge of nostalgia for my friends* est niée. On est ainsi proche, du point de vue du sens, de *for me to look back (...)* and *not feel a surge of nostalgia*. Il est à noter que cette négation se trouve elle-même niée en raison de la présence d'*impossible* dans la proposition principale : on arrive, finalement, à une validation positive de cette relation prédicative, en raison de la présence d'une double négation.

---

<sup>12</sup> Le fonctionnement est ainsi le même que *un/lucky*, ou *un/happy*, avec lesquels ces manipulations fonctionnent mieux encore : *I can't say that I'm happy, but I'm not unhappy either*.

- Le mot *negate*

Un verbe enfin mérite notre attention car il exprime explicitement la négation. Il s'agit du verbe *negate*, qu'on trouve à la dernière ligne du texte.

l. 59 : *the one thing powerful enough to negate the laws of gravity.*

*Negate* est un verbe, utilisé ici dans une proposition infinitive et avec pour objet *the laws of gravity*. Le sens du verbe, tout comme son origine, confirme le sens d'absence. Il s'agit d'un verbe actif : il n'est donc pas question de constater ou d'exprimer une absence mais de la créer là où elle n'est pas. Il est possible de le montrer en utilisant la reformulation suivante : *the one thing powerful enough to make the laws of gravity ineffective / to cause the laws of gravity to disappear*. On arrive ici, dans cette métaphore de la chute (due à la gravité), à son arrêt. Or, comme le narrateur ne se trouve aucun moyen propre pour arrêter cette chute (*stop a man from falling*, ll. 58-59), ses amis l'ont fait pour lui en lui apportant un soutien (*love*) qui est capable de contrecarrer l'attraction (la gravité), de la rendre inopérante, comme absente.

D'autres moyens linguistiques permettent de nier, plus ou moins complètement, mais aussi moins explicitement que ceux vus jusqu'ici, un élément ou une chose. On peut parler pour cela de négation sémantico-pragmatique, ce qui sera étudié dans la dernière partie de cette étude.

### 3. La négation implicite

Certains mots portent en eux un sémantisme négatif. D'autres éléments peuvent créer un effet de sens négatif, en renvoyant à l'opposé de ce qui est attendu, en exprimant (positivement) une absence, un contraste, etc. Dans tous les cas, il n'y a pas de négation syntaxique ni morphologique : ce sont bien les mots en eux-mêmes, ou le contexte particulier de certains énoncés, qui font que l'énoncé est interprété comme un énoncé à sens négatif.

- Les mots lexicaux à sens négatif

Plusieurs mots expriment, dans le contexte dans lequel ils sont utilisés, une absence ou l'opposé de ce qui serait attendu ou espéré. Des verbes, en particulier, indiquent l'arrêt, donc l'absence de continuité. Il s'agit de verbes comme *gave up* (l. 25), *dropped* (l. 49), *stop* (l. 58). On constate d'ailleurs que ces trois verbes expriment l'arrêt d'une action ou d'une activité (ce sont donc des verbes aspectuels), c'est-à-dire un changement de polarité pour cette activité, de positive pendant qu'elle avait lieu à négative lors de son arrêt. Le cas de *gave up* peut être considéré :

l. 25 : *she finally gave up and left.*

Kitty essaie de contacter le narrateur ; elle finit par retrouver sa trace et arrive à son appartement. Elle frappe à la porte. Les cinq lignes précédentes décrivent ce qu'elle fait : elle frappe, attend, réessaie, sans résultat. Le verbe *give up*, qu'on peut remplacer par *stop trying*, ou encore *not persevere*, indique l'abandon après, ici, plusieurs tentatives. C'est bien ce qui se passe : Kitty a tenté et décide de ne pas poursuivre (d'où la reformulation en *not persevere*) ; le verbe de la proposition suivante, *left*, confirme cet abandon, elle n'essaie plus et part. Les deux verbes suivants, *drop* et *stop*, ont dans le texte des sens très proches : ils indiquent également la fin d'une action (volontaire ou non). Le changement de polarité est ici encore assez évident. Au début, l'action (*what he was doing* dans le cas de Zimmer,

l. 49 ; *falling* dans le cas de la chute, l. 58) a lieu ou est en cours, ensuite elle n'a pas (plus) lieu. On est bien dans une opposition du type présence / absence typique de la négation.

D'autres verbes encore permettent d'exprimer des changements qui s'apparentent à une opposition binaire : *left* (l. 25, 47) ; *gone* (l. 39). Dans un premier temps le sujet est là, ensuite il n'est pas (plus) là.

- Les mots à sens quasi-négatif : *barely* et *only*

L'adverbe *barely*, comme d'autres adverbes proches (ex. *hardly*), renvoie à une quantité ou un degré très faible, qui tend vers l'absence. On se situe donc dans un cas de quasi-négation. Cet adverbe est d'ailleurs parfois considéré comme négatif, et peut entraîner un tag à polarité inverse positif alors même qu'il n'y a pas de négation syntaxique dans l'énoncé.

Dans le texte, on trouve une occurrence de *barely* (l. 43). L'exemple montre clairement qu'on est très proche d'une négation. Le sujet, Fernandez, est dégoûté par l'état dans lequel le narrateur a laissé l'appartement, et par les affaires dont il doit maintenant se débarrasser. Ce faisant, il les touche, mais le moins possible, quasiment pas. C'est dans ce contexte que l'on trouve l'adverbe, renforcé par *even* qui appuie la réticence de Fernandez.

Il y a trois occurrences de *only* dans le texte. Contrairement à *barely*, *only* peut être soit adverbe (ll. 10 et 28) soit adjectif (l. 12). Dans les deux cas, il indique une quasi-absence. Lorsqu'il est adjectif, comme ici avec *person*, il renvoie à une seule personne, c'est-à-dire à la quantité unique mais aussi au fait que cette quantité est faible. Lorsque le narrateur dit de Zimmer qu'il est *probably the only person in New York who could tell her where I lived*, non seulement il exprime que Zimmer en est une, mais qu'il n'y en a pas d'autre. On retrouve bien ces deux éléments, l'unicité et surtout l'absence d'autre personne. On peut donc dire que *the only person* correspond à *he was one person who could tell AND there was not another person who could*.

Dans les deux cas d'emploi de l'adverbe, celui-ci permet d'accentuer l'absence de toute autre chose que ce qui est exprimé dans la proposition. Ainsi, en disant *that only made her more worried* (l. 10), il explique que l'échec de ses recherches (repris anaphoriquement par *that*) a eu une conséquence, la rendre plus inquiète, et n'en a eu aucune autre. Cette conséquence pouvant être considérée comme négative (*more worried* est déplaisant, c'est-à-dire *not pleasant, not to be wished for*), l'adverbe exprime le fait que les recherches de Kitty, loin de la rassurer (ce qui était escompté, mais qui est présenté comme absent), la rendent plus inquiète encore, c'est-à-dire que le résultat est lui-même négatif. Sans *only*, *that made her more worried* pourrait laisser supposer, ou tout au moins espérer, que d'autres effets, positifs, sont encore possibles.

- Le contraste

Signe de différence, et donc potentiellement de polarité opposée, le contraste est un moyen d'exprimer, dans certains cas, une négation. Certains mots sont spécifiquement des marqueurs de contraste, comme la conjonction *but*, que l'on trouve sept fois, et *however*, une fois.

La conjonction *but* apparaît notamment quatre fois pendant la description des recherches menées par Kitty pour retrouver le narrateur, aux lignes 17 et 18, 39 et 45. Dans les quatre cas, elle établit un contraste entre les tentatives et leur résultat. Dans le premier, elle tente d'appeler Zimmer, MAIS la ligne est occupée, d'où l'échec de la tentative (absence de résultat positif, ou résultat négatif). Dans le

deuxième, elle finit par arriver à le joindre, MAIS le narrateur est déjà parti. On notera au passage l'emploi de *already* qui accentue le contraste entre les attentes de Kitty et le résultat. La même combinaison *but + already* est utilisée l. 39 pour indiquer le même contraste entre les tentatives de Kitty et les mouvements du narrateur, comme s'il la fuyait alors qu'elle essaie de le sauver.

On peut toutefois remarquer que, s'il est le plus souvent associé à des éléments négatifs (surtout pour les personnages), le contraste est parfois signe d'amélioration. C'est ce qui se passe l. 49 : *His new apartment was on Bank Street in the West Village, but when he heard what she had to tell him, he dropped what he was doing*. Kitty est encore en train de tenter de trouver le narrateur et arrive à joindre Zimmer. Le contraste exprimé par *but* introduit une nouvelle fois un élément sémantiquement négatif (*he dropped*, cf. plus haut). Cependant, cet élément négatif a une conséquence positive, puisque le résultat est celui escompté par Kitty ; et débouche au final sur le sauvetage du narrateur. La conjonction *but* introduit un contraste, qui induit une polarité inverse de celle attendue, c'est-à-dire ici une polarité finale positive. C'est cette inversion de polarité engendrée par l'expression contrastive qui permet dans plusieurs cas d'arriver à une inférence négative

*However* fonctionne sur le même modèle : il introduit un élément qui contraste avec un autre précédemment mentionné. Dans le texte (l. 40), il contraste l'échec puisque le narrateur est déjà parti (l. 39) avec l'ouverture de la porte (*ajar*, l. 40). Cela permet à Kitty de parler à quelqu'un qui peut lui donner quelques informations, quoique celles-ci s'avèrent peu utiles (*not much*, l. 45). Ainsi, quelles que soient les conséquences pour les personnages, le contraste exprimé par *but* et par *however* a tendance à annoncer une polarité à venir différente de celle qui était prévisible au vu du contenu de l'élément précédent, celui qui est placé avant *but* ou *however*. Ainsi, même l. 49 où les conséquences finales sont positives, la première partie de la phrase *His new apartment was on Bank Street in the West Village* propose une inférence a priori négative : c'est trop loin, il ne pourra pas l'aider.

#### - Le degré et la différence

Un autre type de contraste, moins explicite, se trouve dans certaines expressions de degré, notamment *too* qui renvoie à un degré considéré comme allant au-delà de ce qui est attendu, voire de ce qui est acceptable. On a deux exemples de *too* dans le texte (ll. 20 et 22), qui sont tous les deux liés à un contexte de droite négatif. Le premier, *it was too late* (l. 20), annonce l'échec de la tentative de Kitty. L'emploi de *too*, en effet, annule toute interprétation positive du résultat à venir. Il n'est donc pas étonnant que la suite confirme le résultat négatif, *I did not answer her knock* (l. 21). On peut reformuler *too late* en *no longer the right time*, qui met en avant plus clairement la négation. Le deuxième est suivi d'une infinitive en *to* : la structure *too muffled for her to make them out* indique clairement la non-réalisation du prédicat, comme le montre la reformulation *so muffled that she could / did not make them out*. L'adverbe *too* indique que le degré limite pour la réalisation a été dépassé, rendant celle-ci impossible.

Si *too* indique le trop haut degré et permet d'introduire une négation, *almost* (l. 16) indique que le degré attendu ou visé n'est pas tout à fait atteint. Il est généralement considéré comme moins fortement négatif, mais une implication de *almost* est *not quite*, c'est-à-dire qu'il contient dans son sens même une part de négation.



La différence de degré, c'est-à-dire la comparaison, peut enfin être un signe de négation, soit en niant la similitude, soit en indiquant un contraste. Quelques exemples indiquent cela : *more worried* (l. 10), *grows more complicated* (l. 1), et *grew less convincing* (l. 27). Ces comparaisons incluent nécessairement la négation de l'égalité, c'est-à-dire qu'elles impliquent *not as*, que ce soit pour dire plus ou pour dire moins. L'expression *rather than*, que l'on trouve dans le texte l. 7, contient également un élément comparatif. Celui-ci n'est cependant plus là pour comparer des degrés, mais pour exprimer un contraste. De ce point de vue, il est proche des expressions vues au point précédent (le contraste), tout en s'en écartant parce qu'il suppose que l'on refuse la réalisation d'un élément pour ensuite le comparer avec un autre, présenté cette fois-ci comme réalisé.

l. 7 : *rather than go on worrying about me, she had decided to check in at my place.*

La première partie, introduite par *rather than*, est présentée comme non souhaitable. Kitty tente donc de ne pas continuer à s'inquiéter ; elle essaie de nier la continuation. On pourrait gloser la première partie de la phrase par *she had not wanted to go on worrying about me so she had done something else: she had decided...*, ou par *she had not gone on worrying about me and she had decided ....* La deuxième partie de la phrase explicite ce *something else* : la décision de faire quelque chose pour y remédier. Il y a donc bien négation d'un élément et contraste avec un autre.

### **En guise de conclusion**

On a vu que la négation pouvait être exprimée de nombreuses façons. Parfois explicite, elle exprime l'absence de validation ou le refus de valider un élément, mais aussi la différence, celle-ci étant en quelque sorte la négation de la similitude. De façon plus implicite, elle va au-delà des marqueurs les plus évidents comme *not*, *no* et *never* ou des marques morphologiques comme les préfixes et suffixes négatifs, pour se trouver à travers le contraste et la différenciation.

Enfin, on peut exprimer une négation sans qu'elle soit même partiellement encodée linguistiquement, et c'est sur cet exemple qu'on conclura cette étude :

l. 29 : *Why would you go to all that trouble for someone you didn't even know?*

La question posée par le narrateur vient après qu'il a fait la réflexion que le comportement de Kitty est pour le moins étrange. Ceci est expliqué au début du même paragraphe : *her story grew less convincing*. Le narrateur en arrive donc à douter des motivations de Kitty. Il sait qu'elle le connaissait à peine ; partant de ce constat, il se demande pourquoi elle se donne tout ce mal, et en conclut que c'est incompréhensible. C'est à ce moment-là qu'il pose la question. Cette question est en réalité une question rhétorique, qui non seulement n'attend pas de réponse, mais a un sens pragmatique négatif : en effet, elle ne cherche pas à obtenir une réponse, mais exprime plutôt les doutes du narrateur, ce qu'une reformulation montre : *you should not have gone to all that trouble*. En d'autres termes, c'est formellement une interrogative, mais qui pragmatiquement renvoie à une assertion négative.

Ce dernier exemple montre à quel point la négation dépasse le simple emploi des marqueurs traditionnels de la négation et nécessite une analyse qui prenne en compte les niveaux syntaxique, lexical et pragmatique.

## Remarques sur le traitement de la question large par les candidats

Le traitement de la question large a été globalement assez décevant. La majorité des copies n'ont pas atteint la note de 2 sur 7 pour cette partie de l'épreuve. Cela montre que beaucoup de candidats sont venus insuffisamment préparés, en termes de connaissances, mais aussi (et parfois surtout) de méthodologie. La méthodologie de la question large est pourtant donnée année après année par les rapports, et par les préparateurs.

La négation est un pan essentiel de la langue en général et de la langue anglaise en particulier. Avec une méthode rigoureuse, tout candidat pouvait, même avec des connaissances limitées, proposer un traitement de la question et des analyses.

Le jury regrette que de nombreuses copies se soient limitées à des listes d'exemples à peine commentés. Bien qu'ils fussent parfois pertinents et en lien avec le développement, ils devaient donner lieu à des analyses précises. Dans d'autres cas, le traitement se limitait aux cas les plus évidents (les négations « canoniques » et quelques exemples de négation morpho-lexicale), sans voir les cas plus subtils (énoncés en *without* ou *unless*, expression du contraste, négation pragmatique).

A l'inverse, certaines copies ont montré que le sujet était compris, et que les exemples les plus pertinents avaient été repérés, la différence entre les copies acceptables et les bonnes copies se faisant alors sur la qualité des analyses proposées. Le jury a eu la satisfaction de voir qu'un nombre appréciable de candidats savaient repérer et analyser les différents modes d'expression de la négation.

L'exemple suivant, extrait d'une copie, montre une analyse de *not* dans *I guess not* que le jury a trouvée intéressante :

Ici, « *I guess not* » vient en réponse à « *People don't put themselves out like that for the sake of a joke* » (l. 32). Cette construction avec NOT suivant un verbe semble n'être possible qu'avec un nombre limité de verbes, notamment les verbes de cognition (« *think* »). Ici, ce n'est pas < *I – guess* > qui est nié.

NOT ici après le verbe « *guess* » permet une reprise allégée de ce qui précède. On aurait pu avoir « *I guess they don't* » mais « *I guess not* » a plus d'impact car il livre directement sans opération grammaticale l'attitude de l'énonciateur.

Dans cette analyse, la forme est commentée, en rapport avec le texte et avec les formes concurrentes (reprise partielle de la relation prédicative), en commentant le choix final de l'énonciateur. Ce qui est attendu est donc bien proposé dans la copie.

Il reste que certains aspects n'ont pas été vus. La question de la portée de la négation, si elle a souvent été abordée avec *could* (l. 26), a été largement ignorée dans les autres cas. Il y avait pourtant des exemples qui se prêtaient à une analyse précise, notamment le verbe *want* (l. 25) qui implique une montée de la négation (*neg-raising*).

A l'attention des futurs candidats, on rappellera que l'épreuve de linguistique est exigeante mais qu'avec une préparation sérieuse, elle est largement à la portée de tout bon angliciste. Les bonnes copies montrent que la question pouvait être traitée par les candidats ; les copies moyennes rappellent qu'il est tout à fait possible de rendre un travail honnête avec un minimum de connaissances et de maîtrise de la méthodologie de l'épreuve. Les candidats à venir sont donc invités à bien se préparer : acquérir des connaissances en consultant des ouvrages de linguistique et de grammaire, et s'habituer

à l'exercice en s'entraînant à faire des micro-analyses, des reformulations. Les ouvrages présents dans la liste de références et les rapports des années antérieures pourront de ce point de vue être mis à profit.

### **Références**

- ADAMCZEWSKI, H. & C. DELMAS, 1982, *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Armand Colin.
- GARDELLE, L. & C. LACASSAIN-LAGOIN, 2012, *Analyse linguistique de l'anglais*. Rennes : PUR.
- GRICE, H. P., 1975, « Logic and Conversation », Cole, P. & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics* (vol. 3), 41-58.
- HUDDLESTON, R. & G. PULLUM, 2002, *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge : CUP.
- MOREAU, C., 2015, « La négation », *Rapport du jury de l'agrégation externe d'anglais*, présenté par C. Charlot, pp. 45-56.
- QUIRK, R. et al, 1985, *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London : Longman.

**Antoine CONSIGNY**

**Université de Strasbourg**

**Avec la commission de linguistique.**

## 4 – Épreuve de traduction

### 4.1. – Thème

Le texte proposé aux candidats cette année était un extrait du roman de Pierre Lemaître, *Le Grand monde*, paru en 2022. Ce récit, dont l'histoire débute en 1948 avec la famille Pelletier, se passe essentiellement à Beyrouth, au Liban. Louis, le père, est un entrepreneur doué et un gestionnaire talentueux à la tête d'une savonnerie florissante. Le passage à traduire se concentre sur le personnage de Louis Pelletier dont sont décrites la personnalité et les habitudes. Homme calme et fier, il dirige avec succès une savonnerie à Beyrouth dans les années vingt. Son ambition est de faire de sa manufacture la principale industrie de la ville. Bien qu'il ait délégué la gestion des filiales, il surveille personnellement la qualité de la fabrication en effectuant des visites régulières. Sa passion pour son industrie et son engagement dans l'entreprise surpassent ses autres responsabilités, témoignant de son énergie, de son talent et de sa fierté.

Cette année, le sujet proposé demandait en particulier aux candidats une bonne maîtrise lexicale. Le risque de sous-traduction ou de sur-traduction était grand. La description du personnage central, ainsi que de ses activités, exigeait de la précision dans le choix des termes, pour ne trahir ni le registre, ni la tonalité de la narration. L'auteur cherche en effet, comme il le précise souvent dans ses nombreuses prises de parole, à faire avant tout le portrait d'une époque, en l'abordant par une réalité profondément humaine. Le jury recommande aux candidats de ne pas faire l'impasse sur le vocabulaire des villes et pays, ni sur celui de la guerre ou encore de l'industrie, qui sont des champs lexicaux courants, et donc exigibles dans le cadre de ce concours. Autre difficulté d'ensemble : la ponctuation et l'alternance des types de discours dans le texte. Des instances de discours direct viennent illustrer à plusieurs reprises le propos du narrateur, ce qui occasionne des changements de repérage et de focalisation et fait intervenir des verbes de reprise qu'il convenait de manier avec aisance.

Comme chaque année, les spécificités stylistiques et linguistiques des textes proposés soulèvent la question délicate de la liberté dont on dispose dans l'exercice de traduction à l'agrégation. On ne saurait trop rappeler, comme dans le rapport de l'an dernier, que « la traduction au concours est un exercice bien différent de la traduction pour l'édition. Il s'agit de traduire au plus près du texte, et de montrer que l'on connaît les différences de fonctionnement des deux langues. Pour autant, il faut se garder d'une traduction mécanique qui ne serait que l'application de 'réflexes' ou de recettes, et faire preuve de rigueur et de bon sens lors de la lecture du texte proposé. »

Il convient ici de revenir sur la méthodologie de cet exercice de thème de concours. En amont de l'épreuve proprement dite, un entraînement systématique est indispensable, afin d'acquérir des techniques et automatismes (comme les procédés classiques de la transposition, de la modulation et de l'étoffement), voire de consolider les aspects les plus subtils de la grammaire anglaise. De nombreux candidats ne semblent toujours pas suffisamment maîtriser les questions de focalisation (par exemple dans le choix de la voix active ou passive, dans la construction des phrases complexes, pour le recours au génitif par opposition à *N of N* ou aux noms composés). La traduction vers l'anglais met particulièrement en valeur ces éventuelles lacunes et le jury souligne l'importance d'une parfaite compréhension de ces faits de langue pour pouvoir ensuite enseigner l'anglais avec précision et recul.

Le jour de l'épreuve, le travail se fait d'abord au brouillon, et le candidat doit s'assurer que chaque incise, chaque proposition soit bien traduite. Lors de la mise au propre, il est essentiel de reproduire l'organisation en paragraphes du texte source. Trop de copies proposent une traduction en bloc qui gêne la lecture lors de la correction et constitue une forme d'infidélité au texte de départ. Il est important de garder du temps pour se relire attentivement plusieurs fois, en faisant toutes les vérifications qui s'imposent (fluidité de l'ensemble, orthographe, ponctuation, accords, concordance des temps, en particulier).

Enfin, le jury rappelle aux agrégatifs l'importance d'une étude des annales ainsi que des conseils méthodologiques fournis dans les rapports des sessions précédentes.

## **Analyse détaillée**

### **Segment 1**

**Louis Pelletier était un homme calme, du genre qui ne perd pas facilement son sang-froid. Une petite moustache poivre et sel semblait, au-dessus d'une bouche bien dessinée qu'il avait léguée à tous ses enfants, un rappel de sa chevelure presque blanche, tirée au cordeau et qui faisait sa fierté.**

### **Traduction proposée**

***Louis Pelletier was a calm man, the sort who does not easily lose his composure.***

***A small salt-and-pepper moustache, above a well-shaped mouth he had passed on to all his children, seemed to echo his almost white, neatly-combed hair, which he took pride in.***

Certains termes ont posé problème aux candidats dans ce segment. Parmi eux, « un rappel », qui ne pouvait être traduit par *a reminder* (faux sens), et il n'était pas non plus possible d'écrire *\*a small salt-and-pepper moustache seemed to recall his almost white hair* (non-sens). Utiliser *echo* sous sa forme nominale ou verbale permettait de bien traduire l'idée exprimée. Face à une expression moins courante, comme « tirée au cordeau », il est conseillé aux candidats de bien prendre en compte le contexte d'utilisation de l'expression, afin d'éviter le contresens ou le non-sens. Si *neatly combed* était un choix pertinent, cela n'était pas le cas de propositions moins cohérentes, comme *gathered into a bun* ou *pulled on the sides*. Hésitant devant cette expression française, de nombreux candidats ont voulu intégrer le sémantisme du verbe « tirer » dans leur traduction, ce qui a généré des énoncés irrecevables avec *pulled*.

Le respect des traits d'union doit appeler à la vigilance : *salt-and-pepper*, mais aussi *well-drawn* et *neatly-combed*, s'ils sont utilisés comme adjectifs épithètes. Le jury a également relevé un ajout dans la première phrase, *Louis Pelletier was a calm man, the kind of man who...*, qui ajoutait également une répétition non présente dans le texte source, et qui ne pouvait donc pas être souhaitable dans la traduction. La locution prépositionnelle « au-dessus » a posé des difficultés pour de nombreux candidats. La meilleure solution était *above*, et non pas *on top of / upon*, qui signifient « par-dessus ». Pire, certaines tentatives d'explicitation comme *sitting above / hanging above a well-shaped mouth* ont créé des énoncés frôlant le non-sens.

Plusieurs formes verbales ont été acceptées pour traduire « qui ne perd pas facilement son sang-froid », en fonction du point de vue, si on le présente comme général ou inscrit dans la situation : *the*

*kind who does / did / will not easily lose his composure*. En revanche, le plus-que-parfait « il avait légué » ne pouvait pas être rendu par autre chose que le *past perfect* étant donné la chronologie des événements. Les problèmes grammaticaux de ce segment provenaient surtout de la création de propositions subordonnées. Il est conseillé de reprendre les règles d'usage des pronoms relatifs, notamment *which* et *that*, qui ne sont pas toujours interchangeables : le pronom relatif *that* est davantage compatible avec les propositions subordonnées dites « déterminatives », qui servent à identifier l'antécédent, tandis que *which* l'est avec les « appositives », dont la fonction est d'apporter un commentaire sur l'antécédent. *His almost white hair, \*that was neatly combed* était notamment irrecevable, le *that* impliquant que la chevelure du personnage est bien coiffée pour l'occasion, et non « tirée au cordeau » en permanence. D'ailleurs, les candidats ont tout intérêt à revoir les prépositions pour bien traduire des expressions comme « qui faisait sa fierté » : *to be proud OF / to pride oneself ON / to take pride IN* pouvaient tous bien convenir à condition d'être bien maniés (ex. *on which he prided himself*.)

Nombre de candidats ont procédé à un réagencement syntaxique de la deuxième phrase et l'ont parfois réécrite entièrement, ce qui a été sanctionné. Parfois cela semblait découler de lacunes lexicales. Les candidats qui ne savaient pas traduire le verbe « léguer » ont ainsi retourné la phrase : *his children had inherited*. Même si l'on pouvait s'interroger sur la séparation du verbe « semblait » de son COD « un rappel » lors de la traduction en anglais, on essaiera, tant que l'usage le permet dans la langue cible, de ne pas changer l'ordre des groupes et des propositions et de rester fidèle aux choix syntaxiques et stylistiques de l'auteur du texte à traduire.

### **Segment 2**

**« Tous les hommes de la famille étaient chauves à quarante ans ! » rappelait-il avec superbe, comme si ne pas l'être confirmait qu'avec lui la lignée Pelletier était à son acmé. Ses épaules étroites contrastaient avec ses hanches devenues larges.**

### **Traduction proposée**

***"All the men in the family were bald by the age of forty!" he would remind his audience haughtily, as if not being so confirmed that with him, the Pelletier line had reached its peak. His narrow shoulders contrasted with his hips which had grown wider.***

Les difficultés lexicales dans ce segment concernaient surtout le vocabulaire (« chauve » / « épaules » / « hanches » / « la lignée » / « être à son acmé »). Rappelons que l'adjectif *bald* ne s'écrit pas comme *bold*, et qu'il est indispensable de maîtriser le vocabulaire des parties du corps, en l'occurrence *shoulders* et *hips*, à ce niveau. Pour « la lignée » et « l'acmé », le jury a accepté plusieurs possibilités comme *the Pelletier line of descent / bloodline / lineage*, tandis que l'expression « à son acmé » pouvait être traduite par *at its height / at its peak / at its pinnacle / at its high point*, ou même par une expression plus rare comme *at its apex / apogee / acme*. Notons enfin le piège du calque lexical en anglais : « avec superbe » ne pouvait pas se traduire par *\*with superb*, car *superb* n'est pas un nom en anglais. Plusieurs adverbes pouvaient convenir, comme *haughtily, loftily* ou *grandly*, et même des verbes comme *he would boast / he would gloat*. Et à la fin du segment, l'adjectif français « large »

ne doit en aucun cas être traduit par un calque (*large*) mais par les mots *wide* ou *broad*. On ne saurait trop conseiller aux candidats de revoir les principaux faux-amis pour éviter ce genre d'erreur.

La citation de Louis Pelletier au début de ce segment impose un choix de quantifieur en anglais. Le terme *each* ne convient pas car il individualise trop les hommes en question. Les deux solutions possibles, *all the men et every man*, nécessitent de la prudence de la part du traducteur : dans la mesure où l'énonciateur pense à des hommes en particulier, ceux dans l'histoire de sa famille, le déterminant *the* s'impose. \**All men in the family* serait une erreur de détermination. Quant à *every*, il faut évidemment accorder le verbe au singulier : *Every man in the family was bald*.

Le groupe verbal qui suit la citation, « rappelait-il avec superbe », a engendré un nombre non négligeable d'erreurs. La forme dite fréquentative *would* + BV constitue une solution évidente, suivi d'un verbe de parole comme *say* (*he would say loftily*). Quant au verbe *remind*, il doit être suivi d'un COD, ce qui oblige à développer le syntagme avec une expression comme *he would remind his audience*.

La nominalisation requise pour traduire « comme si ne pas l'être » a posé problème dans de nombreuses copies. La traduction en anglais passe par la forme verbale en *-ING*, légèrement développée dans cette phrase : *as if not being so / as if not being bald*. Calquer l'infinitif (*as if not to be so*) serait pour le moins maladroit. En fin de segment, l'expression très économique « devenues larges » fonctionne en français mais doit être amplifiée en anglais, pour éviter la confusion autour du mot *become* (présent vs. participe passé) : le calque dans *his hips become large* a été sanctionné. Une solution satisfaisante, par exemple, était *his hips which had grown wide(r)*.

Cette année, le texte proposé comprenait quelques phrases au discours direct. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler qu'en anglais, on n'inverse pas systématiquement le sujet et le verbe après un passage au discours direct (cf. "*Hello,*" *said Bob / Bob said. "Go away,*" *replied the children / the children replied*), surtout si le syntagme comporte un pronom. Ici, *said he* a été sanctionné sévèrement. Pour finir, soulignons que les différences de conventions typographiques entre le français et l'anglais doivent être connues, et que les "*inverted commas*" sont différents des « guillemets à la française » également appelés doubles chevrons.

### Segment 3

**« Je pourrais être mannequin à Saint-Galmier », plaisantait-il parfois en évoquant ces bouteilles d'eau gazeuse au col fin qui s'évasaient irrésistiblement vers le bas. On sentait chez lui une énergie sereine et quelque chose de discrètement satisfait.**

### Traduction proposée

***He would sometimes joke: 'I could model for St. Galmier,' alluding to those thin-necked bottles of sparkling water which grow irresistibly wider towards the bottom. One could sense a quiet energy in him and something like discreet satisfaction.***

Ce segment présente plusieurs difficultés de structure. Tout d'abord, le traitement de la préposition « à » devant « Saint-Galmier », qui a pu être interprétée de diverses façons, le nom propre pouvant renvoyer à la marque Saint-Galmier ou à la ville même. Les différentes propositions acceptées dans le corrigé prennent en compte l'ambivalence de la formulation en français.

La traduction de « en » est également source d'erreurs : il s'agit ici d'exprimer la simultanéité, plus clairement indiquée en anglais par l'emploi d'une proposition en *Ving* ou encore en *as*, à l'exclusion d'autres tournures qui induiraient un faux sens (*while / by / in evoking*). Le verbe « évoquer » a aussi pu mener à des surtraductions (*mentioning / talking about*), alors qu'il revêt ici un sens plus général, lié à une allusion qui peut être signifiée par un simple geste.

Le groupe nominal complexe « ces bouteilles d'eau gazeuse au col fin qui s'évasaient irrésistiblement vers le bas » est particulièrement difficile à traduire. Il fallait en premier lieu bien appréhender la valeur du déictique « ces », qui renvoie ici à des bouteilles physiquement absentes, puisqu'il faut les évoquer par allusion. *These bottles*, qui sous-entendrait une relation de proximité, n'était donc pas recevable. L'ordre et la structure des compléments associés au nom *bottles* présentaient aussi plusieurs difficultés : des confusions sur la portée de l'adjectif (*sparkling water bottles*, qui ferait porter l'adjectif *sparkling* sur le nom *bottles*), des inexactitudes sur la traduction de « col » (*collar / top*) et des erreurs d'interprétation sur la portée du verbe « s'évasaient », parfois associé de manière erronée au col plutôt qu'aux bouteilles elles-mêmes (*bottles whose thin necks irresistibly widened*). La traduction de ce verbe, relativement rare, a engendré des erreurs de sens, voire des contresens, touchant à la description de la forme des bouteilles. « Vers le bas », enfin, était à entendre dans son sens spatial (« en direction de » : *towards the bottom / downwards*) plutôt que dans celui d'une approximation (*around / near the bottom*).

La traduction du pronom « on » qui ouvre la deuxième phrase du segment pose un problème de point de vue : il s'agit ici d'un emploi du pronom dans sa valeur la plus générale, qui rendait préférable le recours à la tournure impersonnelle *one* en anglais, plutôt qu'à *you*, qui relève d'un registre plus familier, ou que *we / they*, plus spécifiques. Le recours à la passivation, souvent privilégié par les candidats pour traduire « on », était envisageable, même s'il pouvait alourdir la phrase en anglais. Le verbe « sentir » avait ici le sens de « déceler » plutôt que celui de « ressentir / éprouver », ce qui rendait la traduction par *sense* préférable à la traduction par *feel*. Des surtraductions ont par ailleurs été relevées pour « chez lui » (*within him / coming from him*). L'adverbe « discrètement » a occasionné des confusions entre les deux orthographes possibles en anglais, qui ont des sens différents (*discretely* évoque l'idée d'éléments distincts les uns des autres, tandis que *discreetly* a bel et bien trait à la discrétion). Enfin, la structure « quelque chose de discrètement satisfait » ne peut se traduire telle quelle par le calque *\*something discreetly satisfied*, qui relève de l'impropriété en anglais.

#### **Segment 4**

**Il avait, c'est vrai, bien réussi. Dans les années vingt, il avait acquis une savonnerie de taille modeste et l'avait développée en « alliant la qualité de l'artisanat à l'efficacité industrielle », il aimait les formules.**

#### **Traduction proposée**

***He had been quite successful indeed. In the twenties, he had bought a small-sized soap factory and had developed it by "combining high-quality craftsmanship with industrial efficiency" – he was fond of catchy phrasing.***



Dans ce segment, il était essentiel d'avoir fait les repérages lexicaux préalables nécessaires pour pouvoir proposer des traductions adéquates pour tous les termes liés à l'entreprise qui émaillent l'ensemble du texte. On commence ici avec « il avait acquis » (rappel d'une transaction commerciale), « une savonnerie de taille modeste » (*small-sized* pour « modeste » semblait plus adapté que *\*modest-sized*), « l'efficacité industrielle » (*efficiency*, qui insiste sur le processus, était préférable à *efficacy*, qui insiste sur l'aboutissement), et l'on retrouve plus loin d'autres termes tels que « la manufacture », « le fleuron de l'industrie », « la gestion des filiales », etc.

Les repérages temporels et géographiques étaient essentiels pour proposer des vocables qui ne soient pas anachroniques ou maladroits. Le passage s'inscrit ici entre les années vingt et les années trente, entre la France et le Moyen Orient. Ainsi, il était quelque peu malhabile, par exemple, de proposer de traduire les « gérants » qui apparaissent plus loin par *\*executive officers*.

Il fallait également veiller à ce que les choix opérés sur ce segment soient cohérents avec ceux qui sont faits sur les autres segments du texte. Par exemple, on parle ici des « années vingt ». On mentionnera les « années trente » un peu plus bas. Le jury a su apprécier les propositions qui conservaient le parallèle : *the twenties / the thirties* ou *the nineteen-twenties / the nineteen-thirties*. Un repérage préalable, lors d'une première lecture active du passage, devait par ailleurs permettre d'éviter des répétitions illégitimes (« acquérir une savonnerie » ne correspond pas tout à fait à « racheter une manufacture ») et de proposer des options qui évitaient l'écueil de la sous-traduction.

La précision lexicale est toujours appréciée : c'est pourquoi les hyperonymes ne doivent être utilisés qu'avec parcimonie. Dans ce segment, par exemple, le jury a valorisé les copies où les candidats se sont efforcés de restituer les termes exacts pour « savonnerie » (*soap factory, soapery*) ou « artisanat » (*craftsmanship*) plutôt que de proposer des approximations du type *\*soap shop* ou *\*handicraft*.

Enfin, le jury rappelle que la rigueur orthographique et grammaticale fait partie de l'exercice. On attendra donc que les termes *craftsmanship* et *the twenties* comportent leurs –s respectifs.

Dans ce segment, comme dans d'autres, il convenait de repérer le décrochage temporel pour éviter les incohérences et respecter la concordance des temps. L'analepse amorcée ici impose un décalage dans le choix du temps : si le *past perfect* n'était pas l'unique option possible, elle était sûrement la plus naturelle. Cette question rejoint celle, récurrente, des déictiques, qu'il faut adapter au contexte spatio-temporel.

Syntaxiquement, le segment ne présentait pas de difficulté majeure, puisque la structure pouvait essentiellement être calquée d'une langue à l'autre. Le seul point qui méritait une attention particulière était l'apposition finale qui nécessitait un ajustement typographique en anglais de manière à éviter une rupture syntaxique. En effet, il est à noter qu'il est généralement recommandé, en anglais, de ne pas joindre deux propositions indépendantes par une virgule (*comma splice*).

### **Segment 5**

**Dans son esprit, cette manufacture, située à un jet de pierre de la place des Canons, était destinée à devenir la principale industrie de la ville. En quelques années, les Pelletier seraient à**

Beyrouth ce que les Wendel étaient à la Lorraine, les Michelin à Clermont ou les Schneider au Creusot.

#### Traduction proposée

***In his mind, this factory, located a stone's throw away from the Place des Canons, was bound to become the main business in town. In a few years' time, the Pelletiers would be to Beirut what the Wendels were to Lorraine, the Michelins to Clermont or the Schneiders to Le Creusot.***

D'un point de vue lexical, l'expression « à un jet de pierre de » pouvait être rendue par *a stone's throw away from*, ou bien par des expressions proches comme *just a short walk from*. *Close to* ou bien *near* étaient des sous-traductions. Le nom « place des Canons » pouvait être laissé tel quel, avec ou sans *the*, mais en ajoutant en anglais une majuscule à « Place », qui devient un nom propre. Une autre option acceptée était de traduire le nom de la place en anglais, ce qui donne *Cannon(s') Square* (avec deux *n* à *cannon*). De nombreuses solutions ont été acceptées pour traduire « était destinée à » comme *was destined to*, *was set to*, *was bound to*. Pour « manufacture », le calque lexical était maladroit et il fallait plutôt penser à *factory* ou, sinon, à *plant* ou *mill*. *Workshop*, en revanche, qui renvoie à un atelier, est un faux-sens ici.

Sur le plan grammatical, une difficulté a été la traduction des patronymes, qui contrairement au français prennent un -s en anglais (*the Pelletiers*, *the Wendels*, *the Michelins*). La détermination des noms de lieux a également posé problème (∅ *Lorraine*, *Le Creusot*), de même que leur orthographe lorsqu'elle différait du français (*Beirut*).

#### Segment 6

**Il en avait, depuis, un peu rabattu sur ses prétentions, mais se targuait d'être à la tête d'un « fleuron de l'industrie libanaise », ce que personne n'aurait eu le cœur de lui contester.**

#### Traduction proposée

***He had, since then, somewhat revised his ambitions downwards, but he still boasted that he was at the head of a "jewel in the crown of the Lebanese industry", which nobody would have had the heart to question.***

Du point de vue du lexique, on pouvait hésiter devant quelques expressions moins courantes comme « rabattu », « se targuait » ou « fleuron », mais le contexte permettait de lever ces ambiguïtés, notamment grâce à des synonymes en français (respectivement « diminuer », « se vanter », et « élément de grande qualité », par exemple) qui permettaient de traduire ces termes plus aisément vers l'anglais. Ainsi, « il avait rabattu » pouvait être traduit par de nombreuses formulations comme *he had reduced his pretensions* ou *he had revised his ambitions downwards* ; « se targuait » pouvait devenir *boasted* ou *bragged* (mais pas *showed off* ou *was proud to be*, qui manquaient d'exactitude lexicale) tandis que pour « fleuron », *a jewel in the crown* ou *a flagship* pouvaient convenir, tant que l'on tentait de faire preuve d'un peu de recherche lexicale et non d'une expression un peu pauvre comme *the best*. Contrairement aux noms de villes présentes plus loin dans le texte, *Lebanon* ou *Lebanese* étaient plutôt bien connus, mais il ne fallait bien sûr pas oublier la majuscule, que ce soit sur le nom ou sur l'adjectif.

Pour l'emploi des temps, la plupart des candidats ont bien fait attention à l'antériorité de « avait rabattu » sur « se targuait », mais il fallait aussi éviter la tentation de traduire cet imparfait par une forme en *be + -ING*, erreur lourdement pénalisée : l'on pouvait plus logiquement opter pour le prétérit ou *would + BV*. Le dernier verbe, lui, devait associer l'expression de l'hypothèse et de l'antériorité, pour bien conserver la nuance du texte.

Du point de vue syntaxique, il y avait deux écueils à éviter, situés en fin de segment. Tout d'abord, la proposition en « ce que » était une relative (une coordination comme *\*and nobody would have had...* a donc été légèrement pénalisée) et, surtout, en traduisant, il ne fallait pas confondre *which*, qui reprend ce qui précède, et *what*, qui était totalement incorrect dans ce contexte. Pour ce qui est de la deuxième difficulté, il s'agissait de faire attention aux deux compléments d'objet de « contester » (COD et COI) en français, et de trouver une traduction anglaise qui n'occasionne pas de rupture syntaxique ou de construction fautive comme *\*something that no one would have contradicted him* ou encore *\*contest him*. Si l'on n'arrivait pas à conserver les deux compléments, il était possible, selon le choix du verbe en anglais, d'omettre le COI (*which nobody would have had the heart to question*).

### **Segment 7**

**Au cours des années, il n'avait cessé d'innover, ajoutant aux recettes traditionnelles des huiles de coprah, de palme ou de coton, peaufinant les conditions de séchage, modifiant l'usage des acides oléiques, etc.**

### **Traduction proposée**

***Over the years, he had kept innovating, adding coprah, palm or cottonseed oils to the traditional recipes, perfecting the drying processes, altering the use of fatty acids, and so on.***

Quelques remarques orthographiques tout d'abord : le verbe *innovate* a parfois perdu sa consonne double. Le nom *recipe*, pourtant courant, a souvent été déformé (*\*recipies / \*recepies / \*reciepes / \*receipes*). Le mot *cotton* a régulièrement été amputé de l'un de ses <t>. À l'inverse, l'adjectif *traditional* a parfois été orthographié avec un double <n>. Un enseignant de langue vivante doit être un modèle non seulement à l'oral mais également à l'écrit.

Sur le plan lexical, la majorité des candidats a été bien avisée de conserver *coprah*, tel quel ou sans le <h> final. Ceux qui montraient qu'ils savaient ce que signifiait ce vocable en le traduisant par *coconut* n'ont cependant pas été sanctionnés. Rendre le participe présent « peaufinant » par *improving* constitue une sous-traduction ou un faux-sens : on lui préférera *perfecting, refining, fine-tuning*, voire *tweaking*. Enfin, *etc.* ne pouvait se rendre par un simple *and* placé devant la troisième forme en *-ing*, tout comme sa traduction littérale par *etc.* excluait l'emploi concomitant de *and* devant le troisième *-ing*.

Si le complément circonstanciel de temps pouvait rester en tête et se traduire par diverses prépositions (*Over the years / Throughout the years / Through the years*), il fallait éviter *For years* (= pendant des années) qui trahissait le sens mais changeait aussi la portée de la détermination.

Le maintien du *past perfect* ou le recours au *past simple* devait être cohérent avec les choix opérés en amont et en aval. En l'occurrence, ici, il était sans doute préférable de conserver le même temps qu'en français afin d'éviter toute ambiguïté en termes de chronologie. Certains candidats ont opté pour

une traduction littérale, acceptable ; d'autres ont remplacé *he had not stopped innovating* par *he had never stopped innovating*, avec l'adverbe *never* qui était bienvenu.

En revanche, *he had not stopped to innovate* (= il ne s'était pas arrêté pour innover), rencontré quelquefois, quoique grammaticalement juste, bascule dans le contresens.

Enfin, associé à *For years*, par ailleurs inexact, l'aspect HAVE + *Ven* + *Ving* (*he had been innovating*) aurait correspondu à « il innovait » en français, plutôt qu'à « n'avait cessé d'innover ».

Pour ce qui est de la détermination, si l'article défini est indispensable devant *years*, au début du segment, et devant *use*, à la fin du segment, alors qu'il est inenvisageable devant *coprah*, *palm or cottonseed oils*, l'on peut légitimement hésiter entre une interprétation générique et une interprétation spécifique pour « aux recettes », pour « les conditions », voire pour « des acides oléiques », d'où la recevabilité de *(the) traditional recipes*, *(the) drying processes* et *(the) oleic acids*.

Employer la préposition *by* devant *adding* revient à s'écarter du texte source, qui ne dit pas « en ajoutant », et à insister sur la notion de moyen (*by using a screwdriver* = *by means of a screwdriver*).

Le jury a trouvé avec une récurrence étonnante le calque syntaxique suivant : *\*adding to the traditional recipes coprah, palm or cottonseed oils*. Pourtant, il était déjà rappelé ceci dans le rapport de l'an passé : « il faut respecter l'ordre canonique des éléments constituant la phrase simple en anglais : sujet + verbe + complément + circonstant / adverbe de lieu. Si le verbe est transitif direct, il ne sera pas séparé de son COD. » Le français est plus souple que l'anglais avec l'ordre des constituants de la phrase, et il faut veiller, le cas échéant, à rétablir une structure plus linéairement hiérarchisée lors du passage à l'anglais.

### Segment 8

**Les années trente avaient été profitables à la Maison Pelletier qui avait racheté quelques petites manufactures à Tripoli, à Alep, à Damas. Sans doute la fortune des Pelletier était-elle plus importante que son train de vie, assez modeste, le laissait supposer.**

### Traduction proposée

***The thirties had been a profitable decade for Maison Pelletier, which had acquired a few small factories in Tripoli, in Aleppo, in Damascus. The Pelletier family's fortune was undoubtedly larger than what their rather modest lifestyle suggested.***

Le renvoi à la décennie des années trente devait être laissé en toutes lettres, comme dans le texte en français. La précision *a profitable decade*, trouvé dans les copies, était bienvenu, contrairement au contresens *beneficial*, lourdement sanctionné. Deux termes de vocabulaire de type économique et / ou industriel ont pu poser problème car « manufacture » désigne soit l'objet produit soit le processus de fabrication. Par ailleurs, pour le « rachat » commercial mentionné dans ce passage, le jury a accepté *acquired* / *bought out* / *bought up*. Le jury a attendu les orthographes spécifiques à l'anglais des trois villes étrangères énumérées par l'auteur. Pour « sans doute », ont également été acceptés *undoubtedly* / *without a doubt* / *no doubt*. Il s'agissait en revanche d'éviter d'affaiblir le sens original en utilisant *maybe* / *perhaps* ou la périphrase modale *must have been*. Le calque lexical *more important* a été systématiquement pénalisé, de même que les contresens *way of life* / *living standards*.

Le prétérit autant que le *pluperfect* ont été acceptés pour traduire les plus-que-parfaits français, qui marquent l'idée d'un bilan et de l'antériorité dans le contexte. La traduction de « la Maison Pelletier » a donné lieu à des calques malvenus, voire à de très lourdes erreurs (*\*the Pelletier's House*). Le génitif en 's marque avant tout un lien d'inclusion entre deux référents, et ne doit pas être confondu avec, par exemple, la structure N1N2 du nom composé, qui sert à renvoyer à un seul référent par le moyen de deux noms. La traduction du quantifieur « quelques » a pu gêner certains candidats, qui doivent s'assurer de bien maîtriser ce point de grammaire, ainsi, bien entendu, que le régime des noms en anglais. Si le jury s'est montré indulgent sur la traduction du déterminant possessif « son », dont le référent précis était flottant, en acceptant tant *his* que *its*, les génitifs construits fautivement avec un déterminant (*\*the Pelletier's fortune*) ont été lourdement sanctionnés. Comme pour le reste du texte, le recours à *be+-ING* pour traduire l'imparfait « laissait », qui n'avait pas la même valeur aspectuelle, était une faute grave. Le choix de *would* posait ici également problème, car au lieu d'avoir une interprétation « fréquentative », il conduisait à introduire une prédication hypothétique.

L'absence de virgule avant le pronom relatif « qui » a pu dérouter les candidats et conduire à des erreurs dans le choix du relatif, qui devait bien être le *which* des relatives appositives (ou explicatives). Les inversions (*No doubt was the Pelletier family's fortune...*) ont été pénalisées en tant que sur-traduction, car elles changent la portée ainsi que le registre de l'énoncé. Maintenir en postposition l'incise « assez modeste », bien que ne constituant pas *stricto sensu* un calque syntaxique, requérait de remplacer les virgules par des tirets longs, mais le rétablissement de l'adjectif dans la position antéposée était tout à fait admissible. Il s'agissait, sur la fin du segment, d'éviter les calques tels que *\*let suppose*, et proposer *a minima* un objet indirect (*led one to assume*). Néanmoins, des solutions plus élégantes comme *let on* étaient appréciables.

### Segment 9

**Si la gestion des filiales avait été confiée à des gérants, Louis Pelletier n'abandonnait à personne le soin de surveiller la qualité de la fabrication.**

### Traduction proposée

***While the management of the subsidiaries had been entrusted to managers, Louis Pelletier would relinquish to nobody the task of supervising the quality of the production.***

Le vocabulaire de l'industrie a été une source de difficulté dans ce segment. En cas de lacune lexicale, il faut éviter l'emprunt pur et simple au français, qui est lourdement sanctionné. Ici par exemple, les mots « gestion », « filiale », « fabrication » ou « gérants » ne pouvaient être recopiés tels quels. Faute du mot *subsidiaries*, il était préférable d'avoir recours à l'étoffement (*smaller / branch factories / offices*) pour garder l'aspect hiérarchique de « filiale » plutôt que d'utiliser un hyperonyme (*firms / companies*), car cela démontrait une réflexion lexicale pertinente dans le contexte. La traduction de « soin » était délicate. *\*The care of supervising / the care to supervise* n'étaient pas recevables, pour des raisons syntaxiques liées aux contraintes de la structure en *N of N* et aux propositions infinitives, et la transposition *the careful supervision* constituait un contresens car elle modifiait la portée de la notion de « soin ». On pouvait traduire « confiée » par *entrusted* ou *delegated*. La sous-traduction *given*, trouvée fréquemment dans les copies, n'a pas été lourdement sanctionnée. Pour traduire le verbe « surveiller », il fallait faire attention au contexte industriel (*watch over, keep an eye on, look after*). Pour

« n'abandonnait à personne », le jury a accepté les réécritures idiomatiques soulignant la volonté de Louis Pelletier d'agir seul (*saw personally to, insisted on / made a point of... himself*), et ce d'autant plus que le calque « *abandoned* » n'était pas très idiomatique dans ce contexte. Plusieurs candidats se sont contentés de traduire « confier » et « abandonner » par le même verbe (*delegate / entrust / give*). Seul le *pluperfect* était accepté pour « avait été confiée », car l'antériorité devait être manifestée, tandis que le prétérit simple et le *would* itératif étaient recevables pour traduire « n'abandonnait » dans la proposition principale. Si le jury a accepté le *if* concessif au début du segment, on note que les meilleures copies ont généralement privilégié (*even*) *though* ou *while*, qui levaient toute ambiguïté. Le déterminant « des » a posé problème, « des gérants » étant souvent traduit par *some managers* alors que seule la détermination zéro était recevable, puisque l'on parlait des gérants en général, et non de certains en particulier. Du point de vue de la syntaxe, le jury a relevé de nombreux réagencements et re-thématisations inutiles (*While managers were in charge of the factories / Even though he had given the management of the factories to managers*). Le syntagme nominal « la qualité de la fabrication » ne pouvait être traduit par une structure N1's N2, en particulier car N1 n'est ici ni un animé humain ou assimilé, ni une date, une durée ou une distance. Il fallait bien une structure N2 of N1. Pour le déterminant, le référent « production » n'étant pas une notion abstraite mais bien une fabrication repérée dans le contexte (et le co-texte), on ne pouvait utiliser l'article zéro : il s'agissait bien de la fabrication précise du savon de cette manufacture. L'article défini *the* était donc nécessaire : *the quality of the production*.

#### **Segment 10**

**Ainsi se faisait-il un devoir de visiter les succursales, arrivant parfois même sans prévenir, prélevant, analysant, modifiant les processus de production. Il prétendait ne pas trop aimer les voyages.**

#### **Traduction proposée**

***Thus he made it his duty to visit the branches, at times even turning up unannounced, taking samples, analyzing them, modifying the manufacturing processes. He claimed he did not much enjoy travelling.***

Dès lors qu'il existe en anglais un équivalent précis pour un mot de liaison, il est préférable de s'en tenir à celui-ci. En dehors de tout contexte particulier pouvant justifier une autre traduction, « ainsi » sera traduit par *thus*. Ici, il pouvait être suivi ou non d'une inversion sujet-auxiliaire (*Thus he made it... / Thus did he make...*). Le jury a également accepté *so*, mais il fallait éviter de surtraduire ou de modifier le lien logique (avec des propositions telles que *therefore, hence, as a result, which is why* ou encore *that is why*). Nous souhaitons également rappeler que la traduction des verbes pronominaux français est souvent délicate, et qu'il convient d'éviter le calque : ainsi, « se faire un devoir » ne peut en aucune façon se traduire par *\*make himself a duty* et il fallait adapter. On ne peut non plus faire l'économie de l'idée qu'il s'impose ainsi un devoir à lui-même, exprimée en français dans le verbe « faire », et on ne peut se contenter de *it was his duty to*. Parmi les suggestions pertinentes, ont été acceptées des propositions telles que *he made a point of / he made it his duty to / he tasked himself with*. De la même manière, des candidats ont eu l'idée de proposer des formules idiomatiques pour « arrivant sans prévenir » : *showing up / turning up with no prior notice / without prior notice*.

Pour la traduction de « succursales », le terme qui convenait était *branches*, mais le jury a aussi été attentif au fait que le candidat a veillé à employer un terme différent de celui utilisé pour traduire le mot « filiales » dans le segment précédent, à condition qu'il renvoie à nouveau à une forme d'entreprise subordonnée à une autre.

Pour la liste des verbes « prélevant, analysant, modifiant les processus de production », le jury a remarqué que trop peu de candidats ont été sensibles à l'effet de style. « Prélever » et « analyser » étant tous deux transitifs, il serait naturel de penser que le GN « les processus de production » est un COD mis en facteur commun. Or le sens interdit cette interprétation. Il fallait donc que les candidats veillent à traduire les deux premiers verbes sous une forme qui levait l'ambiguïté. Ainsi, on pouvait procéder à l'étoffement en ajoutant « samples », qui n'ajoutait pas vraiment de sens (que prélève-t-on et qu'analyse-t-on, sinon des échantillons ?) : *taking samples and analysing them / taking and analysing samples*.

Le mot « voyages » au pluriel a souvent donné lieu dans les copies au calque *travels*. Il faut le comprendre non pas comme l'itération de parcours singuliers, mais comme un pluriel générique qui renvoie au fait de voyager en soi. Si le nom *travel* existe bel et bien comme dénombrable dans le dictionnaire, son emploi au pluriel est cantonné à des cas restreints (par exemple : *the travels of Marco Polo, Gulliver's Travels*) et ne convenait pas ici. *Trips*, correct grammaticalement, ne convenait pas davantage car il renvoie trop aux voyages particuliers, avec leurs détails concrets. Les candidats faisant un usage idiomatique de la langue ont préféré *travelling*.

### Segment 11

**« Je suis assez casanier... », disait-il en s'excusant. Il avait bien de vagues responsabilités dans une fédération d'anciens combattants qui l'amenaient à des déplacements à Paris,**

### Traduction proposée :

***"I'm quite the home-loving type," he would say apologetically. Admittedly, he held some vague responsibilities in a veterans' union, which entailed the odd trip to Paris,***

Quoique le substantif « casanier » ait été bien compris par les candidats, il a souvent donné lieu à des sous-traductions telles que *I prefer to stay at home* ou *I rather like staying at home*. Certains candidats n'ont pas mesuré l'écart de sens induit par le choix d'un verbe d'état à la place d'un verbe d'action : des propositions comme *I like being at home* ont été sanctionnées car elles entraînaient un affaiblissement du sens initial. Une erreur plus grave a consisté à écrire que Louis Pelletier était *a recluse* ou *a hermit* : si cela avait été le cas, il n'aurait à l'évidence pu se déplacer de Beyrouth à Alep ou Damas, et encore moins à Paris. La plupart des candidats a cherché à restituer l'idée en recourant à un adjectif composé ou à un nom composé. Des solutions telles que *I'm a bit of a stay-at-home person* ou *I'm something of a homebody* ont donc été acceptées. Il convenait cependant de rester vigilant : quand bien même on pouvait penser à des locutions incluant le substantif *home*, elles ne convenaient pas nécessairement. Ainsi *I am quite homebound* révélait un contresens, lourdement sanctionné. Rappelons enfin que de pures inventions telles que *\*I am more close-homed* constituent des barbarismes qui sont simplement irrecevables. Ce dernier exemple fait par ailleurs apparaître une erreur répandue quant à l'interprétation de l'adverbe « assez » : s'il équivaut à « plutôt », attention cependant

à ne pas le confondre avec « plutôt que », car il ne s'agit pas ici pour Louis Pelletier de comparer (*more*) deux traits de caractère, mais d'en souligner un.

« En s'excusant » a souvent été mal compris. On trouve en effet ici, comme dans les segments 2, 4 et 6, une parole rapportée intégrée au discours narratif, sans qu'une fois encore, aucune précision ne soit donnée sur le contexte dans lequel les paroles de Louis Pelletier ont été prononcées. Comme dans les cas précédents, ces paroles ont une double fonction dans l'économie du récit : elles fournissent non seulement une illustration de la chronologie de l'entreprise économique et coloniale de Louis Pelletier, mais elles induisent surtout un commentaire de la part du narrateur, qui double la distance temporelle entre récit et action d'une distance cognitive. On ne pouvait donc entendre « en s'excusant » comme un élément venant renseigner le lecteur sur les circonstances dans lesquelles Louis Pelletier se serait excusé, mais comme une didascalie, autrement dit, une indication sur le ton compassé adopté par Louis Pelletier face à un interlocuteur qui, quant à lui, reste totalement dans l'ombre. *As an excuse* a été lourdement pénalisé, puisqu'il ne s'agit pas pour le personnage de donner une excuse en tant que telle, mais plutôt de justifier ce qui pourrait être vu comme un défaut. « En s'excusant » constitue en l'occurrence une locution adverbiale que de nombreux candidats ont su transposer par un adverbe (*apologetically*), ou encore étoffer, en restituant le ton du personnage (*in an apologetic tone (of voice)*).

De même, dans « il avait bien de vagues responsabilités, » l'adverbe n'a pas ici tant valeur d'emphase que valeur concessive, permettant au narrateur de cadrer, autrement dit de donner davantage de visibilité (cf. « visiblement » au segment suivant) au portrait qu'il dresse d'un personnage monomaniac. Le traduire, par exemple, par *he really had some responsibilities* (dont on doit rappeler l'orthographe) constituait un faux sens. Les propositions comme *granted, he had some responsibilities* ou les transpositions du type *although he had some responsibilities* fonctionnaient en revanche parfaitement. L'adjectif « vague » a donné lieu à des lectures parfois aberrantes, certains candidats ayant en effet compris qu'il était noyé par des responsabilités s'amoncelant sous forme de vagues (*\*he had waves of responsibilities*), ce qui constituait bien un non-sens. Beaucoup d'erreurs ont par ailleurs découlé d'une lecture ne prêtant pas suffisamment attention au point de vue : si ces responsabilités étaient vagues, ce n'était pas parce qu'elles étaient mal définies par les dirigeants de la fédération d'ancien combattants (*ill-defined*), mais parce qu'il importe peu au narrateur de les définir dans le cadre du portrait de Louis Pelletier auquel il est ici attaché.

L'expression « une fédération d'anciens combattants » fournissait un intéressant cas de recomposition d'un groupe nominal complexe. Au-delà des problèmes de lexique allant de la simple maladresse (*former soldiers*) au non-sens (*ancient combattants*), en passant par le faux-sens (*ex-servicemen*) et le contresens (*old fighters*), c'est la structure choisie pour restituer le complément du nom qui a donné du fil à retordre à bon nombre de candidats. Si l'on pouvait accepter la thématization par le génitif pluriel (*a veterans' federation*) autant que par le nom composé (*a veterans' union*), le recours à la structure rhématique en *of* (*a federation of veterans*) constituait une maladresse. L'omission du pluriel signalait cependant une erreur de repérage plus grave, par exemple dans *a veteran's association* ou, plus encore, du fait du faux-sens portant sur le complément du nom, *a veteran club*, qui ont donc été lourdement sanctionnés.

Concernant ce segment, c'est cependant la proposition relative finale qui a posé le plus de problèmes aux candidats, à commencer par la ponctuation. L'antécédent du pronom relatif « qui » ne peut en effet être que « les responsabilités », groupe nominal avec lequel est accordé le verbe « amener ». Cela



implique une virgule en anglais, là où le français s'en dispense, avant le pronom, logiquement accordé à son antécédent. L'omission de la virgule et, plus encore, le choix de *who*, ont été lourdement sanctionnés. La locution « amener quelqu'un à des déplacements », pour finir, a donné lieu à des sous-traductions (*which took him to Paris*) comme à des traductions littérales maladroitement (*which led him to go to Paris*), voire irrecevables (*\*which made him go to Paris* ou *\*which had him making trips to Paris*). Nombreux sont cependant les candidats ayant su moduler (« amener quelqu'un à des déplacements » devenant *to imply some trips*) et / ou étoffer (« des déplacements à Paris » devenant *a trip to Paris every once in a while*) afin de proposer une traduction tout à fait recevable.

### Segment 12

**mais, visiblement, elles ne pesaient pas pour grand-chose dans son existence parce que toute son énergie, tout son talent, toute sa fierté se concentraient sur la fabrique et la qualité de « son savon ».**

#### Traduction proposée :

***but, visibly, those did not carry much weight in his life as all his energy, all his talent, and all his pride were focused on the manufacture and the production of "his soap".***

Certains candidats ont voulu éviter une traduction trop littérale de « visiblement » et ont choisi une réécriture injustifiée, relevant d'un commentaire qui n'était pas présent dans le texte de départ (*without any doubt* ou *from what could be seen*) alors que l'emploi d'un adverbe tel que *apparently / visibly / seemingly* convenait. D'autres propositions comme *obviously / clearly / evidently* ont été légèrement sanctionnées car elles constituaient des inexactitudes lexicales.

Pour « elles ne pesaient pas pour grand-chose », il existe une équivalence dans les deux langues où il est fait référence au poids, mais il fallait veiller à transposer le verbe « peser » en substantif (*weight*). L'utilisation du verbe (*they did not weigh much*) posait un problème de collocation et a été sanctionné, dans une moindre mesure cependant que la confusion orthographique *weigh vs. weight* générant une lourde faute de grammaire : *\*didn't weight*. D'autres équivalences ont été proposées, et acceptées, comme *did not account for much* ou bien *did not mean much*. Une rethématisation n'était pas justifiée et une ré-écriture telle que *he did not care much about them* induisait un léger contresens.

*Existence* et *life* pouvaient tous les deux convenir pour traduire « existence » mais *lifetime* est une surtraduction.

Le « talent » dont il est question ici fait référence aux qualités du personnage, et non à ses compétences professionnelles. Le terme *skill(s)* constituait une erreur lexicale.

« Fierté » est considéré comme du vocabulaire de base. *\*Proudness* a été lourdement sanctionné.

De nombreuses propositions pour « se concentraient sur » ont été acceptées, dans la mesure où les verbes étaient à la voix passive : *were focused on / were dedicated to / were devoted to*. Il fallait éviter le calque et l'animisme : *all his energy, all his talent, and all his pride Ø focused on the manufacture and the production of "his soap"*.

Le nom « fabrique » en français peut désigner le processus (la fabrication) mais aussi le lieu de cette fabrication (l'usine). Quoique les deux significations semblent acceptables dans ce contexte, le contexte, lui, tend à montrer qu'il s'agit ici du processus de fabrication (à comparer avec « se concentraient sur la fabrique et sur la qualité de son savon »). Le terme le plus approprié était *manufacture* ou alors

*production*. Les traductions *factory* ou *works* ont été sanctionnées comme des erreurs lexicales dans le champ sémantique. D'un point de vue grammatical, ce segment posait peu de difficultés. Le jury invite les candidats à bien se relire pour éviter toute faute d'accord, notamment dans des segments comme « Toute son énergie, tout son talent, toute sa fierté se concentraient ». La plupart des candidats ont gardé le style et la syntaxe du texte français, mais ont parfois oublié d'accorder l'auxiliaire avec le sujet pluriel dans ce cas : *All his energy, all his talent, and all his pride \*was focused*.

Par ailleurs, si les imparfaits du texte pouvaient souvent être traduits par un *would* dit itératif, seul un prétérit simple convenait ici pour « se concentraient ». Il est en effet difficile d'attribuer une caractéristique ou une forme de volonté au sujet de cette proposition.

Enfin, le panachage de différentes formes de quantifieurs a été lourdement sanctionné (*\*the whole of his energy, all his talent, all his pride*). On attend l'ajout de *and* avant le dernier élément de la liste. Certains candidats ont proposé une traduction recevable qui contournait la difficulté (*his energy, talent and pride were fully dedicated*).

**Mathias DEGOUTE**

**Professeur en classes préparatoires, Lycée Louis-le-Grand, Paris**

**Avec la collaboration de l'ensemble des correcteurs.**

## 4.2. – Version

### Présentation de la nouvelle et de l'extrait

Le recueil de nouvelles de Doris Lessing dont est tiré l'extrait choisi cette année s'intitule *To Room 19*. Il s'agit d'un premier volume, qui a été publié en 1978 et regroupe vingt nouvelles. La lauréate du prix Nobel de littérature 2007 y pose un regard aigu sur les femmes et leur désir de liberté souvent contrarié par leur condition. Elle développe également des thèmes qui lui sont chers tels que la recherche de l'amour, la fragilité des relations entre les hommes et les femmes et les tentatives souvent désespérées des individus pour s'affirmer.

La nouvelle dont est extrait le passage à traduire a pour titre « Between Men ». Ses protagonistes sont deux femmes : Maureen Jeffries et Peggy Bayley. La scène décrite dans la nouvelle se déroule dans un appartement de Londres. Maureen a trente-neuf ans. Elle a quitté son Iowa natal et le milieu modeste de ses parents à dix-huit ans pour s'installer d'abord à New York, puis en Italie, en France et enfin à Londres. Pendant toutes ces années, elle a eu successivement onze amants – tous artistes, écrivains, professeurs ou cinéastes – et le dernier d'entre eux, Jack, l'a quittée six mois auparavant. Maureen se méprise et a du mal à admettre à quel point elle se sent seule. Elle conserve cependant l'espoir de rencontrer un nouvel amant aussi éminent et intelligent que les précédents. Elle compte pour cela solliciter l'aide de Peggy Bayley. Cette dernière a épousé le professeur Tom Bayley, qui a été l'avant-dernier amant de Maureen. En invitant chez elle une ancienne maîtresse d'hommes connus, Maureen souhaite d'abord se rassurer sur son propre avenir. Les deux femmes ont eu un parcours similaire et elle peut donc encore espérer faire, comme Peggy, un beau mariage. Cependant, Maureen veut également obtenir une faveur. Elle voudrait que Peggy demande à Tom d'user de son influence pour lui procurer le type d'emploi qui lui permettra de rencontrer le genre d'homme qu'elle recherche.

L'extrait à traduire correspond au tout début de la nouvelle. Maureen se trouve dans son appartement. Elle attend son invitée, qu'elle compte bien impressionner par son « incroyable charme retrouvé » et la toilette qu'elle a choisie. Le texte se caractérise par des phrases souvent très longues et des passages au discours indirect libre. Le lecteur est invité à suivre le flot chaotique des pensées de Maureen, laquelle oscille entre indécision, rage et amertume et tente de se rassurer tant bien que mal sur son pouvoir de séduction.

### Conseils généraux et méthode

#### Méthodologie de la version

Le jury a noté, chez certains candidats, un manque manifeste d'entraînement à la version littéraire. Pour aboutir à une traduction précise et pertinente, il les invite à adopter systématiquement la démarche en sept phases déjà détaillée dans le rapport de la session 2022. [https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agreg\\_externes/39/5/rj-2022-agregation-externe-lve-anglais\\_1428395.pdf](https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agreg_externes/39/5/rj-2022-agregation-externe-lve-anglais_1428395.pdf).

#### Phase 1 : lecture globale

Ainsi que le souligne le rapport précité, il s'agit d'une phase de décodage qui « permet de visualiser la scène et le déroulement de l'action ». Plusieurs lectures globales sont nécessaires pour repérer le cadre spatio-temporel et par conséquent les temps et aspects à employer. C'est également lors de ces

premières lectures globales qu'il convient d'identifier les personnages, de noter les renvois anaphoriques, d'identifier le ou les locuteur(s) ou « voix » du passage et de rectifier d'éventuelles erreurs d'interprétation. Lors de cette première phase, la syntaxe méritera une attention toute particulière.

### **Phase 2 : relecture phrase par phrase**

Au cours de cette deuxième phase, les candidats doivent procéder à une relecture phrase par phrase, en s'efforçant d'identifier les unités de traduction, c'est-à-dire les plus petits segments d'énoncé dont la cohésion des signes est telle qu'ils ne peuvent pas être traduits séparément.

### **Phase 3 : écriture du brouillon et mise en œuvre des procédés de traduction**

À ce stade, la maîtrise des différents procédés de traduction constituera une aide précieuse. Au cours de leurs études universitaires, les candidats à l'agrégation auront eu l'occasion de se familiariser avec des opérations telles que la transposition, la modulation, l'équivalence ou encore l'étoffement. Ces termes, qui sont largement utilisés dans les cours de traduction littéraire, sont empruntés au domaine de la stylistique comparée du français et de l'anglais, telle qu'elle est abordée notamment dans l'ouvrage de J.-P. Vinay et J. Darbelnet, intitulé *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (Didier, 1958). On pourra, dans un premier temps, se référer au manuel de Françoise Vreck intitulé *ABC de la version anglaise* (Longman Université, 1992). Ce dernier reprend en effet la terminologie de J.P. Vinay et J. Darbelnet et illustre chaque procédé par de nombreux exemples et des exercices progressifs.

Cependant, il est vivement recommandé de consulter également des ouvrages plus récents. Les agrégatifs qui souhaitent s'entraîner de manière régulière et autonome à la traduction littéraire trouveront ainsi une aide extrêmement précieuse dans un ouvrage de Corinne Wecksteen-Quinio, Mickaël Mariaule et Cindy Lefebvre-Scodeller intitulé *La Traduction anglais-français – Manuel de traductologie pratique 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée*, paru dans la collection Traducto (De Boeck Supérieur, 2020)<sup>13</sup>.

Pour approfondir certaines questions qui se posent régulièrement en version, il peut également être utile de se reporter au manuel de Michel Ballard intitulé *La Traduction de l'anglais au français* (Armand Colin, 2006). On pourra aussi consulter, de manière ponctuelle, son ouvrage intitulé *Versus : la version réfléchie*, dont les deux volumes (*Repérages et paramètres* et *Des signes au texte*) sont parus aux éditions Ophrys en 2003 et 2004, respectivement. Le manuel précité de Corinne Wecksteen-Quinio, Mickaël Mariaule et Cindy Lefebvre-Scodeller s'appuie d'ailleurs expressément sur la terminologie et la méthode d'observation des textes mises en place par Michel Ballard.

---

<sup>13</sup> Les auteurs, qui adoptent une perspective nouvelle et une terminologie actualisée, y abordent notamment les phénomènes de « recatégorisation » et de chassé-croisé. Ils précisent également ce qu'il faut entendre par « différence de concentration » d'une langue à l'autre et décrivent à cette occasion, de manière approfondie, les phénomènes de « développement » et de « réduction », qu'ils distinguent des notions d'étoffement et d'effacement. En outre, cet ouvrage propose de nombreux exemples pour illustrer la « différence de désignation », c'est-à-dire les procédés auxquels le traducteur peut avoir recours pour désigner différemment un même référent ou une même réalité extralinguistique en jouant notamment sur les relations de métonymie, les relations hyperonymiques et la paraphrase antonymique. La dimension « culturelle » de la version littéraire est également traitée, à travers les questions du « report » et des allusions culturelles, entre autres. L'ouvrage consacre, en outre, plusieurs chapitres aux phénomènes de réagencement syntaxique (ordre des mots, réorientation des énoncés, relations interpropositionnelles). Ces réagencements sont extrêmement courants dans le passage de l'anglais au français et les auteurs les répertorient de manière très précise. Enfin, le manuel propose trente extraits d'œuvres littéraires avec leurs corrigés et une série de traductions guidées.

#### **Phase 4 : relecture du brouillon sans se référer au texte source**

Comme le précisait déjà le rapport de la session 2022, cette étape est indispensable pour « *vérifier la cohérence interne de l'ensemble de la traduction dans la langue cible (...), débusquer les ambiguïtés qui sont susceptibles de figurer dans le texte d'arrivée et clarifier le propos si nécessaire* ». C'est aussi lors de cette étape qu'il convient de vérifier la fidélité de la traduction aux règles et usages du texte-cible.

#### **Phase 5 : relecture du texte source en comparant avec le brouillon**

Par une démarche inverse à celle adoptée dans la phase précédente, cette relecture doit permettre de vérifier la fidélité de la traduction au texte source. Ainsi que l'indiquait le précédent rapport, « *il est impératif, notamment, d'éviter de réécrire le texte (en usant et abusant de la sur-traduction ou encore de la sous-traduction) et d'imposer son style* ». Il est également important de repérer les omissions, qui sont comptabilisées au même titre que la faute la plus grave du barème. Enfin, il est tout aussi essentiel, lors de cette relecture, d'éliminer les maladroites d'expression, les tournures impropres, les collocations fautives, les calques et les erreurs de syntaxe.

#### **Phase 6 : rédaction au propre**

Lors de la rédaction finale, les candidats devront être particulièrement attentifs à l'orthographe, l'accentuation, la disposition typographique et le respect des paragraphes. Ils veilleront de même à ce que leur texte soit aéré et sa forme fidèle à celle du texte-source. Le jury souhaite d'ailleurs rappeler que les suppressions ou ajouts d'alinéas sont sanctionnés.

#### **Phase 7 : relecture**

Bien entendu, une relecture finale est indispensable pour corriger les derniers oublis ou maladroites aisément évitables.

### **Remarques générales sur le texte**

#### **Lexique**

L'extrait proposé cette année faisait appel à des connaissances lexicales précises dans des domaines concrets et abstraits assez variés : sentiments, relations amoureuses, vie intellectuelle (jugements, relations logiques), mouvements, apparence physique, tenues vestimentaires et ameublement. Cependant, ces champs lexicaux étaient assez prévisibles. Le rapport du jury de la session 2021 (<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-de-l-agregation-de-2>) avait déjà eu l'occasion de préciser que « *s'il faut se garder, concernant les extraits retenus pour l'épreuve de version du concours, de tout pari ou préjugé qui limiterait de manière risquée le champ du travail d'acquisition lexicale, la probabilité qu'ils fassent intervenir un ou plusieurs personnages est élevée* ». Le rapport conseillait donc vivement aux candidats de « *se constituer, au fil de leurs études supérieures, un lexique très précis et nuancé de ce qui relève d'un personnage de roman, de la description de ses traits physiques et états psychologiques à ses mouvements et son environnement* ». Il rappelait également que « *le barème de l'épreuve évalue le plus ou moins grand départ entre les traductions jugées recevables, en contexte, par les correcteurs, et ce que produisent les candidats et candidates en temps limité* ». Par conséquent, il est essentiel de garder à l'esprit la gradation des pénalités lors de l'épreuve. L'inexactitude est moins pénalisée que le

faux sens, lequel est moins grave qu'un contresens. Bien entendu, c'est le non-sens qui reste l'erreur la plus lourdement sanctionnée par le barème.

Malgré ces mises en garde, les correcteurs ont relevé certaines erreurs lexicales plus ou moins pénalisantes. C'est ainsi que le terme *tights* (segment 1) a pu être confondu avec *stockings* et le terme *shirt* (segment 1) avec *skirt*. Certains candidats ignoraient, par ailleurs, le sens de l'adjectif *ruffled*, et n'ont pu éviter le faux sens : Maureen ne porte pas une chemise « échancrée » ou « décolletée » mais « un chemisier à volants ». La quasi-homophonie entre *lace* (segment 10) et « lacet » ou « lacer » a également conduit à des faux-sens (« chemise à lacets » ou « chemise lacée »). La confusion entre *complexion* (segment 6) et le terme français « complexité » conduisait inévitablement au contresens (« \*délicate complexité »). Autres faux-amis présents dans le texte, *phrase* (segment 5), qui désigne une « expression », et *bachelor* (segment 19), qui ne pouvait en aucun cas être traduit par « bachelier ». Si le terme anglais relève parfois du domaine de l'éducation, c'est pour faire référence à un étudiant titulaire d'un diplôme équivalant à la licence. Dans l'extrait proposé, le terme a un sens tout à fait différent. Il désigne en fait un « célibataire » et une analyse rapide du contexte permettait de le comprendre.

Les faux amis sont fréquents en anglais et il est important de répertorier les cas les plus courants en se reportant, par exemple, à l'ouvrage de Michel Ballard et Corinne Wecksteen, intitulé *Les Faux amis en anglais* (Ellipses, 2005).

Il convient également d'éviter les calques lexicaux. Notons, à titre d'exemple, que *pathetic smile* (segment 3) ne pouvait pas être traduit par « sourire pathétique ». Dans le même segment, « dramatiquement » constituait également un calque lexical de l'adverbe *dramatically*.

Une maîtrise plus approfondie du lexique de la vie quotidienne aurait permis d'éviter de nombreuses erreurs. L'acquisition d'un bagage lexical précis et nuancé doit s'appuyer sur un entraînement régulier et méthodique et les lexiques thématiques peuvent constituer des aides précieuses. Les candidats pourront notamment consulter l'ouvrage de Michael McCarthy intitulé *Cambridge Word Routes Anglais-Français – Lexique thématique de l'anglais courant* (Cambridge University Press, 2010) ou celui de Gérard Hocnard et Henri Mauffrais, intitulé *L'Anglais de la vie quotidienne – Les mots en actions* (Ellipses, 2006). Ces deux ouvrages, qui sont complémentaires, offrent de nombreux exemples en contexte. Il pourra également s'avérer utile de se reporter au manuel de Florent Gusdorf, intitulé *New Words – Lexique thématique du vocabulaire contemporain – anglais-français* (Ellipses, 2019). Cependant, même les agrégatifs les mieux préparés seront certainement confrontés à des mots qu'ils ne connaissent pas. Le pragmatisme et la prudence doivent alors s'imposer. Il ne faut jamais risquer le barbarisme lexical, qui est très lourdement pénalisé. C'est un risque qu'ont pourtant pris certains candidats, sans doute déconcertés par l'adverbe *jocularly* (segment 4) ou le nom *philanderer* (segment 21). Traduire *jocularly* par « \*de manière jocularaire » ou « \*jocastement » et *philanderer* par « \*philandrin », « \*philandre » ou « \*philanthropiste » relevait du non-sens.

Comme le rappelait déjà le rapport de la session 2020, il est sage, « quand un mot est inconnu, d'opter pour la traduction la plus cohérente en contexte, en s'appuyant ici sur l'étymologie, là sur l'hyperonymie ». Une sous-traduction est toujours préférable à une prise de risques inconsidérée. La traduction de *winged chair* (segment 2) constitue, à cet égard, un bon exemple. Les correcteurs ne s'attendaient pas forcément à trouver l'expression « fauteuil à oreilles » dans les copies et ils ont

accepté le terme « bergère ». En revanche, ils ont pénalisé certaines traductions malheureuses, même si ces dernières témoignaient du souci louable de rendre le sens de *winged*. Dans la plupart des cas, la prise de risque ne s'est pas avérée payante. Elle a parfois donné lieu à des calques («\* fauteuil ailé »). Certains candidats ont également tenté de traduire l'expression en exploitant maladroitement les ressources que peuvent fournir les glissements métonymiques. Ces tentatives ont souvent abouti à des faux-sens. C'est le cas de l'expression « fauteuil à plumes », manifestement forgée à partir d'un glissement de sens malencontreux jouant sur le tout (*l'aile*) et la partie (*les plumes*).

Si la prudence s'impose en présence de termes inconnus, il importe également de prendre du recul par rapport au contexte décrit dans l'extrait à traduire et de chercher à se représenter la scène. Maureen tente de « composer » un tableau pour impressionner Peggy. Il paraît donc contraire à la logique qu'elle puisse porter une chemise « froissée » (segment 1)

Dans le segment 2, le sens même de l'adjectif *delectable* aurait dû permettre d'éviter certains contresens et non-sens dans la traduction du terme *morsel*. En effet, cet adjectif ne peut pas s'appliquer à une personne. Les expressions « pimbèche exquise » ou « bourgeoise exquise » relevaient donc du contresens. Si l'image d'un « délicieux gâteau meringué » constituait un faux-sens, elle avait au moins le mérite de pouvoir s'appliquer à la description du chemisier à volants mentionné dès la première phrase de l'extrait. « morceau / bouchée » sont les traductions proposées par le dictionnaire bilingue pour le terme *morsel*. L'image *delectable morsel* étant empruntée au domaine de l'alimentation, il convenait de trouver une image équivalente dans le même champ lexical. L'expression « être à croquer » était ainsi la solution la plus satisfaisante. Il fallait à tout prix se méfier de la quasi-homophonie entre *morsel* et *morse*. Cette dernière a fait oublier leur bon sens à certains candidats.

C'est à ce même bon sens qu'il fallait faire confiance, dans le segment 3. En effet, si le sens précis de *settee* n'était pas forcément connu, la présence du verbe *sat* permettait de comprendre immédiatement qu'il s'agissait d'un siège d'une nature particulière. Il était donc pour le moins curieux de traduire le terme par « repose-pied ».

## Syntaxe

La première phase de lecture globale devait permettre d'identifier rapidement les différents types d'énoncés complexes, particulièrement nombreux dans le texte. Certains d'entre eux méritaient une attention particulière car leur traduction pouvait facilement entraîner des maladroites d'expression, des calques de structure voire des contresens.

### 1) Segment 1 : *The chair facing the door*

Pour traduire cette proposition subordonnée participiale en -ING à valeur adjectivale, il fallait éviter le recours maladroit au participe présent : « faisant face à la porte ». Dans ce cas, il était préférable d'opter pour un participe passé (« placé face à la porte ») ou une proposition relative (« qui se trouvait face à la porte »).

### 2) Segments 4 et 5 : *Here she remained some minutes, thinking (...) the new me.*

Dans ce type de proposition subordonnée participiale en -ING à valeur adverbiale, l'absence de toute conjonction de subordination peut parfois rendre délicate l'interprétation sémantique de la relation entre la participiale et le verbe de la proposition principale. Dans le cas présent, la simultanéité entre les actions *remain* et *think* était assez évidente et les correcteurs n'ont pas relevé d'erreurs d'interprétation

sur ce point. En revanche, ils ont noté un certain nombre de maladresses. Il convenait, en particulier, d'éviter le gérondif : « Elle y resta quelques minutes en pensant / en songeant / en se disant que (...) ». La locution prépositionnelle « en train de » ne convenait pas davantage : « Elle y resta quelques minutes en train de penser / en train de songer / en train de se dire que (...) ». En effet, ces deux traductions ont pour inconvénient majeur de souligner de manière très forte le lien de simultanéité, alors que l'absence de conjonction dans la phrase anglaise permet précisément de suggérer ce lien sémantique sans pour autant s'appesantir. Le même effet pouvait être rendu en français en optant pour une structure infinitive : « Elle y resta quelques minutes **à songer / à penser / à se dire** que (...) ». Un simple participe présent était également envisageable : « Elle y resta quelques minutes, **songeant** qu'après tout (...) ».

3) Segment 6 : *What was new was her hairstyle (...) complexion.*

Cette structure pseudo-clivée permet de mettre en relief ce qui constitue le « nouveau moi » de Maureen, lequel a été annoncé dans le segment précédent. La structure ne posait pas de problèmes de compréhension particuliers mais il convenait d'éviter le calque de structure (« Ce qui était nouveau était sa coiffure (...) »), la perte de la mise en relief du fait de réagencements abusifs (« Sa coiffure était nouvelle [...] ») et les grosses maladresses de syntaxe (« \*C'était sa coiffure qu'il y avait de nouveau »). Parmi les solutions possibles, le jury a retenu celle qui consistait à jouer sur le rapport métonymique entre le processus (« changer ») et le résultat du processus (« nouveau ») : « **Ce qui avait changé, c'était sa coiffure** (...) ». Il était également possible de nominaliser la proposition subordonnée *What was new* : « **La nouveauté, c'était sa coiffure** (...) ».

4) Segment 8 : *To ask Peggy Bayley to visit her at all (...)*

Cette proposition subordonnée nominale infinitive occupe la fonction de sujet du verbe *was*. Le calque de structure (« Demander à Peggy de lui rendre visite ») était possible, à condition de ne pas oublier de traduire le syntagme adverbial *at all* : « Demander à Peggy Bayley de lui rendre visite était en soi (...) » ou « En soi, demander à Peggy Bayley de lui rendre visite était (...) ».

Dans ce segment, le jury a opté pour une autre solution, celle de traduire *at all* par un syntagme nominal (« le fait même (...) »), la structure infinitive « demander à Peggy Bailey de lui rendre visite » occupant alors la fonction de complément du nom « fait ».

5) Segment 11 : *(...) whose mistress she, Maureen, had been for four years*

Dans l'ensemble, l'analyse de cette proposition subordonnée relative et de la forme génitive *WHOSE* n'a pas posé de problèmes particuliers. Pourtant, le jury déplore un certain nombre de grosses erreurs de syntaxe lors du passage au français (ex. : « (...) professeur Bayley, \*duquel (// \*de qui) elle, Maureen, avait été la maîtresse pendant quatre ans »). Ce type d'erreur doit inciter les candidats à approfondir leur maîtrise de la syntaxe française.

6) Segment 3 : *No sooner was she arranged in it, however, than she got out again (...)*

Cette proposition subordonnée, introduite par la structure comparative corrélée (*no sooner ... than*), avec inversion obligatoire de l'ordre sujet – auxiliaire, est une circonstancielle de temps que l'on peut aisément paraphraser par la conjonction de subordination *as soon as*. La structure a été bien comprise, dans l'ensemble, mais les correcteurs ont relevé un certain nombre d'erreurs de syntaxe, dues vraisemblablement à des confusions entre plusieurs constructions possibles. On citera, à titre d'exemple, la construction fautive suivante : « (...) elle n'était \*pas si tôt installée qu'elle s'en releva



(...) ». Plusieurs traductions étaient ici envisageables. Le jury a ainsi accepté les solutions suivantes : « (...) **à peine** s'y était-elle installée **qu'**elle s'en releva (aussitôt) (...) », « (...) **à peine** installée, elle se releva (aussitôt) (...) », « (...) **aussitôt** installée, elle se releva (...) », « (...) **dès l'instant où** elle y fut installée, elle s'en releva (aussitôt) » ou encore « (...) elle n'était **pas plus tôt** installée **qu'**elle se releva (...) ». Toutes ces structures étaient suivies de l'indicatif et le jury tient à mettre en garde les futurs candidats contre les confusions intempestives entre le passé simple de l'indicatif (« fut », « dut ») et l'imparfait du subjonctif (« fût », « dût »). Bien entendu, ce type de confusion est lourdement sanctionné.

7) Segment 11 : (...) *while this would be precisely so because of her advantages*

Segment 13 : (...) *even though it had been announced by the words: the new me.*

La première de ces deux propositions subordonnées concessives, introduite par la conjonction de subordination *WHILE*, a entraîné de nombreux contresens de structure et des contresens « en chaîne » jusqu'à la fin du paragraphe (segment 13). Certains candidats ont en effet confondu les valeurs concessive (« bien que / quoique ») et temporelle (« pendant que ») de la conjonction *WHILE*. Une première lecture globale plus attentive aurait pourtant dû permettre d'éliminer facilement l'hypothèse d'une proposition subordonnée circonstancielle de temps.

Les correcteurs ont accepté plusieurs traductions : « (...) et, **même s'il** n'en était ainsi qu'en raison des privilèges dont elle jouissait (...) », « (...) et **même si** tout cela n'était précisément mis en œuvre qu'en raison des privilèges dont elle jouissait (...) » ou encore « (...) et **bien que** cela ne fût précisément mis en œuvre qu'en raison des privilèges dont elle jouissait ».

La structure concessive du segment 13, contrairement à celle du segment 11, a été généralement bien repérée.

8) Segment 16 : (...) *if she had tricked Tom Bayley into it, put pressure on him (...)*

Segment 18 : (...) *if she had tricked Tom Bayley into it (...)*

Segment 19 : (...) *if from the start of this marriage Tom Bayley had insisted on a second, bachelor flat (...)*

La présence du *past perfect* dans ces trois propositions subordonnées circonstancielle de condition en *IF* exprime un irréel du passé. Le personnage échafaude des scénarios *a posteriori*, tout à la fois pour se rassurer sur sa capacité à arriver à ses fins lorsqu'elle le souhaite vraiment (segment 16) et pour tenter de se convaincre que sa situation présente est plus enviable que celle de Peggy (segments 18 et 19).

Une analyse très précise des segments 18 et 19 était indispensable pour repérer l'imbrication complexe des propositions subordonnées de condition et des propositions subordonnées de comparaison. Cette structure rythme la phrase et traduit l'enchaînement rapide des pensées qui agitent Maureen, tout en soulignant la place centrale qu'occupe Peggy dans l'esprit du personnage.

9) Segment 16 : (...) *as Peggy had.*

Segment 18 : (...) *as it certainly served Peggy right (...)*

Segment 19 : (...) *just as Peggy was not.*

Ces trois propositions sont des subordonnées circonstancielle de comparaison introduites par *AS*. Deux de ces propositions sont des propositions elliptiques (segment 16 et segment 19). Les éléments non repris étaient facilement « récupérables » ((...) *as Peggy had tricked Tom Bayley into it, put*

*pressure on him]* (segment 16) / (...) *just as Peggy was not [allowed to go into the second, bachelor flat]* (segment 19)) et ces structures ont été généralement bien repérées. Leur traduction a cependant donné lieu à des lourdeurs syntaxiques. On citera, à titre d'exemples, deux traductions particulièrement maladroites de la fin du segment 19 : « (...) dans lequel Maureen n'avait pas le droit de se rendre, tout comme Peggy ne l'avait pas non plus » ou « (...) dans laquelle Maureen n'avait pas le droit d'entrer, de la même manière que Peggy n'avait pas le droit de le faire. ».

Plusieurs solutions étaient possibles :

Segment 16 : « (...) comme Peggy l'avait fait. » ou « (...) à l'instar de Peggy. »

Segment 19 : « (...) tout comme Peggy (d'ailleurs). », « (...) Peggy non plus d'ailleurs. » ou encore « (...) pas plus que Peggy. »

10) Segment 15 : (...) *and why not display it to the wife of Professor Bayley, who had not married herself, but had married Peggy instead?*

Il convenait de bien analyser cette construction interrogative avec l'infinitif sans *TO*. La base verbale nue n'exprime pas la réalisation de l'événement, ni même un mouvement vers sa réalisation. Cependant, dans le cas présent, l'interrogation suivie de la négation a un effet rhétorique. Maureen envisage bel et bien d'épater Peggy. Si cet effet rhétorique a été généralement compris, sa traduction a parfois entraîné des erreurs de syntaxe (ex. « (...) pourquoi \*pas en faire étalage (...) » au lieu de « (...) pourquoi **NE** pas en faire étalage (...) ? »).

Avant de traduire ce segment, il fallait relire la phrase entière, qui commence au segment 14 par l'adverbe *besides*, lequel fait écho à la conjonction de subordination *even though* du segment 13. La syntaxe exprime ici l'état d'esprit du personnage, qui tente de se persuader, par une série d'arguments, qu'il est finalement légitime de vouloir impressionner Peggy. Le segment 15, introduit par la conjonction de coordination *and*, marque en quelque sorte la conclusion logique, au moins provisoire, de cet exercice d'auto-persuasion. L'effet conclusif produit par la valeur additive de la conjonction *AND* méritait d'être explicité en français par la conjonction de coordination *donc* : « Pourquoi **donc** ne pas en faire étalage (...) ? »

Bien entendu, il était également possible d'opter pour une question à un mode personnel, avec un sujet exprimé et un verbe conjugué. C'était alors le conditionnel présent qui s'imposait en français : « Pourquoi donc n'en **ferait-elle** pas étalage (...) ? »

Les candidats qui souhaitent consolider leurs acquis en syntaxe de la phrase anglaise se reporteront avec profit à l'ouvrage de Sandrine Oriez intitulé *Syntaxe de la phrase anglaise – Licence-Master-Concours* (Presses Universitaires de Rennes, 2009) et à celui de Jean-Charles Khalifa, intitulé *Syntaxe de l'anglais, théories et pratique de l'énoncé complexe* (Ophrys, 2004).

### **Temps et aspects – Auxiliaires modaux**

Le texte comportait de nombreuses occurrences du prétérit simple et du *past perfect* et il convenait de bien identifier leurs valeurs respectives en contexte, lors de la première phase de lecture globale.

Le jury a pu constater cette année que les valeurs de perfectif et d'imperfectif du prétérit n'étaient pas toujours repérées correctement. En traduction, ce repérage conditionne pourtant le choix entre le passé simple ou le passé composé, d'une part, et l'imparfait, d'autre part. La valeur de perfectif du prétérit permet de donner une vision synthétique et compacte des procès et d'évoquer des actions

passées dans leur globalité, sans en envisager ni le début ni la fin. Le prétérit est alors traduit, en fonction du contexte, par un passé simple ou un passé composé. Dans les deux cas, il s'agit de faire progresser le récit. En revanche, lorsque le prétérit exprime un état, une action inachevée, une action qui se répète ou des aspects habituels, moraux ou matériels, c'est sa valeur d'imperfectif qui est mise en avant. Il devra alors être traduit par un imparfait. Pour repérer ces deux valeurs lors de la phase initiale de lecture globale, les candidats pouvaient s'aider du sémantisme des verbes et du contexte.

La valeur de perfectif du prétérit s'imposait dans les passages suivants :

Segment 3 : (...) *she **got out again***

Segment 4 : (...) *she **remained***

Segment 7 : (...) *she **made the change back again***

Segment 8: *The second time she **removed herself to the yellow settee was out of decency** (...)*

Toutes ces occurrences du prétérit devaient être traduites par un passé simple. Il était facile de repérer la succession des quatre verbes de mouvement qui structurent le début de l'extrait et qui expriment clairement les allées et venues du personnage dans la pièce. Le narrateur fait « faussement » progresser le récit en insistant en fait sur les tergiversations d'un personnage qui « tourne en rond » et n'arrive pas à prendre sa décision.

Si le passé composé, temps de l'accompli, peut également être utilisé pour traduire la valeur de perfectif du prétérit, son emploi devait être écarté d'emblée dans notre texte. En effet, ce temps est avant tout utilisé dans les dialogues et les textes journalistiques car il permet à l'énonciateur d'évoquer des faits passés en les reliant au moment de l'énonciation. Pour reprendre les termes d'Émile Benveniste, le passé composé « *établit un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son évocation trouve place. C'est le temps de celui qui relate en témoin, en participant ; c'est donc aussi le temps que choisira quiconque veut faire retentir jusqu'à nous l'événement rapporté et le rattacher à notre présent* ». (*Problèmes de linguistique générale, 1*, Gallimard, 1966, p. 244)

L'imparfait, qui sert à placer les faits à l'arrière-plan du récit, s'imposait dans tous les cas où le prétérit était utilisé dans sa valeur d'imperfectif pour introduire des commentaires et des explications ou pour décrire des états perçus dans leur durée. Il s'agissait des passages suivants :

Segment 1 : *The chair (...) **was covered in coffee-brown satin / Maureen Jeffries wore dark brown silk tights***

Segment 2 : *she **was aware / the phrase had an arch quality she did not altogether like***

Segment 6 : *What **was new was her hairstyle, that she was a stone lighter***

Segment 7 : *There **was no doubt***

Segment 9 : *To ask Peggy to visit her at all **was brave of her***

Segment 10 : (...) *all that it **set off***

Segment 11 : (...) *she **was married, comfortably, to Professor Bayley***

Segment 12 : (...) *there **was no need***

Segment 14 : (...) *her attractiveness **was all that she, Maureen, had to face the world with again***

Segment 18 : (...) *it certainly **served Peggy right***

Segment 21 : (...) *her insistence on fidelity from Tom (...) **was doubtless the reason for his leaving her for Peggy***

En revanche, l'hésitation entre passé simple et imparfait était permise dans le segment 3 (... *with a pathetic smile of which she **was** certainly unconscious*) et le segment 16 (*Though (she **whispered** it to herself, fierce and bitter*) (...)). Selon que l'on envisageait les deux procès de manière compacte et synthétique, pour faire progresser le récit, ou comme des procès inachevés, il était possible d'utiliser le passé simple ou l'imparfait. Le jury a donc accepté les deux traductions.

On pouvait également hésiter entre l'imparfait et le plus-que-parfait pour traduire l'un des prétérīts du segment 19 (... *a second, bachelor flat into which she, Maureen, **was** never allowed to go* (...)).

Cette hésitation était liée au statut de Maureen. Si l'on considère qu'elle est encore la maîtresse de Tom Bayley lorsqu'elle s'apprête à recevoir Peggy, c'est l'imparfait qui s'impose. Si les deux personnages ne sont plus amants, il faut alors opter pour le plus-que-parfait. L'absence d'un contexte très précis pouvait créer le doute quant au statut exact de Maureen. Le jury a donc admis les deux solutions. Il a néanmoins finalement retenu le plus-que-parfait pour deux raisons essentielles. Tout d'abord, la dernière phrase du passage fait mention d'une rupture à l'initiative de Tom. Les deux personnages ne semblent donc plus entretenir de liaison amoureuse. Par ailleurs, la suite de la nouvelle nous apprend que Tom a été l'avant-dernier amant de Maureen. Leur liaison n'est donc plus d'actualité.

Lors de la première phase de lecture globale, il convenait également de bien repérer les différentes valeurs du *past perfect*.

La valeur strictement temporelle de procès passé par rapport à un autre moment du passé (ou passé au second degré) apparaît à cinq reprises :

Segment 6 : (... *that she **had been dowered** afresh by nature* (...) *with a delicacy of complexion*

Segment 9 : (...) *she **had needed** to swallow pride*

Segment 13 : (...) *even though it **had been announced** by the words: the new me*

Segment 15 : (...) *Professor Bayley, who **had not married herself**, but **had married** Peggy instead?*

Segment 16 : (...) *as Peggy **had***

La traduction par un plus-que-parfait s'imposait pour traduire cette valeur temporelle du *past perfect* et les correcteurs n'ont relevé que quelques confusions ponctuelles avec l'imparfait.

Le plus-que-parfait était également obligatoire pour traduire la valeur non-temporelle d'irréel du passé du *past perfect* dans les trois occurrences suivantes :

Segment 16 : (...) *if she **had tricked** Tom Bayley into it* (...)

Segment 18 : *But if she **had tricked** Tom into it* (...)

Segment 19 : (...) *if from the start of this marriage Tom Bayley **had insisted** on a second, bachelor flat*

L'association de *HAVE* + *-EN* (antériorité) et du prétérít désactualisant permet de faire référence à un événement antérieur imaginé. Dans l'ensemble, cette valeur non-temporelle d'irréel du passé a été correctement identifiée et la plupart des candidats ont eu naturellement recours au plus-que-parfait.

En revanche, on pouvait hésiter sur le temps à employer en français pour traduire le *past perfect* du segment 11 (... *she was married, comfortably, to Professor Bayley (whose mistress she, Maureen, **had been** for four years)*). Cette hésitation était liée, une fois encore, au statut exact de Maureen. S'agit-il, dans ce passage, d'indiquer que Maureen et Tom ont été amants à une époque antérieure à celle du mariage de Tom avec Peggy ? Dans l'affirmative, Maureen n'est plus la maîtresse du professeur Bayley

et il convient alors d'employer le plus-que-parfait. S'agit-il, au contraire, de mettre en relation deux moments du passé ? Si l'on retient cette hypothèse, on doit conclure que Maureen est encore la maîtresse de Tom lorsqu'elle s'apprête à recevoir Peggy. C'est alors l'imparfait qui s'impose. Pour les raisons déjà évoquées plus haut à propos du segment 19, le jury a retenu la première hypothèse, tout en acceptant également la seconde interprétation.

La première phase de lecture globale devait également permettre aux candidats de repérer rapidement la forte présence du modal *WOULD*.

Dans un premier type d'occurrences, *WOULD* exprime un renvoi à l'avenir dans le passé dans un contexte de discours indirect libre. L'élément « prétérit » contenu dans *WOULD* est alors un prétérit de concordance des temps déclenché par le prétérit du verbe introducteur sous-entendu (*she thought*). On le retrouve dans les segments suivants :

Segment 2 : *She **would look** a delectable morsel (...)*

Segment 7 : *There was no doubt all this **would be** better displayed in the big brown chair (...)*

Segment 10 : *But Peggy **would not be** able to compete (...)*

Segment 11 : *(...) while this **would be** so precisely because of her advantages (...)*

Segment 17 : *She **would go** back to the brown chair.*

Cette valeur temporelle de *WOULD* a été correctement repérée, dans l'ensemble. Toutefois, l'occurrence du modal dans le segment 17 semble avoir déconcerté certains candidats. Les correcteurs ont ainsi relevé quelques erreurs de mode et de temps relativement isolées (« Elle retourna s'asseoir » / « Elle retournera s'asseoir ») ou des confusions avec la valeur de caractérisation du sujet dans une situation passée (« Elle retournait inévitablement s'asseoir »). En fait, la rage et l'amertume du personnage, évoquées dans le segment 16, expliquent la décision « prise sur-le-champ » de regagner le grand fauteuil marron à oreilles. *WOULD* conjugue ici les deux valeurs de volonté et de renvoi à l'avenir, qu'il est difficile de dissocier. L'ajout de la conjonction « donc » permet par conséquent d'explicitier le lien logique que ce modal exprime entre l'évènement déclencheur, à savoir les sentiments évoqués au segment 16, et la prise de décision « sur-le-champ ».

Dans trois autres cas (segments 16, 18 et 20), qui n'ont pas posé de problèmes particuliers aux candidats, *WOULD* est utilisé dans une valeur comparable au conditionnel français.

Segment 16 : *(...) if she had tricked Tom Bayley into it (...), no doubt she **would be** Mrs Bayley...*

Segment 18 : *But if she had tricked Tom into it, then it **would have served** her right (...)*

Segment 20 : *She, Maureen, **would have refused** marriage on such terms, she must give herself credit for that;*

Dans le segment 20, la condition est sous-entendue. Elle est en fait exprimée dans la phrase qui précède : *if from the start of this marriage Tom Bayley had insisted on a second, bachelor flat into which she, Maureen, was never allowed to go (...).*

La seule occurrence du modal *MUST* apparaît dans ce même segment 20. Si ce modal ne peut pas être utilisé pour un passé de narration, il peut tout à fait apparaître dans un contexte de discours indirect libre. C'est le cas dans ce segment, où sont rapportées les pensées de Maureen. *MUST* devait donc être impérativement traduit par un imparfait. Les correcteurs n'ont d'ailleurs relevé que quelques erreurs

isolées de temps et de mode (« (...) elle devrait se reconnaître ce mérite. » ou « (...) elle doit se reconnaître ce mérite. »).

Pour des développements détaillés sur le prétérit, le *past perfect* et les auxiliaires modaux, les candidats pourront consulter l'ouvrage de Ruth Huart, Paul Larreya, Emmanuelle Mathiot et Claude Rivière intitulé *Grammaire explicative de l'anglais Niveau C1 / C2 (5<sup>e</sup> édition)* (Pearson, 2019), ou celui de Jean-Rémi Lapaire et Wilfrid Rotgé intitulé *Réussir le commentaire grammatical de textes – Capes / Agrégation Anglais (nouvelle édition revue et augmentée)* (Ellipses, 2004).

### **Remarques générales sur la qualité du français**

Ainsi que le jury a eu l'occasion de le rappeler dans les précédents rapports, l'épreuve de version permet d'évaluer la compréhension du texte anglais, la capacité des candidats à en faire passer le sens et les nuances, mais aussi la qualité de l'expression en français. Les erreurs de langue peuvent ainsi représenter une proportion importante des points-fautes attribués à une copie. Les candidats devront donc rester très vigilants pendant les phases de relecture.

Il paraît utile de rappeler ici les « cinq grands principes de la traduction » tels qu'ils sont précisés par René Meertens dans son ouvrage intitulé *La Pratique de la traduction d'anglais en français – 35 leçons pour traduire dans les règles de l'art* (Chiron, 2011). L'auteur cite, dans l'ordre, la fidélité, la correction, la clarté, la fluidité et le naturel. Si le manuel s'adresse prioritairement à de futurs traducteurs professionnels de textes relevant des domaines de la presse, du droit, de l'économie et de la technologie, il propose une approche méthodique et très pragmatique qui permettra aux agrégatifs de développer des stratégies efficaces pour perfectionner leur expression écrite en français. De nombreux développements, accompagnés d'exercices corrigés, sont consacrés au lexique (anglicismes, collocations, tournures et mots impropres, confusions courantes, etc.), à la ponctuation et aux contraintes syntaxiques propres au français.

### **Grammaire et ponctuation**

Le rapport de la session 2022 avait déjà mis en garde les candidats contre les erreurs de conjugaison, qui sont fortement pénalisées. Cette année, les correcteurs n'ont relevé que quelques barbarismes de conjugaison au passé simple : « elle \*s'asseya moins dramatiquement » (segment 3) ou « elle s'en \*extraya » (segment 8). Il n'est pas inutile, pour autant, de revoir le passé simple des verbes les plus courants et de se méfier des verbes défectifs qui ne se conjuguent pas au passé simple. C'était précisément le cas du verbe « s'extraire ».

Le jury s'inquiète de la fréquence de certaines fautes d'orthographe grammaticale dues à une maîtrise insuffisante des conjugaisons françaises. Il s'agit surtout, comme cela a déjà été souligné, des confusions, à la troisième personne du singulier, entre le passé simple des verbes « être » et « avoir » (« fut » et « eut »), d'une part, et l'imparfait du subjonctif de ces mêmes verbes (« fût » et « eût »), d'autre part. L'orthographe de certains participes passés est également mal maîtrisée (ex. : « (...) elle avait \*dût ravalier son orgueil » (segment 9)).

Les correcteurs souhaitent rappeler, par ailleurs, qu'on ne peut espérer réussir l'épreuve de version si l'on ne maîtrise pas l'emploi des modes indicatif et subjonctif en français. Les erreurs les plus fréquentes relevées cette année concernent des confusions entre les deux modes dans la traduction

des propositions subordonnées circonstancielles de concession des segments 11 et 13. Dans ces deux segments, la locution conjonctive « bien que » devait être obligatoirement suivie du subjonctif.

Il est également impératif de connaître les règles qui régissent les accords en genre et en nombre et de consulter l'un des ouvrages de référence de la bibliographie si ces règles ne sont pas parfaitement maîtrisées.

Les prépositions doivent aussi faire l'objet d'une attention particulière. Deux segments, en particulier, ont retenu l'attention des correcteurs, qui ont relevé de nombreuses erreurs dans les traductions proposées :

Segment 17 : *She would go back to the brown chair.*

La préposition *TO* indique une direction. Pourtant, elle ne pouvait être traduite ici par les prépositions « à » ou « vers », même si ces dernières indiquent le lieu où l'on se rend. Les correcteurs ont donc pénalisé les traductions suivantes : « Elle retournerait \*au fauteuil marron. » et « Elle retournerait \*vers le fauteuil marron. » L'emploi de la préposition « sur » (« Elle retournerait \*sur le fauteuil marron. ») était également exclu.

Seule la préposition « dans » était acceptable mais son emploi devait être combiné avec un étoffement : « Elle retournerait **s'asseoir dans** le fauteuil marron. »

Segment 20 : *She, Maureen, would have refused marriage on such terms.*

La traduction de ce groupe prépositionnel a également entraîné différentes erreurs dans l'emploi des prépositions. Il s'agit, dans ce passage, de revenir sur le « contrat » de mariage imposé par Tom Bayley et plus particulièrement sur l'une de ses « clauses » (au sens figuré, bien entendu). Cette dernière est explicitée dans la phrase précédente ((...) *Tom Bayley had insisted on a second, bachelor flat into which she, Maureen, was never allowed to go, just as Peggy was not.*). Pour traduire *terms*, le jury a retenu le nom « conditions », entendu au sens de « stipulation / clause ». La préposition « à » permettait alors de traduire la préposition *on* : « Maureen, pour sa part, aurait refusé le mariage (// aurait refusé de se marier) à ces conditions. »

Les correcteurs ont pénalisé le recours aux prépositions « sur », « avec » et « sous » (« Maureen, pour sa part, aurait refusé le mariage \*sous (// \*avec // \*sur) de telles conditions (...) »). La préposition « dans » entraînait, quant à elle, un léger glissement de sens (« Maureen, pour sa part, aurait refusé le mariage dans de telles conditions (...) »), le nom « conditions » devenant alors, en contexte, un synonyme de « circonstances ».

Par ailleurs, il convient de rappeler l'importance de la ponctuation. Ainsi que le précisait le rapport de la session 2021, elle « *participe de la construction du sens de la phrase au même titre que les mots qui la composent.* ». Le jury souhaite donc mettre en garde les candidats contre certaines erreurs dont l'accumulation peut être très pénalisante.

Les correcteurs déplorent l'oubli trop fréquent des accents ou la pratique fautive consistant à remplacer les accents graves, les accents aigus et les accents circonflexes par de simples traits horizontaux. Ils tiennent aussi à préciser qu'en règle générale, il convient de conserver les parenthèses du texte source dans le texte cible. Aucune raison valable ne justifiait de les remplacer par des virgules ou des tirets dans les segments 5, 6, 11 et 16.

La virgule a également son importance. Par sa présence ou son absence, elle peut changer le sens d'un énoncé de manière radicale. Le segment 19 permet d'illustrer ce point de manière particulièrement parlante. Il y est fait référence à un *second, bachelor flat*. Faute d'avoir remarqué cette virgule, certains candidats et candidates n'ont pu éviter le contresens et ont proposé, comme traduction : « une seconde garçonnière ». La virgule devait être explicitée par un réagencement syntaxique : « un second appartement, une garçonnière » ou « un second appartement, qu'il utiliserait comme garçonnière ».

Les points de suspension apparaissaient dans le segment 11. Ils servaient à expliciter le sens de *advantages*. Le calque de structure devait être évité (« (...) ...qu'elle était confortablement mariée (...) »). La solution la plus simple consistait à remplacer ces points de suspension par les deux points, qui permettent précisément d'introduire une explication.

Les caractères italiques, plus courants qu'en français, méritaient aussi une attention particulière. Il faut s'interroger systématiquement sur le sens à donner à leur emploi dans un texte en anglais.

Ils peuvent permettre d'indiquer l'accentuation emphatique d'un mot. Cette forme de mise en relief apparaissait à deux reprises dans l'extrait à traduire et devait être explicitée :

Segment 9 : *To ask Peggy Bayley to visit her at all **was** brave of her (...)*

Dans ce segment, le sens de l'accentuation emphatique de *was* devait faire l'objet d'un étoffement par un adverbe et les traductions suivantes ont été acceptées : « Le fait même de demander à Peggy Bayley de lui rendre visite était, **certes**, (/ / était, **assurément**, (/ / était, **véritablement**,) courageux (...) ».

Segment 18 : *But if **she** had tricked Tom into it (...)*

Deux solutions étaient possibles pour expliciter l'accentuation emphatique du pronom personnel *she* : « Si elle, **Maureen**, avait piégé Tom (...) » ou « Si **cela avait été** elle, **Maureen**, qui avait piégé Tom (...) ».

Des caractères italiques apparaissent également dans le segment 13, mais ils servent alors simplement à citer une expression (« the new me ») utilisée par Maureen dans sa lettre d'invitation adressée à Peggy. Dans ce dernier cas, ces caractères devaient être simplement remplacés par des guillemets ou un soulignement.

Enfin, le jury souhaite mettre en garde les candidats contre l'emploi intempestif des abréviations. Ainsi, l'esperluette (&), signe abrégatif de la conjonction de coordination « et », ne peut en aucun cas remplacer cette dernière dans les copies.

Pour des questions ponctuelles de grammaire, les candidats pourront utilement se reporter à l'ouvrage d'Adolphe V. Thomas et Michel de Toro intitulé *Dictionnaire des difficultés de la langue française* (Larousse, 2014). Ceux qui souhaitent approfondir leurs connaissances en grammaire française trouveront également une aide précieuse dans la grammaire de Cécile Narjoux intitulée *Grevisse de l'étudiant – Grammaire graduelle du français 2<sup>e</sup> édition* (De Boeck Supérieur, 2021).

## Lexique

Lorsqu'ils relisent leur brouillon en le comparant au texte source (cf. phase 5 décrite ci-dessus), les candidats doivent vérifier que certaines collocations incorrectes ou expressions impropres ne leur ont pas échappé. On entend par « collocation » l'association habituelle d'un mot à un autre au sein d'un énoncé. Dans le rapport de la session 2021, le jury indiquait déjà que « [l]a maîtrise précise et assurée



de l'anglais et du français qu'évalue l'épreuve de version comprend aussi la capacité à différencier ce qui relève, dans les deux langues, d'une collocation et ce qui s'en démarque pour ne pas introduire de décalage entre texte source et traduction. » Lors de cette session 2023, les collocations et expressions impropres suivantes ont plus particulièrement retenu l'attention des correcteurs :

Segment 1 : *Ruffled shirt* a parfois été traduit par « chemise bouffie » ou « chemise à rabats ». Ces deux traductions étaient particulièrement fautives, pour des raisons différentes.

Dans le premier cas, la traduction proposée résulte manifestement d'une confusion entre les adjectifs « bouffi » et « bouffant ». Contrairement au deuxième adjectif, le premier ne peut pas s'appliquer à des vêtements. Par ailleurs, même si l'expression « chemise bouffante » est tout à fait acceptable hors contexte, elle ne saurait traduire l'adjectif « *ruffled* » et constitue donc un faux sens.

En revanche, « chemise à rabats » relève clairement du contresens. L'expression ne peut renvoyer qu'à une autre acception très différente du terme « chemise », à savoir « *une couverture cartonnée ou toilée dans laquelle on insère les pièces d'un dossier* » (définition du Dictionnaire Le Robert en ligne).

Segment 2 : *Winged chair* ne pouvait pas être traduit par « \*fauteuil à revers ». L'expression « à revers » peut s'appliquer à un pantalon mais ne peut en aucun cas servir à décrire un fauteuil.

Segment 3 : *No sooner was she arranged in it, however, than she got out again.*

« \*se retirer d'un fauteuil » ou « \*ressortir d'un fauteuil » sont des collocations fautives. Seule la traduction par le verbe « se relever » était acceptable dans ce segment.

Segment 7 : (...) *all this would be better displayed in the big brown chair: she made the change back again.*

Il s'agissait, cette fois-ci, d'indiquer un nouveau déplacement vers le fauteuil. « Elle \*rejoignit le fauteuil » était également une collocation impropre.

Segment 5 : *she was aware the phrase had an arch quality (...)*

Le nom « ton » peut s'appliquer à une « lettre » (« le ton espiègle d'une lettre ») mais pas à une « expression ». « *l'expression avait un \*ton espiègle (...)* » était donc une traduction fautive.

Segment 9 : (...) *she had needed to swallow pride*

Plusieurs collocations attestées permettaient de traduire correctement cette expression : « (...) elle avait dû ravalier son orgueil (// ravalier sa fierté // mettre sa fierté de côté). »

En revanche, « *\*ravalier son honneur* » était une collocation impropre et le terme « honneur » constituait, par ailleurs, un léger faux sens.

Segment 20 : (...) *she must give herself credit for that*

Le jury a accepté les traductions suivantes : « (...) elle devait se reconnaître ce mérite », « (...) elle devait s'attribuer ce mérite », ou encore « (...) elle devait s'en féliciter ». En revanche, « *\*s'en donner le mérite* » était une collocation fautive.

Ces maladroites peuvent être évitées. C'est notamment par la lecture régulière d'œuvres littéraires dans les deux langues que les futurs candidats parviendront progressivement à repérer de manière plus systématique les combinaisons de mots incorrectes dans leurs copies. *Le Dictionnaire des*

*combinaisons de mots* (Dictionnaires Le Robert, 2007), pourra également les aider à se constituer un répertoire personnel des collocations les plus courantes.

La fréquentation régulière des œuvres littéraires dans les deux langues doit également permettre de mieux maîtriser les différents registres de langue.

Si l'une des règles impératives de l'épreuve de version est la fidélité absolue au registre du texte source, cette contrainte n'est pas toujours respectée. C'est ainsi que les correcteurs ont relevé à plusieurs reprises des termes et expressions relevant d'un registre trop familier voire argotique. Les exemples suivants illustrent particulièrement bien ce problème :

Segment 2 : « Le grand fauteuil bourré de plumes »

Segment 5 : « L'expression avait un côté tordu »

Segment 15 : « et pourquoi ne pas en mettre plein la vue »

Segment 16 : « si elle avait mis le grappin sur Tom Bayley (...) / si elle lui avait mis la pression »

Segment 18 : « cela lui aurait fait les pieds (...) / elle l'aurait eue mauvaise »

Segment 19 : « une garçonnère où elle n'aurait jamais eu le droit de mettre les pieds »

Segment 21 : « ce dernier l'avait plaquée / lourdée / jetée »

### Analyse par segments

Pour chaque segment, les candidats pourront également se reporter aux « remarques générales » formulées dans le présent rapport.

#### **1. The chair facing the door was covered in coffee-brown satin. Maureen Jeffries wore dark brown silk tights and a white ruffled shirt.**

*Covered* : « couvert » était un léger calque.

*Coffee-brown / dark brown* : Le jury a été surpris de relever certaines erreurs d'accord à propos des adjectifs de couleur. Sur cette question, les candidats pourront se reporter à la grammaire précitée de Cécile Narjoux.

*Coffee-brown* : L'expression « couleur café » était de loin la solution la plus naturelle, mais « marron-café » était éventuellement acceptable. En revanche, « \*café-marron » était une traduction fautive.

*Dark* : Pour une raison que les correcteurs s'expliquent mal, cet adjectif a été souvent omis dans les copies.

#### **2. She would look a delectable morsel in the great winged chair.**

Les correcteurs ont eu la surprise de relever certains contresens à propos du verbe *look* : « Elle \*regarderait un morceau délectable ». Bien entendu, ce type d'erreur a été lourdement pénalisé.

#### **3. No sooner was she arranged in it, however, than she got out again (with a pathetic smile of which she was certainly unconscious) and sat less dramatically in the corner of a yellow settee.**

*With a pathetic smile* : Le calque de structure était tout à fait acceptable dans ce segment mais il était également possible de traduire ce syntagme prépositionnel par un syntagme nominal (« un sourire pitoyable aux lèvres »).

*Was certainly unconscious* : Le jury a bien évidemment accepté la recatégorisation de l'adjectif *unconscious* en nom (« conscience ») : « (...) avec un sourire pitoyable dont elle n'avait (// n'eut) certainement pas conscience. »

*Arranged* : Ce participe passé était difficile à traduire. Le calque lexical (« arrangé ») constituait le principal risque. Les correcteurs ont valorisé certaines traductions judicieuses, telles que « prendre la pose savamment » ou « installée dans une position étudiée ». Ils déplorent cependant des erreurs particulièrement nombreuses dans l'emploi des prépositions. On « s'assied **sur** une chaise » mais « **dans** un fauteuil ». Dans ce segment précis, cela n'implique pas pour autant qu'il faille traduire *in it* par « sur elle », « dans lui » ni même « dessus » et encore moins « dedans ».

*AND sat* : L'anglais a tendance à coordonner les propositions, là où le français préfère souvent expliciter les liens logiques. Cette tendance du français explique la traduction finalement proposée par le jury : « (...) pour s'asseoir (...) ».

*Less dramatically* : Le recours à un adverbe (« (...) moins théâtralement ») était un peu maladroit. Certains candidats ont eu le bon réflexe : ils ont opté pour un syntagme prépositionnel, comme dans les exemples suivants qui ont tous été acceptés par le jury : « (...) avec moins de théâtralité. », « (...) avec moins d'affectation. » ou encore « (...) de manière moins cabotine »

*Sat (...) in the CORNER* : Il fallait s'interroger sur la traduction à adopter pour le nom *corner*. Le terme « côté » devait être évité : « (...) s'assit \*sur le côté d'un canapé jaune ». Il était possible d'opter pour le nom « coin » mais les correcteurs ont pénalisé, dans ce cas, l'emploi de la préposition « sur » : « (...) s'assit \*sur le coin d'un divan jaune. ». Le nom « angle » était incontestablement la solution la plus heureuse pour traduire *corner*.

#### **4. Here she remained some minutes, thinking that after all, her letter of invitation had said, jocularly**

*Here she remained* : Il fallait éviter le calque de structure (« \*Ici elle demeura (...) ») ou d'autres formulations fautives assez proches (« \*Là elle demeura (...) »).

*After all* : Si l'expression « après tout » semblait la plus naturelle, le jury a accepté d'autres traductions, notamment « somme toute », « en somme », « en fin de compte » ou encore « au bout du compte ».

*Jocularly* : Le jury a accepté le recours à un simple adverbe (« plaisamment »), mais la traduction de l'adverbe *jocularly* par un syntagme prépositionnel (« sur le ton de la plaisanterie » ou « sur un ton badin ») permettait d'obtenir une traduction plus fluide.

#### **5. (she was aware the phrase had an arch quality she did not altogether like): 'Come and meet the new me!**

*Aware* : Le simple calque (« elle était bien consciente que (...) ») était possible mais une incise permettait d'alléger la phrase : « l'expression, elle en était bien consciente, (...) ». Le jury a accepté d'autres solutions. Certains candidats ont, par exemple, recatégorisé l'adjectif *aware* en verbe (« elle savait que (...) ») ou ont eu recours aux expressions « se rendre compte » ou « avoir conscience » (« l'expression, elle en avait bien conscience (...) ») ou « l'expression, elle s'en rendait bien compte

(...) ». L'une des difficultés de ce segment était d'éviter de reprendre le terme utilisé au segment 3 pour traduire *unconscious*. Le jury a donc apprécié les copies qui ont su tenir compte de cette contrainte.

*Had an arch quality* : Cette structure a donné lieu à de nombreux contresens, le sens de l'adjectif *arch* (« coquin / espiègle / malin ») étant souvent mal cerné. Par ailleurs, il convenait d'éviter le calque lexical pour traduire *quality* (« qualité espiègle »).

*Did not altogether like* : La portée de la négation a parfois été mal appréciée (« qu'elle n'aimait franchement pas (...) »).

*Come and meet the new me* : Enfin, il fallait ici se méfier à la fois du calque de structure (« Venez \*et rencontrez (...) ») et de la surtraduction (« (...) Venez \*pour rencontrer (...) »).

**6. What was new was her hairstyle, that she was a stone lighter in weight, that she had been dowered afresh by nature (a word she was fond of) with delicacy of complexion.**

*That she was (...)* : Il convenait d'éviter le calque de structure (« (...) \*qu'elle avait perdu (...) »). Un étoffement (« **le fait** qu'elle avait perdu (...) ») était indispensable.

*A stone lighter in weight* : Le jury ne saurait trop recommander aux candidats et candidates de revoir les principales unités de mesures (poids, longueur, surface, capacité et température). L'ouvrage d'Isabelle Perrin intitulé *L'Anglais : Comment traduire ?* (Hachette Livre, 1996), propose une table de conversion des unités de mesure très utile. *Stone* est une unité de poids qui correspond à 6,3 kg. Certains candidats ont été entraînés sur de fausses pistes. Le contexte, à savoir la présence du nom *weight*, aurait pourtant dû leur permettre d'inférer le sens. Le nom « pierre » ne pouvait en aucun cas traduire *stone*. Les correcteurs ont donc lourdement pénalisé cette erreur d'interprétation, qui conduisait à un non-sens complet. L'exemple suivant, qui « cumule » non-sens et calque de structure, illustre bien le genre d'écueil qu'une lecture plus attentive du texte source doit permettre d'éviter : « elle était \*une pierre plus légère en poids (...) ». Bien entendu, les correcteurs n'attendaient pas une équivalence précise (« 6,3 kg »), qui serait pour le moins curieuse dans ce genre de texte. Il importait uniquement de donner un ordre de grandeur. Plusieurs solutions étaient donc possibles : « (...) elle avait perdu plus de six kilos (...) » ou « (...) elle pesait quelque six kilos de moins ».

*She had been dowered afresh by nature* : Sur le plan syntaxique, une modulation grammaticale jouant sur la voix passive et active s'imposait. Il fallait donc réorienter l'énoncé à partir du complément d'agent *nature*, qui devenait ainsi sujet de la phrase dans le texte cible. Si les candidats ont généralement eu le réflexe de procéder à ce réagencement syntaxique, ils n'ont pas toujours cerné le sens précis du verbe *to dower*, qui est un synonyme du verbe *to endow* (« doter »), ou celui de l'adverbe *afresh*, lequel signifie « de nouveau » et n'a donc rien à voir avec la « fraîcheur ». L'expression *be dowered afresh with* a donc donné lieu à de nombreux contresens (ex. : « la nature lui avait donné une nouvelle fraîcheur »).

*A word she was fond of* : Cette apposition figure entre parenthèses, lesquelles doivent être conservées. L'article indéfini *A* commute avec l'absence d'article en français.

**7. There was no doubt all this would be better displayed in the big brown chair: she made the change back again.**

*There was no doubt all this would be better displayed* : S'il était possible de conserver une proposition conjonctive (« Il ne faisait aucun doute que tout cela (...) » ou « Nul doute que tout cela (...) »), il convenait d'éviter les formulations maladroites (« Il n'y avait aucun doute que tout cela (...) ») ou celles qui alourdissaient la phrase (« Il n'y avait aucun doute \*sur le fait que tout cela » ou « \*Cela ne faisait aucun doute que tout cela (...) »). D'autres traductions, sans proposition conjonctive, permettaient d'obtenir des formulations plus fluides. Les correcteurs ont ainsi accepté les formulations suivantes : « Tout cela ressortirait sans nul doute mieux (// plus avantageusement) (...) » ou « Sans aucun doute (// Sans nul doute // Assurément // À l'évidence // Sans conteste), tout cela ressortirait mieux (// plus avantageusement) (...) ».

La traduction du verbe *display* était délicate. Il fallait garder à l'esprit le fait que Maureen tente de « composer » un tableau. Le fauteuil doit la « mettre en valeur ». Cette expression était donc possible, mais les correcteurs ont également accepté le verbe « ressortir ».

*Made the change back again* : Les candidats devaient bien se représenter les mouvements de Maureen. Cette dernière s'assied d'abord dans le fauteuil (segment 3) avant d'aller s'installer dans le canapé jaune (segment 3). Dans le segment 7, elle se lève à nouveau pour retourner s'asseoir dans le fauteuil. Deux points méritaient l'attention :

Pour traduire *made the change back*, *back* pouvait être recatégorisé en verbe « retourner ». Il restait ensuite à exploiter le glissement métonymique entre l'action *make the change* et le résultat « s'asseoir ».

Il fallait se méfier du faux-sens. En effet, « elle retourna s'y asseoir \*à nouveau » reviendrait à dire que Maureen vient s'installer pour la troisième fois dans le fauteuil, ce qui ne correspond pas à la scène décrite.

**8. The second time she removed herself to the yellow settee was out of decency, a genuine calculation of kindness.**

*The second time she...* : Le calque de structure était possible. Cependant, une proposition subordonnée de temps permettait d'obtenir une traduction plus fluide : « Lorsqu'elle alla s'asseoir (// s'installer) pour la deuxième fois dans le canapé jaune (...) ».

*Removed herself to the yellow settee* : Les correcteurs ont relevé quelques contresens sur ce groupe verbal. Une analyse trop rapide du contexte a conduit certains candidats à penser que le personnage se relevait du canapé alors qu'elle allait s'y installer. La préposition *TO*, qui indique la direction, ne laissait pourtant aucun doute. Plusieurs solutions étaient possibles. La préposition pouvait faire l'objet d'un étoffement par les verbes « s'asseoir » ou « s'installer », ces deux verbes étant obligatoirement suivis de la préposition « dans ». Le verbe pronominal *remove herself* pouvait être traduit par un autre groupe verbal (« quitta le fauteuil ») ou par le verbe « aller », par un glissement métonymique jouant sur le point de départ d'un mouvement (*quitter un lieu*) et le mouvement proprement dit (*se rendre dans un autre lieu*). C'est cette modulation lexicale qui a été retenue dans la proposition de corrigé du jury. Par souci de cohérence, il convenait de retenir la même traduction qu'au segment 3 pour le terme *settee*.

*Out of decency* : Ce groupe prépositionnel a parfois donné lieu à des contresens de structure (« manque de décence ») et à des non-sens (« \*hors de décence »). Dans l'ensemble, cependant, le lien de causalité exprimé par *out of* a été correctement repéré.

*A genuine calculation of kindness* : La traduction de cette expression, qui associe deux notions antinomiques, était assez délicate. Plusieurs solutions ont été acceptées : « un authentique calcul de magnanimité (// de générosité // de charité // de bonté) » ou « vraiment (// bel et bien) par générosité calculée »).

#### **9. To ask Peggy Bayley to visit her at all was brave of her, she had needed to swallow pride.**

*Had needed* : Le verbe *need* exprimait ici la contrainte et non le besoin. Les correcteurs ont donc pénalisé la traduction de ce verbe par la locution verbale « avoir besoin de ». Deux solutions ont été acceptées par le jury : le recours au verbe « devoir » ou la réorientation de l'énoncé à partir d'un sujet impersonnel (« (...) il lui avait (bien) fallu avaler son orgueil. »).

#### **10. But Peggy would not be able to compete with the ruffled lace shirt and all that it set off,**

*Would not be able to* : La périphrase modale *be able to* pouvait être traduite par la locution verbale « être en mesure de » ou le verbe « pouvoir ».

*Compete with* : La traduction de ce verbe a donné lieu à de nombreuses maladresses. Les correcteurs ont accepté les traductions suivantes : « rivaliser avec », « être une opposante de taille face à » ou bien encore « faire le poids face à ».

*All that it set off* : Certains candidats ont, par ailleurs, été déconcertés par le verbe à particule adverbiale *set off*. Si ce dernier peut signifier « déclencher », il était employé ici dans un tout autre sens, à savoir : « mettre en valeur ». Plusieurs traductions ont été acceptées par le jury : « mettre en valeur (// en relief) », « rehausser », « accentuer » ou « magnifier ».

#### **11. and while this would be so precisely because of her advantages ... that she was married, comfortably, to Professor Bayley (whose mistress she, Maureen, had been for four years),**

Les correcteurs ont relevé un certain nombre de contresens de portée liés à une analyse erronée de la fonction de l'adverbe *SO*. En effet, une lecture trop rapide a conduit certains candidats à analyser cet adverbe comme un intensifieur de l'adverbe *precisely* et à proposer des traductions qui ne correspondaient pas au contexte : « ce serait si précisément en raison de (...) ». En fait, *SO* permettait ici de renvoyer au stratagème mis en place par Maureen pour impressionner Peggy tel qu'il est évoqué dans le segment précédent. Le jury a accepté plusieurs traductions. Il a retenu la solution la plus proche du texte : « et, même s'il n'en était ainsi qu'en raison (...) » mais des ajouts étaient possibles : « et, même si tout cela n'était précisément mis en œuvre qu'en raison (...) » ou « et bien que cela ne fût précisément mis en œuvre qu'en raison (...) ».

Sur le plan lexical, il convenait de s'interroger précisément sur le sens du terme *advantages* pour éviter l'écueil du calque (« avantages »). Le terme fait référence ici aux « privilèges » attachés au statut de femme mariée, d'où la traduction proposée par le jury.

*She, Maureen, (...)* : La structure < Pronom + virgule + Prénom > apparaît à quatre reprises, tout d'abord dans le segment 11 puis dans les segments 14, 19 et 20. La répétition contribue à renforcer le

rythme marqué par l'alternance des prénoms « Maureen » et « Peggy ». Ce rythme « ponctue » la seconde partie du texte et souligne le caractère obsessionnel de la comparaison à laquelle se livre le personnage. La difficulté consistait à rendre cette insistance en évitant des répétitions trop fréquentes de la structure correspondante (« (...) elle, Maureen (...) » ou « (...) Maureen, elle, (...) »). En effet, le français s'accommode mal de telles répétitions. Le jury a donc pris le parti de ne faire apparaître cette structure qu'à deux reprises, dans les segments 11 et 14.

**12. nevertheless there was no need to rub in her, Maureen's, renewed and indeed incredible attractiveness,**

*There was no need* : Certains candidats n'ont pas su éviter le calque de structure (« Il \*n'y avait aucun besoin de (...) » ou « Il \*n'y avait pas de besoin de (...) »). L'expression *There was no need to* aurait dû conduire à proposer les expressions équivalentes couramment utilisées en français : « Il n'était pas nécessaire de (...) », « Il était inutile de (...) » ou « Il n'y avait pas lieu de (...) ».

*Renewed attractiveness* : Les correcteurs ont également relevé et pénalisé les barbarismes (« \*séductivité » pour *attractiveness*) et les collocations fautives liées à une traduction calquée de *renewed* (« le charme \*renouvelé »).

*Rub in* : La traduction du verbe à particule adverbiale *to rub in* était plus délicate. Compte tenu du contexte, les correcteurs ont accepté plusieurs solutions pour traduire le sens de ce verbe : « imposer de manière trop insistante (// avec trop d'insistance) », « narguer » ou « afficher si ostensiblement ».

*Her, Maureen's, renewed (...) attractiveness* : La rupture syntaxique créée par l'incise a parfois entraîné de graves erreurs de construction en français. Si les candidats ont généralement bien compris que cette incise avait pour but de lever l'ambiguïté sur le référent de *her* qui détermine le nom *attractiveness*, la traduction de ce passage a parfois donné lieu à des erreurs de construction (« (...) insister sur son charme, \*à Maureen (...) » ou « (...) \*qui était celui de Maureen, le sien »).

*Indeed incredible attractiveness* : Enfin, le jury tient à rappeler que l'adverbe *indeed* n'est pas explicatif. Il sert à renchérir sur une affirmation. Il pouvait donc être traduit par l'adverbe « véritablement » (« le charme retrouvé et véritablement incroyable de Maureen ») ou remplacé par une proposition en incise (« (...) le charme retrouvé, et il faut bien le dire, incroyable de Maureen, »).

**13. even though it had been announced by the words: the new me.**

Dans ce segment, la voix passive pouvait être conservée, mais il était également possible de réorienter l'énoncé à partir du complément d'agent : « même si les mots « le nouveau moi » l'avaient annoncé ».

**14. Besides, her attractiveness was all that she, Maureen, had to face the world with again,**

*Her attractiveness was all that she, Maureen, had to (...)* : Le calque de structure constituait le principal écueil dans la traduction de ce segment. Certaines traductions se sont avérées très maladroites : « D'ailleurs, son charme était tout ce qu'elle, Maureen, avait pour (...) ». Une modulation grammaticale s'imposait ici. Elle consistait à réorienter l'énoncé à partir du sujet animé humain Maureen : « D'ailleurs, elle, Maureen, n'avait que sa séduction pour affronter à nouveau le monde. ».

De manière plus préoccupante, des confusions ont été relevées entre le verbe lexical *HAVE* présent dans le segment et la périphrase *HAVE TO*. Cette erreur d'analyse ne pouvait alors qu'entraîner un contresens de structure : « (...) était la seule chose qu'elle devait encore montrer au monde, (...) ».

*She, Maureen, (...)* : Nous renvoyons les candidats aux commentaires déjà formulés à propos du segment 11.

*Face the world* : Cette expression a parfois été calquée (« faire face au monde »). Sa traduction a également donné lieu à certaines maladroites. À titre d'exemple, on peut citer la construction fautive « \*confronter le monde ».

*Again* : Enfin, les correcteurs s'expliquent assez mal le nombre important d'omissions de l'adverbe *again*. Une attention plus soutenue lors de la phase 5 de relecture décrite plus haut (*relecture du texte et comparaison avec le brouillon*) aurait sans doute permis d'éviter ce type d'oubli.

### **15. and why not display it to the wife of Professor Bayley, who had not married herself, but had married Peggy instead?**

*Display it* : Il convenait d'éviter la surtraduction (« exhiber »), erreur la plus fréquente relevée dans les copies. Le jury a accepté plusieurs traductions : « Pourquoi donc ne pas en faire étalage (...) ? », « Pourquoi donc ne pas l'afficher (...) ? » ou « Pourquoi donc ne pas l'étaler (...) ? ».

*TO the wife* : Bien entendu, le choix de la préposition dépendait du verbe choisi pour traduire *display*. Les correcteurs ont donc pénalisé le calque de structure suivant : « et pourquoi ne pas l'exhiber \*à la femme du professeur Bayley (...) »)

*Professor Bayley* : En français, les noms de fonctions, titres et charges civils, publics ou privés, administratifs et religieux sont en minuscules.

*Who had not married herself, but had married Peggy instead?* : Si, comme on l'a vu plus haut, la traduction de la construction interrogative *why not display it (...)* pouvait entraîner des maladroites, il convenait également d'être très attentif à la structure de l'ensemble de ce segment. En effet, il était difficile de rendre, dans un français fluide, la syntaxe « spontanée » de la question rhétorique que se pose Maureen sur le mode du discours indirect libre. Cette syntaxe est parfois à la limite de la correction grammaticale selon les normes de la langue écrite. Ainsi, étrangement, le pronom réfléchi *herself* ne renvoie pas au sujet de la proposition relative. Les calques de structure très maladroites ont été nombreux, l'adverbe *instead* étant souvent traduit, en fin de segment, par le syntagme prépositionnel « à la place » voire « à sa place ». Il fallait donc procéder à un réagencement syntaxique. L'adverbe *instead* pouvait être traduit par un syntagme prépositionnel : « (...) au lieu de l'épouser (...) ». Il restait ensuite à éviter la répétition du verbe « épouser ». Il suffisait pour cela de jouer sur le rapport métonymique entre le processus (« choisir un ou une partenaire ») et le résultat (« épouser cette personne ») : le réagencement syntaxique ainsi obtenu (« (...) qui, au lieu de l'épouser, avait choisi Peggy ? ») permettait de rendre la phrase plus fluide tout en conservant l'ordre dans lequel les deux personnages sont mentionnés.

Le jury a également accepté la traduction suivante, dans laquelle *instead* est effacé : « (...) qui ne l'avait pas épousée, elle, mais avait choisi Peggy ? ».



**16. Though (she whispered it to herself, fierce and bitter) if she had tricked Tom Bayley into it, put pressure on him, as Peggy had, no doubt she would be Mrs Bayley...**

*Though* : Les correcteurs ont relevé un certain nombre de confusions entre l'adverbe *THOUGH*, utilisé dans cette phrase, et la conjonction de subordination *THOUGH*. Ces confusions ont entraîné des erreurs de construction (« \*bien que si (...) » ou « \*quoique si (...) »). Plusieurs solutions étaient possibles pour traduire cet adverbe : « pourtant », « et pourtant » ou « cela dit ». Le jury a également accepté le recours à l'aposiopèse, figure de style consistant à interrompre brusquement le discours pour traduire l'hésitation du locuteur à exprimer sa pensée ou son émotion. Les traductions suivantes étaient alors possibles : « Encore que... » ou « Quoique... ».

*Whispered it to herself* : Le calque de structure (« (...) elle \*le chuchota à elle-même (...) ») était le principal écueil à éviter. Il convenait ici de recourir à un étoffement à l'aide du verbe pronominal « se dire » (« se dit-elle »), le verbe *whisper* pouvant alors être traduit par un syntagme prépositionnel (« à voix basse »), un syntagme adverbial (« tout bas ») ou un gérondif (« en murmurant // en chuchotant »).

*Fierce and bitter* : Il était possible de calquer ici la structure du texte source, avec simple juxtaposition des deux adjectifs coordonnés : « (...) se dit-elle à voix basse, rageuse et amère (...) ». L'autre solution, retenue par le jury, consistait à recourir à un étoffement par le participe passé « emplie », lequel déclenchait alors une recatégorisation des deux adjectifs en noms : « (...) se dit-elle à voix basse, emplie de rage et d'amertume (...) ».

*Had tricked Tom Bayley into it* : Le verbe « tricked » pouvait être traduit par « piéger », « bernier », « duper » ou « manipuler », avec effacement du groupe prépositionnel *into it*.

*Mrs Bayley* : Ainsi que le rappelle Michel Ballard à propos des appellatifs (cf. *Versus : la version réfléchie anglais-français.*, vol.1, p. 244), « le bloc 'Mr, Mrs, Miss + Npr [nom propre] est généralement préservé, il fait partie des reports (...) ».

**17. She would go back to the brown chair.**

Pour ce segment, nous invitons le lecteur à se reporter aux commentaires formulés plus haut dans les rubriques « Temps et aspects – Auxiliaires modaux » et « Remarques générales sur la qualité du français ».

**18. But if she had tricked Tom into it, then it would have served her right, as it certainly served Peggy right,**

*Had tricked Tom into it* : Il était important de respecter le parallélisme avec le segment 16. Le même verbe devait donc être utilisé pour traduire *tricked*.

*Would have served her right* : Les correcteurs ont relevé quelques contresens (« (...) cela lui aurait bien servi (...) » et « (...) cela lui aurait joué un tour (...) »). Deux traductions étaient possibles : « (...) cela aurait été bien fait pour elle (...) » ou « (...) cela lui aurait servi de leçon (...) ».

*As it certainly served Peggy right* : Une fois encore, le parallélisme devait être respecté dans cette proposition subordonnée de comparaison. La même traduction devait être adoptée pour les deux occurrences de l'expression *to serve somebody right*.

**19. if from the start of this marriage Tom Bayley had insisted on a second, bachelor flat into which she, Maureen, was never allowed to go, just as Peggy was not.**

*From the start of this marriage (...)* : C'est la préposition « dès » qui s'imposait ici pour traduire *from*. Les correcteurs ont relevé quelques maladresses sur ce point, et notamment : « à partir du début de ce mariage ». Il convenait, par ailleurs, de faire commuter l'adjectif démonstratif *this* avec l'adjectif possessif « leur ».

*Had insisted on (...)* : S'il fallait se méfier du calque de structure fautif (« si (...) Tom Bayley avait insisté \*sur un deuxième appartement (...) », il restait possible de conserver le verbe « insister » à condition d'étoffer la préposition *on* par un verbe à l'infinitif : (« (...) avait insisté pour disposer d'un deuxième appartement (...) ». D'autres solutions ont été acceptées par le jury et notamment : « (...) avait exigé de disposer d'un deuxième appartement (...) » ou « (...) avait demandé avec insistance de disposer d'un deuxième appartement (...) ».

*She, Maureen, (...)* : Le lecteur peut se reporter aux commentaires déjà formulés à propos de la répétition de cette structure (cf. segments 11 et 14). Dans ce segment, le jury a fait le choix de ne pas reprendre la même structure « (...) elle, Maureen (...) » ou « (...) Maureen, elle, (...) ». Bien entendu, la répétition restait possible, en fonction des choix opérés dans les segments 11, 14 et 20 pour traduire cette structure.

**20. She, Maureen, would have refused marriage on such terms, she must give herself credit for that;**

*Marriage* : Ce nom transparent, dont il fallait cependant maîtriser l'orthographe en français, pouvait éventuellement être recatégorisé en verbe (« se marier »).

*She, Maureen, (...)* : Une fois encore, le jury a préféré ne pas reprendre la structure « (...) elle, Maureen (...) » ou « (...) Maureen, elle, (...) », pour les raisons déjà évoquées. Plusieurs solutions étaient possibles pour éviter la répétition : « Maureen, pour sa part, (...) » ou « Maureen, quant à elle, (...) ». Toutefois, cette structure restait possible, en fonction des choix opérés dans les segments 11, 14 et 19.

**21. in fact, her insistence on fidelity from Tom, a natural philanderer, was doubtless the reason for his leaving her for Peggy.**

*Her insistence on fidelity from Tom (...)* was doubtless the reason for his leaving her for Peggy : Les tentatives de calque ne pouvaient qu'aboutir à des formulations extrêmement maladroites (« (...) son insistance sur la fidélité de Tom (...) était la raison de son abandon (...) »). Pour obtenir une traduction fluide, il fallait réagencer l'ensemble de la phrase à partir d'une recatégorisation du nom *insistence* en verbe.

*Natural (philanderer)* : Le calque lexical de cet adjectif (« naturel ») était un second écueil à éviter. Cependant, les correcteurs ont eu le plaisir de relever de nombreuses traductions de qualité dans les copies. On citera notamment les exemples suivants : « invétéré », « né », « notoire », « incorrigible », « vrai » ou « véritable ».

## Proposition de traduction

Le fauteuil placé face à la porte était recouvert de satin couleur café. Maureen Jeffries portait un collant de soie marron foncé et un chemisier blanc à volants. Elle serait à croquer dans le grand fauteuil à oreilles. Cependant, à peine s'y était-elle installée qu'elle s'en releva (avec un sourire pitoyable dont elle n'eut certainement pas conscience) pour s'asseoir de manière moins théâtrale dans l'angle d'un canapé jaune. Elle y resta quelques minutes à songer qu'après tout sa lettre d'invitation avait déclaré, sur le ton de la plaisanterie (l'expression, elle en était bien consciente, avait quelque chose d'espiègle qui ne la satisfaisait pas entièrement) : « Viens faire la connaissance de mon nouveau moi ! ».

Ce qui avait changé, c'était sa coiffure, le fait qu'elle avait perdu plus de six kilos et que la nature l'avait à nouveau dotée (terme qu'elle affectionnait) d'un teint délicat. Tout cela ressortirait sans nul doute davantage dans le grand fauteuil marron : elle retourna s'y installer.

Lorsqu'elle alla s'asseoir pour la deuxième fois dans le canapé jaune, ce fut pour respecter les convenances, par un authentique calcul de magnanimité. Le fait même de demander à Peggy Bayley de lui rendre visite était, certes, courageux. Elle avait dû ravalier son orgueil. Cependant, Peggy ne serait pas en mesure de rivaliser avec son chemisier à volants en dentelle et tout ce qu'il mettait en valeur et, même s'il n'en était ainsi qu'en raison des privilèges dont elle jouissait : elle était confortablement mariée au professeur Bayley (dont elle-même, Maureen, avait été la maîtresse pendant quatre ans), il n'était cependant pas nécessaire de lui imposer de manière trop insistante l'incroyable charme retrouvé de Maureen, bien que celui-ci eût été annoncé par l'expression : « le nouveau moi ».

D'ailleurs, elle, Maureen, n'avait que sa séduction pour affronter à nouveau le monde. Pourquoi donc ne pas en faire étalage devant la femme du professeur Bayley, qui, au lieu de l'épouser, avait choisi Peggy ? Pourtant (se dit-elle à voix basse, emplie de rage et d'amertume), si elle avait piégé Tom Bayley, exercé sur lui des pressions, comme Peggy l'avait fait, sans doute serait-elle aujourd'hui Mrs Bayley... Elle retournerait donc s'asseoir dans le fauteuil marron.

Cependant, si elle, Maureen, avait piégé Tom, alors cela aurait été bien fait pour elle, tout comme c'était bien fait, assurément, pour Peggy, si dès le début de leur mariage, Tom Bayley avait exigé de disposer d'un deuxième appartement, une garçonnière dont l'accès avait toujours été interdit à Maureen, comme il l'était à Peggy. Maureen, pour sa part, aurait refusé le mariage à ces conditions, elle devait se reconnaître ce mérite ; en fait, c'était sans nul doute parce qu'elle avait exigé de Tom, coureur de jupons invétéré, qu'il lui fût fidèle, que ce dernier l'avait quittée pour Peggy.

## Bibliographie

BALLARD M., *La Traduction de l'anglais en français*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus Langues », 2<sup>e</sup> édition, 2006.

BALLARD M., *Versus : la version réfléchie anglais-français – Volume 1 Repérages et paramètres*, Gap / Paris, Ophrys, 2003.

BALLARD M., *Versus : la version réfléchie anglais-français – Volume 2 Des signes au texte*, Gap / Paris, Ophrys, 2004.

BALLARD M., WECKSTEEN C., *Les Faux amis en anglais*, Paris, Ellipses, coll. « Optimum », 2005.

BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale, 1*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1966.

CHEVALIER J.-C., BLANCHE-BENVENISTE C., ARRIVÉ M., PEYTARD J., *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse, 1997.

GUSDORF F., *New Words – Lexique thématique du vocabulaire contemporain – anglais-français*, Paris, Ellipses, 2019.

HUART R., LARREYA P., MATHIOT E., RIVIÈRE C., *Grammaire explicative de l'anglais Niveau C1 / C2 (+ 200 exercices corrigés)*, Montreuil, Pearson France, 5<sup>e</sup> édition, 2019.

KHALIFA J.-C., *Syntaxe de l'anglais, théories et pratique de l'énoncé complexe*, Paris, Ophrys, 2004.

Le Fur D. et al., *Dictionnaire des combinaisons de mots – Les synonymes en contexte*, Paris, Dictionnaires Le Robert, coll. « Les usuels », 2007.

MAUFFRAIS H., HOCMARD G., *L'Anglais de la vie quotidienne – Les mots en liaison*, Paris, Ellipses, 2<sup>e</sup> édition, 2006.

McCARTHY M., *Cambridge Word Routes Anglais-Français – Lexique thématique de l'anglais courant*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

MEERTENS R., *La pratique de la traduction d'anglais en français – 35 leçons pour traduire dans les règles de l'art*, Magny-Les-Hameaux, Chiron, 2011.

NARJOUX C., *Le Grevisse de l'étudiant – Grammaire graduelle de l'étudiant*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2<sup>e</sup> édition, 2021.

PERRIN I., *L'Anglais : Comment traduire ?*, Hachette Livre, coll. « Les Fondamentaux », 1996.

ORIEZ S., *Syntaxe de la phrase anglaise – Licence-Master-Concours*, Rennes, PUR, coll. « Didact Anglais », 2009.

VINAY J.-P., DARBELNET J., *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier, 1958.

VRECK F., *ABC de la version anglaise*, Paris, Longman France, 1992.

THOMAS A.V., DE TORO M., *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris, Larousse, 1994.

WECKSTEEN-QUINIO C., MARIAULE M., LEFEBVRE-SCODELLER C., *La Traduction anglais-français – Manuel de traductologie pratique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, coll. « Traducto », 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, 2020.

**François VALLÉE**

**Professeur de chaire supérieure en classes préparatoires, Lycée Bessières, Paris**

## II – ÉPREUVES ORALES

### 1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon

#### Les conditions de l'épreuve

La leçon est en anglais, dure trente minutes maximum et est suivie d'un entretien en français de quinze minutes maximum. Les candidats ont le choix entre deux sujets portant chacun sur une question différente parmi les sept au programme du tronc commun et de l'option littérature et ils disposent de cinq heures de préparation. Ils ont à leur disposition les deux ouvrages en question en plus d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. À l'issue de la préparation, les candidats peuvent emporter en salle d'interrogation l'ouvrage correspondant au sujet qu'ils ont retenu. La consultation des notes et de l'appareil critique inclus le cas échéant dans l'édition au programme est autorisée, ainsi que l'utilisation de marque-pages ou de post-it pour faciliter la recherche des citations. L'introduction et la conclusion seules peuvent être entièrement rédigées. Les examinateurs vérifient les brouillons en fin d'épreuve et les candidats peuvent être pénalisés si le jury estime que les notes sont excessivement rédigées. Il est donc conseillé d'alléger la prise de notes afin de faciliter la fluidité de la prestation orale. Nous encourageons vivement les candidats à pratiquer l'entraînement à l'oral leur permettant de surmonter les difficultés liées à cet aspect particulier de l'exercice.

#### Les différents types de sujets

**Sujets à une entrée (sujets uninotionnels) :** il s'agit ici de sujets dont l'énoncé consiste en la formulation d'un concept qu'il convient d'étudier à propos d'une des œuvres au programme, par exemple « Delay in *Hamlet* » ou « Erosion in *No Country for Old Men* ». Un simple repérage de la notion dans l'œuvre est une condition nécessaire mais non suffisante de la réussite à l'exercice. On s'attend à ce que le candidat ne se contente pas d'en illustrer l'application dans tout ou partie de l'œuvre mais construise un propos démonstratif correspondant à la nécessité initiale suscitée par l'énoncé d'une problématique. Celle-ci, qui peut ou non prendre la forme d'une phrase interrogative, doit faire apparaître une tension présente dans l'œuvre concernant la notion, éventuellement reformulée ou redéfinie. Quelque chose ne va pas de soi dans l'association de cette notion et de l'œuvre à étudier : voilà ce que le candidat se donnera pour tâche d'approfondir. Au cas où il se produirait que le candidat se trouve confronté à un sujet traité en cours, l'erreur à ne pas commettre serait de se contenter de reproduire à l'identique le cours appris. On attend des candidats que leur exposé soit personnel, même si des parties de la démonstration peuvent s'appuyer implicitement sur des lectures ou des enseignements.

**Sujets à deux entrées (sujets binotionnels) :** il s'agit d'un type de sujet proche du précédent, mais qui associe deux concepts. La difficulté consiste ici à réfléchir à la pertinence de leur combinaison et à ne jamais traiter isolément un seul des deux concepts. La réflexion doit donc porter de manière privilégiée sur la manière d'entendre le « and » qui relie les deux termes : quel(s) type(s) de relation(s) envisager avec pertinence à propos de l'œuvre étudiée ?

Par exemple, dans le sujet « Repetitions and Returns in *The Country of the Pointed Firs* », nous avons affaire à deux notions voisines mais distinctes, qui ont en commun d'orienter la réflexion dans une direction thématique (les exemples de répétitions et de retours ne manquent pas chez Sarah Orne

Jewett) mais aussi métatextuelle. En effet, la répétition et la réflexivité, comme principes d'écriture, voire comme traits stylistiques, font partie des éléments de réflexion autour desquels l'exposé pourra se développer. La question de l'écriture comme retour, voire de la mise en écriture du retour comme ressort profond de l'œuvre, est ce qui ouvre le texte dès son premier chapitre (dont le dernier fait lui aussi retour sur l'ensemble). L'erreur serait évidemment de consacrer une première partie à « repetitions » puis une deuxième partie à « returns » (ou l'inverse) et une troisième partie à leurs combinaisons variées. Mieux vaut (de loin) privilégier une démarche qui va identifier trois niveaux qui articulent cyclicité (écriture de la répétition) et nostalgie (écriture du retour, ou du fantasme du retour) chez Jewett : du niveau le plus littéral, géographique et naturel, vers le niveau mémoriel et rituel, jusqu'à la dimension scripturale. On pourrait conclure sur la manière dont Jewett s'inscrit dans l'histoire de la littérature américaine par l'invention de rituels ordinaires qui fondent la communauté et permettent à l'individu écrivant de trouver sa place dans et par l'écriture.

**Sujets citationnels** : il s'agira prioritairement de citations tirées des œuvres au programme mais des citations de critiques ou de travaux universitaires ne sont pas à exclure. La stratégie préconisée variera en fonction de ces deux types de situations.

Si le candidat doit traiter une citation tirée d'une œuvre au programme (grande majorité des cas), alors la première chose à faire est de prendre connaissance du contexte de la citation. Invariablement, cette information fournira des éléments d'éclairage précieux qui permettront au candidat d'orienter sa lecture de la citation et de soulever des problèmes d'interprétation reliés aux problématiques de l'œuvre. C'est de loin préférable à une attitude qui se contenterait de relever les acceptions des termes trouvées dans un dictionnaire. Sur quelle situation dramatique ou sur quel usage poétique la réflexion peut-elle s'appuyer pour engager la discussion ? Quelles sont les implications de l'usage des termes dans le contexte précis d'utilisation pour les personnages ou pour la voix narrative ? Autant de questions qu'il faudra envisager de se poser afin d'ancrer le propos dans une lecture personnelle et précise de l'œuvre dans son ensemble, à partir du contexte citationnel. Pour autant, il ne s'agit pas de confondre les exercices et le piège à éviter serait de se perdre dans une exégèse interminable du passage dont la citation est tirée. De fait, les leçons réussies ont été le fait de candidats qui ont su trouver le bon équilibre et qui, tout en séjournant dans la citation et son contexte le temps qu'il faut (variable selon les citations et les œuvres, avec des allers-retours possibles au fur et à mesure de la démonstration), ont élargi le champ de la réflexion de manière à traiter de l'ensemble de l'œuvre, ce qui est bien l'objet de la leçon, à la différence du commentaire. Quel que soit le type de sujet, les candidats ne doivent jamais oublier qu'une (très) bonne connaissance de l'œuvre fait partie des conditions nécessaires de réussite et que savoir naviguer avec aisance dans le texte est toujours un talent valorisé par les examinateurs.

Lorsqu'il s'agit d'une citation tirée d'un ouvrage critique ou d'une étude universitaire, le jury ne s'attend normalement pas à ce que cette étude soit connue des candidats. L'attitude à privilégier consistera donc en premier lieu à tirer parti des mots-clés de la citation pour réfléchir à leur pertinence au sujet de l'œuvre à étudier. Tout comme pour un sujet binotionnel, c'est l'articulation des termes qui confère sa spécificité au sujet. Il faudra donc éviter de scinder la citation en tronçons qui dicteraient le programme des parties de l'exposé. Un exemple de sujet qui a été donné cette année : « *Wuthering Heights* problematizes the act of reading, and undermines readerly practices and expectations » (Louise Lee, « *Wuthering Heights* », in Diane Long Hoeveler and Deborah Denenholz Morse eds., *A Companion to the Brontës*, John Wiley & Sons, 2016, p. 83). Pareil sujet pourrait aussi bien constituer la

problématique d'un exposé et doit donc être retravaillé afin que le candidat élabore son propre questionnement personnel. Ici, plusieurs pistes peuvent être dégagées assez vite : la notion de « *readerly expectations* » oriente la réflexion en direction de la question générique, tandis que « the act of reading » constitue à l'évidence une des thématiques profondes de l'œuvre d'Emily Brontë. La mise en scène des « *readerly practices* » tout au long du roman est une des manières dont *Wuthering Heights* renvoie le lecteur à sa propre position. La citation elle-même suggère une possible piste de réflexion du côté de l'opposition que propose Roland Barthes entre lisible et scriptible, opposition qu'on peut reprendre ici pour problématiser l'opacité du texte d'Emily Brontë et plus généralement l'ensemble des stratégies que le texte met en œuvre pour contrer une chimérique transparence des signes. On voit donc à partir de cette première ébauche d'idées rapidement jetées en désordre que la tâche va moins consister à discuter directement le contenu explicite de la citation qu'à en élucider quelques enjeux afin de reformuler de nouvelles questions moins évidentes à la première lecture.

### **Remarques préliminaires et conseils méthodologiques**

On aura compris que, quel que soit le type de sujet, il est nécessaire de procéder à une réflexion préalable sur les termes et à une reformulation qui doit être le résultat d'une élaboration personnelle. Celle-ci devra s'appuyer sur une interprétation étayée des termes du sujet mise en adéquation avec une lecture argumentée de l'œuvre étudiée. On recommandera donc aux candidats de privilégier une méthodologie fondée sur une connaissance intime des œuvres davantage que sur un recours excessif à la critique. Si à l'occasion une ou deux citations pertinentes de spécialistes peuvent agrémenter ou compléter le propos principal, ces analyses extérieures ne peuvent en aucun cas se substituer à une démonstration appuyée en premier lieu sur les ressources propres du candidat. Dans le même esprit, le jury espère entendre une démonstration qui va aussi souvent que possible au texte (ou au film, s'il y a lieu). La difficulté mais aussi l'intérêt de l'exercice consistent à conjuguer capacité de synthèse et qualités d'analyse. Tout propos général porté sur les œuvres n'aura de chances d'emporter la conviction du jury que s'il s'appuie sur des renvois fréquents à des passages commentés avec précision. Nous recommandons avec insistance aux candidats de privilégier dans leur préparation la plus grande familiarité possible avec les œuvres : parvenir à mobiliser une connaissance fine des textes (et film) au programme, s'extraire avec aisance des interprétations reçues, envisager des façons imprévues de les aborder, font partie des premières conditions à remplir.

D'autres éléments d'érudition sont parfois utilisés par des candidats : mises en scène de la pièce de Shakespeare au programme, discours critiques sur l'œuvre à étudier en leçon. Si aucun outil rhétorique n'est vraiment proscrit à condition d'être utilisé avec discernement et modération, rappelons tout de même que le programme prime sur ses interprétations : c'est sur leur capacité à s'exprimer sur les œuvres au programme que les candidats sont évalués. L'agrégation n'est pas une soutenance de thèse où l'on discute de l'état de l'art et de la pertinence des différentes approches théoriques. De la même façon, ces dernières ont leur place et leur pertinence à condition que la leçon ne tourne pas à l'exposé *ex cathedra* : beaucoup de sujets sur *Carpentaria* ont été traités comme des prétextes pour parler (beaucoup) de l'histoire du peuple aborigène, en oubliant le texte d'Alexis Wright.

S'il n'existe aucun modèle ni plan-type, en revanche certaines stratégies sont à privilégier et d'autres à éviter (cela s'applique aux autres types de sujets) :

- La démonstration doit progresser : il faut donc que chacune des parties constitue une étape dans la présentation d'une thèse qui s'achemine vers une conclusion logique et que chaque étape soit articulée à la précédente selon une nécessité qu'il appartiendra aux candidats de faire apparaître ;
- La progression de l'exposé devrait normalement partir de ce qui correspond à un degré d'évidence maximal pour s'acheminer vers un degré d'évidence moindre, et une prise en compte croissante de la littérarité de l'œuvre.

Parmi les types de plans à éviter : les plans « par personnages », les plans dichotomiques (thèse puis antithèse, fond / forme). Le jury se réjouit de constater que cette année la plupart des candidats maîtrisaient les principaux aspects techniques de la construction et de la présentation d'un plan de leçon. Reprécisons tout de même que la problématique doit être annoncée explicitement, tout comme le plan, et que le débit doit être suffisamment adapté pour permettre aux examinateurs de les prendre en note intégralement. Cette année, beaucoup de candidats ont pris l'initiative de répéter l'énoncé de la problématique sans y être invités : ce n'est pas une mauvaise idée.

Ajoutons à ce propos qu'il n'est pas indifférent que les candidats prennent soin d'aider les membres du jury à être attentifs. Tout ce qui pourra faciliter la tâche du jury – *a priori* bienveillant – dans l'attention qu'il porte à l'exposé du candidat doit être considéré : modulation du débit, renvois de pages systématiques (citer l'acte et la scène dans le cas d'une pièce de théâtre est insuffisant), contact visuel fréquent, maîtrise du timing, gestion optimale des notes, transitions soignées. Les candidats ne doivent jamais oublier que l'agrégation externe d'anglais est un concours de recrutement d'enseignants de langue vivante : lors des épreuves d'oral, leur capacité à communiquer de manière fluide sur un sujet qu'ils ont préparé et qu'ils sont censés maîtriser est mise à l'épreuve.

L'entretien en français ne doit pas être considéré comme une partie négligeable de l'exercice. Les candidats peuvent prendre le temps de réfléchir à leurs réponses et celle-ci ne doivent pas être trop longues (il faut que chaque examinateur puisse poser ses questions). Par ailleurs le risque d'une réponse trop longue est de faire perdre le fil du propos et de digresser. Les questions posées nécessitent souvent que les candidats se reportent précisément à l'œuvre : cette année encore le jury a vu beaucoup de candidats improviser des réponses générales sans ouvrir le texte, ce qui engendre souvent des réponses approximatives. En aucun cas les questions posées ne sont destinées à piéger les candidats. Il peut arriver que des examinateurs soulèvent des contradictions dans le propos ou suggèrent des divergences, voire des erreurs d'interprétation. Les candidats peuvent utiliser l'occasion qui leur est offerte de se corriger et de rebondir : plusieurs se sont effectivement servi de ce moment avec une certaine virtuosité pour rattraper des moments de leur démonstration initiale qui n'étaient pas convaincants au départ. Il peut arriver que des questions portent sur des points mal compris par les examinateurs lors de l'exposé : dans ce cas les candidats sont invités à clarifier leur propos. En règle générale il vaut mieux éviter d'inverser les rôles et d'interroger les examinateurs : ce serait s'exposer le cas échéant à une réponse mitigée qui risque de déstabiliser le candidat pour les questions ou les épreuves à venir. Mais celui-ci est évidemment fondé à demander à un examinateur de reformuler une question mal comprise.



## L'œuvre littéraire et son adaptation cinématographique

Les sujets de leçon portant sur l'œuvre littéraire de tronc commun accompagnée de son adaptation cinématographique nécessitent une attention particulière. En effet, dans de rares cas certains exposés ont porté de façon disproportionnée sur l'une ou l'autre œuvre au programme, ce qui n'est ni dans la lettre ni dans l'esprit du concours. Bien que les candidats ne disposent pendant leur temps de préparation que d'un exemplaire de l'œuvre littéraire, il est nécessaire de consacrer une partie conséquente de cette préparation à une étude précise de l'œuvre cinématographique, comme cela est rappelé dans les rapports des années précédentes.

Les attentes : traiter de manière *équilibrée* chacune des deux œuvres. Précisons cette notion : « équilibrée » ne veut pas dire de manière strictement égale en termes de temps consacré à chaque œuvre. Mais on s'attend à ce qu'une attention sérieuse soit accordée à l'œuvre littéraire et au film : une simple mention en passant de l'une ou de l'autre ne suffit pas. Cette année encore des candidats ont été pénalisés parce qu'ils n'ont pas tenu compte de la consigne et ont quasiment fait l'impasse sur le film au programme (ou, de manière plus inattendue, très peu parlé du roman). On s'attend à ce que des microlectures portant sur chacune des œuvres soutiennent régulièrement la démonstration, de préférence dans chacune des parties. Il est donc nécessaire de mobiliser dans les deux cas le vocabulaire critique et technique adéquat. Une très bonne connaissance des œuvres est attendue, notamment (mais pas seulement) au moment des questions. De la même façon qu'il est normal que les candidats soient capables de réfléchir sur les romans, les œuvres théâtrales ou poétiques en s'appuyant sur des analyses précises et en mobilisant le vocabulaire approprié, le jury s'attend à ce que le film soit étudié en termes de mise en scène, de narratologie filmique et d'esthétique cinématographique.

Certains écueils sont à éviter absolument : parsemer l'exposé d'un relevé factuel des écarts entre l'œuvre-source et le film ; s'en tenir à une lecture diégétique du film (généralement pour remarquer de temps en temps que « dans le film aussi » tel épisode se passe ou non de telle façon) ; s'écarter de l'analyse de l'œuvre filmique elle-même pour livrer des anecdotes de tournage ou des résumés d'entretiens avec les réalisateurs ou les acteurs.

On conseillera donc à tous ceux qui sont désireux de se former ou de consolider leurs connaissances sur la question, et de dépasser les prénotions qui ont encore cette année fait obstacle à la pleine réussite de certains exposés, de se plonger dans les meilleurs ouvrages sur la question. Nous proposons Linda Hutcheon et Siobhan O'Flynn, *A Theory of Adaptation*, Second edition, Routledge, 2013 ou Kamilla Elliott, *Theorizing Adaptation*, Oxford UP, 2020.

### Exemples de leçons réussies

#### Exemple n°1 : Seeing and being seen in *No Country for Old Men*

Bien que l'œuvre ne reste pas au programme en 2024, nous retenons cet exemple de leçon réussie comme modèle de méthodologie pour le traitement d'une œuvre littéraire accompagnée de son adaptation cinématographique.

La candidate commence par explorer la différence entre « seeing » et « watching » et teste la pertinence du sujet pour les deux œuvres à étudier. Elle problématise à partir de l'inversion des positions suggérée par le sujet (l'actif devient passif et inversement) et de la circularité du regard que cela

implique. Cette réflexion l'amène à un plan en trois parties : 1 - A duel of gazes is played in *NCOM* ; 2 - The non-reciprocity of perception ; 3 - The subject's hermeneutic confrontation with signs and through signs.

L'intérêt de ce plan est bien de penser l'articulation des deux termes du sujet et de les relier à des questions d'écriture et d'interprétation. Avec beaucoup de talent et de compétence, la candidate parvient, dans chacune des parties de son exposé, à faire porter son propos sur le roman et sur le film d'une manière qui n'est jamais artificielle et qui ne crée aucune hiérarchie entre les deux œuvres.

Ainsi, la première partie (« A duel of gazes ») explique comment « Seeing becomes being seen : visual perception seems reciprocal ». Les références données sont par exemple le chapitre 9 du roman et la scène de chasse du début du film.

La deuxième partie tente de démontrer que la perception visuelle n'est pas toujours symétrique.

Elle s'attarde d'abord sur Chigurh comme figure de l'« unseeable », mobilisant des exemples variés tirés du roman (p. 7, p. 176) et du film (analyse très précise de la mise en scène de la première apparition du personnage). Voir Chigurh mène généralement à la mort (voir la scène du comptable dans le film), tout face-à-face devient impossible. L'analyse des « seeing positions » dans le livre et du glissement de sens (on va de l'équivalence « see » / percevoir vers celle de « see » / comprendre) donne lieu à des lectures très fines du dialogue entre Chigurh et Carla Jean et débouche sur la notion d'encodage qui enclenche la transition vers la troisième partie.

Celle-ci étudie comment l'acte de voir engage une dimension herméneutique dans les deux œuvres, analysées dans leur dimension réflexive. Voir devient un acte herméneutique : lecture des traces, déchiffrement de Chigurh qui devient « a cypher ».

Ici la candidate fait de nombreuses références aussi bien à des passages du roman (p. 110, p. 370, l'usage de la typographie, les récits de rêves) qu'à des scènes du film (l'arrivée de Bell sur la scène de crime et l'utilisation du montage alterné).

Enfin la candidate propose de voir dans la position herméneutique de Bell celle du lecteur lui-même. La candidate revient sur l'idée que les personnages perçoivent des visions et que leurs propres visions nous sont données à voir : tout face-à-face direct semble exclu. Le lecteur est invité à se voir dans l'œuvre de manière réflexive.

Lors des questions, la candidate explicite certaines des différences possibles dans l'interprétation du livre et du film : selon elle, le film révélerait encore davantage que le roman la présence d'une instance narrative par l'usage permanent des surfaces réfléchissantes. Elle produit une analyse très convaincante du passage au noir à la fin du film (possible espace de projection : le film continue puisque on entend encore le bruit d'une horloge).

### **Exemple n°2 : Returning in *Wuthering Heights***

A partir de la citation « I have just returned from a visit to my landlord... », la candidate élabore un questionnement autour de la distance temporelle entre les événements et leur mise en récit (notamment dans la forme du journal intime). Le retour à ce qui s'est passé implique une reconstruction. Le propos introductif énonce quelques motifs liés à cette structure : récits enchâssés, nostalgie, travail de la mémoire, traumatisme, vengeance, circularité, échos, lecture comme relecture...

Problématique : « how revenge, spectral and traumatic events structure the text, undermining the attempts of the narrator at turning this echo chamber of a story into linear memory. »

### **I – Returning to WH**

C'est le retour de Lockwood qui enclenche la narration. Celle-ci consiste en un retour au passé. Heathcliff lui-même est un « revenant », son nom est celui d'un enfant mort, les retours sont ce qui permet au récit de Nelly de se poursuivre (dans des reprises). La vengeance de Heathcliff fait retour sur le passé et menace la linéarité du récit. Hareton revient en tant que propriétaire légitime mais il n'y a pas pour autant de progrès cyclique.

### **II – Returning in WH**

Le récit est empreint de nostalgie. Il est aussi ponctué par des rêves : présence/absence du passé (hantise). Rôle de l'inconscient : le texte ressemble à un rêve et devient spectral. Le délire rend la temporalité problématique.

### **III – How reading leads to constant process of re-reading.**

Nous ne comprenons la première scène qu'à la lecture de la scène de la fenêtre : effets de compréhension différée qui nécessitent un retour permanent du lecteur sur le texte lu, retour du texte sur lui-même. Les narrateurs sont aussi des (re-)lecteurs.

Le roman est structuré par des retours : on peut parler de circularité complexe.

### **Exemple n°3 : Propriety in *Hamlet***

Partant du constat que le terme *sied mal* – apparemment – à une pièce dont le personnage éponyme devient inconvenant justement parce qu'il pousse le respect des convenances à une espèce de limite (lors de sa première apparition sur scène, il porte encore les habits de deuil au banquet de mariage de sa mère), la candidate pose la problématique suivante : « How does the tragedy of *Hamlet* play by the rules of propriety while revealing the creative force of the improper ? » Il s'agira donc de mettre en relief le paradoxe inhérent à une pièce qui met en tension l'obéissance aux conventions et leur transgression.

La démonstration est articulée en trois temps : 1 - Propriety as the best armour against a world on the verge of chaos ; 2 - Propriety disregarded and doomed : a prison ; 3 - A highly metaliterary text as the proper way of crafting a text.

La première partie développe le thème du respect des cérémonies comme stratégie de défense généralisée : de la part d'Ophélie (5.1.186), de Hamlet (1.4.109) mais aussi de Polonius (2.2.130-138) et de Claudius (4.5.148).

Mais (transition) le Danemark devient ainsi une prison.

La partie 2 examine les motifs variés de non-respect des conventions et des cérémonies, y compris dans le langage (effets chaotiques et disruptifs du langage d'Ophélie, de Hamlet par exemple) : 4.3 ; scène du cimetière. On en arrive à la dimension métalittéraire, qui fera l'objet de la partie 3.

Celle-ci met d'abord en avant les réflexions métalinguistiques de plusieurs personnages de la pièce (Polonius à son fils, Hamlet avec les acteurs). Ces réflexions ont, dans ce dernier exemple, une portée

métathéâtrale. La pièce attire l'attention sur le type de discours et de récit qui est approprié, jusqu'à la fin avec le rôle dévolu à Horatio.

En conclusion, la pièce demeure paradoxale puisqu'il s'agit bien de promouvoir le triomphe des convenances et d'atteindre à une forme d'équilibre mais au moyen d'une histoire qui comporte beaucoup d'éléments inconvenants. Peut-être faut-il parler de catharsis.

**Exemple n° 4 : « plots and errors » (Act V, scene 2, l. 374, p. 248) in *Hamlet***

La candidate part d'un relevé des divers sens du terme « plot » (y compris dans son acception matérielle de « parcelle de terrain ») et d'une brève réflexion sur les implications du concept d'« error » (deviation from a plan / false beliefs / lack of judgment) pour aboutir à l'énoncé de la problématique suivante : « How do plots and errors turn the play away from its straight course as a revenge tragedy? »

Plan :

- 1 - The play showcases a strange eruption of conspiracies everywhere
- 2 - The erring of the plot
- 3 - The play stages human tragedies then a theatrical mise en abyme

Dans la première partie, la candidate développe un propos autour de la surveillance et du secret qui met en lumière la manière dont les conspirations se substituent aux relations humaines authentiques. La deuxième partie montre comment l'intrigue centrale (« plot ») est déviée (« errs ») et comment de la sorte le « revenge plot » est constamment repoussé par des errements et des erreurs. Enfin, la troisième partie examine la dimension métathéâtrale du sujet : comment les errances, les errements et les erreurs des personnages, et en premier lieu ceux du protagoniste, prennent une forme réflexive (notamment la folie feinte, mais aussi la tentative détournée de mettre à son service les instruments mêmes du théâtre). La candidate conclut sur la manière dont la multiplicité des conspirations et des errements à l'œuvre dans la pièce soutiennent un discours sur les difficultés de l'existence humaine.

**Autres exemples de sujets (œuvres qui restent au programme en 2024)**

« questionable shape[s] » (1.4.43, p. 109) in *Hamlet*.

« Hold, hold, my heart » (Act I, sc. 5, l. 93, p. 115) in *Hamlet*.

« whirling words » (Act I, Sc. 5, l. 133, p. 117) in *Hamlet*.

Remembering in *Hamlet*.

« searching the darkness » (p. 107) in *Wuthering Heights*.

Descent in *Wuthering Heights*.

« Nelly, I am Heathcliff » (Volume I, Chapter IX, p. 64) in *Wuthering Heights*.

Endings in *Tender is the Night*.

The remains of the night in *Tender is the Night*.

**Jean-François BAILLON**

**Université Bordeaux Montaigne**

## 2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

### Préambule

L'explication de texte en anglais est un exercice canonique fort bien expliqué et illustré dans de multiples ouvrages ; de plus, les rapports des années précédentes, tous accessibles en ligne<sup>14</sup>, ont également parfaitement développé attentes, méthode et conseils en tous genres, et on ne peut qu'en recommander la consultation à tout candidat désireux de se préparer avec soin : lire des explications similaires mais formulées différemment est toujours très bénéfique. Le jury souhaite ici rappeler la synthèse extrêmement utile que le rapport de la session 2021<sup>15</sup> (pp. 121-122), a dressée concernant des points essentiels sur lesquels les candidats doivent travailler, en renvoyant à des passages éclairants des rapports des années précédentes :

### Grands principes

#### Construction de l'introduction

- Conception de l'amorce et exigence de continuité de l'introduction : rapport 2020, p. 112 ; 2019, p. 152 ; 2018, pp. 129-130
- Problématisation : 2020, p. 112
- Annonce du plan : 2019, p. 154

#### La construction du plan

- Nature des axes choisis : 2019, p. 154 ; 2018, p. 130
- Conseils pour une bonne progression logique de l'exposé : 2020, p. 114
- Du danger des énumérations : 2020, p. 114 ; 2019, p. 154

#### Pertinence des remarques et pistes proposées

- Savoir identifier et éviter la paraphrase et l'analyse psychologisante : 2019, p. 153 ; 2018, p. 131
- Risque des relevés de champs lexicaux : 2018, p. 131
- Importance de l'attachement à la lettre du texte : 2016, p. 94
- Usage des bons outils d'analyse : 2020, pp. 114-115 ; 2019, p. 155 ; 2018, pp. 132 & 134 ; 2017, p. 142 ; 2016, pp. 93-94
- Usage des connaissances contextuelles : 2018, p. 132 ; 2016, p. 94
- Respect et exploitation des spécificités génériques : 2018, p. 133
- Bon et mauvais usage des citations : 2020, p. 114 ; 2018, p. 131

#### Rôle de la conclusion

- Rôle et format : 2019, p. 153

---

<sup>14</sup> Voir par exemple : <https://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/annales-agreg-externe/rapports-du-jury-de-lagregation-externe/>

<sup>15</sup> Pour l'ensemble du rapport 2021, et les pages 109-118 : [https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agregation\\_externer/56/0/rj-2021-agregation-externe-lve-anglais\\_1419560.pdf](https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agregation_externer/56/0/rj-2021-agregation-externe-lve-anglais_1419560.pdf)

## Entretien avec le jury

- Esprit et enjeux : 2020, pp. 115-116 ; 2019, p. 155 ; 2018, p. 134

Le présent rapport, volontairement plus pratique que théorique, cherchera à faire un bilan de la session 2023 et à offrir quelques exemples et perspectives.

Peut-être n'est-il pas inutile de préciser à nouveau, avant d'aller plus avant, que le concours de l'agrégation cherche à **recruter des enseignants** dont les compétences et connaissances sont garanties par des épreuves exigeantes et qui démontrent également leurs capacités à mobiliser ces compétences et connaissances au service des apprentissages des élèves, ce que le jury a sans cesse à l'esprit. Les candidats doivent donc faire preuve d'une intelligence de la situation et adapter leur comportement : sans être guidé en aucune façon, un oral d'agrégation est un moment intense et solennel, et on attend que le candidat agisse en adulte, sans doute impressionné, certes, mais faisant montre d'une maîtrise de soi et de son exposé, et capable, une fois sa présentation faite avec clarté et conviction, de dialoguer avec le jury pour préciser un point de sa démonstration, envisager une autre lecture sur tel ou tel passage qui lui est indiqué ou encore nuancer une interprétation. Dans le cas de l'explication de texte, ce sont, bien entendu, les **compétences littéraires** du candidat qui doivent être mises en valeur dans le cadre d'un exercice qui doit démontrer ses capacités à lire, éclairer, expliquer un passage en s'appuyant sur une parfaite connaissance de l'œuvre et une fine utilisation des outils stylistiques et narratologiques qu'il aura maniés au fil de ses études. Tous les rapports précédents ont insisté sur les attentes raisonnables du jury en termes de vocabulaire de l'analyse littéraire : si l'on n'exige aucunement que les figures et notions les plus complexes et rares soient maîtrisées, on s'attend légitimement à une connaissance et à une utilisation précises des plus usuelles. Le jury renvoie au point « Outils d'analyse littéraire : richesse et précision terminologiques » du rapport de la session 2022 (pp. 132-134)<sup>16</sup> : il est limpide et correspond exactement à ce qui a été à nouveau constaté lors de la dernière session.

### **1. Dans la salle de préparation**

La préparation dure deux heures, ce qui n'est pas très long pour analyser un texte dense d'une cinquantaine de lignes ou d'une quarantaine de vers : il faut donc être très préparé à l'exercice, s'être entraîné régulièrement, d'abord sans limite temporelle puis dans le format de l'épreuve, de façon à acquérir des réflexes de lecture et d'analyse.

Le candidat reçoit la **photocopie** d'un passage. Il a toute liberté pour l'annoter, pour utiliser des couleurs et autres signes ou inscriptions qui l'aideront à organiser sa lecture et à construire son analyse puis, lors de l'oral, à retrouver aisément un terme ou une expression dont il aura besoin. L'exercice consiste à étudier un texte dans toutes ses dimensions, en analysant notamment la structure, les voix, la langue, les images, les échos, les sonorités et les rythmes, les ambiguïtés et les non-dits. Une telle exigence de précision ne peut guère être atteinte sans que le candidat passe, de façon très concrète, le texte au crible. Le jury a souvent constaté que les prestations les plus vagues, évoquant davantage le roman ou la pièce que le passage proposé, étaient corrélées à une photocopie du passage

---

<sup>16</sup> Pour l'ensemble du rapport 2022, voir les pages 126-137: [https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2022/11/rapport\\_jury-2022-agregation-externe-lve-anglais\\_1428395.pdf](https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2022/11/rapport_jury-2022-agregation-externe-lve-anglais_1428395.pdf).

laissée presque vierge par le candidat. Rappelons donc que l'explication de texte consiste à analyser de très près **un passage précis** et non à présenter un discours global sur l'œuvre dont il a été extrait. Deux heures ne sont pas de trop pour passer le texte proposé au peigne fin, sans laisser aucun élément inexploré : il faut s'assurer, au fil du travail, qu'aucun paragraphe ne soit laissé de côté (ce qui arrive fréquemment), qu'aucune réplique importante ne soit oubliée, qu'aucun élément essentiel du passage ne soit passé sous silence.

**L'œuvre** dont est tiré le passage est également à la disposition du candidat, qui pourra l'utiliser pour resituer l'extrait, le contextualiser, s'assurer de ce qui figure dans les lignes ou quelques pages qui précèdent (ou qui suivent), qui aurait une importance particulière pour ce passage. Ce sont des éléments qui seront surtout nécessaires en introduction et en conclusion, mais qui pourront peut-être aussi être brièvement mentionnés dans le corps de l'explication du passage. Il est conseillé au candidat de prendre l'exemplaire avec lui pour passer l'oral : il pourra en avoir besoin, par exemple lors des questions du jury qui peut renvoyer à un autre extrait.

Les candidats disposent en loge **d'ouvrages de référence** (dictionnaire de phonétique, dictionnaire unilingue) dont la consultation, nécessairement rapide étant donné le peu de temps qui pourra y être consacré, sera néanmoins souvent utile pour vérifier la prononciation ou le sens d'un mot sur lesquels il existe un doute.

Pendant la préparation, il faut choisir **un passage à lire à haute voix qui, depuis la session 2023, n'est pas nécessairement le début de l'extrait** : au candidat de sélectionner une petite dizaine de lignes (le jury l'arrêtera si le passage est trop long) qui semblent essentielles à l'analyse, à la problématique construite, à ce sur quoi la démonstration veut mettre l'accent. Le candidat est libre de lire le passage soit en ouverture de l'introduction, soit un peu plus loin, au moment où il énoncera la problématique, en choisissant tel ou tel moment du texte qui la met tout particulièrement en lumière. Passant son oral sur le second monologue du shérif Bell situé aux pages 62-64 de *No Country for Old Men*, par exemple, une candidate a choisi de commencer son introduction en rappelant que dans son premier monologue, Bell confessait avoir envoyé un jeune homme à la chambre à gaz ; le second, a-t-elle poursuivi, le voit réfléchir, désabusé et incertain, à son autorité de shérif, à ses emblèmes et à son rôle, ce qui l'amène à revenir à la question de sa présence lors d'exécutions capitales. La candidate a alors enchaîné avec la lecture du paragraphe 4 de l'extrait, insistant sur l'impuissance de Bell à faire sens d'une scène désarmante, choix judicieux qui mettait en valeur l'absurdité de l'exécution vue à travers les yeux du chapelain et du shérif, point culminant d'un passage traversé par l'impuissance de Bell (« I dont know », « I ain't sure » ...).

Dans tous les cas, cette lecture devra être **inspirée et convaincante**, et non plate et escamotée comme on le regrette souvent. Il est conseillé au candidat de faire une brève pause avant de se lancer et de marquer une distinction entre la lecture du texte et la présentation de l'exposé : le débit, la voix ne doivent pas être identiques. Il convient donc de s'entraîner à cet exercice pendant l'année de façon à moduler sa voix, à travailler sa respiration. Une lecture qui met en valeur le texte et insiste sur des points que l'on retrouve dans la problématique ou le plan donne un éclat particulier à l'introduction et capte l'attention du jury. Il faudra bien sûr s'assurer de bien savoir prononcer tous les mots du passage choisi et, s'il s'agit de théâtre ou de poésie, travailler la scansion qui va être imprimée au passage, des termes qui vont être accentués. En un mot, le jury bonifiera le choix judicieux d'un passage choisi parce qu'il contient un élément directement lié à la démonstration, et une lecture qui fait le lien entre les deux.

Toutefois, un candidat quelque peu pris par le temps et qui commence son oral en lisant simplement le début du texte, ce qui aide parfois à poser sa voix, ne commet rien d'irréparable : l'essentiel est que la lecture ne soit pas oubliée, et qu'elle soit bien faite.

Enfin, au moment de quitter la salle de préparation, le candidat doit s'assurer que ses feuilles de brouillon, numérotées, soient bien **dans l'ordre de l'exposé** (on voit souvent des candidats désarçonnés, interrompus dans leur démonstration parce que leurs feuilles sont désorganisées) et qu'il a bien pris l'ouvrage.

## 2. L'oral devant le jury

Le candidat a trente minutes pour présenter son analyse, suivies d'une discussion d'une dizaine de minutes pendant laquelle chaque membre du jury posera au moins une question. Il est important de s'entraîner en amont aux deux parties de l'épreuve : c'est une chose de présenter un travail, c'en est une autre de réagir à des questions auxquelles on ne s'attend pas toujours. Il faut savoir maintenir sa concentration après l'effort consenti pour l'exposé de trente minutes, et changer légèrement de rôle.

La présentation, tout d'abord, doit prendre en compte l'auditoire : on doit pouvoir la suivre sans difficulté grâce à une langue précise et claire, et à une démonstration bien construite, solidement charpentée et soigneusement articulée, et enfin grâce à un débit adapté, ni trop rapide ni trop lent. On comprend **le rôle capital de l'introduction** qui, d'emblée, doit donner au jury les éléments essentiels pour suivre l'ensemble de la présentation : la façon dont le passage est contextualisé et envisagé ; l'hypothèse de lecture sous la forme d'une problématique claire, et les différentes étapes de la démonstration (plan). Le jury doit prendre en note ces éléments : il faut donc éviter les problématiques à multiples tiroirs ainsi que les titres de parties interminables qui perdent les auditeurs. Une problématique qui se contorsionne en plusieurs relatives est rapidement incompréhensible, et un titre de partie qui court sur deux lignes perd de son efficacité et de sa force. Les poèmes de Keats, notamment, ont pu donner lieu à l'annonce de problématiques indigestes : « The poem is an early example of the restorative powers of nature and of poetry reading and writing, witnessing Keats's poetic journey towards a self-erased communion with nature and towards an acceptance of the transient and cyclical nature of human experience ». L'énoncé donné ici ne permet pas d'identifier une ligne directrice claire. À l'inverse, une problématique tellement générale qu'elle pourrait être utilisée, de façon similairement vague et donc inutile, à d'autres passages tirés de n'importe quel ouvrage du corpus, n'en est pas une. Exemples entendus : « How does the passage reflect an epistemology ? » ; « The passage offers a reflection on the act of writing ». Il faut donc s'entraîner à esquisser des plans et à en exprimer chaque étape en étant précis, sans délayer l'idée autour de laquelle s'organise une problématique ou l'annonce d'une partie : les mots-clefs qui sont la structure même de la réflexion doivent être utilisés judicieusement dans la problématique et l'annonce du plan, qui sont deux choses différentes.

L'analyse elle-même doit être extrêmement précise et doit **constamment utiliser le texte** : les candidats doivent donc le citer, en faisant attention à le faire correctement, sans aller trop vite pour permettre au jury de s'y reporter, en donnant le numéro de ligne de chaque citation, en marquant bien la différence entre le texte et leur propre discours au moment de lire l'extrait choisi, en insistant sur les mots, les sonorités, les effets stylistiques qui sont au cœur de leur analyse (qualités pédagogiques, au fond, qu'on attend de tout enseignant). Trop souvent, la citation est mentionnée tellement rapidement et avec si peu de soin qu'elle est amalgamée à la démonstration du candidat et que le jury n'a pas le



temps de se reporter au texte ou de bien saisir ce que le candidat entend faire ressortir. En étant scrupuleusement attentif au texte et en s'astreignant à justifier chaque affirmation, chaque interprétation en citant et en analysant le texte, le candidat devrait échapper à l'écueil de la lecture psychologisante dont on a eu de nombreux exemples, cette année, surtout au sujet de passages tirés de *Tender Is the Night*. Les motivations des personnages, leurs sentiments ont fait l'objet de beaucoup de spéculations bien peu en lien avec les extraits proposés : « Nicole is still hopeful, very much in love with Dick », hasarde ainsi une candidate sur le début du passage pp. 318-320 du roman, alors même qu'une lecture attentive du texte lui aurait fait percevoir l'irritation qui est celle de Nicole dans la scène et, plus largement, à ce stade de l'intrigue. « She knows she can't pick up the pieces, she's not strong enough », poursuit la candidate sans que rien ne vienne étayer cette remarque. Très souvent, la langue trahit la lecture approximative, impressionniste du candidat : « We have the impression... », « In this passage, we have the idea that... », « It feels as if... » sont autant d'expressions bien trop fréquemment entendues qui révèlent souvent une lecture subjective et non fondée, ou un placage de cours sur le passage. Rappelons qu'une explication de texte doit porter un **projet interprétatif** cohérent qui va être développé de bout en bout de l'exercice, chaque proposition de lecture, de la part du candidat, devant être fondée sur une analyse d'un passage de l'extrait.

Au-delà de ces conseils de bon sens, on ne peut qu'insister sur l'obligation, pour les candidats, de **ne jamais escamoter un passage du texte** qui leur est proposé : le jury est particulièrement attentif à la façon dont les candidats contournent un paragraphe ou parfois une simple image difficile à interpréter, souvent au profit de développements plus convenus sur des thématiques longuement traitées par la critique et les cours. À la session 2023, par exemple, un passage de *Tender Is the Night* (p. 122-124) a été très révélateur de ce qui peut être vu comme un refus d'obstacle. L'extrait commence avec Dick et Rosemary échangeant une dernière étreinte, à Paris, avant que chacun rejoigne sa chambre d'hôtel, puis consiste en une longue description de Rosemary évoluant dans la sienne, sentant inconsciemment qu'une présence étrangère s'y trouve (le corps de Peterson sur son lit) grâce à la façon dont la lumière joue sur les objets habituels d'un lieu familier ; Dick et Nicole sont alors brièvement décrits dans leur chambre, Dick se dévêtant sous les yeux de son épouse avant d'être appelé au moment de la découverte du cadavre par Rosemary. Le passage, qui intervient juste après une réplique de Rosemary que les candidats n'ont pas manqué de rappeler (« We're such actors, you and I », p. 118), est effectivement placé sous le signe de la théâtralisation des gestes (la sortie travaillée de Rosemary, l. 9-10 ; son mouvement semblable à un pas de danse, l. 29 ; la façon dont Dick range ses vêtements comme un costume de théâtre (« a trick of his own », ll. 35-39) et des paroles des personnages (voir la réplique de Rosemary, l. 7), mais aussi du lieu qui est décrit comme une scène de théâtre, les nombreux objets apparaissant comme autant d'accessoires destinés à souligner que dans le monde factice des Diver et de Rosemary, les choses révèlent l'équivoque, la décadence, la corruption. Tout au long du texte, la description de la lumière, directe ou oblique, tombant et jouant sur les formes et surfaces des différents objets, fonctionne comme une métaphore du subconscient freudien, la réfraction de la lumière s'apparentant à la fragmentation de la conscience. Le passage montre donc Rosemary dont la conscience repousse, un temps (voir l'abondance des marqueurs temporels dans le passage), l'évidence de la réalité (un homme noir, mort sur son lit), puis appelant Dick qui disposera à la fois du corps et de la tache de sang, symbole multiple de la virginité de Rosemary, de l'adultère commis, du crime au parfum shakespearien (*Macbeth*) susceptible de déclencher une crise de Nicole. Face à ce passage riche et dense, la plupart des candidats ont esquivé le gros plan, pourtant central, sur les objets

et la description quasi cinématographique qui en est faite, en lien avec la lumière qui les souligne. Sans doute impressionnés par ces quelques lignes complexes, ils se sont alors réfugiés dans ce qu'ils savaient de « la schizophrénie / névrose du sujet » développée dans le roman, déroulant des analyses générales de ce thème chez Fitzgerald qui ne prenaient que très peu appui sur le passage ; ou bien ils ont développé « l'éclatement de la bulle romantique » au profit des « codes du film noir » et la « prise de conscience » de Rosemary sans justifier ni démontrer la façon dont tout cela pouvait bien être représenté dans le passage. On ne peut donc que répéter ici à quel point les candidats doivent veiller à ce que leur présentation (et singulièrement leur troisième partie) ne s'éloigne pas du passage pour ouvrir sur l'ensemble de l'œuvre – on assiste trop souvent à des oraux qui recyclent des éléments du cours ou des connaissances générales sur l'ouvrage, l'extrait étant alors réduit à un rôle très secondaire. Les trois parties d'un exposé (plus rarement deux, mais la chose n'a rien d'impossible) doivent se concentrer sur l'extrait et en proposer une analyse précise, aussi fouillée que possible ; les renvois à d'autres parties de l'œuvre ne peuvent qu'être ponctuels et ne doivent jamais éclipser le texte. Sur le passage de Fitzgerald utilisé ici, si riche, le jury pouvait parfaitement comprendre qu'un point soit négligé ou sous-développé (et en faire l'objet d'une question, par exemple) à partir du moment où, pendant trente minutes, le candidat s'était courageusement confronté au texte et en avait exploré le maximum d'aspects et d'éléments.

Autre exemple : un passage du roman de Cormac McCarthy (chapitre 8, pp. 216-218) proposait aux candidats l'un des monologues du shérif Bell dans lequel ce dernier ressasse le décalage que les hommes de sa génération ressentent face au monde auquel ils doivent désormais se confronter : les trafiquants de drogue, notamment, ne respectent plus la loi ni ses représentants, et Bell donne quelques illustrations de leurs nouvelles pratiques, confondantes pour le shérif dépassé qu'il a conscience d'être devenu. Au milieu du passage, se trouve la description assez longue d'un avion que les trafiquants ont fait atterrir dans le désert, ont déchargé de sa cargaison puis abandonné, carcasse dépouillée (« stripped out to the walls ») désormais inutile auprès de laquelle un shérif montait vainement la garde. L'image de cette coquille vide, si puissante au cœur du monologue, a été négligée par la totalité des candidats qui n'ont manifestement pas su qu'en faire. Elle offre pourtant une métaphore parlante de la loi qui, comme l'explique Bell, n'a plus aucune existence réelle aux yeux des criminels : ils en disposent en corrompant ou en exécutant ses représentants, ils la détournent par des moyens de plus en plus ingénieux et sophistiqués, tant et si bien que cette loi est devenue un concept désormais vidé de toute signification, à l'image de cette carlingue d'avion dépouillée de toute sa cargaison, échouée dans un désert de sable. « [...] there was no way you could have flown that thing back out of there », conclut le shérif, et sa phrase suggère aussi cette fuite en avant des criminels, à ses yeux, qui ne cessent de pulvériser les limites de la violence. Dans le paragraphe suivant, les candidats n'ont pas davantage commenté l'autre exemple donné par Bell, celui des bocaux de conserve que les trafiquants emploient pour y enfermer des grenades dégoupillées qui, lancées dans leur cocon de verre depuis des petits avions, éclateront au moment voulu, lorsque les bocaux se briseront en heurtant l'objectif visé et non dans les airs. Laissé de côté dans les analyses présentées au jury, ce paragraphe, pourtant, dépeint efficacement l'industrialisation du crime par le détournement d'objets du quotidien. Les deux exemples, quand on prend le temps de les articuler dans une analyse, offrent donc deux illustrations complémentaires des nouvelles stratégies criminelles (la mobilisation extraordinaire d'un avion pour une unique livraison d'une cargaison de drogue ; la transformation d'objets, au contraire, des plus ordinaires

en armes de guerre) devant lesquelles Bell ne peut que reconnaître son impuissance et invoquer l'intervention du démon comme seule explication.

Enfin, lors des dix minutes d'échange avec le jury, les candidats doivent faire montre de leur capacité à réagir à une question, une demande de précision, et à soutenir leur lecture du texte. L'exercice doit être préparé en amont : il faut s'exercer à accueillir une question ou une remarque, à en reconnaître la pertinence, à nuancer une proposition qui est faite, à retenir un argument auquel on n'avait pas pensé en essayant de le lier à son analyse ou, au contraire, à le nuancer, voire à le rejeter tout en justifiant sa position. Les capacités à communiquer avec autrui sont, lors de la séance des questions, particulièrement évaluées, même si elles sont déjà au cœur de l'exposé lui-même, pendant lequel il est notamment attendu que les candidats n'aient pas les yeux braqués sur leurs documents mais regardent les trois membres du jury, parlant d'une voix claire, intelligible, leur voix et leurs intonations mettant en valeur leur démonstration ainsi que les articulations de leur présentation. Lors de l'échange avec le jury, un candidat doit pouvoir naviguer dans sa présentation comme dans le texte, reprendre une analyse, réexpliquer un point, définir une notion trop rapidement utilisée. Ce moment permet souvent de lever une incertitude gênante pour le jury, de mettre en valeur la connaissance que les candidats ont de l'ouvrage lorsque la conversation ouvre sur d'autres passages, et il n'est pas rare que le candidat qui maîtrise l'exercice et joue le jeu de l'échange emporte finalement la conviction d'un jury parfois quelque peu sceptique à l'issue de la présentation. Il est donc payant de conserver de l'énergie pour cette dernière étape de l'oral, et de se souvenir des compétences qu'on est en droit d'attendre de quelqu'un qui se destine au métier d'enseignant.

### **3. Exemples de plans de présentations orales réussies :**

#### **Sarah Orne Jewett, *The Country of the Pointed Firs*, pp. 195-196.**

Ce passage du roman met en valeur Mrs Todd dans le rôle de la conteuse de la communauté, qu'elle apprécie particulièrement : elle raconte ici à la narratrice les funérailles, par temps de grand vent, de la femme du capitaine Tolland, originaire d'îles lointaines et qui ne s'était jamais habituée à la vie en Nouvelle Angleterre. Ce récit enchâssé a deux fonctions principales : d'une part, il permet à une Mrs Todd assez peu à l'aise d'évoquer indirectement la place difficile occupée par l'étrangère au sein d'une petite communauté peu ouverte à l'autre ; d'autre part, il met l'accent sur le plaisir pur de la narration, Mrs Todd s'abandonnant complètement à la reconstruction rétrospective de cette journée et cette soirée qu'elle a passées seule dans la maison de la défunte, à attendre le mari de retour de l'enterrement. Son récit, caractérisé par une mise à distance des affects au profit d'une description du quotidien, traversé par des digressions et des contradictions partielles, souligne le difficile travail d'anamnèse et témoigne d'un inévitable mélange de souvenirs et d'inventions narratives ; il révèle aussi l'inconfort de la vieille femme prise en étau entre son acceptation très partielle de l'étrangère, qui lui a pourtant laissé un meuble précieux en héritage, et l'insularisme de la communauté à laquelle elle appartient. La narratrice anonyme du volume, elle, se montre étrangement peu sensible au sort de l'infortunée Mrs Tolland, accaparée qu'elle est par le récit de Mrs Todd auquel elle adhère aveuglément : tout à son plaisir d'écouter la conteuse expérimentée pimenter son histoire (éléments appartenant successivement au récit d'aventure ou au récit fantastique), elle en oublie de mettre la scène à distance, disparaissant du passage, et laisse Mrs Todd subtilement laver la communauté de sa responsabilité dans la mort de l'exotique Mrs Tolland.

Toute la difficulté de l'exercice, bien exécuté par plusieurs candidats, consistait donc à analyser avec précision l'épisode lui-même, bien sûr, mais surtout la position ambiguë de Mrs Todd et à lire ce passage comme un méta-commentaire sur les pouvoirs du récit.

Voici trois plans qui ont été utilisés sur le passage :

#### Plan A.

Problématique : How does the passage complexify the apparently unlimited hospitality of the country of the pointed firs ? How are sympathy and hospitality extended even further ?

1. A sense of community
2. Challenging the community : confrontation with the other
3. Letting the outside in

Ce premier plan choisit de mettre l'accent presque exclusivement sur la position de la défunte Mrs Tolland par rapport à la communauté qu'incarne Mrs Todd dans le passage, ce qui reflète une dimension essentielle du passage, certes, mais la structure de l'exposé pouvait laisser penser qu'il s'agissait de l'unique axe de réflexion. Au fil des parties, il a été montré, de façon très intéressante et grâce à une exploitation judicieuse du passage, que la façon dont les éléments du texte, tant à l'extérieur (la tempête qui a égaré les marins le jour de la mort de Mrs Tolland) qu'à l'intérieur (la maison solitaire, froide et inhospitalière à laquelle Mrs Todd s'efforce de redonner vie), mettent en scène la confrontation de Dunnet Landing avec l'Autre en opposant homely/unhomely. La dramatisation d'une soudaine présence spectrale par le récit de Mrs Todd (le vent qui joue sur la guitare à l'étage, climax gothique du passage) était très bien analysée et la troisième partie démontrait comment le récit de Mrs Todd, dont le nom n'est pas sans partager quelque écho avec celui de Mrs Tolland, s'efforçait de tisser le familier et l'étranger (voir le motif de la corde et du ruban, et du tricot de Mrs Todd), et suggérait la possibilité pour l'esprit tourmenté de Mrs Tolland d'entrer et sortir de cette maison où sa place était incertaine.

Dans l'ensemble, le texte était finement et précisément analysé malgré ce biais étroit que la problématique et le plan annoncés donnaient d'emblée.

#### Plan B.

Problématique : The embedded story at the heart of the passage questions the reliability of the narrative voice through the lens of Mrs Todd's tale

1. Setting the atmosphere of her story
2. Playing with time and rhythm
3. Playing on perspectives

Si la problématique de cette seconde présentation mettait bien le doigt sur l'enjeu du passage (la narratrice anonyme de *The Country of the Pointed Firs* est ici effectivement peu fiable tant elle se montre envoûtée par le récit d'une Mrs Todd au sommet de son art de conteuse), le plan, néanmoins, pouvait paraître, à l'inverse de celui de la première proposition, uniquement centré sur les stratégies narratives de Mrs Todd, à l'exclusion d'autres éléments importants du passage : la mort de cette étrangère, la question de la place que la communauté n'a pas su lui faire, le sentiment diffus de culpabilité ressenti par Mrs Todd... Les trois parties annoncées donnent l'impression de ne décliner que la dimension méta-

narrative du passage, même si la candidate, dans les faits, a traité ponctuellement certaines des autres dimensions du texte.

### Plan C.

Problématique : The retrospective narration here reconstructs a painful but also uncomfortable episode, Mrs Todd's talent allowing her to put off the other's death and a potential resulting feeling of guilt in favor of a celebration of storytelling

1. A narrative overshadowing the death of the unfortunate exotic woman : seeking refuge in daily routine
2. Mrs Todd as the temple keeper : a figure of Penelope grappling with a gothic episode
3. The powerful attraction of a reconstructed narrative : dramatization and other strategies

Ce troisième plan est particulièrement équilibré, clair et complet : la problématique, tout d'abord, articule bien l'ambiguïté de l'épisode lui-même (une mort douloureuse mais qui soulève aussi la question de la responsabilité de la communauté face à cette étrangère qui reste anonyme, et que l'expression « Mis' Tolland's decease », l. 10, semble même priver de son statut d'épouse) et la façon dont l'habile Mrs Todd parvient à le sublimer dans un récit subtilement reconstruit. D'entrée de jeu, donc, le jury comprend parfaitement la problématique bien formulée et qui contient des mots-clés éclairants, ainsi que les différentes perspectives tracées dans les trois parties aux titres parlants.

La première partie traitait, d'emblée, le cœur de l'épisode (mort et funérailles de Mrs Tolland) tout en montrant comment Mrs Todd, sur le pas de la porte de l'étrangère, occupe une position marquée par l'entre-deux, entre la procession qui part sans elle, sous un vent hostile et un ciel gris, et l'intérieur d'une maison désormais désertée. L'enterrement de Mrs Tolland est alors repoussé à la marge du récit, invisible. La conteuse balaye la mort et la douleur potentielle qu'elle entraîne en privilégiant la catharsis créée par le quotidien (les affaires dont l'oncle Lorenzo est en charge, ll. 6-7, celles qui détournent Mrs Begg malgré le décès, l.10) et la routine qu'elle réinstalle dans la maison (le feu, l'eau pour le thé, le tricot). La seconde partie la montrait comme une Pénélope solitaire dont le tricot figure le récit qu'elle élabore rétrospectivement : déçue de ne pouvoir assister à l'enterrement (l. 14), se sentant vaguement coupable de ne pas être davantage émue (ll. 41-42), elle fait de la mission qui lui a été assignée (la gardienne de la maison) un moment mémorable. Le feu qu'elle allume (l. 38) apparaît alors comme un corrélat objectif (*objective correlative*) animant toute la scène qui bascule dans une dimension fantastique lorsque le vent (personnalisé, ll. 50-51) tire des notes lugubres (l. 44) de la guitare de la défunte. L'expression « The strings was jarrin' yet » suggère alors la discordance au cœur du récit même de Mrs Todd, animé par son propre souffle, comme la narratrice le souligne dès la ligne 3, et c'était là l'objet de la troisième partie qui déclinait les diverses stratégies déployées par le récit de Mrs Todd : reconstruction de l'événement, litotes dans la description des affects (l. 14 puis 53), emprunts au récit d'aventure (ll. 17-21) puis au récit gothique (ll. 31-32, dans lesquelles on peut presque lire une allusion à l'un des épisodes centraux de *Wuthering Heights*, puis 43-51, qui contiennent des échos poésques), effets dramatiques soigneusement ménagés (l. 45), rationalisation de l'inquiétante étrangeté un temps suggérée, éléments mystérieux néanmoins semés çà et là sans explication (pourquoi l'oncle Lorenzo, l. 18, est-il décrit comme « flustered » ? Que contient le « paquet » sous son bras, l. 56, alors qu'il remonte vers la maison ?)... Mrs Todd s'impose bien comme une conteuse hors pair, et le plaisir qu'elle prend est partagé par la narratrice qui boit ses paroles (l. 5), comme en témoigne l'adjectif

« eager » indifféremment associé à l'une et à l'autre (l. 5, 47 et 66) ; Mrs Todd scrute d'ailleurs la réaction de son interlocutrice d'un œil aguerrri en calculant ses effets (l. 2 puis 45). Cette dernière, dans sa dernière réplique (« You must have felt very tired ! », l. 66), montre bien le déplacement narratif qui s'est opéré : Mrs Todd est devenue le personnage central de l'épisode, reléguant aux marges du récit la défunte Mrs Tolland, venue d'îles lointaines et régies par le soleil et la chaleur (l. 27), propriétaire d'une guitare et d'un coffre vert laqué bien exotiques et déplacés sous les latitudes de Dunnet Landing où les gens travaillent dur (l. 33). N'a-t-elle pas mis en ordre la maison de cette femme qui semble l'avoir désertée (l. 61), et préparé un repas, reconstituant et mérité, pour ceux qui restent (ll. 63-64) ?

**Alexis Wright, *Carpentaria*, pp. 97-99.**

Le passage est le récit « hypnotisant », par Norm, d'un épisode traumatique vécu par son père enfant, fuyant le massacre des siens par un groupe d'hommes blancs armés, à cheval et aidés de chiens de chasse. Il s'agit d'un passage qui met en valeur les sens (ouïe, vue, odorat...) de l'enfant d'abord transformé en bête traquée par d'autres bêtes (chiens et hommes animalisés par le cuir qu'ils portent des pieds à la tête), puis qui se mue en plusieurs animaux (lézard, dingo) pour échapper à ses poursuivants, et qui se fond finalement dans le paysage (devenant minéral), désormais invisible et indétectable. Au-delà de ces éléments diégétiques particulièrement riches, l'enjeu du passage réside également dans sa structure : alors que le récit du massacre donne l'impression d'un chaos total (le mot « vortex » est utilisé dès le départ), la voix de Norm cherche à « recoller » les morceaux épars (le terme « glue » intervient à la fin), à reconstituer la scène partiellement vue et vécue par son père depuis ses cachettes, et à faire sens de ce trauma (voir le dernier paragraphe). Sa voix « hypnotique » est donc à analyser soigneusement (oralité, onomatopées, allitérations, répétitions, marques indiquant la conscience qu'il a du public qui l'écoute...). L'une des difficultés, à laquelle certaines performances n'ont pas su échapper, était la nécessité de ne pas en rester à un discours général sur le thème de la violence coloniale envers les Aborigènes qui reprenait des éléments transversaux au roman : il s'agit bien d'un exemple particulièrement graphique de cette violence, bien sûr, mais l'enjeu du passage est la façon dont l'enfant a vécu l'événement, puis la façon dont son fils le restitue des années plus tard — ce texte est donc une mise en scène et en mots très spécifique de cette violence coloniale, et c'est bien ce qui compte ici, et non simplement le discours à la fois historique et militant de Wright qui a parfois dominé les présentations et aplati l'extrait, le réduisant à un prétexte pour un exposé généralisant sur l'opposition entre Blancs et Aborigènes.

Problématique : a text on colonial violence, but above all a masterpiece of storytelling aiming at sublimating violence and at creating « an ode » to the narrator's « parents' memory »

1. The description of a nightmarish vision
2. A fragmented, « kaleidoscopic » story : the very picture of trauma
3. From fragmentation to the rehabilitation of Aboriginal bodies and stories by the narrative voice : re-remembering

Ce plan, simple et efficace, a permis à la candidate de traiter l'épisode de violence dans sa dimension apocalyptique dans la première partie (les deux camps, le comportement des Blancs, le point de vue de l'enfant, les sens...) ; la seconde partie était fondée sur l'explosion qui figure au tout début du texte (l'arbre) et qui caractérise ensuite l'ensemble de l'épisode, vu puis reconstitué de façon fragmentée (image du kaléidoscope, effet de ralenti, succession d'images disconnectées...) par l'enfant qui, face à

cette insoutenable fragmentation du massacre, se mue en un animal immobile puis en un élément du paysage minéral. Enfin, la troisième partie se consacrait à la façon dont le récit de Norm célèbre l'agentivité de la nature, ici à la fois violente et protectrice, et l'ingéniosité de l'enfant qui disparaît littéralement de la scène ; reste cette « ode » que compose Norm, personnage à la fois taxidermiste et conteur, qui re-membre (*re-members*) ces corps massacrés et sublime une violence inouïe en une œuvre composite (« fine art », « relics ») qu'il inscrit dans le Dreamtime de son peuple.

**Cormac McCarthy, *No Country for Old Men*, ch. 9, pp. 259-261.**

L'extrait assemble la fin de la conversation entre Carla Jean et Chigurh, à l'issue de laquelle Chigurh exécute la jeune femme, et l'accident de voiture dont il est victime dans la scène suivante. Le passage choisi s'ouvre donc sur une parodie de scène de confession, Chigurh expliquant à sa proie la nécessité pour lui de la tuer ainsi que l'inévitabilité de sa mort, qui s'inscrit à ses yeux dans un schéma général : il est l'instrument tout-puissant du destin, contre lequel elle ne peut rien. La seconde partie, en revanche, montre Chigurh soumis à une violence qui vient de l'extérieur et qu'il ne peut éviter. L'accident qui survient dans une banlieue banale, à l'opposé des paysages grandioses du début du roman, ébranle les certitudes que Chigurh vient de développer devant sa victime impuissante : porteur d'une parole quasi divine quelques minutes plus tôt, agent du jugement dernier et incarnation de la prédestination, il devient un simple objet percuté par un véhicule, un corps blessé, sanguinolent, qui s'extrait avec peine de sa voiture. Donneur de leçons implacable face à Carla Jean, il peut désormais à peine réfléchir ; alors qu'il a joué la vie de la jeune femme à pile ou face quelques lignes plus haut, il achète désormais l'aide de deux adolescents pourtant spontanément désireux de l'aider, véritables images du bon samaritain biblique. Ce retournement de situation est, bien entendu, au cœur de cet extrait, et la question du point de vue est particulièrement importante tant l'interprétation peut hésiter, parfois, entre une focalisation interne sur Chigurh ou l'intervention ironique du narrateur anonyme. Des effets d'écho soulignent également le renversement de situation dont Chigurh fait l'expérience. Enfin, le passage fourmille de phrases que l'on peut voir comment méta-narratives (ll. 22-25, par exemple).

Problématique : a scene which destroys the reader's potential hope for poetic justice

1. The passage exemplifies the notion of implacability at work in the novel
2. Challenging fatality : free will, chance, unpredictability, generosity
3. Cynicism and the absurdity of life

**Sophie VALLAS**

**Aix-Marseille Université**

### **3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon**

Ce rapport vient compléter les rapports du jury des années précédentes, tout particulièrement le rapport sur l'épreuve de leçon de 2022 qui reste un outil à consulter attentivement pour les conseils méthodologiques et les rappels sur les enjeux disciplinaires et pédagogiques de l'épreuve de leçon qui y sont proposés, même si le programme est partiellement renouvelé.

En 2023, le jury a pu se féliciter du très bon niveau de connaissances des candidats sur les questions au programme mais la préparation d'autres aspects en amont du déroulement des épreuves orales ne doit pas être délaissée. La connaissance des modalités de l'épreuve et des types de sujets, la réflexion sur l'organisation des priorités dans le temps de préparation, la réalisation technique de l'exposé, la prise de distance critique sur les interprétations historiques, entre autres, ne doivent pas être négligées et seront abordées ci-après.

#### **Format de l'épreuve : temps de préparation, types de sujets et déroulement**

L'épreuve de leçon commence par un temps de préparation de cinq heures. Les candidats disposent de deux sujets au choix, portant typiquement sur deux questions différentes du programme de civilisation. En 2023, les sujets ont porté sur l'une des trois questions au programme (tronc commun et option) : « Le droit de vote des femmes aux États-Unis, 1776-1965 », « Émergence et transformations du puritanisme en Angleterre, 1559-1642 », et « De la démocratie en Amérique, politique et société aux États-Unis, 1824-1848 ». Deux formats de sujet sont possibles : sujets citationnels et sujets notionnels. Les configurations entre les sujets donnés en commentaire et en leçon sont aléatoires pour chaque candidat.

Au terme de la préparation, les candidats sont accompagnés par les appariteurs dans la salle où se déroule l'épreuve orale de leçon, qui comporte un exposé en anglais de trente minutes, suivi d'un entretien en français qui ne peut jamais excéder quinze minutes. Ces consignes sont rappelées, en anglais, avant le début de l'épreuve. Les candidats sont informés qu'on leur signalera quand il leur reste cinq minutes de temps de parole. Le jury prend soin de demander aux candidats quel sujet ils ont choisi et de les prévenir que les trois membres de la commission qui les écoutent et les évaluent doivent prendre en note l'intégralité de leur problématique et de leur plan, leur demandant de bien vouloir ralentir leur débit à ce moment précis de l'introduction ou de répéter si besoin. Les candidats doivent aussi savoir que leurs brouillons seront vérifiés en fin d'épreuve, pour que le jury vérifie que seules l'introduction et la conclusion sont rédigées (la rédaction de ces sections est autorisée mais nullement attendue). L'énonciation précipitée de la problématique et du plan ou la lecture *in extenso* des notes rédigées vont à l'encontre de l'esprit de l'épreuve et du travail de futurs enseignants agrégés pour qui la bonne communication devant un auditoire doit être une priorité.

Deux notes sont attribuées à l'issue de l'épreuve de leçon : une première note évalue l'exposé, son contenu disciplinaire, sa qualité méthodologique et son souci pédagogique, son respect du format ; une deuxième note évalue la qualité de l'anglais, d'un point de vue phonétique, grammatical et lexical. Cette deuxième note compte pour un tiers de la note de langue orale attribuée lors des épreuves d'admission.

#### **Temps de préparation et introduction : conseils stratégiques pour chaque type de sujet**

La préparation doit commencer par un temps d'analyse du sujet qui permettra d'éviter le hors-sujet ou la récitation exhaustive de tout le programme, et l'absence de dynamisme et de hiérarchisation dans



l'exposé. Les candidats sont invités à réfléchir aux périmètres du sujet proposé et à les définir eux-mêmes de manière justifiée. Ce travail de balisage sera souvent réutilisable dans l'introduction où les prestations de qualité prennent le temps de proposer des définitions du ou des termes du sujet notionnel et / ou une paraphrase utile du sujet citationnel, souvent par segment, et ont également soin d'énoncer clairement la périodisation à laquelle ils appliquent leur interprétation de la notion ou de la citation. Pour les deux types de sujets, les candidats doivent se réapproprier le support de réflexion (notion(s) ou citation), l'enjeu n'étant pas uniquement d'illustrer la notion ou ce que l'auteur de la citation a pu vouloir dire, mais aussi de proposer un regard critique en prenant les termes du sujet comme outils mobiles de construction et structuration d'une argumentation.

**La périodisation doit donc être précisée et assumée par les candidats.** Une des citations données sur le programme « Émergence et transformations du puritanisme » était ainsi tirée d'un ouvrage de Patrick Collinson, *The Elizabethan Puritan Movement* (Oxford, Clarendon Press, 2004 [1967]). Dans cette citation, Collinson présente le puritanisme comme un mouvement certes hétérogène, mais qui, pendant la période élisabéthaine, prend la forme d'une Église dans l'Église, soulignant ainsi les continuités plus que les ruptures entre puritanisme et Église établie. Il était alors légitime de vouloir traiter la citation proposée sur une période plus large que celle du règne d'Elisabeth I<sup>re</sup> auquel l'historien limite son étude mais il fallait faire état de ce choix et le justifier en introduction.

**La problématisation demande également un temps de réflexion indispensable** afin d'éviter les formules mécaniques, applicables à l'ensemble du programme et non spécifiquement au sujet choisi, et qui entraîneront des développements illustratifs ou narratifs. Les questions suivantes en sont des exemples, même si le jury a vu des cas où une problématisation inopérante se voit ensuite compensée par des micro-analyses convaincantes : « *What impact did the economic development have on Jacksonian America?* » ou « *How does this statement reflect the emergence of a Puritan community?* ». Dans ces deux cas, les locutions mêmes de « *Jacksonian America* » et « *Puritan community* » sont l'objets de désaccords chez les historiens et ne peuvent donc être utilisées comme des outils figés. Elles doivent être l'objet de commentaires réflexifs. La problématisation reste un socle essentiel à la construction et à la structuration d'un propos argumenté. Pour réaliser ce travail, les candidats peuvent s'appuyer sur des réflexes méthodologiques propres à chaque type de sujet, ainsi qu'il est rappelé ci-après.

**La spécificité des sujets citationnels est d'offrir aux candidats un paratexte à prendre en compte tandis que l'enjeu est de parvenir à mobiliser les pistes terme à terme, tout en dégageant la dynamique globale de la citation.** Les citations peuvent être tirées d'ouvrages plus ou moins récents et il n'est jamais indispensable de connaître l'intégralité de l'analyse de l'auteur de la citation pour réussir la leçon. Cependant, lorsque les citations sont tirées de travaux centraux pour les questions au programme, travaux que les candidats citent d'ailleurs fréquemment par ailleurs (tel Lisa Tetrault sur le droit de vote des femmes, Daniel Walker Howe pour la démocratie en Amérique ou encore Jacqueline Eales pour la question sur les puritains), il peut être intéressant de mobiliser cette connaissance au profit de l'analyse et de la problématisation, au lieu d'évacuer des éléments de connaissances sur les contributions de ces historiens en début d'introduction. Les citations peuvent également avoir pour source des auteurs de la période étudiée (comme sur la question de la démocratie en Amérique, avec une citation de 1837 d'Harriet Martineau, voyageuse britannique observatrice de la société états-unienne).

L'utilité du paratexte pour les sujets citationnels peut être rappelée avec l'exemple d'un sujet citationnel tiré d'un ouvrage de Gary Gerstle intitulé *Liberty and Coercion: The Paradox of American Government from the Founding to the Present* (Princeton, Princeton University Press, 2015). L'historien n'était pas connu des candidats et l'ouvrage n'était pas central à la préparation de la question sur la démocratie en Amérique mais la formulation du titre du livre avec les termes « *liberty* », « *coercion* » et « *paradox* » pouvait servir la problématisation et participer à l'argumentation. Le « paradoxe » suggéré dans la citation qui était proposée comme sujet était en effet celui de la contradiction entre l'extension des libertés individuelles d'une part et la privation de droits pour une partie des Américains d'autre part. Le paratexte pouvait donc servir à la fois de guide de lecture de la citation et d'outil de formulation des analyses de la leçon.

Les candidats sont invités à réfléchir à une segmentation du sujet qui peut leur servir le plus utilement pour tirer des pistes de chaque partie de la citation tout en gardant à l'esprit la dynamique d'ensemble. La lecture terme à terme peut même permettre de tirer parti d'aspects grammaticaux (valeur aspectuelle d'un *-ing* par exemple) ou syntaxiques : ainsi, dans une citation de l'historien Dewey D. Wallace, qui affirmait que plus les évêques de l'Église d'Angleterre luttaient contre les puritains, plus ils se rapprochaient d'une conception luthérienne du protestantisme, la structure « *the more... the more...* » semblait suggérer une évolution linéaire, qu'il était pertinent de mettre en cause. Tout ce travail (paratexte, segmentation) peut être synthétisé en introduction car les candidats consacrent parfois trop peu de temps à livrer leur exploration de la citation qui justifie pourtant leur choix de problématisation.

L'approche segmentée de la citation reste toutefois un travail préparatoire qui ne doit pas conduire à organiser son plan en deux ou trois parties correspondant mécaniquement à deux ou trois segments de la citation. Cette méthode fait courir le risque de ne pas traiter la dynamique d'ensemble de la citation, qui existe et doit être identifiée, même si elle peut également faire l'objet de nuance ou de critique. Ainsi, s'il n'y a pas de recette absolue, et que le jury évalue la réussite de l'ensemble de la leçon, la méthode du plan en miroir de la structure linéaire de la citation n'a généralement pas permis de produire les meilleures démonstrations.

**Pour les sujets notionnels, l'enjeu principal est de créer une dynamique qui n'existe pas en l'état dans le sujet et de procéder, pour ce faire, à un exercice de définition et déclinaison de la notion proposée**, ou des deux termes dans le cas d'un sujet du type « *Puritanism and Liberty* ». Ce sujet appelait une définition préliminaire de chacun des deux termes qui allait évoluer au cours de la démonstration au fur et à mesure que l'articulation entre les deux était explorée. L'exposé pouvait discuter de la liberté de culte et de la persécution des puritains, de la liberté de conscience, de la liberté d'expression comme liberté politique et, enfin, de la sanctification comme processus de libération du péché pour les puritains. Le terme « liberté » devait donc être décliné de diverses manières, non sous forme de catalogue, mais dans son rapport au puritanisme, qui s'en trouvait redéfini. Les candidats doivent ainsi prendre le temps d'explorer et de verbaliser les définitions, périmètres, espaces et périodes que leur semble couvrir la notion.

Le sujet « *Sectionalism* » donné dans le cadre du programme sur la démocratie en Amérique requérait de mobiliser d'abord le sens premier du terme dans son acception historique états-unienne, soit la division entre les « sections » Nord et Sud de la Jeune République. La notion ouvrait alors sur les enjeux liés à des projets divergents en apparence (modèle esclavagiste ou non), pointant les crises jalonnant la période (*Nullification Crisis*, 1832) mais rappelant aussi l'interdépendance (économique

notamment) de ces « sections » géographiques. Dans un sens ensuite décorrélé de sa dimension régionale et de son usage historique principal dans la période antebellum, les candidats pouvaient faire évoluer la définition vers une analyse des dynamiques conflictuelles entre intérêt général ou bien public d'une part, et intérêts particuliers d'autre part (autre acception possible de « section »), ouvrant la possibilité d'une discussion sur la légitimité de ces intérêts particuliers et les débats de l'époque sur cette question. Enfin, et sans être exhaustif, une acception souple du terme « sectionalism » ou « sections » autour de la définition d'intérêts particuliers pouvait permettre de discuter des partis politiques et des instabilités et reconfigurations dans la période, si on envisageait le terme du point de vue des institutions, ou encore d'aborder les mobilisations populaires si on changeait de point de vue pour une approche « histoire vue d'en bas ». Notons que les acceptions proposées ici ont toujours pour but d'éclairer des dynamiques en lien avec la notion proposée comme sujet (conflits, légitimité, reconfigurations, mobilisations) et non simplement d'être des illustrations descriptives ; un candidat a pu réfléchir de manière tout à fait pertinente à l'effet du suffixe *-ism*, s'intéressant aux courants de pensée et à la cristallisation de croyances ou pratiques sociales. Les candidats sont invités à se servir du dictionnaire mis à leur disposition mais ne doivent pas s'en tenir à la définition stricte qui y est donnée. Le sujet notionnel passe par une déclinaison nécessaire du terme et la leçon relève d'abord, dans ce cas, de l'exercice rhétorique pour construire une argumentation dialectique.

De la même manière, le sujet « *Puritanism and Conformity* » invitait à dépasser le sens premier de conformisme anglican ou de non-conformisme puritain et à ne pas les figer. L'articulation entre les deux termes permettait, si ce n'est une polysémie des termes, du moins une perspective plus nuancée incorporant des réflexions sur la périodisation (quelles nuances selon la période précise ?), sur les espaces (pratiques conformistes aux offices anglicans et pratiques différentes dans la sphère privée ?), sur les moyens d'imposer la conformité ou, au contraire, de la refuser, ou encore sur la question d'une conformité chez les puritains eux-mêmes (courants dissidents au sein même du puritanisme, tel que l'antinomisme). Ces questions peuvent structurer un exposé dialectique pour éviter la production d'une liste rigide de tout ce que l'Église d'Angleterre imposerait et tout ce que les Puritains refuseraient, ou d'un exposé dont la logique serait chronologique et téléologique (de la conformité à la contestation, pour aboutir aux guerres civiles).

**Le jury ne souhaite pas donner l'impression que l'introduction est normée et rigide car la variété des approches et réalisations participe aussi à la réussite individuelle des candidats.** Cependant, le rôle de l'introduction comme support de l'exposé qui commence doit encourager à y livrer des élucidations clairement verbalisées concernant la délimitation temporelle du sujet, la définition des termes (notions) ou la paraphrase des segments (citation) avant de proposer la problématique et le plan qui se trouvent ainsi justifiés. Les candidats veilleront à proposer un format réaliste pour la problématique et le plan qui, rappelons-le, sont dictés aux membres du jury. Les problématiques très longues ou les titres de parties à rallonge ralentissent le rythme de l'exposé et ne contribuent pas à la bonne qualité pédagogique d'une leçon. Pour les mêmes raisons d'efficacité et de gestion du temps, il ne semble pas non plus judicieux d'annoncer les sous-parties dès l'introduction. Le jury encourage aussi les candidats à forger, au cours des mois de préparation, leur propre manière efficace de présenter leurs notes. Diverses stratégies sont constatées : une liasse de feuilles agrafées permet de ne pas se perdre dans ses notes mais semble parfois difficile à manipuler et, quand elle est tenue en main, érige comme une barrière entre les candidats et le jury ; d'autres candidats parviennent à faire figurer toutes

leurs notes sur une seule feuille recto, séparée en 3 colonnes – stratégie possible mais nullement obligatoire. D'autres encore inscrivent le timing précis envisagé pour veiller à préserver un équilibre pour chaque partie et à ne pas précipiter la fin de l'exposé. Plusieurs aspects techniques peuvent être anticipés et travaillés très concrètement, en amont des épreuves d'admission.

### **Réalisation technique de l'exposé oral de leçon**

**Après l'introduction et ses étapes stratégiques, les candidats peuvent s'assurer du déroulement clair de leur exposé en soignant les annonces de micro-analyses et les transitions, soit ce qu'on appelle en anglais le « signposting ».** Ces indications claires sont utiles au jury pour suivre les étapes argumentées de la démonstration et entrent en compte dans l'évaluation de la qualité pédagogique de la leçon. Trop rares sont les exposés où le jury peut réellement noter les transitions et les enjeux précis des sous-parties car celles-ci ne sont pas signalées verbalement, bien qu'elles soient prévues et visualisables par les candidats sur leurs feuilles de notes. Certains candidats choisissent d'annoncer leurs deux ou trois sous-parties au début de chaque partie, ce qui représente une solution parmi d'autres, le jury ne souhaitant pas figer le déroulement de l'exposé en un modèle unique de réalisation.

**Au cours de la leçon, les candidats ne doivent pas perdre de vue le sujet,** comme cela peut arriver lorsque l'exposé dérive progressivement vers le programme tout entier. Pour éviter cet écueil, les candidats peuvent s'entraîner à réaliser des allers-retours entre leur propos et la citation (sujet citationnel) ou prévoir de proposer des rappels réguliers de l'acceptation de la notion qu'ils sont en train de traiter dans la sous-partie ou la micro-analyse en cours (sujet notionnel). C'est encore une forme de « signposting » qui améliore la qualité de la prestation orale.

**Le discours produit lors de l'épreuve de leçon est celui de l'argumentation et repose sur l'intention visible de construire une démonstration.** La maxime élémentaire de l'argumentation « une idée / un exemple », qui sera peut-être enseignée à leurs élèves par les lauréats du concours, tient aussi pour l'agrégation. Il n'est pas possible de déployer une leçon réussie sur des généralités, courants ou caractéristiques très larges de la période étudiée (cas de figure d'« une idée sans exemple »), ni conseillé de procéder à catalogue événementiel (cas de figure d'« un exemple sans idée »). Ainsi, si le développement et le rôle de la presse en lien avec la question abolitionniste ont souvent été évoqués dans les exposés sur la démocratie en Amérique, ce rappel vague doit s'accompagner 1/ de détails précis étayant cette information et 2/ d'une analyse ciblée sur les enjeux liés à la circulation des idées abolitionnistes dans les décennies 1820 à 1840. D'une part, la seule mention du *Liberator* fondé par William Lloyd Garrison en 1831 ne saurait suffire à démontrer une effervescence ; c'est bien l'accumulation de titres tels que le *Freedom's Journal* (premier journal fondé par des Africains Américains en 1827), le *National Anti-Slavery Standard* (adossé à l'*American Anti-Slavery Society* et fondé en 1840) ou encore *The North Star* (fondé par Frederick Douglass en 1847) qui crée une dynamique pertinente attestant de la montée en puissance d'une mobilisation organisée. D'autre part, les candidats doivent ensuite clairement énoncer quelle analyse ils tirent de ces connaissances pour le sujet qu'ils sont en train de traiter et la micro-analyse ou sous-partie qu'ils sont en train de développer. La circulation des idées abolitionnistes ainsi illustrée est-elle l'occasion de discuter des stratégies variées des militants (presse mais aussi publication de pamphlets ou création d'associations), de démontrer qu'une mobilisation populaire (« grassroots ») ou féminine existait,

qu'une agentivité noire se déployait ? Ces analyses distinctes peuvent reposer sur des jeux d'exemples similaires mais elles restent spécifiques à une intention démonstrative particulière qui aura été précisée par le candidat dans le cadre de son exposé et dont l'utilité pour traiter un aspect du sujet aura également été explicitée.

**Le discours argumentatif repose aussi sur un corpus lexical et des outils grammaticaux propres à l'anglais.** Ainsi, il n'est pas conseillé d'employer le présent historique, outil propre au français ; le prétérit est plus adapté en anglais. Les exposés déroulant une accumulation de points successifs juxtaposés au moyen d'outils pauvres comme « *and* », « *also* » ou « *another dimension* » peuvent difficilement convaincre. La qualité de réflexion est également portée par un lexique précis auquel ne correspond pas l'usage approximatif de « *people* » ou « *they* » tout au long d'un exposé. Qui sont les agents historiques auquel le pronom « *they* » fait référence à l'instant T de la démonstration ? Pour la question sur les puritains, le jury a pu constater que les candidats ne précisaient pas toujours, selon le sujet traité et la démonstration dans laquelle ils s'engageaient, s'ils faisaient référence aux calvinistes, aux puritains conformistes, « *mainstream* » ou radicaux, au clergé ou aux laïcs, aux opposants aux puritains (et lesquels ?). Cette remarque vise aussi à encourager les candidats à nuancer et prendre du recul à la fois sur les catégories mobilisées (« les femmes », « les puritains », « les militants ») et sur les grandes analyses qui traversent les questions au programme et qu'ils ont travaillées en cours, comme la rubrique suivante de ce rapport le suggère.

**L'entretien** qui vient clore l'oral de leçon dure au maximum quinze minutes et se déroule en français. Ce changement de langue de réflexion et d'expression peut être perturbant mais les candidats doivent rester concentrés car l'entretien permet de rectifier des propos peut-être inexacts ou de prolonger une suggestion prometteuse. Dans tous les cas, la réponse peut donc permettre de revaloriser l'exposé. Les candidats ne doivent pas répéter *verbatim* un développement déjà proposé dans la leçon. Il est important de ne pas donner l'impression, bien compréhensible dans cette situation de stress, qu'on juge sa propre réponse peu satisfaisante et il n'est pas utile de demander au jury si « cela répond à la question » car le jury ne peut de toute façon pas se permettre de donner des indications sur la qualité de la réponse.

### **L'équilibre entre connaissances événementielles et paradigmes historiques**

Le jury salue le travail remarquable des candidats qui maîtrisent souvent les questions au programme dans toute leur ampleur événementielle et connaissent aussi les évolutions historiographiques qui ont permis de renouveler la compréhension des dynamiques au cœur des sujets. **Il semble plus difficile aux candidats de mettre à profit ces apports de l'historiographie et ces outils paradigmatiques (agentivité de groupes auparavant négligés par les études historiennes sur la démocratie, renouvellement des sources, intérêt pour la religion vécue et pour les aspects culturels du puritanisme, critique des modalités d'écriture de l'histoire du vote des femmes) pour s'affranchir d'une récitation savante mais parfois à effet catalogue et d'un ton narratif, pour véritablement construire une démonstration au prisme de ces outils.**

Le programme sur la démocratie américaine s'élaborait, dans son cadrage même, sur le contrepied historiographique d'une vision descendante de l'histoire (« *top down* ») qui donnait une place trop centrale aux présidents et aux institutions. Or le dynamisme de la société civile, pourtant au cœur de la question et de plusieurs sujets donnés en 2023, a été parfois négligé par les candidats. La question sur

les puritains comportait un volet social et culturel qui proposait une approche par l'histoire culturelle et s'intéressait à la religion vécue (expérience du quotidien, sociabilités, réseaux, histoire des émotions) ; or les exposés revenaient parfois systématiquement aux événements politiques et aux décisions au sein de l'Église d'Angleterre et à son articulation avec le pouvoir royal. Sur le suffrage des femmes, la lecture historique pourtant bien connue des candidats d'une évolution non linéaire des droits et d'une analyse de vagues successives désormais remise en cause, n'a pas toujours été appliquée par les candidats à leurs propres exposés qui ont pu, par exemple, organiser le propos selon les différentes « générations » de militantes ou « décennies » successives, comme si chacune d'entre elle n'impliquait pas des désaccords, contradictions ou revers. De ce point de vue, une bonne connaissance de l'historiographie, des débats entre historiens et des changements de paradigmes doit être un support pour l'élaboration de la démonstration et sa structuration.

Il est rarement pertinent de consacrer, de manière récitative, toute une partie aux différentes études connues des candidats. Une partie entière consacrée à l'historiographie n'est cependant pas inenvisageable si elle est justifiée par sa contribution au traitement de la problématique choisie. Et des sujets historiographiques sont également possibles. En 2023, les candidats ont ainsi pu choisir de discuter de l'affirmation suivante : « *Puritanism has no continuous history* » (Geoffrey R. Elton, *Studies in Tudor and Stuart Politics and Government. Papers and Reviews 1946-1972*, vol. 2 Parliament / Political Thought, Cambridge, Cambridge University Press, 1974, p. 160). Dans ce cas, le travail de problématisation du terme « *continuous* », la prise en compte des transformations étudiées lors de la préparation et la mobilisation de différents points de vue (théologique, politique, culturel) pour réfléchir à cette proposition sont tout aussi cruciaux que la restitution chronologique des approches historiennes successives (révisionniste, post-révisionniste) mémorisées par les candidats.

Le travail des historiens a également permis de dégager des paradigmes historiques qui sont connus des candidats mais qu'il convient de maîtriser. À l'occasion d'exposés sur la démocratie en Amérique, les candidats ont fait référence à « la destinée manifeste » ou « la tyrannie de la majorité » qui, rappelons-le, ne doivent pas être pris comme des réalités historiques mais des outils conceptuels qu'il convient de discuter. La destinée manifeste n'est pas un « programme politique » ni un projet concerté, et si les candidats sont capables de rappeler que son origine se trouve sans doute dans une formulation du journaliste John O'Sullivan en 1845, il est peut-être plus pertinent d'évoquer le contexte précis de l'annexion du Texas, très polémique, pour comprendre l'usage stratégique d'une telle expression et discuter des enjeux de l'expansion territoriale pour l'équilibre de la nation américaine (et donc ne pas oublier d'en revenir aux questions centrales des questions au programme de l'agrégation). La tyrannie de la majorité est une formule employée notamment par Alexis de Tocqueville dans *De la démocratie en Amérique* (1835) qu'il est avant tout intéressant de définir (il s'agit du risque de conférer le pouvoir au peuple dans les institutions législatives) et décliner (d'autres interprétations de la formule peuvent-elles être envisagées ? Par exemple concernant la représentation prépondérante du Sud dans les institutions, notamment à la Chambre des représentants grâce à la clause constitutionnelle des trois cinquièmes ? Ou encore au moment d'évoquer la justice expéditive des foules, ou « *mobocracy* » selon le terme de Lincoln ?).

Au-delà des paradigmes spécifiques aux questions au programme, plusieurs termes sont employés avec une certaine légèreté, comme « idéologie » (qui est véritablement un système d'idées et non simplement une opinion ou une vision politique ponctuelle) ou « orthodoxie » (caractère de ce qui est

conforme à la doctrine). Il convient d'être précis dans le lexique analytique comme dans le vocabulaire descriptif. La Cour suprême des Etats-Unis ne passe pas de loi (*Minor v Happersett*, 1875, a parfois été décrit comme un « *act* ») mais rend des arrêts (« *ruling* » ou « *decision* ») ; les modalités et étapes précises du passage d'un Amendement n'étaient pas toujours connues. Si les candidats veulent défendre l'idée que l'archevêque William Laud exerce une « influence » sur le roi Charles 1<sup>er</sup>, il faut être capable d'expliquer sa position notamment au sein du « *Privy Council* » et sa présence à la Chambre des lords. Sur cette période, il faut aussi savoir corréler finement laudianisme et arminianisme, articuler enjeux ecclésiastiques et politiques, prendre en compte la controverse doctrinale et la négociation parlementaire laïque.

## Langue

Pour l'épreuve de leçon, le jury encourage les candidats à travailler la prononciation de mots clés des programmes. Trop de fautes d'accents toniques ont été faites sur des termes incontournables (et anticipables) comme *puritanism / protestantism / catholicism / Elizabethan / democratic / tyrannical / critics* (vs *critiques*), par exemple. En cas de doute, il est conseillé de consulter le dictionnaire de prononciation mis à disposition en loge de préparation. Les candidats veilleront aussi à employer un registre soutenu, en anglais, comme en français. Si la langue relâchée permet des usages comme « *the US \*were* » ou « *\*like I said before* », ceux-ci ne conviennent pas pour les épreuves de l'agrégation. Une des fautes de grammaire les plus récurrentes concerne l'emploi de « *one of the* » avec l'oubli du pluriel qui doit suivre. Enfin, le vocabulaire et son acceptabilité évoluent dans toutes les langues et de futurs enseignants agrégés ne doivent pas ignorer qu'un terme comme « *colored* » (pour « *person of color* ») est proscrit dans les pays anglophones ; cette faute avait déjà été signalée dans le rapport 2022. Le jury garde à l'esprit que les candidats s'exprimeront devant des élèves pour lesquels ils doivent être un modèle linguistique non fautif mais aussi authentique.

## Exemples de problématiques et de plans de candidats pour chaque question au programme

« Even redefining puritanism as a more rebarbative and more self-consciously separate 'precisianism' does not cut it off from the wider culture which it professed to revile ».

Alec Ryrie, *Being Protestant in Reformation Britain* (Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 7)

How does the ambivalent link between Puritanism and the wider culture reshape both of them ?

I Protestants and Puritans in a reformed country : a consensus

II Puritanism as a divisive force of separation

III The tension between Puritanism and the wider culture as defining them both

\*\*\*

Invisibility (sujet notionnel sur le droit de vote des femmes)

I will discuss to what extent a form of imposed invisibility, possibly self-imposed, provided the framework for the development of a public fight for women's rights and its subsequent narrative.

I Accounting for women's invisibility in the public sphere

II The strategies used to fight political invisibility or circumvent it

III The rewriting of the struggle for the franchise: towards more historical visibility for women?

\*\*\*

« In the Jacksonian world of mass democracy, market revolutions, and renewed racial polarization, however, many black activists embraced group-power tactics to press for racial justice – and they envisioned as their primary constituency African Americans themselves ».

Richard Newman, "Protest in Black and White. The Formation and Transformation of an African American Political Community during the Early Republic", in Jeffrey Pasley, Andrew Robertson, David Waldstreicher eds, *Beyond the Founders: New Approaches to the Political History of the Early American Republic*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 2004, p. 182.

In what respect did African Americans act upon the changes and revolutions of the so-called Jacksonian Era to become paradoxically empowered?

I An era of progress and democratization?

II African American grassroots activism beyond abolitionism

III Protest, agency and resistance

**Laurence COSSU-BEAUMONT**

**Université Sorbonne Nouvelle**



#### **4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document**

Ce rapport a pour objectifs de présenter précisément le déroulement de l'épreuve de commentaire de document, d'en rappeler la méthode et de formuler des conseils pour se préparer aux exigences spécifiques de l'exercice, avant de donner quelques sujets proposés en 2023 et l'exemple d'une bonne prestation. Un certain nombre de remarques faites ici font écho à des rapports précédents et on ne saurait trop insister sur l'utilité de consulter les rapports des sessions passées en complément de celui-ci.

Les textes proposés à l'analyse cette année pouvaient porter sur l'une des deux questions au programme du tronc commun de civilisation, à savoir « Émergence et transformations du puritanisme en Angleterre, 1559-1642 » et « Le droit de vote des femmes aux États-Unis, 1776-1965 », ainsi que sur le programme de l'option B « De la démocratie en Amérique : Politique et société aux États-Unis, 1824-1848 ». Si les exemples donnés dans ce rapport sont tirés de prestations et de textes portant sur les trois questions, il insiste cependant davantage sur la question de civilisation britannique sur le puritanisme puisqu'elle est maintenue à la session 2024 du concours.

#### **Déroulement de l'épreuve**

Après une préparation de deux heures en loge, le candidat se présente devant le jury, qui lui rappelle brièvement le déroulement général de l'épreuve (exposé de trente minutes, suivi d'un entretien d'une durée maximale de quinze minutes). Le candidat peut ensuite commencer son exposé en anglais.

Dans l'introduction, il est demandé de lire un passage du texte dont le choix est libre. Cette lecture peut intervenir à tout moment, avant l'annonce de la problématique et du plan. Avant de commencer la lecture, il convient d'indiquer au jury où se situe le passage dans le texte, en donnant le numéro de ligne ou le paragraphe. Une fois que cinq à dix lignes ont été lues, le jury remercie le candidat, qui peut reprendre le cours de son introduction.

À la fin de l'introduction, la problématique et le plan doivent être énoncés distinctement et lentement afin que le jury puisse les prendre en note de manière très précise. Ces informations doivent donc être dictées par le candidat. Il est important à ce moment-là que le candidat observe attentivement le jury pour vérifier que le rythme d'énonciation convient et qu'il attende que la problématique ait été notée pour commencer l'annonce du plan. Le jury peut demander au candidat de ralentir si le débit est trop rapide ou de répéter sa problématique et / ou son plan. De la même manière, tout au long de l'exposé, il est important de signaler très clairement le passage d'une partie à l'autre, ainsi que l'annonce de la conclusion, et de s'assurer que les membres du jury ont bien reçu l'information. L'attention à l'auditoire et à sa réception des informations est en effet une qualité attendue de la part de futurs enseignants agrégés.

L'exposé dure au maximum trente minutes. Au bout de vingt-cinq minutes, le jury signale au candidat qu'il lui reste cinq minutes, ce qui indique qu'il faut bientôt passer à la conclusion, mais il est important que le candidat chronomètre également lui-même son intervention. L'exposé est suivi d'un échange en anglais avec les membres du jury durant au maximum quinze minutes. Avant que le candidat ne quitte la salle, le jury jette un coup d'œil à ses brouillons afin de s'assurer que l'exposé n'a pas été entièrement rédigé. Si l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées, il est important que le développement se présente sous la forme d'un plan et de mots-clés, ce qui permet au jury de vérifier que le candidat est

capable de développer un propos articulé et clair à partir de notes, car il s'agit là encore d'une qualité importante chez de futurs enseignants agrégés. Que l'exposé ne soit pas entièrement rédigé permet aussi d'éviter une simple lecture des notes sans interaction avec le jury. Il est en effet important d'établir un contact visuel avec tous les membres du jury tout au long de l'exposé, et d'adopter une posture qui rende le propos audible et agréable à écouter. La lecture de notes conduit bien souvent à un débit trop rapide et à une absence de contact visuel avec le jury, ce qui est préjudiciable à la communication.

### **Conseils pour se préparer à l'épreuve du commentaire de document**

Le temps de préparation du commentaire de document est de deux heures, ce qui est l'une des difficultés principales de l'exercice. Il est donc conseillé, pendant la préparation en loge, de lire une première fois le texte sans l'annoter pour en comprendre le sens et les enjeux principaux, puis de procéder à une seconde lecture en relevant les idées du document au fur et à mesure, avant de les rassembler et de les réarticuler dans un plan dynamique et progressif, qui ne soit pas un plan linéaire. Il peut être utile d'annoter directement le texte pendant la préparation et de surligner ou souligner certains éléments, afin notamment de retrouver plus facilement les passages que l'on souhaite citer lors de l'exposé. Il faut aussi essayer d'organiser ses notes au brouillon de manière efficace et systématique : il arrive assez fréquemment que les candidats se perdent dans leurs notes lors de l'exposé, ce qui ajoute naturellement à leur anxiété. On ne saurait trop insister sur la nécessité de s'entraîner régulièrement à la réalisation du commentaire de document dans les conditions du concours bien en amont des épreuves orales, afin de mettre en place une méthode de travail personnelle qui permette de ne pas être pris de court le jour de l'oral.

Il convient aussi, lors de la préparation en loge, d'accorder une importance particulière au paratexte : auteur, date de publication, source, notes éventuelles. Le jury a constaté cette année que ces informations, pourtant essentielles, sont souvent négligées par les candidats, ce qui conduit parfois à des contre-sens sur le texte ou, du moins, à l'omission d'éléments importants dans l'analyse. On peut citer ici l'exemple d'un texte de John Sprint (auteur qui n'était pas censé être connu des candidats), tiré de *A true, modest, and iust defence of the petition for reformation*, publié de manière anonyme à Leyde en 1618. Dans le passage soumis à l'analyse, Sprint se plaint des conditions de vie des puritains et de la manière dont ils sont traités dans l'Angleterre jacobéenne. Il dénonce plus spécifiquement les persécutions, les dangers que les puritains encourent sans cesse, l'interdiction qui leur est faite de publier leurs textes en Angleterre, l'injustice des tribunaux qui les condamnent et dans lesquels leurs adversaires sont à la fois juges et parties. La dénonciation de l'anti-puritanisme a souvent été bien vue par les candidats. En revanche, le statut de Sprint, qui était précisé en note, n'a pas été commenté, alors qu'il était de première importance : la note indiquait que Sprint était vicaire de Thornbury dans le comté du Gloucestershire et donc membre du clergé de l'Église d'Angleterre au moment de la publication de son texte. Grâce à cette information, la dénonciation de l'anti-puritanisme dans le texte prend une autre dimension : elle interroge en effet sur les questions de conformité à l'Église et révèle la complexité des relations, parfois paradoxales, entre puritains et Église établie. Le texte conduit aussi à s'interroger sur ce que certains historiens ont appelé le « consensus jacobéen » et tend à montrer que l'apaisement des relations entre puritains et Église d'Angleterre pendant le règne de Jacques I<sup>er</sup> était tout relatif. Les titres des textes et de leur source peuvent aussi appeler un commentaire. Par exemple, un extrait du discours de Carrie Chapman Catt à la National American Woman Suffrage Association en 1916 intitulé « *The Crisis* » a été proposé à l'analyse : il était ici attendu des candidats

qu'ils expliquent la pertinence de ce titre en rapportant le contenu du document à son contexte. Enfin, les candidats doivent aussi être attentifs à la nature de la source. Par exemple, un extrait de l'article de Elizabeth Cady Stanton « *The Fifteenth Amendment* », publié dans le journal *The Revolution* créé par Susan B. Anthony et Cady Stanton elle-même, offrait l'occasion d'évoquer le rôle spécifique de la presse suffragiste dans l'histoire du droit de vote des femmes aux États-Unis.

Une autre difficulté majeure de l'exercice, outre le temps de préparation, est la distance à observer par rapport au texte dans l'analyse : il convient de ne pas rester trop proche du texte dans l'exposé, au risque de proposer une simple paraphrase, mais il ne faut pas non plus perdre le texte de vue en l'utilisant pour réciter un cours ou développer des points qui, s'ils s'inspirent *a priori* du texte, finissent par le laisser complètement de côté. C'est pourquoi il faut s'efforcer de revenir régulièrement et explicitement au texte, tout au long de l'exposé, de façon à s'assurer qu'on ne se perd pas dans des digressions et de façon aussi à montrer au jury comment les développements s'articulent au texte. On note également dans un certain nombre d'exposés une tendance à extraire de manière plus ou moins arbitraire des mots ou des segments du texte, à partir desquels le candidat propose tout un développement qui n'est plus en lien avec les idées du document. Le jury a enfin relevé une tendance à la juxtaposition d'idées ou d'exemples au sein des parties, qui prennent alors la forme de catalogues, quand l'exposé doit proposer avant tout une démonstration. Le meilleur moyen d'éviter ces écueils est de définir une problématique qui mette bien en évidence les principaux enjeux du texte et un plan dynamique qui permette une progression dans l'analyse. Il est conseillé pour la même raison de proposer un plan en trois parties, qui mettra plus facilement en évidence la progression de l'analyse qu'un plan en deux parties. Enfin, il faut articuler les idées entre elles et avec le texte de manière explicite au sein des parties.

L'entretien avec le jury à l'issue du commentaire dure au maximum quinze minutes, et se déroule également en anglais. Rappelons que les questions n'ont jamais pour but de piéger le candidat, mais au contraire de lui donner l'occasion d'améliorer sa prestation en apportant des précisions, des approfondissements ou des corrections. Elles peuvent donc porter à la fois sur des points abordés dans l'exposé par le candidat ou sur des passages du texte. Par exemple, au sujet d'un texte de Richard Bancroft, tiré de *Daungerous positions and proceedings published and practised within the lland of Brytaine* (1593), qui assimile catholiques et puritains, présentés comme deux forces subversives menaçant l'Angleterre élisabéthaine, le jury a demandé aux candidats d'explicitier la référence dans le texte à des activités « secrètes » des dissidents, ou encore la référence à Genève et au presbytérianisme. Les candidats ont aussi été interrogés sur des aspects qu'ils avaient abordés dans leur exposé, par exemple la controverse de Marprelate, la présentation de l'Église d'Angleterre comme « un compromis » ou une « *via media* », ou encore l'antinomisme : des précisions et des corrections ont alors souvent été apportées. Un échange avec le jury qui conduit à corriger des erreurs de compréhension et donc à rectifier certaines interprétations est toujours valorisé dans la note attribuée pour l'épreuve. On peut regretter qu'un certain nombre de candidats semblent appréhender cet exercice et restent sur la réserve dans l'entretien. Il convient là encore de s'entraîner au cours de l'année afin de se familiariser avec l'exercice et de gagner en aisance. L'entraînement permet aussi d'adapter la longueur des réponses. S'il est en effet important, lorsque la question l'exige, de développer ses réponses, il faut aussi apprendre à synthétiser le propos dans certains cas.

## Rappel de la méthode du commentaire de document

Dans l'introduction du commentaire, il est attendu des candidats qu'ils contextualisent très précisément le document, qu'ils le présentent en rappelant l'auteur, la date, le type de publication / la nature du document, et qu'ils en exposent le contenu de manière succincte – une étape trop souvent négligée. Il est aussi important de s'interroger sur le public ou le lectorat visé par l'auteur ou l'autrice pour comprendre les objectifs du texte. Une accroche au début de l'introduction est bienvenue : il peut s'agir d'une référence historiographique qui éclaire le document, par exemple, ou encore de la mention d'un autre texte du même genre que celui soumis à l'étude. Ainsi, sur un texte de Frances Trollope tiré de *Domestic Manners of the Americans* (1832), qui donnait un point de vue britannique sur la ville de Cincinnati, une candidate a commencé son exposé par la mention d'autres exemples plus connus de textes rédigés par des observateurs étrangers de la démocratie américaine, notamment Tocqueville et Dickens, afin de mettre en évidence les caractéristiques de ce genre qui étaient pertinentes pour la suite de l'exposé. Il faut noter par ailleurs que la contextualisation ne doit présenter que les éléments utiles pour situer et donc comprendre le document. Ainsi, pour situer un texte de l'archevêque William Laud, tiré de son discours à la Chambre étoilée en 1637, dans lequel il se défend d'introduire des « innovations » dans l'Église d'Angleterre, il n'était pas utile de rappeler l'histoire de la Réforme depuis le début du XVI<sup>e</sup> siècle, encore moins de remonter à Magna Carta. Une sélection rigoureuse des éléments de contexte pertinents doit être faite.

La problématique peut être présentée au moyen d'une tournure interrogative ou d'une interrogative indirecte ; elle doit dans tous les cas être clairement identifiable. Il faut éviter les problématiques inutilement longues et descriptives, qui souvent se contentent de rassembler en une phrase les idées développées ensuite dans le plan. La problématique et le plan doivent en effet être distincts, dans la mesure où la problématique doit surplomber et induire les idées présentées dans le plan. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle doive être générale : elle est au contraire spécifique au texte et ne doit pas pouvoir s'appliquer indifféremment à d'autres documents. De la même manière, toutes les parties du plan doivent porter sur le texte, ce qui implique d'éviter les parties contextuelles : le texte doit rester au cœur de l'analyse tout au long de l'exposé, même dans la troisième partie, qui ne doit donc pas non plus être entièrement et seulement historiographique. Il faut par ailleurs éviter de consacrer une partie entière du plan à l'analyse du style du texte. On peut avantageusement évoquer la dimension rhétorique du document si elle contribue à l'analyse des idées du texte, mais elle ne doit pas être présentée pour elle-même et, en tout état de cause, elle doit rester brève. Ainsi, un extrait de la violente diatribe de William Prynne contre le théâtre, *Histrion-mastix* (1633), pouvait appeler quelques remarques sur le style, mais une analyse détaillée des outils rhétoriques utilisés par l'auteur sans lien avec les idées du texte n'était pas pertinente. De la même manière, il n'est pas utile de recenser les figures de style ou de compter toutes les occurrences de certains termes dans le texte. Enfin, s'il peut être utile dans certains cas de montrer ce que le texte ne dit pas, ce qui est passé sous silence, il est en revanche maladroît de développer trop longuement cet aspect. On évitera donc, par exemple, de consacrer toute une partie aux angles morts du texte.

Dans le développement, les candidats doivent veiller à annoncer très clairement l'idée principale de chaque partie au début de celle-ci et proposer une transition entre les parties. Il faut en effet que le passage d'une partie à l'autre soit annoncé afin que le jury puisse suivre la progression du commentaire. Chaque partie doit également citer le texte afin d'illustrer la démonstration et analyser minutieusement

ces passages cités. Il n'est pas nécessaire d'annoncer des subdivisions au sein des parties, même s'il est évidemment souhaitable de développer plusieurs arguments secondaires dans chaque partie. Enfin, il est important de prêter attention à l'équilibre des parties : il arrive fréquemment que la troisième partie soit beaucoup plus courte que les autres, sans doute par manque de temps au moment de la préparation ou de l'exposé. Il n'est pas rare non plus qu'elle s'éloigne du texte pour aborder des questions plus larges qui ne sont plus vraiment en lien avec les idées du document. On peut renvoyer, en revanche, au cours du développement, à l'historiographie sur le sujet lorsque c'est pertinent. Là encore, il faut veiller à ne pas perdre de vue le texte, mais certains travaux d'historiens et d'historiennes, évoqués brièvement mais précisément, peuvent permettre de l'éclairer. Il est important de rappeler ici que l'analyse et l'explication d'un texte ne sont possibles qu'à l'aide de connaissances qui viennent illustrer et éclairer le document. Ces connaissances ne doivent pas prendre le pas sur l'analyse du texte dans la présentation de l'exposé, mais elles sont nécessaires pour produire un commentaire satisfaisant, de même qu'elles sont nécessaires pour comprendre le document et éviter les contre-sens. Par conséquent, l'idée courante selon laquelle le commentaire requiert moins de connaissances que la leçon est trompeuse : aucun commentaire satisfaisant ne peut être proposé sans connaissances précises sur la question traitée.

La conclusion doit proposer un bilan de ce qui a été démontré tout au long de l'exposé. Il convient donc de revenir à la problématique et de montrer de manière explicite comment les enjeux principaux du texte ont été traités. On peut également proposer une ouverture qui fasse le lien entre le document et les événements ou idées qui suivent la période traitée dans le texte, sans pour autant rattacher de manière artificielle un texte à un événement à venir. On évitera ainsi de montrer de manière systématique comment un document sur le puritanisme annonce les guerres civiles du milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, en particulier s'il s'agit d'un texte de l'époque élisabéthaine, par exemple. De la même manière, tous les textes qui réclament le droit de vote des femmes avant 1920 n'annoncent pas le 19<sup>e</sup> amendement. La conclusion peut aussi être le moment de faire un bref point historiographique sur les questions abordées dans l'exposé. Beaucoup de candidats cette année ont proposé de très bonnes conclusions, qui rappelaient de manière synthétique leur argumentation et complexifiaient la réflexion pour l'ouvrir à d'autres questionnements.

### **Exemples de sujets et d'une prestation réussie**

Comme chaque année, les textes proposés à l'analyse portaient dans la même proportion sur les trois questions de civilisation au programme : autrement dit, il n'est pas plus probable d'avoir à étudier un texte portant sur l'une des deux questions de tronc commun que sur la question d'option. Par conséquent, il faut que les trois questions aient été traitées de manière égale pendant l'année. Le jury a constaté cette année que la question de l'option B « De la démocratie en Amérique » était souvent moins bien maîtrisée que les deux autres. S'il est normal de commencer un peu plus tôt la préparation des deux questions proposées également à l'écrit, il est conseillé de ne pas négliger le programme d'option pour autant, et surtout de ne pas attendre la préparation des oraux pour le travailler.

Les textes proposés à l'analyse étaient des sources primaires de différentes natures : des transcriptions de discours, des traités, des pamphlets, des programmes politiques, des articles de journaux, des récits de voyages, etc. Voici quelques exemples de sources dont des extraits ont été proposés cette année :

### « Émergence et transformations du puritanisme en Angleterre, 1559-1642 »

Richard Bancroft, *Dangerous positions and proceedings published and practised within the Iland of Brytaine*, London, 1593, pp. 2-4.

William Prynne, *Histrio-mastix*, ..., London, 1633, pp. 2-4.

[John Sprint], *A true, modest, and iust defence of the petition for reformation*, Leiden, 1618, unpaginated.

William Laud, *A speech delivered in the Starr-Chamber, on Wednesday, the XIVth of Iune, MDCXXXVII. at the censure, of Iohn Bastwick, Henry Burton, & William Prinn; Concerning pretended Innovations in the Church*, London, 1637, pp. 4-7.

### « Le droit de vote des femmes aux États-Unis, 1776-1965 »

Elizabeth Cady Stanton, "The Fifteenth Amendment", *The Revolution*, May 20, 1969.

Frances Ellen Watkins Harper, "Woman's Political Future" printed in *The World's Congress of Representative Women: A Historical Resume for Popular Circulation of the World's Congress of Representative Women, Convened in Chicago On May 15, And Adjourned On May 22, 1893*, Chicago, Rand, McNally, 1894.

"To the women of Colorado", Colorado Equal Suffrage Association, leaflet 3, 1893, Western History Collection, The Denver Public Library, Denver, Colorado.

Carrie Chapman Catt, "The Crisis", Presidential address given to the National American Woman Suffrage Association, 7 September 1916, published in *The Woman's Journal and Suffrage News* on 16 September 1916.

### « De la démocratie en Amérique : Politique et société aux États-Unis, 1824-1848 »

Frances Trollope, *Domestic Manners of the Americans*, New York, Whittaker, Treacher & Co., 1832. Here, Chapter VIII.

Maria Stewart, "An Address. Delivered at the African Masonic Hall, Boston, February 27, 1833", in *Unsung: Unheralded Narratives of American Slavery and Abolition*, Schomburg Center for Research in Black Culture, New York, Penguin Books, 2021, pp. 94-95.

President Andrew Jackson, "Annual Message to Congress", December 7, 1835, in Francis Paul Prucha ed., *Documents of Unites States Indian Policy*, second ed. expanded, Lincoln/London, University of Nebraska Press, 1990 [1975], pp. 71-72.

Democratic party platform, May 6, 1840. Online by Gerhard Peters and John T. Woolley, The American Presidency Project.

Dans un extrait de *A speech delivered in the Starr-Chamber, on Wednesday, the XIVth of Iune, MDCXXXVII. at the censure, of Iohn Bastwick, Henry Burton, & William Prinn; Concerning pretended Innovations in the Church* (London, 1637, pp. 4-7) proposé cette année à l'analyse, l'archevêque William Laud défend sa conception et sa gouvernance de l'Église d'Angleterre contre les attaques de puritains qui l'accusent d'introduire des « innovations » dans l'Église et d'en corrompre ainsi la nature même. Dans l'extrait, Laud répond qu'il est au contraire le garant de l'« orthodoxie » et de la « religion du Christ », et que sa gouvernance de l'Église ne vise qu'à y réintroduire l'ordre et à défendre la « vraie » liturgie. Selon lui, les « innovateurs » sont plutôt les puritains eux-mêmes, en particulier John Bastwick, Henry Burton et William Prynne, qui sont ici directement visés, comme le montre d'ailleurs le titre, et qui représentent un danger non seulement pour l'Église, mais aussi pour l'État. L'archevêque défend enfin

sa conception de l'épiscopat *jure divino*, en arguant qu'elle s'oppose autant à l'Église catholique qu'au puritanisme, et qu'elle ne remet pas en cause le pouvoir du monarque, au contraire.

Dans son commentaire, un candidat a choisi de montrer comment le texte révélait la nature même des conflits religieux dans les années 1630, entre sincérité de la foi et exercice du pouvoir. Après avoir ouvert son exposé par une référence à l'historien Patrick Collinson et à l'idée selon laquelle les puritains auraient été « *one half of a stressful relationship* » (*The Birthpangs of Protestant England*, 1988), le candidat a rappelé très précisément le contexte du discours de Laud : l'accession de celui-ci au poste d'archevêque de Cantorbéry en 1633 et le changement de gouvernance qu'il a introduit dans l'Église après son prédécesseur George Abbot. Le candidat a évoqué l'influence montante de Laud bien avant les années 1630, la tyrannie des onze ans de Charles I<sup>er</sup> qui s'était débarrassé d'un parlement réfractaire en 1629, l'instabilité politique et religieuse de la période et le rôle de la Chambre étoilée, une cour de justice dont l'objectif principal était de contrôler le clergé et de condamner toute forme de dissidence. Le candidat a rappelé que le discours de Laud avait été prononcé au cours du procès contre John Bastwick, Henry Burton et William Prynne, accusés d'avoir publié des textes séditieux contre le pouvoir politique et religieux. Avant d'annoncer sa problématique et son plan, le candidat a présenté le contenu du texte et l'idée principale, à savoir les « innovations » reprochées à Laud, une accusation dont l'archevêque se défend et qu'il retourne contre ses détracteurs dans ce texte.

Le candidat s'est intéressé dans un premier temps à (I) la question de l'autorité et de la légitimité du pouvoir telle qu'elle est traitée dans le document, en rappelant les conflits ecclésiologiques des années 1630, les débats autour de l'épiscopat, les relations entre évêques et monarque, et l'érasastianisme. Puis, il a étudié (II) les conflits autour des structures et des pratiques de l'Église d'Angleterre, en définissant et explicitant les « innovations » que les puritains reprochaient à Laud et qui sont au cœur du texte. Enfin, le candidat a montré (III) comment le texte témoigne du danger que représentaient les tensions religieuses à l'égard de l'unité et de l'existence même de l'Église et du pays tout entier. Cette partie approfondissait le caractère « séditieux » du puritanisme évoqué dans le document et élargissait la réflexion à l'une des questions centrales soulevées par le texte : la dimension révolutionnaire du puritanisme ou à l'inverse du laudianisme. Si le puritanisme a longtemps été considéré comme une force révolutionnaire qui aurait conduit aux guerres civiles des années 1640, l'historiographie plus récente a montré, à l'inverse, que c'est peut-être la politique de Laud qui était proprement subversive ou révolutionnaire, dans la mesure où elle rompait avec l'ordre – sans doute précaire, mais établi de longue date – du Règlement élisabéthain, en imposant ce que les puritains percevaient comme des « innovations », c'est-à-dire des mesures et des principes qui trahissaient l'esprit et la règle de l'Église de la première moitié du XVII<sup>e</sup> siècle, en particulier l'arminianisme et une liturgie jugée trop proche du « papisme ». L'exposé s'appuyait sur des micro-analyses de passages clés du texte, éclairés à l'aide de connaissances personnelles précises sur la période et d'un recours pertinent à l'historiographie.

Si le commentaire de document en civilisation est un exercice difficile, qui exige à la fois une maîtrise rigoureuse de la méthode et des connaissances précises et étendues, le jury a néanmoins eu le plaisir cette année encore d'entendre d'excellentes prestations de candidats qui ont su montrer avec clarté et précision les enjeux de la source primaire qui leur avait été soumise.

**Sandrine PARAGEAU**  
**Sorbonne Université**

## **5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon**

L'épreuve de leçon de l'Option C repose sur un programme renouvelé tous les deux ans. La session 2023, comme celle de 2022, portait sur les interrogatives. Les sessions 2024 et 2025 porteront quant à elles sur « La structure informationnelle de l'énoncé ».

L'épreuve de leçon consiste en une présentation en anglais de trente minutes, suivie d'un entretien avec le jury d'une durée maximale de quinze minutes. Les pages qui suivent proposent un certain nombre de conseils concernant la préparation et la présentation de l'épreuve. Il est également recommandé de consulter les rapports des années précédentes, dont celui-ci s'inspire très largement.

### **Format général de l'épreuve**

Deux sujets de leçon au choix sont proposés. La durée de la préparation est de cinq heures. Pendant cette préparation, il est possible de consulter un dictionnaire de prononciation et un dictionnaire unilingue mis à disposition. Ces ouvrages permettent de vérifier le sens de certains termes du sujet ou la prononciation de mots qui seront utiles lors de la présentation ; il est indispensable de s'en servir pour éviter tout contresens ou toute prononciation malheureuse.

Les sujets se présentent toujours sous la même forme. Sur la première page figure une citation, suivie d'une consigne, qui est invariablement : « Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic ». Les deux pages suivantes comprennent le corpus en question, composé d'une vingtaine d'extraits dactylographiés issus de sources diverses en anglais (littérature, corpus oraux ou écrits, extraits de films ou de séries, articles de presse, etc.). Des exemples de sujets sont disponibles sur le site de la SAES.

Les citations sont extraites d'un article scientifique, d'une monographie universitaire ou d'une grammaire, en anglais ou en français. Elles sont de longueur variable, allant d'une seule ligne à plusieurs paragraphes. Les citations longues incluent souvent des exemples qui illustrent le propos du ou des auteur(s) ou autrice(s) ; les citations plus courtes présentent, en revanche, une version condensée de la thèse du ou des auteur(s) ou autrice(s), ou un extrait de celle-ci. Les citations plus longues ne sont pas nécessairement plus difficiles, puisqu'elles fournissent un fil conducteur à l'argumentation. Elles contiennent en revanche davantage d'informations, dont aucune ne devra être laissée de côté dans l'analyse. Les citations courtes, quant à elles, sont plus rapidement appréhendées, mais doivent être étudiées tout aussi attentivement afin de ne pas donner lieu à des contresens. Le corpus est composé d'extraits authentiques en anglais, dont la longueur varie également, selon l'utilité des éléments contextuels en rapport avec le sujet à traiter.

L'objectif de l'épreuve de leçon est de produire une exploitation optimale de ce corpus en utilisant les exemples qui semblent confirmer, infirmer ou simplement nuancer la thèse mise en avant dans la citation. Le corpus ne comporte aucune indication ni soulignement, ce qui signifie que le candidat est libre de ses choix. L'exhaustivité n'est pas exigée, mais un nombre raisonnable d'occurrences doit être traité, dans la mesure où une analyse convaincante et approfondie peut difficilement reposer sur un petit nombre d'extraits. Il faut, en particulier, éviter de faire l'impasse sur les extraits les plus complexes, qui sont souvent aussi les plus intéressants, et sur lesquels les candidats seront vraisemblablement interrogés dans l'entretien s'ils ne les ont pas traités dans leur présentation.



À l'issue des cinq heures de préparation, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission, composée de trois membres. Pendant que le candidat s'installe, l'un des trois membres du jury lui rappelle le déroulement de l'épreuve : le candidat dispose de trente minutes pour présenter sa leçon en anglais sur le sujet choisi, choix qu'il indique clairement (j'ai choisi le sujet LLG 16, par exemple) avant de commencer sa présentation. Lorsque vingt-cinq minutes de présentation se sont écoulées, un membre du jury lui signale d'un geste de la main qu'il lui reste cinq minutes pour terminer son exposé dans les meilleures conditions. Les candidats qui dépasseraient le temps alloué se verraient interrompus dans leur exposé par le jury. La présentation est suivie d'un entretien d'une durée maximale de quinze minutes en français visant à faire préciser, compléter ou, le cas échéant, corriger certains éléments présentés. Comme dans toutes les épreuves, présentation et entretien font l'objet d'une évaluation. Une fois l'entretien terminé, le jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis éventuellement l'introduction et la conclusion (des notes rédigées font l'objet d'une pénalité dans la notation).

Comme c'est le cas pour le commentaire et l'épreuve hors programme, l'anglais est évalué pour la leçon. La note obtenue lors de l'épreuve contribue donc à la note globale de langue (voir la section « Langue » ci-dessous, et le rapport spécifique portant sur l'expression orale).

### **Conseils méthodologiques**

La leçon est une épreuve de spécialité, dont le but est d'évaluer une compétence de linguiste sur un programme spécifique. Le choix de l'option C ne saurait être fait par défaut. On ne peut se contenter d'une maîtrise superficielle de grammaires scolaires, ni du niveau de connaissances attendu pour le tronc commun, et il convient de se préparer à cette épreuve par un travail régulier qui exige sérieux et rigueur, comme c'est le cas pour les deux autres options.

En premier lieu, il s'agit de démontrer une maîtrise des concepts relatifs à la question au programme. Il faut donc définir les concepts sur lesquels on s'appuie et savoir les distinguer, éviter par exemple de confondre les plans syntaxique, sémantique et pragmatique, confusion qui, lors de l'analyse d'extraits, particulièrement pour les deux derniers plans, peut conduire à des affirmations fausses qui nuisent fortement à la démonstration. On ne peut donc se limiter aux grandes grammaires de référence, notamment Quirk et al. (1985) et Huddleston & Pullum (2002), dont la maîtrise est néanmoins essentielle, et il convient de se familiariser avec des approches théoriques variées, sans se limiter à quelques termes clés mal maîtrisés et noms de théoriciens que l'on se contente de mentionner çà et là au cours de la présentation ; on évite ainsi que l'entretien ne mette en lumière des lacunes et une incapacité à expliquer clairement ce que l'on entend par tel ou tel terme technique. La mention nominative de linguistes ne saurait se substituer à une analyse fine des extraits du corpus, en contexte, au service de la problématique dégagée en introduction.

### **Choix du sujet**

Les candidats gardent les deux sujets tout le temps de la préparation. Il est recommandé de lire attentivement les deux sujets en totalité, citation et corpus, afin de saisir la spécificité de chacun, et ce afin de faire un choix éclairé. Il est déconseillé de choisir simplement sur la base de la citation, car le corpus d'exemples oriente nécessairement l'analyse de manière non négligeable : il est donc essentiel de lire attentivement l'ensemble pour comprendre le contexte et la situation des différents extraits. Une

fois cette étape effectuée, le candidat est en mesure de choisir un sujet et de s'en tenir à son choix, de sorte à ne pas perdre de temps à hésiter entre les deux.

Lors du choix du sujet, il convient de garder à l'esprit les principes suivants. La citation doit être analysée en intégralité : il est essentiel de ne pas se concentrer sur une partie seulement, et de ne pas se limiter à quelques mots-clés. En revanche, il faut se restreindre au traitement de la seule citation, et ne pas digresser sur des phénomènes non représentés dans le corpus, si intéressants soient-ils par ailleurs. À titre d'exemple, si la citation ne traite que des *tag questions*, on pourra mentionner brièvement d'autres types d'interrogatives ou de questions, mais elles ne pourront faire l'objet d'un développement particulier lors de la présentation, sauf pour être comparées aux *tag questions*. De tels écarts par rapport à la citation (et aux extraits proposés à l'analyse) s'apparentent en effet à la récitation d'un cours, le plus souvent hors sujet. Rappelons qu'il s'agit d'une épreuve visant à évaluer les capacités analytiques de linguistes, et non des connaissances apprises par cœur. Une présentation réussie repose sur une mise en relation aboutie entre citation, exemples du corpus et connaissances sur le programme.

### **L'exposé**

L'exposé repose sur une problématique qui découle d'une analyse critique de la citation. Il ne s'agit pas pour autant nécessairement de prendre le contrepied de la citation pour montrer que la thèse de l'auteur est fautive, mais de s'interroger véritablement sur les enjeux de ladite citation, sans préjuger de la réponse que l'on apportera à la problématique dégagée, au terme d'une analyse structurée faisant appel à la fois aux questionnements présents dans les ouvrages et articles de linguistique sur le sujet, et aux exemples du corpus, qui feront, à chaque fois que cela s'avèrera utile, l'objet de manipulations.

Il n'est pas nécessaire de lire la citation intégralement pendant l'introduction : il s'agit de la commenter en mettant en évidence les enjeux qu'elle soulève et en montrant en quoi ceux-ci conduisent à une problématique. Il pourra en revanche être pertinent de mentionner les auteurs, l'année de parution, la nature de la source (ouvrage de vulgarisation, article scientifique, grammaire scolaire...) ainsi que le cadre théorique éventuel que l'on peut déduire de ces informations. La problématique doit être annoncée clairement au cours de l'introduction sous la forme d'une ou plusieurs question(s). Il faut toutefois se garder d'énoncer une longue liste de questions, et favoriser une formulation synthétique de la problématique. Celle-ci doit découler d'un véritable questionnement de la citation au regard des exemples observés et des connaissances acquises pendant la préparation au concours. Un questionnement contextualisé et approfondi a peu de chances d'aboutir à un plan prévisible par avance, comme par exemple : 1) I will show that the author is right 2) I will show that the author is wrong, qui est donc à éviter. Un candidat peut juger de la qualité de sa problématique en fonction de l'intégration de l'analyse de la citation, des connaissances qu'elle mobilise, et des données du corpus. Pendant le temps de réflexion qui mène à l'élaboration de la problématique, il est essentiel de prendre du recul par rapport à la citation, et de se demander, par exemple, si d'autres approches théoriques permettent de remettre en cause ou de compléter les affirmations de la citation. Prenons le sujet LLG 08, qui s'intéresse à la distinction entre les interrogatives indirectes et les relatives nominales. La citation de Claude Rivière insiste sur l'importance du sens pour les distinguer, mais le découpage du sujet ne donne pas de pistes pour cette distinction. Un candidat ayant travaillé la question sérieusement pourra utiliser les connaissances acquises grâce à la bibliographie fournie avec le texte de cadrage afin d'organiser son développement de manière cohérente et convaincante, ce que certains candidats ont fait de manière remarquable.

Autre exemple : comment expliquer, à la lumière du corpus d'exemples, que les interro-négatives définies dans la citation du sujet comme des formes véhiculant typiquement une assertion (LLG 17) aient parfois une force illocutoire de reproche, allant ainsi au-delà d'une simple assertion (« Shouldn't you be studying instead of slandering? »), voire de question d'exposition (« Where are the green stars? Shouldn't we see them? Nope. It's a very common question, but in fact we don't see any green stars at all. Here's why. ») ? Dans quelle mesure les exemples présentés illustrent-ils la thèse de la citation ou permettent-ils d'apporter un regard critique sur celle-ci ? Seul un questionnement approfondi mettant en dialogue le corpus, la citation et les connaissances des candidats permettra de produire un exposé avec un plan clair, annoncé aussitôt après la problématique ; en retour, ce plan donnera lieu au développement d'une argumentation allant des constats les plus évidents aux analyses les plus complexes, le tout illustré par des exemples du corpus et des manipulations, appuyé par les connaissances théoriques du candidat, pour aboutir à une réponse à la problématique initiale.

Le plan doit découler naturellement de la problématique ; comme celle-ci, il doit être dicté, lentement et clairement, au jury. Il est donc souhaitable que ce plan comporte des titres de parties clairs et distincts. De telles caractéristiques laissent préjuger un raisonnement bien construit. Les plans élaborés par les candidats s'articulent le plus souvent en trois parties, mais il n'y a là aucune nécessité. Selon le raisonnement envisagé, un plan en deux ou quatre parties peut être parfaitement recevable. Ces parties ont également une structure interne, qui doit apparaître clairement dans la présentation de sorte que le jury puisse saisir l'évolution de l'argumentation et la pertinence d'un exemple au moment où il est commenté. Enfin, il est vivement recommandé d'explicitier les transitions entre parties (et sous-parties) en rappelant le titre de la partie qui commence. Une épreuve orale est également une performance rhétorique, dont la dimension pédagogique ne saurait être négligée. L'argumentation développée dans chacune des parties annoncées se construit en s'appuyant sur le corpus : quels exemples semblent conforter la citation ? Quels exemples s'avèrent plus problématiques ? Pourquoi ? À quels critères et quelles manipulations peut-on recourir pour expliquer les différents cas rencontrés en lien avec le problème posé ? Il est nécessaire, à ce stade, de procéder à des manipulations : par exemple, dans un sujet portant sur la comparaison entre les questions fermées classiques et leur pendant alternatif (comme LLG 26) une question fermée alternative (« Can I go or not? ») pourra être remplacée par sa variante (« Can I go? ») et la différence pourra être commentée en termes de sémantisme et de force illocutoire, afin de justifier les raisons de l'emploi d'une question alternative en contexte. Les comparaisons entre exemples du corpus ne différant que sur un point sont également bienvenues, par exemple « Forget I said it, will you? » et « Take them with you, won't you? » (LLG 25). Il est alors indispensable de ne pas se contenter d'un commentaire descriptif, mais d'expliquer les différences, aussi bien sur le plan sémantique que pragmatique. La conclusion, qui n'est pas nécessairement très longue, apporte une réponse à la problématique ; elle synthétise la démonstration en rappelant éventuellement les étapes. Cette réponse n'est pas toujours catégorique, une réponse nuancée à la suite d'analyses riches et complexes est parfaitement recevable.

### **L'entretien**

L'entretien en français permet au candidat de compléter, confirmer ou au contraire corriger certains points de son analyse : le jury peut lui demander de préciser une partie de son propos, de clarifier un passage confus, de compléter une analyse, de proposer une étude d'un extrait laissé de côté pendant

le développement, ou encore de confirmer une analyse développée dans l'exposé. Voici quelques exemples de questions posées lors des entretiens de la session 2023 :

- Dans votre exposé, vous avez dit que l'extrait numéro 12 n'avait aucune force illocutoire, pourriez-vous justifier votre analyse ?
- Vous avez analysé l'extrait numéro 13 comme une question rhétorique ; pourrait-on l'analyser différemment ? La présence d'une réponse influe-t-elle sur votre interprétation de l'énoncé ?
- Vous avez dit que « I promise » était la réponse typiquement attendue à la question « Do you promise ? », est-ce vraiment le cas ?
- L'interrogative que vous avez étudiée dans l'extrait numéro 2 est-elle véritablement une question ? Pourriez-vous expliquer le raisonnement qui vous amène à cette interprétation de l'énoncé ?
- Pourriez-vous préciser la distinction que vous faites entre « lack of information » et « lack of knowledge » au sujet de l'extrait 14 ?
- Quelle est la force illocutoire de l'extrait 11 ?
- Dans l'extrait 8, est-ce véritablement une interrogative ? Quelle différence faites-vous entre une interrogative et une exclamative ?
- En 16, quel est l'effet produit par la polarité constante du *tag* ?
- Vous avez dit que les interrogatives présentaient une intonation montante, est-ce toujours le cas ?

L'objectif du jury, rappelons-le, n'est pas de mettre le candidat en défaut, mais d'évaluer sa capacité à raisonner et argumenter en tant que linguiste. Les questions ne sont jamais posées au hasard, il est donc déconseillé au candidat de répéter ses propos (« comme je l'ai déjà dit... ») ou de se sentir attaqué ; il faut impérativement reprendre le raisonnement pour tenter d'apporter des éclaircissements ou de corriger une analyse le cas échéant. Certaines questions auront pour but de permettre la correction d'erreurs d'analyse, mais d'autres concerneront des points sur lesquels les membres du jury eux-mêmes s'interrogent, et n'ont pas d'avis tranché. Il ne s'agit donc pas pour le candidat de tenter de deviner ce que le jury « voudrait lui faire dire », mais d'apporter la réponse qu'il pense la plus juste à ce stade de sa réflexion.

Le passage de l'anglais au français peut causer chez certains candidats un relâchement d'attention dommageable. Rappelons que l'entretien est partie intégrante de l'épreuve de la leçon, sa qualité peut influencer grandement sur l'impression globale de la prestation. Les minutes de cet entretien passent vite : sont attendues des réponses claires et concises aux questions posées, évitant les digressions et les longs développements. Il convient toutefois de prendre le temps de réfléchir, voire de relire le ou les extrait(s) concerné(s), afin de proposer une réponse construite et éclairée.

### **La langue**

La leçon fait l'objet d'une évaluation du contenu, mais aussi de la langue. Celle-ci donnant par ailleurs lieu à un rapport distinct, nous ne mentionnons ici que les éléments spécifiques à cette épreuve ou particulièrement importants dans celle-ci. Tout d'abord, la leçon est un exercice de communication, le contact visuel doit donc régulièrement être recherché avec les membres du jury ; c'est la raison pour laquelle il est demandé de ne pas rédiger ses notes, pour éviter de transformer l'exposé en un exercice de lecture. La parole doit être fluide, sans longues pauses, avec un débit ni trop lent, ni trop rapide. Le

temps imparti pour la présentation, trente minutes, doit être utilisé de façon optimale. Un exposé qui se conclut au bout de quinze minutes augure donc mal du résultat. L'élocution doit être vivante, expressive, claire et précise sur tous les plans.

Une certaine richesse lexicale est exigée, pour ce qui est du lexique général anglais et français, mais plus encore pour le lexique spécifique de la linguistique dans les deux langues, et *a fortiori* pour la terminologie liée au programme. La maîtrise de la métalangue en français est particulièrement importante pour l'entretien, puisqu'elle permet d'éviter les passages parfois maladroits d'une langue à l'autre qui, en plus de mettre au jour des lacunes lexicales, tendent à influencer à la fois sur la qualité de l'expression orale en français et en anglais. En cas d'oubli ou de doute, il ne faut donc pas hésiter à recourir au dictionnaire de prononciation pendant la préparation. Pendant la présentation, il ne faut pas se contenter d'évoquer des extraits par de simples numéros (« *question tags* aux extraits 3, 7 et 18... »), mais après avoir annoncé le numéro d'un extrait, il convient de s'y reporter dans le corpus, plutôt que dans les notes, ce qui laisse également au jury la possibilité de le faire, puis de lire les passages pertinents de l'extrait avant de les analyser. Il n'est toutefois pas nécessaire de lire tous les extraits du corpus en totalité lors de la présentation. Lors de l'entretien en français, on doit également veiller à maintenir un registre adapté, et éviter toute expression familière, tout « ouais » ou « okay ». Tout cela nécessite de s'être régulièrement entraîné à l'oral au cours de l'année de préparation afin d'être à même de s'exprimer de façon fluide et articulée, en anglais comme en français, sur la question au programme, « Les interrogatives », ou, pour les sessions à venir « La structure informationnelle de l'énoncé ». L'appréciation du fond de la présentation passe nécessairement par celle de la maîtrise formelle, et il est par exemple dommage de voir la qualité d'une présentation diminuée par les erreurs d'un candidat sur l'emploi ou la prononciation de termes linguistiques courants. À la base d'un entraînement bien conçu à l'oral de la leçon, il est donc conseillé de procéder à un enrichissement du vocabulaire spécialisé que l'on s'entraînera à utiliser à l'aide de fiches ou de glossaires. De nos jours, il peut être tout à fait bénéfique pour ce type d'entraînement d'avoir recours à des programmes de *flashcards* permettant d'associer écrit, sons et images. Fort de cet acquis, le candidat sera mieux à même de faire valoir l'étendue de ses connaissances et la qualité de ses analyses. Quelques erreurs récurrentes concernant la langue anglaise sont reportées ici, de manière non exhaustive.

- Pour l'anglais, la phonologie doit faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des candidats, aussi bien pour ce qui concerne le débit, la prosodie, la formation des phonèmes que pour le placement des accents. Le débit ne doit pas être haché ni comprendre de longues pauses et autres marques d'hésitation. L'intonation ne doit pas être francisée avec un ton montant systématiquement à la fin de chaque phrase. Les accents lexicaux doivent être marqués (ils sont trop souvent absents) et placés correctement, et ce de façon stable (l'accentuation erratique d'un même mot signale le plus souvent un manque de pratique orale). Voici quelques exemples de termes souvent maltraités (présentés ici avec l'accentuation correcte) :

*'adjective, ,inter'rogative, 'category, 'excerpt, 'extract, ,inter'locutor, o'ccurrence, 'syntax, 'negative, 'relative, 'pronoun, etc.*

- Pour les phonèmes eux-mêmes, il convient notamment d'être attentif à l'opposition phonémique entre /ɪ/ et /i:/, dont l'absence de maîtrise donne souvent lieu à l'emploi d'un /i/ tendu (français) sur des mots tels que *hit*, *sit*, etc. Il est également problématique d'employer des consonnes voisées là où on attend des consonnes non voisées, comme le <s> de *use* (nom), ou inversement dévoisées lorsqu'elles

devraient être voisées, comme le <f> de *of*. Penser également à la réduction des voyelles non accentuées, qui doit être un automatisme. Pour le reste, consulter le rapport consacré à l'expression orale.

- D'un point de vue grammatical, il est indispensable de prononcer les <-s> et les <-ed> finaux des terminaisons de façon audible. Les constructions grammaticales doivent être suffisamment variées, et ne pas se limiter à la répétition de *there is...*, *we have...* Enfin, la mention des extraits numérotés doit être un automatisme également, on évitera ainsi de faire référence à *\*the extract 15*.

### **Le programme**

Pour les sessions à venir, le programme de la leçon Option C pour l'agrégation fait l'objet d'un texte de cadrage qui peut être consulté sur la page suivante : <https://saesfrance.org/bibliographies-pour-le-programme-de-lagregation-de-la-session-2024/>. Ce texte indique les points à étudier, ceux qui sont périphériques ou exclus, et les thématiques et types de questions abordés. Il est bien entendu très fortement recommandé d'en prendre connaissance et de l'utiliser pour guider la préparation à l'épreuve. Il ne s'agit pas de lire tous les ouvrages et articles figurant dans la bibliographie, mais de maîtriser les références minimales et quelques références centrales, ainsi que d'acquérir une connaissance suffisante des différents aspects de la question telle qu'elle est théorisée par les linguistes. Ceci inclut la connaissance d'approches différentes, voire contradictoires, de la question, liées à différents cadres théoriques. Ces connaissances sont ce que l'on peut attendre d'un candidat présentant l'option C.

### **Bilan de la session 2023 et conseils aux futurs candidats**

Voici pour finir une synthèse des remarques principales faites lors de cette session. Le jury a constaté avec satisfaction que dans leur majorité, les candidats savent gérer leur temps, et proposer une problématique ainsi qu'un plan qui y correspond. Les meilleures prestations utilisent d'ailleurs la totalité du temps imparti. Le format de l'entretien est généralement bien connu lui aussi ; certains candidats parviennent à corriger des erreurs d'analyse ou à raisonner à voix haute de façon convaincante sur des questions restées en suspens, ce dont il est tenu compte dans l'évaluation. De nombreux candidats possèdent une certaine connaissance du programme, et font référence, le plus souvent, aux deux grandes grammaires de référence de l'anglais (Huddleston et Pullum, Quirk et *al.*). Mais, nous l'avons vu, ces connaissances ne suffisent pas pour se présenter à la leçon de l'option C. Il est donc important de savoir mettre en valeur des connaissances bien assimilées allant au-delà de celles-ci, ainsi qu'ont su le faire les meilleurs candidats. On l'a dit, la simple mention de noms de linguistes ou de cadres théoriques, dès lors qu'elle n'entraîne pas de développement d'analyse ni ne contribue à l'argumentation, ne saurait faire illusion. Voici quelques points régulièrement rappelés, et qu'il importe de garder à l'esprit :

- la leçon ne peut pas se réduire à une récitation de cours descriptive. Les futurs candidats doivent s'assurer qu'ils sont capables de donner une définition précise des concepts qu'ils utilisent, et d'expliquer clairement ce que ces concepts impliquent. Une connaissance suffisante des principaux cadres théoriques (cf. le texte de cadrage pour la question sur « La structure informationnelle de l'énoncé » au programme des sessions 2024 et 2025) est indispensable pour pouvoir comprendre les enjeux des sujets et savoir les problématiser, en dépassant le stade de simples remarques descriptives

pour proposer une réflexion véritablement personnelle ; *a contrario*, le jury n'attend pas particulièrement de citations d'auteurs apprises par cœur.

- la citation ne doit pas être réduite à quelques « mots-clés », pas plus que le corpus ne doit servir de simple illustration à une présentation construite indépendamment de lui. Ces remarques sont liées à la précédente : il est attendu du candidat qu'il saisisse les enjeux de la citation considérée dans son intégralité, et qu'il montre son aptitude à exploiter le corpus, repérer et analyser les exemples les plus riches et les plus complexes, manipuler, établir des parallèles et des contrastes, c'est-à-dire adopter une démarche qui montre un savoir-faire de linguiste.

- la communication doit être soignée. Il faut prendre garde à ce que le discours soit parfaitement clair et intelligible, ni trop rapide ni trop lent, et à instaurer un contact visuel régulier avec le jury, pendant l'exposé comme pendant l'entretien. Les bonnes prestations que nous avons pu entendre cette année réunissent bon nombre de ces qualités : bonne compréhension des enjeux de la citation, annonce d'une problématique sous la forme d'une ou plusieurs question(s) claire(s), d'un plan clair et précis faisant apparaître une progression du raisonnement, une exploitation de l'essentiel des exemples du corpus, servie à la fois par une compréhension fine des éléments situationnels et contextuels en jeu (autrement dit, un véritable sens de la langue), un savoir-faire méthodologique dans les analyses linguistiques, et des connaissances théoriques appliquées avec pertinence, et mises en valeur sans artificialité. Nous terminons en souhaitant une préparation fructueuse aux agrégatifs de la session à venir et avec l'espoir que les remarques et conseils figurant dans cette section du rapport leur permettront de se préparer au mieux pour réussir le concours, et tout particulièrement l'épreuve de la leçon. Le jury adresse tous ses encouragements aux futurs candidats.

**Léa BOICHARD**

**Université Savoie Mont Blanc**

## 6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Les remarques qui suivent sont à prendre en complément des rapports des années précédentes, dont le présent rapport s'inspire largement ; la majorité de ce qui est dit ici ou qui aurait pu l'être a déjà été mentionné, sous diverses formes, dans les rapports antérieurs.

### Modalités de l'épreuve

L'épreuve de commentaire linguistique ne porte pas sur un programme spécifique. Le commentaire consiste à traiter un point de linguistique imposé à partir d'un extrait de texte en langue anglaise. Il est donc assez similaire à la « question large » de l'épreuve de composition linguistique à l'écrit. L'extrait à traiter y est néanmoins légèrement plus court, puisqu'il compte approximativement 700 mots. Les textes à l'étude sont toujours présentés sur une page de format A4 et sont principalement extraits de romans modernes ou contemporains. Leur origine, ainsi que la variété d'anglais, sont indiquées en bas de page. Les variétés les plus représentées sont l'anglais britannique et l'anglais américain, mais d'autres variétés sont bien entendu possibles (anglais irlandais, écossais, canadien, néo-zélandais, etc.). Le sujet est donné sous la forme suivante : « *Your commentary should be focused on...* ».

Pour cette épreuve de commentaire, le temps de préparation est de deux heures. Dans la salle de préparation, les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue anglais et d'un dictionnaire de prononciation, que le jury conseille très vivement de consulter. Une fois les deux heures de préparation écoulées, les candidats sont conduits par les appariteurs jusqu'à la salle d'interrogation. Lorsqu'ils s'installent dans la salle d'interrogation, les modalités de l'épreuve leur sont rappelées par l'un des membres du jury : ils ont trente minutes pour présenter leur commentaire en anglais. S'ils ne sont pas parvenus au terme de leur exposé au bout de vingt-cinq minutes, un membre du jury leur fait un signe de la main pour leur indiquer qu'il ne leur reste que cinq minutes, afin de les aider à terminer leur présentation sans précipitation. Les candidats qui dépasseraient le temps alloué se verraient interrompus dans leur exposé par le jury. La présentation est suivie d'un entretien, également en anglais, n'excédant pas quinze minutes. Les notes des candidats ne doivent pas être rédigées, à l'exception de l'introduction et de la conclusion, mais même dans ce cas, il est préférable, autant que possible, de ne pas les lire entièrement. Le jury vérifie systématiquement les brouillons des candidats à l'issue de l'épreuve et sanctionne les notes rédigées, même partiellement.

### Attendus et préparation en amont

Puisqu'il n'y a pas de programme spécifique pour l'épreuve de commentaire, il est attendu des candidats qu'ils soient capables de traiter tout sujet lié à la linguistique, même inattendu ; il est donc très important de s'y être bien préparé, que ce soit en termes de connaissances ou de méthodologie.

L'épreuve de commentaire linguistique est une épreuve de spécialité. La maîtrise des étiquettes morphosyntaxiques est bien entendu un pré-requis pour de futurs agrégés d'anglais et, *a fortiori*, pour des spécialistes de linguistique. Cette année encore, le jury a regretté que certains candidats ne soient pas capables de distinguer un adjectif d'un adverbe (*early*). En outre, il est indispensable que les candidats aient une bonne connaissance d'une part, des principaux niveaux d'analyse (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique ; des remarques concernant la phonologie pourront être bonifiées), et d'autre part, des trois grands domaines de la grammaire anglaise (domaine nominal,



domaine verbal, domaine de l'énoncé complexe). Trop souvent, l'analyse est limitée à un traitement syntaxique du sujet, ce qui ne permet pas de produire une analyse approfondie.

Si les connaissances théoriques sont essentielles, la méthodologie attendue doit également être bien maîtrisée. En effet, les exigences sont plus importantes en matière de problématisation, de précision et de profondeur des micro-analyses que pour l'épreuve de tronc commun. Les candidats doivent donc être capables d'effectuer des micro-analyses pertinentes et fines, des manipulations, des comparaisons, des reformulations, etc., portant sur les enjeux de la question tout en accordant une attention toute particulière au contexte et au cotexte. En revanche, les considérations d'ordre littéraire ou culturel n'ont pas leur place dans les présentations, bien que les candidats soient vivement encouragés à intégrer les spécificités de l'emploi du ou des marqueur(s) du sujet dans le texte qui est proposé à l'étude à leur analyse si cela est pertinent. C'est un aspect de l'analyse qui est trop souvent laissé de côté par les candidats qui ont des connaissances théoriques solides, et qui, à l'inverse, prend beaucoup trop de place dans les présentations des candidats dont les connaissances sont superficielles. À titre d'exemple, l'omniprésence de l'article THE dans un extrait de roman dans lequel beaucoup de références de noms sont peu claires pour le lecteur n'est pas anodine.

L'épreuve se déroulant en langue anglaise, il est conseillé aux candidats d'utiliser des glossaires bilingues au cours de leur année de préparation (par exemple <https://feglossary.sil.org/fr/french-linguistic-terms/>). Il est également indispensable de consulter des grammaires en anglais, et ce le plus tôt possible, car elles permettent aux candidats d'approfondir leurs connaissances théoriques tout en s'immergeant dans la métalangue anglaise. Les deux ouvrages suivants sont tout particulièrement recommandés :

- R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman, 1985 ;
- R. Huddleston & G. K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Ces lectures essentielles gagneront bien entendu à être complétées par une étude approfondie d'ouvrages théoriques et méthodologiques en français qui permettent également de se préparer à la question large de linguistique à l'écrit du concours.

Enfin, le jury conseille aux candidats de consulter les annales de l'épreuve, disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur – <http://www.saesfrance.org>) à la rubrique « Concours », et ce sans se limiter à l'année précédente.

## Sujets

Les sujets retenus sont variés. Ils peuvent porter sur des marqueurs ou signes linguistiques (par exemple *TO*, *THE*, *-EN*), sur des notions (*tense and aspect*, *the expression of quantity*), sur des parties du discours (*adjectives*, *modal auxiliaries*), sur des constituants (*nominal clauses*). Les candidats doivent se montrer attentifs à ces différences, qui ont des conséquences sur le traitement de la question, puisqu'il peut aller des formes vers le sens ou du sens vers les formes. Voici quelques exemples de sujets proposés à l'étude cette année :

- Zero-marking ;
- Ø / THAT subordination ;

- Adjectives ;
- BE and HAVE ;
- Modality ;
- Nominal determination ;
- Past and present tenses ;
- THE.

L'épreuve ne comportant pas de programme, tout sujet de linguistique est susceptible d'être donné à commenter. Consulter un maximum de sujets des sessions antérieures permettra aux candidats de prendre la mesure de leur très grande variété et de mieux s'y préparer pour ne pas être pris au dépourvu. En effet, le temps de préparation est court, et cette année, de nombreux candidats ont présenté un exposé lacunaire ou trop court, faute de temps. Des entraînements réguliers en temps limité permettent d'être bien préparé à traiter n'importe quel sujet en deux heures.

Néanmoins, le jury rappelle qu'il importe de toujours porter un regard spécifique sur l'extrait proposé, qui n'est pas choisi au hasard. Le fait d'avoir traité préalablement tel ou tel phénomène peut incontestablement constituer un avantage précieux, mais il s'agira de bien veiller à ne pas appliquer un plan inadapté aux spécificités du texte à l'étude. C'est pourquoi une bonne préparation à l'épreuve du commentaire linguistique implique avant tout l'acquisition de connaissances solides et d'une méthodologie rigoureuse et transférable.

## **La présentation**

### **Lecture de l'extrait**

Lors de leur présentation, les candidats lisent un extrait du texte, d'une longueur libre d'environ dix à quinze lignes, mais pas davantage. Le moment de la lecture est au choix des candidats. Il est généralement conseillé de lire l'extrait choisi juste avant ou juste après l'introduction, mais le choix d'un autre moment n'est pas pénalisé. Dans tous les cas, il est conseillé aux candidats d'indiquer clairement au jury qu'ils commencent leur lecture, et à quelle ligne ils commencent.

La lecture à haute voix est un exercice qui est loin d'être facile et qui demande de la préparation. Il est donc indispensable de réserver un temps de préparation à la lecture et de vérifier la prononciation et l'accentuation de tous les mots qui pourraient poser problème. Il est tout à fait possible d'inscrire ces repères phonologiques sur le sujet, afin qu'ils servent de guide pendant la lecture. La préparation à la lecture à haute voix tout au long de l'année ne doit pas être négligée.

### **L'exposé**

Le commentaire linguistique doit être structuré de manière claire et progressive. Il doit donc comporter une introduction, un développement en plusieurs parties, et une conclusion. Il est en outre essentiel que les différentes parties s'enchaînent de manière fluide et dynamique.

Il est essentiel de **s'interroger en amont sur les enjeux** soulevés par le phénomène linguistique proposé à l'analyse. Trop de candidats omettent cette étape indispensable, et leur traitement du sujet s'en trouve lacunaire. Pour cela, les candidats peuvent s'appuyer sur les occurrences proposées par le texte et sur leurs connaissances. S'il n'est pas nécessaire, et souvent impossible, de traiter toutes les occurrences du texte à l'étude, il faut néanmoins recenser ces dernières lors de la préparation afin de repérer quelles occurrences permettront de traiter le sujet de manière complète. Le recensement des

occurrences du texte peut par ailleurs servir à constater l'absence d'une forme attendue, ce qui pourrait mener à des remarques pertinentes en regard de la pragmatique du texte. Ainsi, pour traiter le sujet *adjectives*, est-il nécessaire de s'interroger sur plusieurs points essentiels (la liste n'est pas exhaustive) : la partie du discours concernée ; la fonction que les adjectifs peuvent remplir au sein de l'énoncé (épithète, attribut, apposé) ; l'ordre dans lequel les adjectifs apparaissent lorsqu'il y en a deux ou plus ; la place de l'adjectif dans un génitif N1's N2 ; la forme de ces adjectifs (lexie primaire, forme dérivée, préfixée, suffixée, composée, conversion, emprunt...) ; le sens des adjectifs (descriptif ou qualifiant, gradable...) ; les adjectifs substantivés ; mais aussi, par exemple, le rôle adjectival de N2 dans les noms composés de type N2-N1. Il est recommandé de toujours penser aux **différents niveaux d'analyse** (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique), bien que ceux-ci ne doivent pas nécessairement être mentionnés explicitement dans le plan, contrairement à ce que nombre de candidats ont tendance à faire.

### **L'introduction**

Dans l'introduction, il est attendu que les candidats **définissent les termes du sujet**. A titre d'exemple, toujours pour le sujet *adjectives*, il convient d'expliquer ce qu'est un adjectif par opposition à d'autres catégories morphosyntaxiques. Une bonne définition des termes du sujet permet également d'éviter les hors-sujet. Ainsi, un sujet sur *modal auxiliaries*, s'il est bien délimité, doit permettre d'éviter de consacrer une première partie aux auxiliaires *be*, *have* et *do*, ou encore de ne parler que de modaux dans un sujet sur *modality*. De même, un sujet sur les propositions relatives ne saurait justifier que l'on consacre une partie entière aux complétives ou aux circonstancielles. Il s'agit ensuite de **dégager clairement les enjeux soulevés par le texte** en s'appuyant sur le travail de préparation fait en amont et décrit ci-dessus. Si cela est pertinent, les candidats peuvent également faire quelques remarques sur la spécificité de l'emploi de tel ou tel marqueur dans le texte proposé à l'étude.

Enfin, il convient de formuler **la problématique** clairement et d'**annoncer le plan**. La problématique ne doit pas être constituée de six questions différentes, mais au contraire, être assez synthétique pour montrer que les candidats ont bien cerné le sujet. Le plan peut être en deux, trois, ou quatre parties. La problématique et le plan doivent être dictés très intelligiblement, à vitesse raisonnable, car ils sont toujours notés intégralement par le jury. De même, les intitulés de parties ne doivent pas être trop longs.

### **Le développement**

Le jury recommande fortement de faire attention aux plans qui ne permettent pas de traiter tous les aspects de la langue (syntaxe, sémantique, pragmatique...). Cela ne signifie pas qu'il faille consacrer une partie à chacun de ces niveaux, ce que plusieurs candidats ont proposé, mais qui n'est malheureusement pas toujours pertinent. De manière générale, il est conseillé de ne pas plaquer un plan tout fait car vu en cours sans prendre en compte les occurrences du corpus ; cela peut bien entendu fonctionner, mais pas de manière systématique, et il faut adapter le plan. De même, il est recommandé de ne pas séparer le traitement des opérateurs dans *BE and HAVE* ou  $\emptyset$  / *THAT subordination*. La plupart des candidats ont traité les deux marqueurs ensemble, ce qui a été fortement apprécié par le jury. Si le sujet est proposé sous cette forme, c'est que le jury attend une comparaison systématique des occurrences.

Le **développement**, comme son nom l'indique, implique une progression entre les différentes parties du plan, mais aussi dans chacune des parties, au sein desquelles les arguments doivent être organisés

de manière logique et dynamique, c'est-à-dire progresser des cas les plus simples vers les plus complexes. Chaque partie doit être bien définie afin d'éviter des répétitions.

Le jury ne saurait que trop recommander aux candidats de ne pas plaquer du contenu sans tenir compte des occurrences du texte. Il est essentiel d'avoir des connaissances larges ; en effet, ne pas connaître la différence entre générique et spécifique peut être très problématique pour traiter un sujet sur la détermination nominale, par exemple. Néanmoins, l'essentiel de l'exposé doit consister en analyses des formes relevées dans le texte, et les occurrences ne doivent pas simplement être citées en exemple afin d'illustrer du contenu théorique.

Par ailleurs, le propos doit progresser des occurrences les plus évidentes ou prototypiques vers les occurrences qui demandent une analyse contextuelle plus fine ou qui sont plus difficiles à analyser. Par exemple, dans un sujet sur IT, on peut imaginer que seront citées en premier les occurrences dans lesquelles le référent est très facilement identifiable, avant de laisser place à des occurrences plus problématiques. De plus, il vaut mieux analyser quelques occurrences en détail (comme on le ferait dans une question étroite) plutôt que d'en balayer superficiellement un grand nombre en restant dans une démarche purement descriptive. Le jury cherche à vérifier que les candidats sont capables d'analyser véritablement le fonctionnement de la langue, pas qu'ils sont capables de repérer toutes les occurrences de THE dans un texte sans en oublier aucune. Ainsi, toujours sur un sujet sur IT, dans une partie sur la syntaxe, il n'est pas nécessaire de perdre du temps à identifier la fonction sujet ou COD de chaque occurrence du texte ; il est préférable d'expliquer en détail la manière dont fonctionne IT dans un cas d'extraposition du sujet. Il est également souhaitable d'éviter les listes, qui ne permettent pas un traitement satisfaisant du sujet et donnent généralement lieu à des prestations décevantes. Cela a été le cas sur le sujet  $\emptyset$  / *THAT subordination* : proposer dans la première partie une liste des propositions subordonnées nominales puis une liste des propositions subordonnées relatives, sans jamais vraiment analyser ces propositions ou proposer de manipulations, ne permet pas de traiter le sujet de manière complète car le traitement reste trop descriptif, même si les identifications sont correctes. Ainsi est-il recommandé de tenter de repérer les occurrences du texte qui se font écho, ou de contraster de façon pertinente celles qui pourraient se ressembler. Par exemple, dans un sujet sur la modalité, mettre en regard deux occurrences de WOULD qui n'auraient pas la même valeur peut être un choix judicieux.

Il est également déconseillé d'éviter les cas difficiles pour se concentrer uniquement sur des cas simples pour deux raisons principales. Premièrement, cela donne l'impression que les candidats ne maîtrisent pas le sujet ; faire l'effort d'analyser un cas problématique tout en indiquant ne pas être certain de ses conclusions montre une capacité de questionnement. Si le candidat se trompe sur une analyse, le jury lui proposera lors de l'entretien de se corriger, en l'orientant si besoin. A l'inverse, lorsqu'un candidat ne traite pas un cas plus problématique, il a toutes les chances d'être interrogé dessus lors de l'entretien et devra donc quoi qu'il en soit analyser l'occurrence. Deuxièmement, si le candidat ne traite que les occurrences évidentes, il y a de grandes chances pour qu'il n'utilise pas les trente minutes pour présenter son exposé et se retrouve à conclure au bout de vingt minutes ou moins, et il n'aura pas traité le sujet en profondeur.

Les manipulations doivent être omniprésentes et guider la réflexion. Elles doivent toujours servir l'argumentation et être accompagnées d'une explication. Une manipulation peut prendre plusieurs formes : la substitution (par exemple, remplacer un modal par un autre modal, ou encore « this » par « that »), la suppression (par exemple, suppression du marqueur de négation « not »), l'adjonction

d'éléments (par exemple, ajout d'un marqueur aspectuel), le déplacement (par exemple, antéposition d'un élément), le changement de niveaux d'énoncés (passage au discours indirect), la glose (une forme de paraphrase), etc. Cela permet de montrer comment chaque forme participe à la construction du sens, de l'énoncé comme du texte, en contexte. Comme indiqué plus haut, il faut faire attention néanmoins à ne pas verser dans l'analyse littéraire, car il s'agit d'analyser les formes et leur(s) emploi(s).

Enfin, il est arrivé que des analyses erronées trahissent des erreurs de compréhension globale du texte. Certaines de ces erreurs relèvent parfois d'un manque de maîtrise de l'anglais, mais plus souvent d'une lecture précipitée ou d'un manque de prise en compte du cotexte. Ainsi, on ne saurait que trop recommander aux candidats de bien lire le texte à plusieurs reprises et de bien s'intéresser au cotexte lorsqu'ils analysent une occurrence.

### **La conclusion**

La conclusion reprend synthétiquement les arguments développés dans l'analyse et doit proposer une réponse concise aux questions formulées dans l'introduction. L'objectif principal est de rappeler brièvement au jury ce qui a été dit et de lui permettre de retrouver le raisonnement et les grands temps de l'analyse. Une ouverture vers d'autres problématiques liées au sujet est possible mais en aucun cas obligatoire.

### **L'entretien avec le jury**

Le jury ne cherche en aucun cas à piéger ou déstabiliser les candidats, mais, au contraire, à les faire progresser dans leur réflexion. Les questions visent à leur permettre de clarifier leur propos, de revenir sur d'éventuelles erreurs ou encore d'approfondir l'analyse de certains exemples ou leur raisonnement global. À plusieurs reprises, des candidats ont gagné des points au cours de cette phase de l'épreuve en corrigeant certaines analyses, en affinant leur réflexion et en élaborant des développements convaincants.

Il est essentiel de bien écouter la question pour pouvoir y répondre correctement. Par exemple, si la question est « *You said that WOULD on line 54 was epistemic; are you sure?* », il est probable que l'analyse proposée par le candidat est erronée. Il conviendra alors de se corriger et de justifier la nouvelle analyse. A l'inverse, si la question est « *You said that WOULD on line 54 was epistemic; can you justify your analysis?* », l'analyse n'est pas nécessairement erronée. Le jury peut simplement attendre davantage de justifications et de manipulations pour être convaincu que le candidat est capable de faire des microanalyses qui permettent de prouver son propos et non de s'appuyer uniquement sur son intuition. Si les manipulations faites par le candidat lui montrent que son analyse est erronée, il pourra alors se corriger à ce moment-là. Sinon, les manipulations et analyses permettront de renforcer son propos. Si la question est mal comprise, le candidat peut tout à fait demander au jury de répéter ou de reformuler sa question.

On ne saurait que trop recommander de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à répondre, dans la limite du raisonnable. Si l'analyse est erronée, c'est peut-être parce que les notions sont mal maîtrisées ou parce que le cotexte ou le contexte n'ont pas été pris en compte. Il est donc fortement recommandé de relire le cotexte, et pas seulement l'occurrence concernée, avant de répondre.

Les candidats veilleront également à trouver le juste milieu dans la formulation de leur réponse, c'est-à-dire à ne pas trop se répéter et à ne pas trop développer, ce qui pourrait suggérer une mauvaise capacité de synthèse, ou, à l'inverse, à ne pas fournir une réponse trop succincte, ce qui peut laisser penser que les candidats refusent de se corriger et de saisir l'occasion d'établir un échange constructif.

A titre d'exemples, voici quelques-unes des questions posées par le jury lors des entretiens :

- You said in your introduction that adjectives were always gradable. Could you compare "delicate" in "a delicate one" (l. 45) and "French" in "French operas" (l. 54)?
- You did not mention the modal on line 12, in "they'd say to the children". Could you provide us with an analysis?
- In the occurrence on line 43, what could you replace "it" with?
- Could you think of any syntactic tests to show that the genitive structure is specific?
- Would you maintain that BE + -ING expresses a longer duration on line 3?
- You said that "quickly" on line 27 was an adjective; are you certain?
- You mentioned "the sentimental" on line 10, but you did not explain whether it was a noun or an adjective. Could you elaborate on that?
- What is the role of OF in N1 OF N2? Could you compare it on line 10 and line 19?
- Could you compare "some adult" with "an adult"?
- Could you explain why there is no *by*-agent in the occurrence on line 52?

## La langue

L'épreuve de commentaire linguistique de texte donne lieu, en plus de la note de commentaire, à une note de langue, qui est combinée aux notes de langue attribuées lors des épreuves de leçon et d'EHP. La moyenne de ces trois notes constitue la note finale de langue, de même coefficient que les autres notes des épreuves orales. Les candidats doivent donc prêter une attention toute particulière à leur expression anglaise. Les membres du jury recrutent de futurs agrégés et de futurs collègues potentiels ; il est donc essentiel que ces derniers aient un modèle d'anglais acceptable.

Le jury est particulièrement attentif à l'oral à proprement parler (chaîne parlée, accentuation lexicale, réalisation des phonèmes), qui n'est évalué que dans ces trois épreuves, mais également à la grammaire et au lexique.

Quelques erreurs de placement d'accent lexical que de futurs linguistes se doivent d'éviter sont récurrentes et inacceptables dans la mesure où elles sont mentionnées dans de très nombreux rapports du jury. C'est notamment le cas de \**addressee*, \**adjective*, \**occurrence*, \**refer*, \**relative*, \**specific*. Ces erreurs de placement d'accent lexical entraînent invariablement des erreurs de réalisation des phonèmes vocaliques. La liste n'est pas exhaustive, et le jury conseille très vivement aux candidats de se référer aux rapports antérieurs de commentaire et d'expression orale et de constituer des glossaires de termes linguistiques avec transcription phonétique lors de la préparation en amont. De la même manière, on attendra des candidats qu'ils utilisent les bons phonèmes dans *focus* (une diphtongue et non un o gothique) ou *the use* (/s/ et non /z/) et qu'ils distinguent les séries de phonèmes i: / ɪ / i, et ɒ / ɔ: / əʊ. On rappellera également que les syllabes accentuées ne sont pas réduites ; ainsi, dans *addressee*, la première syllabe porte un accent secondaire et est donc réalisée avec un a ligaturé et non un schwa. Enfin, le jury a également été surpris d'entendre des prononciations erronées sur des

mots pourtant très courants comme *wizard* (\*/'wɪdzəd/), et encourage donc très vivement les candidats à utiliser le dictionnaire de prononciation en salle de préparation.

Au niveau de la chaîne parlée, si de nombreux candidats s'expriment dans une variété relativement cohérente, beaucoup ont encore des difficultés. On peut pardonner une prononciation légèrement francisée (ou influencée par une autre langue si le français n'est pas la langue maternelle des candidats). Néanmoins, il est problématique que certains candidats prononcent des finales en <er> avec un schwa rhotique alors que leur variété est clairement britannique. Les candidats sont également vivement encouragés à prêter attention à leur intonation, qui est souvent montante ou calquée sur une intonation française.

En ce qui concerne la grammaire, le jury évalue à la fois la correction et la richesse syntaxique des candidats. Quelques erreurs ont été très récurrentes cette année, et notamment l'utilisation abusive de BE + -ING (*it's referring*). Beaucoup de candidats ont tendance à omettre les <s> de pluriel ou de troisième personne du présent, ce qui peut relever d'une erreur de prononciation mais devient une erreur de grammaire, mais également tendance à déplacer les <s> de pluriel du nom à l'adjectif ou le <s> de troisième personne du présent sur le pronom (\* *it's refer*).

Pour le lexique, il importe de bien connaître la métalangue, ce qui permet une présentation précise et claire de la pensée, mais également d'éviter à tout prix les calques, qui peuvent mener à des barbarismes ou des contresens. La richesse lexicale est tout particulièrement appréciée, mais utiliser huit fois le verbe *epitomise* ne présente pas d'intérêt particulier. Il est aussi recommandé également d'éviter de commencer une phrase sur deux par *we have*.

Enfin, la communication est également évaluée. Les candidats doivent pouvoir être suivis sans difficulté : le rythme doit être adapté et le volume, pas trop bas. Ils doivent également bien penser à citer les numéros de lignes pour que les membres du jury puissent se référer au passage mentionné. Il est normal que les candidats soient stressés, et le jury le comprend tout à fait, mais il faut tout de même veiller à ce que cela n'influe pas trop fortement sur la communication.

Pour conclure, le jury souhaite féliciter et remercier les candidats qui ont démontré l'intérêt qu'ils portaient à la linguistique anglaise et qui, par leurs connaissances et leurs capacités d'analyse et de réflexion sur la langue, leur ont donné l'occasion d'écouter des prestations très convaincantes (voire brillantes, puisque la note de 20/20 a été attribuée cette année). Il espère sincèrement que les indications et conseils prodigués ici seront utiles aux candidats des sessions ultérieures. À chacune et chacun, le jury tient à adresser ses vifs encouragements et ses plus sincères vœux de réussite.

**Adeline TERRY**

**Université Lyon 3**

**Pour la commission de linguistique**

## 7 – Épreuve Hors Programme (EHP)

Le présent rapport, conçu comme un guide pratique aux multiples entrées, a pour ambition d'aider les candidats à l'agrégation à se préparer de façon optimale à l'Épreuve Hors Programme (EHP). Il fournit un grand nombre de conseils méthodologiques en lien direct avec les prestations de la session 2023. Les candidats pourront bien entendu aussi prendre connaissance des rapports de 2021 et de 2022 qui sont riches en recommandations.

Ce rapport présentera également quelques exemples de présentations réussies.

### Consignes officielles

L'Épreuve Hors Programme (EHP) est définie par le texte de cadrage suivant :

« Cette épreuve est constituée d'un exposé oral en anglais à partir de documents, suivi d'un entretien en anglais avec le jury. Le candidat reçoit au moins trois documents qui peuvent être de natures diverses (tels que textes en anglais, documents iconographiques ou audiovisuels en anglais) et permettent de dégager une problématique commune (notamment d'ordre thématique et/ou historique et/ou formel). Il dispose, pendant le temps qui lui est imparti pour la préparation, d'un certain nombre d'ouvrages de natures diverses (notamment dictionnaires et encyclopédies), dont la liste est rendue publique à l'avance. Dans son exposé en anglais, le candidat propose une lecture et une interprétation des documents qui lui ont été remis, mettant en évidence ce qui les relie et les éclaire mutuellement. L'exposé ainsi que l'entretien en anglais qui lui fait suite permettent d'évaluer les qualités d'analyse, de synthèse, d'argumentation et d'expression du candidat ainsi que sa maîtrise d'outils méthodologiques adaptés à la nature de chaque document. »

Depuis 2014, l'épreuve comporte une partie pré-professionnelle qui consiste en la présentation d'un projet pédagogique à partir de l'un des trois documents du dossier, au libre choix des candidats.

### Modalités de l'épreuve

Les candidats disposent de cinq heures en loge pour préparer un exposé en anglais qui n'excèdera pas 20 minutes. Pendant leur temps de préparation, ils peuvent librement consulter une version numérique de l'*Encyclopaedia Britannica*, un dictionnaire unilingue ainsi qu'un dictionnaire de phonétique.

A l'issue de cette préparation, ils sont reçus par un jury composé de trois membres. L'exposé des candidats est suivi d'un entretien en anglais dont la durée n'excèdera pas vingt minutes. L'épreuve se termine par l'exploitation pédagogique, en français, de l'un des documents. Cette partie de l'épreuve n'est suivie d'aucune question.

### Contenu du dossier

Le dossier se compose de trois documents dont l'ordre est toujours le même :

- Le document A est toujours un texte littéraire : un extrait de roman ou de pièce de théâtre, une courte nouvelle, un poème.

Pour information cette année, les dossiers ont mis dix fois la poésie à l'honneur. Le théâtre est apparu dans trois dossiers à travers un extrait d'*Othello* et d'*Antony and Cleopatra* de



Shakespeare et un extrait de la pièce de Tom Stoppard, *Rock'n'Roll*. Quant au roman et à la nouvelle, ils ont été présents dans douze dossiers (deux courtes nouvelles, l'une de Richard Brautigan (1972), l'autre de Angela Carter (1979) et dix extraits de roman).

- Le document B est toujours un texte de nature civilisationnelle (et donc pas un texte de fiction), par exemple un extrait d'essai, de mémoires, de journal intime, un article de presse, un discours, une lettre...
- Le document C est toujours un document iconographique. Cette année une grande diversité de documents a été proposée : tableaux, photographies d'art, photographies de presse, sculptures, tapisseries, collages, installations artistiques, couvertures de bande dessinée, affiches de propagande, etc.

**N. B. :** Les trois documents correspondent toujours à ce cahier des charges. Ils apparaissent systématiquement dans cet ordre, ce qui ne prédétermine néanmoins aucune hiérarchie entre les documents.

Le jury, cette année encore, se félicite qu'un grand nombre de pays appartenant à la sphère anglophone ait été couvert via l'un des documents proposés. Il recommande donc aux candidats de ne négliger aucun de ces pays et de se familiariser avec les grandes pages de leur histoire.

De même, la période historique couverte par les dossiers a été très large cette année : de 1602 (Shakespeare, *Othello*, EHP 1) à 2018 (Jonathan Coe, *Middle England*, EHP 5) pour le document A ; de 1776 (John Wesley, « *Some observations on Liberty occasioned by a late tract* », EHP 20) à 2022 (discours de Nicola Sturgeon on *International Women's Day*, EHP 1), et de 1776 (Daniel Gardner, *The Three Witches from Macbeth*, 1775, EHP 12) à 2021 pour le document C. L'actualité la plus récente n'était ainsi pas en reste à travers, par exemple, une photographie de presse du *Guardian* sur les événements du 6 janvier 2021 au Capitole (EHP 20) ou encore, dans un tout autre genre, la photographie d'une installation d'art sur le multiculturalisme en Grande-Bretagne au milieu de laquelle trônaient les effigies de Harry et Meghan.

Par conséquent, une préparation efficace à l'EHP ne saurait faire l'économie d'un contact régulier avec des œuvres littéraires, civilisationnelles et iconographiques provenant d'époques les plus variées possibles, sans négliger l'actualité la plus récente.

## Notation

A l'issue de l'épreuve, le candidat se voit attribuer deux notes distinctes :

- la première évalue la qualité de l'exposé du candidat, des échanges avec le jury lors de l'entretien et du projet d'exploitation pédagogique de l'un des documents. Cette note est affectée d'un coefficient 2.
- la seconde correspond à la qualité de l'anglais oral que le jury a pu évaluer au cours de la première partie de l'épreuve (exposé et entretien). Elle entre pour un tiers dans la note globale d'expression orale du candidat, dont l'anglais est également évalué lors de l'épreuve de leçon et de l'épreuve de commentaire, à proportions égales.

Le jury est heureux, à nouveau cette année, d'avoir pu attribuer la note maximale de 20/20 même s'il a dû aussi avoir parfois recours à des notes très basses lors de l'évaluation de certaines prestations.

### **Esprit de l'épreuve**

En EHP, le jury évalue la capacité des candidats à proposer une lecture singulière du dossier organisée autour d'une problématique qui suscite un questionnement sur les trois documents. Pour ce faire, les candidats doivent s'attacher à circuler entre les différents documents pour mettre en relief la façon dont ces derniers dialoguent, s'éclairent, se répondent voire s'opposent. Ceci s'effectue par le biais de micro-analyses qui mettent en évidence et exploitent les spécificités formelles et génériques de chacun des documents. Afin d'étayer leur démonstration, il s'agit pour les candidats d'utiliser des outils critiques adaptés à la nature de chacun d'entre eux (métrique, point de vue narratif, source énonciative, procédés rhétoriques, sémiotique de l'image, etc.). Ceci est aussi l'occasion pour les candidats de mobiliser leur culture d'angliciste pour éclairer tel ou tel enjeu majeur du dossier.

### **Du bon usage de la *Britannica***

S'il ne fait aucun doute que l'*Encyclopaedia Britannica* est une mine d'informations utiles pour l'appréhension des dossiers, elle peut aussi se révéler un abîme dans lequel les candidats peuvent aisément se perdre. Le jury recommande donc aux candidats de ne pas consacrer plus d'une heure à l'utilisation de la *Britannica* sur leur total de cinq heures de préparation.

Nul besoin de lire l'intégralité de l'entrée sur la reine Victoria pour traiter efficacement le document B de l'EHP 17. En revanche, noter d'emblée que cette dernière n'est âgée que de 19 ans lorsqu'elle accède au trône était une information capitale. De même, si la lecture intégrale de l'entrée sur Winston Churchill pour l'EHP 17 pouvait se révéler chronophage, la mention « *wireless speech to the nation* » dans le paratexte, méritait un commentaire sur l'impact d'un discours diffusé à la radio dans le Royaume-Uni de 1940.

En bref, il est important de s'attacher à repérer les mots clefs. Le fait que Frank Norris était décrit comme écrivain naturaliste et comparé à Emile Zola dans la *Britannica* était par exemple une aide précieuse pour l'analyse de la locomotive à l'allure monstrueuse dans le document A de l'EHP 19.

### **L'introduction**

Pour être efficace, l'introduction ne saurait être trop longue. Le jury engage le candidat à commencer en quelques mots par énoncer la ou les thématiques du dossier. Le candidat peut poursuivre en présentant les documents dans l'ordre qui lui semble le plus pertinent (pas nécessairement A, B, C) en allant à l'essentiel, c'est-à-dire sans éléments superflus qui n'apporteront rien à la présentation à venir. Il convient de ne pas trop en dire sur l'intérêt singulier des documents et de ménager un certain suspense dans la démonstration. En revanche, il ne faut pas hésiter à puiser dans le paratexte tout détail exploitable pour contextualiser les documents. Cette contextualisation sera bien entendu reprise et intégrée plus tard à l'analyse fine des documents. Le candidat peut ensuite présenter sa problématique. Celle-ci doit susciter un questionnement sur les trois documents. L'annonce du plan, en deux ou trois parties, conclut l'introduction. Il est à préciser que le jury doit prendre en note l'intégralité de la problématique ainsi que le plan. Le candidat doit par conséquent veiller à ralentir son débit à ce moment-là afin de lui faciliter la tâche.

## La problématique

Cette année encore, la problématique a souvent été un point délicat des présentations en EHP. Une bonne problématique doit d'abord, en prenant de la hauteur de vue, permettre d'englober les trois documents. Le plus souvent sous la forme d'une question mais sans que cela soit systématique, elle met les documents en tension, les fait dialoguer et interroge la façon dont ils interagissent. La problématique ne saurait par conséquent être descriptive et elle doit conduire à une analyse dynamique au service d'une démonstration.

Par exemple, pour l'EHP 13 qui traitait des relations entre la nature, l'art et l'activisme environnemental, la problématique suivante a été jugée pertinente par le jury : « *In what ways do the documents question the values and aims of art in relation with nature?* ».

De même, pour l'EHP 11 qui traitait de la relation entre les E-U et l'URSS puis la Russie sur la période 1932-2022, la problématique suivante proposée par un candidat a été jugée satisfaisante : « *What are the shifts, contrasts or even inversions in the perception and the representation of Russia from the point of view of the USA?* ».

Une bonne problématique signifie aussi que le candidat ne s'enferme pas dans un seul prisme de lecture. Ainsi dans l'EHP 26 qui traitait du rapport à la frontière et à la prairie dans l'histoire et la mythologie américaine, une problématique centrée uniquement sur les *gender studies* ne pouvait rendre compte de la richesse du dossier. De même pour l'EHP 12 sur la perception sociale de la sorcière, une problématique tournant principalement autour de la notion de préjugés a parfois empêché les candidats d'analyser les enjeux de pouvoir qui apparaissaient en filigrane dans chacun des documents.

Enfin, les mises en tension ne sauraient être uniquement thématiques mais peuvent être tout aussi bien contextuelles, symboliques, idéologiques, esthétiques... Par ailleurs, mettre en tension fond et forme permet souvent aux candidats de dépasser l'écueil de la paraphrase qui consisterait à s'en tenir uniquement à la lettre des documents.

## Le plan

Le plan adopté sera par conséquent le reflet des questionnements cités plus haut. Le jury rappelle que les plans plaqués sont à éviter. Cette année, le jury a parfois déploré que certains plans insèrent artificiellement une partie sur *the sublime*, *the metanarrative* ou un propos général sur le pouvoir des artistes à déconstruire.

Le jury encourage les candidats à adopter un plan progressif et dynamique qui puisse, dans chacune des parties, rendre compte de l'ensemble des documents sans nécessairement chercher à résorber ce qui les différencie fondamentalement.

Exemple : pour l'EHP 20 qui présentait des documents en rapport avec la révolte, la révolution américaine et les événements du 6 janvier 2021 au Capitole, la problématique et le plan suivants ont été particulièrement appréciés :

How is the paradoxical relationship between revolt and order explored?

- 1) Challenging hierarchies
- 2) Obeying the fathers
- 3) Strictly ordered disorder

## L'importance du paratexte et de la contextualisation

Le jury insiste sur l'extrême attention que les candidats doivent porter au paratexte, y compris à des éléments qui de prime abord pourraient sembler être des détails. Par définition, tout peut faire sens en EHP et tout peut s'intégrer à une démonstration organisée.

### a) **La source et la perspective :**

Le jury a regretté cette année que certains candidats semblent ignorer la ligne éditoriale des grands médias anglophones et, de ce fait, se privent d'éléments d'analyse précieux. Par exemple, pour la photographie de presse du dossier d'EHP 20 cité plus haut, qui provenait du site de *The Guardian*, un commentaire sur le fait qu'il s'agissait là d'une perspective britannique, de centre-gauche de surcroît, sur un événement américain (le 6 janvier 2021) était nécessairement porteur de sens.

Un grand nombre de documents B ou C, cette année, provenaient de journaux et magazines tels que *The Guardian*, *The Economist*, *The Washington Post*... et invitaient donc à se poser des questions en termes de partis pris éditoriaux. De même, les candidats ne pouvaient faire l'impasse sur le fait que la couverture de la bande dessinée de l'EHP 11 (« *America under communism* ») provenait de *The Catholic Catechetical Guild Educational Society*, ce qui entrait en résonance avec les flammes de l'enfer qui dévoraient littéralement la couverture.

### b) **Les dates :**

Pour l'EHP 22, il était essentiel de percevoir que cette affiche, diffusée en janvier 1915 par le *Parliamentary Recruiting Committee*, à un moment où le Royaume-Uni était déjà entré en guerre, visait à recruter des soldats avant que la conscription ne devienne obligatoire en 1916. Il s'agissait donc d'une affiche de propagande qu'il fallait analyser sous cet angle.

Pour l'EHP 20 à nouveau, repérer d'emblée que le texte de John Wesley datait de 1776 permettait de comprendre que les événements relatés dans une partie du texte correspondaient à la *Boston Tea Party*.

### c) **Les lieux :**

Pour le document B de l'EHP 15, noter que le discours intitulé « *You say you want a revolution?* » avait été prononcé au Victoria & Albert Museum lors du dîner inaugural de l'exposition « *Revolution – Records and Rebels 1966-1970* », permettait de mettre en exergue qu'un mouvement jadis situé à la marge accédait ainsi à ses lettres de noblesse.

Que dire aussi de l'ironie suscitée par l'œuvre *Away from the Flock* (un mouton conservé dans le formol) de Damian Hirst exposée au Arts Centre de Orkney, île justement connue pour l'élevage des moutons ? Le titre de l'œuvre *Away from the Flock* a aussi permis à certains candidats d'évoquer à juste titre Thomas Hardy. Tout, décidément, peut être exploité en EHP.

### d) **Dimensions, matériaux et inter-icongité :**

Pour le document C de l'EHP 1, le fait que l'œuvre monumentale de Mickalene Thomas s'intitule, en français dans le texte, *Le déjeuner sur l'herbe : les trois femmes noires*, invitait à des commentaires sur sa filiation directe avec Manet. Cela pouvait ainsi s'articuler avec les thèmes de réappropriation et de réécriture du passé traités dans le reste du dossier. Les éléments ayant trait aux matériaux utilisés par l'artiste (*Rhinestones, acrylic and enamel on wood panel*) méritaient aussi d'être commentés eu égard, par exemple, au fait qu'ils remplaçaient l'œuvre dans le mouvement plus large du *Pop Art*.

De la même façon, dans le document C de l'EHP 5, repérer que la tapisserie de Grayson Perry s'inspirait de Hogarth tout en revisitant les portraits de *Mr and Mrs Andrews* de Gainsborough ne pouvait qu'enrichir la réflexion des candidats sur les thèmes de la nostalgie, du déclin et de la réécriture de l'histoire qui étaient au cœur du dossier. Des commentaires sur le genre même de l'œuvre (la tapisserie comme art décoratif de l'aristocratie) ainsi que sur les matériaux utilisés, nobles ou pas (*Wool, cotton, acrylic, polyester and silk*), pouvaient aussi trouver leur place dans une analyse des rapports de classe.

### **Mieux tenir compte de la nature générique des documents**

Avant de se lancer dans l'élaboration d'un plan, les candidats doivent impérativement identifier la nature précise de chaque document et tenir compte de ses spécificités génériques et formelles. Ensuite, ils veilleront à utiliser des outils critiques adaptés à la nature des documents.

#### **Document A :**

Lorsque le document A est un poème, il est impératif que l'analyse du document s'appuie sur des éléments de métrique. S'agit-il de *free verse*, de *blank verse* ou encore de pentamètres iambiques ? Le jury attend des analyses précises sur le rythme, les rimes, les allitérations, les enjambements, etc. Quels sont les effets de sens produits par ces derniers ?

Le jury a apprécié que, pour l'EHP 22, certains candidats aient pu commenter la cadence militaire et le caractère martial induits par les dactyles dans le poème de Tennyson « *The Charge of the Light Brigade* ». De la même façon, le registre parfois argotique, les spécificités syntaxiques, le recours aux anaphores et l'oralité du poème de Langston Hughes « *Good Morning Revolution* » (EHP 11) devaient être questionnés et commentés.

Pour la prose, trop de candidats confondaient encore cette année auteur et narrateur. Dans le cas d'un extrait de roman ou de nouvelle, il convient de s'interroger sur les stratégies narratives, sur les questions de focalisation et sur le statut du narrateur. Dans le dossier EHP 21, par exemple, sur le thème des perceptions et des sensations, à quel moment du texte de Virginia Woolf le passage en focalisation interne s'opérait-il ? Pour quel(s) effet(s) ? Qu'en est-il de la ponctuation, de la parataxe ? Les candidats ne pouvaient faire l'économie de ces questions.

Dans le cas d'un extrait de théâtre, les candidats doivent prêter attention aux didascalies (il y avait seize lignes d'indications scéniques, par exemple, pour l'extrait de *Rock'n'roll* de Tom Stoppard, EHP 15), au décor et à l'ironie dramatique voire à la métrique à nouveau, comme pour l'extrait de *Antony and Cleopatra* de Shakespeare dans l'EHP 17.

Le jury conseille enfin aux candidats de parfaire leurs connaissances sur les grands courants littéraires. Cette année, nombre de candidats ont éprouvé des difficultés, par exemple, à brosser les grands traits du romantisme ou à faire la différence entre modernisme et modernité.

Il serait souhaitable aussi qu'ils maîtrisent la traduction ainsi que la prononciation des figures de style dont ils pourraient avoir besoin : ekphrasis, chiasme, zeugme, hypotypose, hypallage, anaphore, oxymore, etc.

## Document B :

Pour les documents de civilisation, les candidats doivent d'abord garder à l'esprit qu'il ne s'agit pas de fiction et que ces textes expriment le point de vue de la personne qui en est l'auteur ou des personnes dont il est question dans le texte. Ils doivent clairement identifier le type de document. S'agit-il d'un discours, d'un article, d'un extrait d'essai, d'une lettre, etc. ? Il leur faut ensuite contextualiser, c'est-à-dire, situer ce point de vue dans son époque, voir si cet auteur se fait l'écho d'un mouvement, d'un courant de pensée, d'une idéologie. S'agit-il d'un personnage connu ou d'un anonyme de l'histoire ? Ils doivent aussi s'interroger sur la cible. A qui s'adresse ce document ? Quelle est la stratégie discursive, rhétorique utilisée ? Quel est le ton du document ? L'auteur a-t-il recours à l'ironie, à l'humour voire au mensonge pour convaincre ? Quel est le sous-texte biblique, politique ou autre ? Quels en sont les non-dits ou les biais partisans ?

Ainsi, pour l'EHP 21 sur la perception, était-il judicieux de repérer que George Berkeley jouait en 1713 un dialogue de Platon allant jusqu'à paraphraser Socrate par la voix de Philonous : « *You mean, they know that they know nothing.* ».

De même, dans le dossier EHP 21 sur la guerre, était-il essentiel de commenter le contexte de la guerre d'Espagne et d'expliquer qu'à cette époque, à l'instar d'Hemingway, d'ailleurs cité dans la lettre du jeune James Lardner, nombre de jeunes Américains avaient choisi de se battre au côté des Républicains espagnols. L'*Encyclopaedia Britannica* pouvait dans le cas présent se révéler une aide précieuse.

Par ailleurs, dans le dossier EHP 15 sur les années 1960-70, remarquer que Craig Sams, sous des dehors de hippie amateur de LSD, avait toujours eu un comportement et une rhétorique d'homme d'affaires, apportait une dimension ironique au discours sur la révolution culturelle portée par le dossier.

## Document C :

La grande diversité des documents iconographiques proposés cette année, déjà évoquée plus haut, invitait les candidats à utiliser des outils d'analyse propres à la nature de chacun d'entre eux. Qu'il s'agisse d'un tableau, d'une photographie ou encore d'une affiche, les candidats doivent s'interroger sur les formes, les couleurs, la perspective. Par ailleurs, il peut être intéressant de se demander si les œuvres se rattachent ou se réfèrent à un grand courant artistique. Là encore, la question du public visé se pose également. S'agit-il d'une toile conservée dans un musée ou bien d'un document à large diffusion comme une photographie de presse, une couverture de bande dessinée ou une affiche de propagande ? La date de création et le contexte peuvent aussi faire l'objet de commentaires.

Le tableau *The Prairie is My Garden* de Harvey Dunn dans l'EHP 26 était à ce titre intéressant. Son sujet (une scène de la vie quotidienne des *homesteaders* du Dakota du sud) ainsi que son style impressionniste pouvait laisser croire à un tableau contemporain de la scène représentée. Or il datait de 1950. Son titre est, par ailleurs, relativement contradictoire avec la tension qu'il met en scène, tension manifestée notamment par le langage corporel de la figure maternelle, à la fois protectrice et farouche (une Eve rebelle en son Eden ?), par son regard hors cadre, qui suggère une présence extérieure menaçante et par ce couteau ou cette paire de ciseaux dont elle semble armée. La vision pastorale américaine qu'offre ce tableau était donc à la fois nostalgique et ambivalente.

Édénique était aussi la vision de l'Amérique rurale dans le *Gift for the Grangers* de l'EHP 19. Sous-texte biblique omniprésent, codes esthétiques du 18<sup>ème</sup> siècle, voire références à des scènes villageoises de l'Europe médiévale, tout concourait dans ce document à l'expression nostalgique, en 1873, du mythe jeffersonien du *yeoman farmer*. Là encore, l'*Encyclopaedia Britannica* pouvait fournir quelques clefs de lecture sur la lutte des *Grangers* contre le monopole des grandes compagnies ferroviaires transportant des céréales.

Concernant les références aux grands mouvements picturaux, il était tout à fait pertinent de remarquer que le tableau de Clive Branson *Bombed Women and Searchlights* datant de 1940, dans l'EHP 7, obéissait, dans son traitement de la perspective, aux codes du surréalisme. De même, dans l'EHP 4, le fait que le tableau de Faith Ringgold *American people* de 1964 revisite à la fois les codes de l'expressionnisme et du cubisme trouvait toute sa place dans une analyse sur la mémoire et la réécriture du réel dans le dossier.

Pour ce qui est de l'étude des lignes et des formes, souligner, dans l'EHP 17, que le chevalet traversant la photographie sous la forme d'une croix pouvait être lu comme le symbole d'une reine crucifiée ne manquait pas d'intérêt dans ce dossier sur les reines et le pouvoir. De même, la fragmentation des lignes dans le tableau de Mickalene Thomas pouvait-elle se faire symboliquement l'écho du long combat des femmes noires pour accéder au statut de sujet et d'artiste en peinture. Par ailleurs, le tableau exposé au *Museum of Modern Art* de New York, comme l'indiquait le paratexte, parachevait néanmoins ici une reconnaissance officielle par l'institution muséale de ce pouvoir nouvellement acquis.

Dans un tout autre genre, la photographie de presse de l'EHP 20 offrait un bel exemple de mise en abyme. Prise par Saul Loeb pour le compte du quotidien britannique *The Guardian*, cette photo montrait quatre assaillants du Capitole assis sous le tableau de John Trumbull *Surrender of Lord Cornwallis*. Ce document invitait donc les candidats à analyser le tableau afin de le faire dialoguer avec ce contexte de prise d'assaut du Capitole. Littéralement écrasés par le poids de l'histoire dans cette photographie, les *freedom fighters* n'étaient guère, dans cette confrontation avec le tableau de Trumbull, représentés comme les nouveaux héros d'une révolution en cours. Une analyse approfondie du paratexte qui parlait de « *trump-mob-storm* », termes plutôt péjoratifs, avait également toute sa place dans une vision critique des événements du 6 janvier 2021 et de leurs auteurs vus par *The Guardian*.

Pour ce qui est de l'affiche de l'EHP 22, de nombreux candidats ne semblent pas avoir compris que les mots prononcés par la petite fille « *Daddy, what did you do in the great war?* » en guise de slogan, signifiaient, via l'usage du prétérit, que dans l'affiche, la guerre était terminée, que le père implicitement n'y avait pas pris part et était là représenté comme un lâche et un traître à la patrie. Dans le contexte de 1915, cette affiche visait à culpabiliser par avance les hommes en état de partir à la guerre et devenait ainsi outil de propagande.

### **Veiller à bien circuler entre les documents**

Le jury tient à rappeler aux candidats que, pendant leur présentation, la circulation entre les documents doit être constante et que ces derniers doivent être cités régulièrement. Cela vaut aussi pour le document C qui tend parfois à être traité à la marge. Des remarques et des commentaires sur le document C doivent agir comme des citations. De plus, la circulation entre les documents ne doit pas être mécanique : elle est au service de la démonstration et du raisonnement. Aucun ordre canonique

A, B, C n'est d'ailleurs attendu. Les membres du jury ont particulièrement apprécié la façon dont certains candidats, dans un effort constant de fluidité, passent d'un document à l'autre par le truchement d'un mot, d'un verbe ou d'un concept s'appliquant indifféremment à tel ou tel document. Les transitions peuvent s'opérer à partir de micro-analyses du fond comme de la forme ou bien provenir d'enchaînements logiques de type cause / conséquence. Il est pertinent, lors de cette circulation entre les documents, de questionner la nature des polarités et des oppositions à l'œuvre dans le dossier.

### **Les sujets d'EHP, reflet de leur temps**

Les sujets d'EHP pouvant, à travers l'un des documents, être le reflet de leur époque, le jury a apprécié l'aisance avec laquelle certains candidats établissent, lorsque le sujet s'y prête et que cela est pertinent, des liens entre l'un des documents et l'actualité parfois très récente. Certains candidats bien informés ont ainsi mentionné, à juste titre, les déboires de Nicola Sturgeon et ont apporté un éclairage pertinent sur la rhétorique de la chasse aux sorcières au cœur du document B (EHP 12). D'autres ont mis à profit leurs connaissances sur l'activisme écologique au sein de grands musées internationaux pour l'EHP 13. D'autres enfin, ont apporté, grâce à une connaissance fine de l'actualité et des médias américains, des éléments d'illustration pertinents sur la radicalisation du parti républicain concernant les questions *woke* et la guerre en Ukraine (EHP 11).

Les membres du jury recommandent ainsi aux candidats de se tenir informés de l'actualité et des grands enjeux du moment dans le monde anglophone. A nouveau, tout peut servir en EHP !

### **Gestion du temps**

La gestion du temps est un élément crucial de la présentation. Cette année encore, trop de candidats ont été interrompus avant qu'ils n'aient eu le temps de conclure. Le jury prend le soin de faire un signe de la main au candidat cinq minutes avant la fin du temps imparti afin qu'il puisse mener à terme sa présentation dans les meilleures conditions. Par ailleurs, le jury souhaite insister sur le fait que l'exposé du candidat doit être équilibré. Une introduction ne peut pas durer neuf minutes. La troisième partie ne peut pas non plus être expédiée en trente secondes et dans l'urgence alors qu'elle devrait constituer le point d'orgue de la démonstration.

### **L'entretien**

L'entretien est un moment d'échange et n'a en aucun cas pour but de piéger les candidats. Au contraire, les questions posées sont une opportunité pour les candidats d'approfondir, d'affiner, voire de reconsidérer leurs positions sur telle ou telle analyse du dossier. Il peut leur être demandé de clarifier un propos, une définition ou un terme utilisé. Le jury apprécie alors que les candidats se questionnent, argumentent et défendent une position. Toute attitude positive, toute révision d'un propos tenu et tout nouvel apport sont évalués de façon tout à fait bienveillante.

### **Exemple de très bon traitement d'un dossier**

#### **EHP 21**

Pour ce dossier traitant de l'appréhension de la matière, des sens, des sensations et de la perception, la candidate propose la problématique et le plan suivants :



How do the documents interrogate preconceived ideas of perception?

- 1) Experiences of the sensible realm
- 2) Metaphysics of everyday life
- 3) Overcoming solipsism

La candidate commence par analyser l'épiphanie vécue par le personnage dans le document A. Celui-ci touche à la nature des choses à travers ce contact avec « *a full drop of solid matter* » et décide de ne pas partager cette expérience avec son ami. Dans le document C, en revanche, l'artiste partage avec le spectateur cette notion de « *solid matter* » qu'il décide de ne pas nommer : son œuvre a un double titre mais ce dernier ne nous éclaire pas vraiment sur la nature de ce que nous voyons. L'artiste semble, en effet, avoir quelque résistance à étiqueter ce qu'il nous donne à voir à travers son titre énigmatique : *Untitled (Sand Fountain)*. Ensuite, après avoir situé le dialogue du document B dans la tradition philosophique platonicienne, la candidate explique, pour introduire sa deuxième partie, que l'accès à la véritable nature des choses s'opère au plan métaphysique.

Il est important de souligner à ce stade que le va-et-vient entre les documents est constant et que cette circulation est fluide, s'appuyant souvent sur des verbes tels que *to feel, to sense, to share* au sein d'une même phrase.

Dans la deuxième partie, la candidate souligne que l'accès à la vraie nature des choses advient en A grâce à ce qu'elle nomme « *a child-like wonder* ». L'analyse stylistique du document A est précise (passage au présent, ponctuation, etc.) et les citations nombreuses. La candidate analyse l'opposition entre l'enfance et l'âge adulte en matière de perception dans le document A. Elle y voit le reflet, dans le document B, de deux métaphysiques qui s'affrontent. Elle conclut que ce que nos sens nous donnent à voir doit, pour faire sens, trouver un écho dans notre esprit. La candidate décrit à ce stade la transformation du « *lump of glass* » en « *gem* » qui finalement trouve sa place dans un « *Elizabethan treasure-chest* ». L'oscillation dans la focalisation du document A est finement analysée. Des transformations similaires sont commentées en C. S'agit-il d'une bouteille, d'un verre, d'une fontaine ? La candidate souligne pour finir sa deuxième partie, que l'œuvre d'art en C, eu égard à sa ressemblance avec un cabinet de curiosités, pourrait aussi bien être perçue comme un « *Elizabethan treasure-chest* » que comme un « *message in a bottle* ».

Cela lui permet d'introduire sa dernière partie sur le solipsisme. Dans ce monde des sensations où mes sens potentiellement me trompent (la candidate commente à ce stade les références implicites à Descartes dans le document B), rien ne fait sens et tout m'échappe. Après avoir commenté les notions de « *solid matter* » et « *Solid Objects* » (titre de la nouvelle), par opposition à la qualité fuyante du sable en A et en C, la candidate explique que la seule chose à laquelle nous puissions revenir est la solidité du langage. Par ceci, elle entend les concepts que le langage véhicule dans le dialogue philosophique en B ainsi que l'imaginaire que le langage permet via le pouvoir des mots en A. Le langage peut aussi faire advenir des réalités symboliques en C malgré la cloison de verre qui empêche symboliquement celui qui regarde d'accéder au sens.

Le jury a particulièrement apprécié la dynamique de la démonstration, la grande fluidité avec laquelle la candidate fait dialoguer entre eux les trois documents et la culture personnelle de la candidate.

## Exemple d'une assez bonne prestation

### EHP 26

Pour ce dossier qui traite de la prairie et du mythe de l'ouest américain, le candidat propose la problématique et le plan suivants :

How do the documents examine the American West through the lens of myth and myth-making?

- 1) The making of the myth: a retrospective justification of superiority?
- 2) Of myths and monsters: conflicting images of the American Dream?

Le candidat débute sa présentation par l'évocation du concept de *Manifest Destiny*, expression de l'exceptionnalisme américain, qu'il qualifie de mythe fondateur des Etats-Unis. Il souligne ensuite les rapprochements que l'on peut opérer entre cet exceptionnalisme et la justification de la conquête de l'Ouest vue par Turner en 1893 (document B). Il passe ensuite au document C et décrit ce sentiment arcadien qui baigne le tableau, expression d'une nature abondante et généreuse. Il précise que le tableau ayant été peint en 1950, cette vision d'un âge d'or de l'Ouest semble quelque peu anachronique. Il explique néanmoins que dans l'Amérique victorieuse de l'après seconde guerre mondiale, ce mythe de l'exceptionnalisme connaît un renouveau et contribue à « romanciser » la conquête de l'Ouest. Le document A, en revanche, est décrit comme l'antithèse de cette idéalisation de l'Ouest tant la vie y semble morne et triste pour Elizabeth, le personnage principal.

Le candidat évoque la vision mythique de l'Ouest américain de Turner, terre de renaissance et de régénérescence de la démocratie et commente l'utilisation de figures mythiques comme celles d'Antaeus pour questionner la véracité de cette thèse. L'Ouest était-il une terre de liberté pour les Indiens, pour les Afro-américains ? Le candidat souligne à juste titre que ces derniers ne sont présents dans aucun document du dossier. Elizabeth elle-même, en tant que femme, semble être privée de tout libre-arbitre. Le candidat en profite pour rappeler les grandes étapes de la conquête du droit de vote des femmes, montrant ainsi que les notions de « *Life, liberty and pursuit of happiness* » sont à l'époque réservées aux hommes blancs.

Le candidat débute sa deuxième partie en expliquant que les trois documents reposent principalement sur une théâtralisation et une mythologie. Qu'il s'agisse de l'évocation de Gaia, terre nourricière et mère d'Antaeus, ou de la vision biblique d'un nouvel Eden (*The Prairie is My Garden*), l'Ouest américain est l'incarnation de la mère nature. Incidemment, l'Ouest est de genre féminin à la fin du document B. Le candidat mentionne que la nouvelle Eve du tableau pourrait tout aussi bien être comparée à l'héroïne mythique du tableau de Delacroix *La Liberté guidant le Peuple*. Protectrice et féroce à la fois, dans sa posture, elle n'est pas sans évoquer la tigresse qu'Elizabeth rêve d'être dans le document A. Elizabeth est elle-même comparée à Méduse à travers la description de ses cheveux. Elle se rêve aussi, dans ses fantasmes de théâtre, en femme fatale. Son enfermement apparaît toutefois comme un contrepoint tragique au rêve américain.

En conclusion, le candidat explique que de ce prisme du mythe et de la mythologie, émane une vision allégorique simplifiée de l'Ouest américain au service de la justification rétrospective d'un exceptionnalisme discutable.

Bien que le jury ait salué les connaissances historiques et culturelles du candidat, il a jugé son plan binaire et quelque peu enfermant. Le candidat aurait pu davantage se pencher sur la stratégie

rhétorique de Nash Smith dans le document B (enchâssements de textes de Turner, fonction des métaphores) et commenter le fait que le propos de ce dernier était de nature historiographique. Une analyse de la temporalité et de la focalisation dans le document A aurait pu aussi enrichir la démonstration.

### **Le projet d'exploitation pédagogique**

Dans cette dernière partie de l'épreuve, le candidat devra, en 5 minutes maximum, proposer l'exploitation pédagogique de l'un des documents du dossier et expliquer à quel niveau il la destine. Même si, comme souvent, les candidats ont cette année largement opté pour le cycle terminal, le jury a accueilli très favorablement des propositions d'exploitation en classe de seconde voire de collègue. Cela a été très souvent l'opportunité pour les candidats d'adopter une authentique démarche didactique destinée à rendre un document en apparence complexe accessible à un public scolaire moins avancé.

Quel que soit le niveau choisi, il convient de signaler que le jury est particulièrement attentif à la cohérence de la démarche. En effet, il semble peu judicieux de se lancer dans l'exploitation d'un document que l'on aurait mal compris ou dont on aurait insuffisamment exploité les spécificités formelles dans la première partie de l'épreuve. En effet, proposer l'exploitation du poème « *The charge of the light brigade* » (EHP 22) en classe de Terminale alors qu'aucune analyse du rythme, des rimes ni des sons n'a été proposée dans l'analyse proposée lors de l'exposé a été jugé peu pertinent. De même, les candidats qui ont proposé l'exploitation pédagogique du document C du même dossier sans avoir repéré que dans la temporalité du document, la guerre était terminée et que le père était implicitement présenté comme un traître à la nation, n'ont pas pu obtenir une note satisfaisante.

Outre la cohérence de la démarche, le jury apprécie que le candidat soit en mesure de situer sa proposition dans les grands axes des programmes de l'enseignement secondaire. Le candidat veillera aussi à expliciter ses objectifs, qu'ils soient lexicaux, grammaticaux, civilisationnels ou autres. Il décrira aussi la façon dont le document choisi s'inscrit dans la logique de la séquence, sans toutefois consacrer trop de temps aux documents qui seront utilisés en amont. Il présentera enfin ses tâches intermédiaires et sa tâche finale, bien que cela n'ait pas un caractère absolument obligatoire. Le jury sera en tout cas attentif à ce que la stratégie adoptée dans le but de faire réaliser une tâche aux élèves soit progressive en termes de construction des apprentissages et adaptée à la finalité annoncée.

Le candidat s'assurera enfin que toutes les activités proposées s'inscrivent dans la déontologie des missions de l'enseignant. Il a été jugé, cette année encore, non recevable de faire jouer à des élèves des jeux de rôle du type maître, esclave ou de leur faire écrire un poème adoptant le point de vue d'une personne discriminant autrui.

Le jury insiste par ailleurs sur la gestion du temps et l'utilisation d'un chronomètre. Trop de candidats ont dû être interrompus avant la fin de leur présentation car ils avaient dépassé les cinq minutes imparties.

### **Exemple de bonne prestation**

#### **EHP 1**

Le candidat choisit d'exploiter le document C dans une classe de terminale dans le cadre de l'axe « Art et Pouvoir ». Il s'agit du tableau de Mickalene Thomas intitulé *Le déjeuner sur l'herbe : les trois*

*femmes noires*, datant de 2010. Le candidat propose dans un premier temps de faire réfléchir les élèves au titre en français. Dans l'hypothèse où les élèves connaissent le tableau de Manet, l'enseignant les invite à se livrer, de mémoire, à une première comparaison entre les deux tableaux. Dans le cas contraire, la référence à Manet est élucidée assez rapidement par l'enseignant. Dans les deux cas, le tableau de Manet est projeté au tableau. Les élèves sont amenés à se livrer à des comparaisons entre les deux œuvres. Des outils linguistiques sont révisés tels que *whereas*, *contrary to*, etc. Ils sont aussi invités à se livrer à des hypothèses et à des interprétations quant à la non-présence masculine dans le tableau de Mickalene Thomas. L'utilisation d'amorces telles que *It may mean that...*, *It might be interpreted as...* ou encore *The artist aims to...* est encouragée.

En vue de la séance 2, les élèves doivent préparer à la maison l'exploitation de l'affiche des *Guerilla girls*, *Do women have to be naked to get into the Met Museum?* Le but est la préparation d'un débat sur la faible présence d'œuvres de femmes dans les grands musées internationaux. Une courte prise de parole en continu (PPC) des élèves est prévue en début de séance pour présenter l'affiche. Les élèves sont ensuite placés en groupes de 3 ou 4 pendant 15 minutes pour préparer le débat qui se tiendra dans la deuxième partie de séance. L'utilisation des quantifieurs (*very*) *few / a lot of / many / not a lot of* est alors suggérée.

A la suite de ce débat, en tâche finale, les élèves doivent, à la maison, enregistrer un podcast qui sera rendu à l'enseignant sur les inégalités de genre au sein des musées. Ils pourront aussi s'interroger sur la manière dont les artistes femmes peuvent aujourd'hui contribuer à une plus grande égalité femmes/ hommes dans les arts comme dans la société en général. Les élèves pourront, à cette occasion, réexploiter tout ce qui a été dit en classe sur ce sujet à partir du tableau de Mickalene Thomas. Ils pourront bien entendu choisir d'autres tableaux de leur choix réalisés par des femmes artistes.

Le jury a apprécié, dans cette proposition, l'apport culturel et la façon dont les élèves ont été progressivement amenés à construire une compétence d'expression orale autonome.

La lecture des rapports de 2021 et 2022 est fortement recommandée tant leurs conseils sur les deux types d'épreuves sont précieux. La bibliographie proposée à la fin du rapport de 2021 est également très utile.

**Franck GRÉGOIRE**

**Professeur en classes préparatoires, Lycée Turgot, Paris**

## 8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R)

### Nature et déroulement de l'épreuve

L'épreuve a une durée maximale de trente minutes et ne comporte aucun temps de préparation en loge. Il s'agit, après deux écoutes d'un document authentique en langue anglaise, d'en proposer une restitution en français. Les documents retenus par le jury sont des extraits de trois minutes maximum tirés d'émissions radiophoniques du monde anglophone. Ils datent de l'année qui précède la session et comportent au moins deux locuteurs.

Les candidats ont le droit d'utiliser une montre (non connectée), un chronomètre ou un réveil pour gérer au mieux leur temps. Des feuilles de brouillon sont mises à leur disposition sur le bureau. On conseille de se munir d'au moins deux stylos pour effectuer cet exercice en cas de problème avec le premier stylo.

Lorsque les candidats sont accueillis en salle d'interrogation, l'un des membres du jury rappelle les modalités de l'épreuve. En voici les différentes étapes :

- Avant la première écoute, le jury remet au candidat le titre attribué au document de sorte à en faciliter la compréhension. Les candidats entendent le document une première fois dans son intégralité. Le chronomètre du jury est enclenché au début de cette première écoute. Le volume de l'enregistrement est réglé au préalable, mais les candidats peuvent toujours faire un geste de la main au jury s'ils souhaitent que le volume sonore soit augmenté ou baissé. A l'issue de cette première écoute, les candidats disposent d'une minute de pause pour organiser leurs notes.
- Puis les candidats entendent le document en version fragmentée, en quatre segments. A la fin de chaque segment, signalée par un son de cloche, les candidats proposent une restitution, en français et au style indirect, de ce qu'ils viennent d'entendre. Il est conseillé aux candidats d'adopter un débit approprié, étant donné qu'il s'agit d'une dictée, le jury prenant en note l'intégralité de la restitution proposée. Cette restitution ne doit pas comporter de proposition alternative ou s'accompagner de commentaires lors des passages difficiles. Il est cependant possible de modifier une formulation pendant la dictée en l'indiquant clairement (ex : « je me corrige », « je reprends »). Puis, une fois le segment restitué, les candidats prononcent les mots « fin de segment » afin que le jury enclenche l'écoute du segment suivant.
- A la fin de la restitution des quatre segments, un entretien en français a lieu avec le jury. Le jury ne pose des questions que sur des segments dont il estime qu'ils peuvent être améliorés, que ce soit en termes de formulation (ex : « Dans le segment 1, vous avez dit (...). Pourriez-vous reformuler ? ») ou de contenu (ex : « Dans le segment 3, vous avez dit (...). Pourriez-vous compléter ? / préciser ? / corriger? »). Il est conseillé aux candidats d'écouter très attentivement les questions du jury qui ne visent pas à les piéger mais à leur signaler que tel passage restitué est erroné, maladroit ou incomplet. Une relecture de leurs notes permet souvent aux candidats de se rendre compte du problème signalé par le jury et de proposer une formulation plus adéquate en dictant la correction à apporter.

Le jury conseille aux candidats de consacrer environ vingt minutes à la restitution, écoutes comprises, afin de bénéficier d'un entretien dont la durée ne peut excéder dix minutes. Une restitution qui dure plus de vingt minutes réduit le nombre de questions que le jury peut poser et, ainsi, les

possibilités d'améliorer la note. En revanche, les candidats dont la restitution est inférieure à dix-huit minutes peuvent prendre une minute avant de passer à l'entretien pour revenir d'eux-mêmes sur certains passages et proposer des modifications.

## Compréhension

Les critères d'évaluation de la compréhension sont la fidélité au sens et l'exhaustivité. L'objectif de la première écoute doit être d'accéder au sens global du document d'origine. Pour ce faire, les candidats doivent s'appuyer sur le titre qui leur est fourni. Pendant les écoutes, il faut repérer les idées essentielles, en prêtant une attention particulière aux mots accentués. Le cadre spatio-temporel (lieux, dates ou autres repérages temporels) ainsi que les données chiffrées doivent être notés. Il faut également identifier les différents locuteurs et les changements d'intervenants.

Il est important de séparer l'essentiel de l'accessoire : généralement, cela n'apporte rien de noter les bruits et les salutations d'usage. En revanche, les éléments de contexte comme des changements de support sonore (par exemple, la diffusion d'un extrait d'archive / film / chanson pendant l'entretien) doivent être notés et restitués, comme les changements de cadre, par exemple si une partie de l'entretien est conduite en dehors du studio.

Le repérage des articulations logiques du discours (cause, conséquence, opposition, etc.) permet de donner de la cohérence à la restitution. Il est conseillé de se doter d'un système de symboles pour pouvoir noter clairement et rapidement ces liens logiques. La minute de pause entre les deux écoutes doit être mise à profit surtout pour vérifier les idées-clés du document et souligner les articulations logiques du discours. Les contresens, faux-sens et omissions portant sur le sens global du document sont les plus lourdement pénalisés.

Les difficultés pouvant entraver une bonne compréhension du document sont multiples et incluent la rapidité du débit, les accents et les locuteurs multiples. Le jury recommande vivement aux candidats de s'entraîner régulièrement sur toutes sortes de documents provenant de sources variées et présentant des thématiques différentes. Cette année, parmi les documents proposés, il y avait des extraits radiophoniques provenant d'Australie, de Nouvelle-Zélande, d'Irlande, en plus des États-Unis et du Royaume-Uni. Une liste (non exhaustive) des documents radiophoniques proposés cette année peut être consultée à la fin de cette section du rapport.

Ces différents accents et débits peuvent être source de problèmes de discrimination auditive, comme le fait d'entendre *heaven* au lieu de *haven* dans un document. Il faut parfois savoir utiliser le bon sens pour ne pas restituer *kestrel* par « Castro » dans un document décrivant des photographies de Tony O'Shea. Certes, le nom de cet oiseau de proie (un petit faucon, ou faucon crécerelle) n'est pas aisé à traduire, mais il vaut mieux privilégier une traduction cohérente bien qu'approximative (ex : un animal, un oiseau), plutôt que de chercher à coller à tout prix à ce qui a été entendu et de restituer ce qui constitue un non-sens en contexte (ex : le révolutionnaire cubain Castro).

Les chiffres et les dates ont souvent posé problème aux candidats. Il leur est conseillé de prêter une attention particulière aux données chiffrées pendant l'année de préparation au concours : les reportages de type *business news* (les résultats financiers, un nouveau rapport de la Banque d'Angleterre, etc.) regorgent de chiffres, de pourcentages et de statistiques, et peuvent ainsi constituer un support d'entraînement précieux. Si les données chiffrées d'un document ne peuvent être restituées

exactement, il faut tenter de s'en approcher, en indiquant un ordre de grandeur pour ce qui est des nombres ou une décennie pour ce qui est des années. À nouveau, le bon sens et la compréhension du contexte peuvent aider les candidats à éviter certaines erreurs fâcheuses.

### **Prise de notes**

Il n'y a pas une seule méthode possible pour la prise de notes dans cet exercice, mais il convient d'être rapide et efficace. Chaque candidat mettra au point, au fil de la préparation, sa propre technique de prise de notes (ex : orientation des feuilles de brouillon ; organisation par colonnes ; couleurs différentes pour les deux écoutes ; système de symboles ou de flèches ; système d'abréviations, etc.) L'écriture doit être suffisamment lisible pour être relue, à la fois pendant la restitution et pendant l'entretien.

Il est indispensable de repérer les tours de parole des locuteurs. Outre les mots-clés, les liens logiques et les articulations du discours doivent être privilégiés, afin de rendre au mieux le sens global du document.

La préparation des feuilles de brouillon doit se faire rapidement avant la première écoute, pendant le rappel du déroulement de l'épreuve. Il est conseillé de les numéroter pour les conserver en ordre. La fin des segments doit être notée précisément, afin d'assurer un enchaînement fluide entre les segments, et de se repérer rapidement dans ses notes lors de l'entretien. En effet, le jury précise le segment concerné dans les questions posées (ex : « Au début du segment 2 / À la fin du segment 3, vous avez dit (...). Pourriez-vous reformuler / compléter / corriger ? »).

### **Contenu**

Pendant la restitution, le jury note tout ce qui est prononcé par les candidats. Il est donc essentiel de moduler la vitesse de parole et la fluidité du propos afin que le jury n'ait pas à interrompre les candidats pour les ralentir, au risque de perturber leur travail de reconstruction du sens et de mise en français. Ce n'est bien sûr pas au jury de trancher parmi les propositions des candidats, ni de lisser ou d'améliorer l'original, Il est donc préférable de ralentir le débit pour proposer une formulation plus réfléchie et plus claire. Il n'est pas nécessaire de dicter la ponctuation.

Le contenu du document doit être restitué sous forme de discours rapporté, en respectant l'ordre dans lequel les idées s'enchaînent et en indiquant les tours de parole.

Seul le contenu du document doit être restitué. Il n'est, de ce fait, pas utile d'introduire les segments par des formules telles que « dans le premier / deuxième, etc. segment ». De longues phrases introductives telles que « le présentateur présente le sujet dont il va parler » ou bien « dans cet extrait d'émission radio, la journaliste présente le sujet de son reportage » ne sont pas nécessaires non plus.

Les ajouts sont également à proscrire, comme ce candidat tenant à préciser que le mouvement nationaliste hindou « est actuellement à la tête du pays », information absente du document, ce qui pourrait amener le jury à penser qu'il s'agit là d'une erreur de compréhension d'un passage du document. Ou cet autre candidat qui, dans un document traitant de la décentralisation des pouvoirs au Royaume-Uni, ajoute de son propre chef le cas de l'Irlande du Nord (absent du document à restituer). Bien qu'ils partent d'une bonne intention, ces ajouts de connaissances générales sont à éviter en

épreuve de compréhension / restitution : ils peuvent aider le candidat à mieux cerner le contexte ou les enjeux du document, mais ne doivent pas apparaître dans la restitution.

En ce qui concerne l'identification des locuteurs, la priorité doit être donnée aux fonctions plutôt qu'aux noms propres, même si les deux sont bienvenus. Les noms propres sont rarement exigés, sauf lorsqu'il s'agit de personnalités historiques ou publiques, ou encore lorsque le nom est précisé dans le titre.

### **Qualité formelle**

Outre l'exhaustivité de la restitution et sa fidélité au document, les candidats sont évalués sur la qualité formelle. Dans la mesure où l'exercice n'est pas une simple traduction, le jury attend des candidats qu'ils utilisent le style indirect, ce qui implique l'utilisation de verbes introducteurs. Ceux-ci doivent être précis et variés. Or, cette année encore, le jury a pu entendre des restitutions comportant jusqu'à huit fois l'expression « l'invité précise que », et jusqu'à dix fois l'expression « le journaliste dit que ». La langue française est pourtant suffisamment riche pour éviter des chevilles trop répétitives (ex : « rappeler », « détailler », « expliciter », « signaler », « ajouter », « expliquer », « mentionner », « indiquer », « rétorquer », « acquiescer », « concéder », « nier », « confirmer », etc.).

Rappelons enfin que le style indirect implique certains ajustements. Il faut s'assurer de la concordance des temps et de la cohérence des repères temporels, et ainsi penser à restituer *today / yesterday* par « le jour / la veille de l'enregistrement » ou encore *now* par « au moment de l'enregistrement ». Les interrogatives indirectes doivent également faire l'objet de la plus grande attention pour éviter de prononcer des phrases telles que « le journaliste se demande qu'est-ce qu'il faut faire ». Ce type de maladresses peut facilement être corrigé par le candidat lui-même lors de la phase de restitution. Il suffit au candidat de signaler la modification clairement (« je me corrige »). Il ne faut pas hésiter à le faire, car l'entretien, dont la durée est parfois courte (puisque dépendante du temps de restitution du candidat), ne le permettra peut-être pas.

La langue de restitution ne doit pas être oralisée outre mesure. Les candidats s'attacheront donc à éviter les éléments parasites (« euh » / « donc » / « alors » en début de phrase). Il faut apprendre, pendant la préparation, à prendre le temps de formuler des phrases complexes dans un français correct. La restitution ne doit pas être une suite de phrases juxtaposées, qui est souvent le signe d'une mauvaise compréhension globale car les liens logiques n'apparaissent pas.

L'élégance de la langue et les efforts de mise en français font partie des critères d'évaluation. Les candidats sont donc invités à éviter les calques lexicaux et syntaxiques qui peuvent nuire au sens global de la restitution. Voici quelques exemples de calques relevés cette année : « introduire » son invité (plutôt que présenter son invité), une « compagnie » (plutôt qu'une entreprise), un « activiste » (plutôt qu'un militant), « digital » (pour numérique), une « prescription médicale » (pour une ordonnance), une « interview » (plutôt qu'un entretien), une « exhibition » (pour une exposition), « élections générales » (plutôt qu'élections législatives), ou encore « l'impeachment » (plutôt que la procédure de destitution).

Enfin, les unités de mesure anglo-saxonnes sont à convertir aussi précisément que possible. Cette année, certains candidats ont tenu à maintenir des « pounds » et des « gallons » dans leur restitution en français, alors qu'un équivalent, même approximatif, en kilogrammes ou en litres était à privilégier.



## L'entretien

L'entretien, qui peut durer jusqu'à dix minutes, est un moment important de l'épreuve au cours duquel les candidats doivent rester dynamiques et réactifs. Chaque année, certains candidats savent en tirer profit et voient leur note finale rehaussée de manière significative.

Durant l'entretien, le jury relit uniquement les passages qui peuvent être améliorés : il n'y a pas de question piège. Les questions visent à guider les candidats. On demande de compléter, de corriger le sens, ou de reformuler dans le cas de maladroresses en français. Il faut être attentif aux questions du jury et identifier le type de question dont il s'agit (précision, correction, reformulation). Proposer une reformulation alors que le jury demande de corriger le sens même de la phrase est une perte de temps. Il s'agit pourtant d'un cas de figure qui se présente fréquemment.

Les exemples de bonnes restitutions qui peuvent être consultés à la fin de cette partie du rapport donnent également un aperçu du type de questions posées par le jury dans la partie entretien.

## Culture disciplinaire

Une bonne culture générale d'angliciste ainsi que la connaissance des thèmes d'actualité de l'année écoulée peuvent aider considérablement la compréhension du contexte général du document radiophonique. Parmi les connaissances de base nécessaires pour aborder l'épreuve, on peut citer :

- La géographie des pays anglophones : il est bon, par exemple, de savoir que l'Etat australien dans lequel se trouve la ville de Sydney est la Nouvelle-Galles-du-Sud (*New South Wales*) et non le sud du Pays de Galles, comme entendu cette année ;
- Les institutions politiques : il faut être capable de donner une traduction du nom des principales instances des pouvoirs exécutif, judiciaire et législatif. *The House of Commons* se traduit par la Chambre des communes, et non « la Chambre commune » ou « la Chambre des communs », comme entendu cette année. Dans la même veine, *the House of Lords* se traduit par la Chambre des lords, et non « la Chambre des seigneurs ». Enfin, le fonctionnement général des institutions doit être connu, afin d'éviter de dire que la Cour Suprême « passe des lois » ;
- Des connaissances générales en économie : la traduction d'un certain nombre de termes du monde des affaires doit ainsi être connue, tel que *stock exchange*, qui signifie la bourse et non « le marché des changes », ou encore *cash flow* qui ne signifie pas « le chiffre d'affaires » mais bien la trésorerie ou les liquidités disponibles.

Les extraits radiophoniques proposés couvrent l'actualité du monde anglophone, à partir de la session précédente du concours. Les sujets étaient à nouveau très variés cette année. L'actualité politique riche de l'année écoulée a permis d'entendre des sujets traitant de la démission de la première ministre néo-zélandaise Jacinda Ardern, ou bien des enquêtes judiciaires en cours à l'encontre de l'ancien président américain Donald Trump. Les questions sociétales ont également été abordées avec des sujets portant sur les droits des personnes transgenres, l'interdiction de livres dans certains états conservateurs américains, ou encore la communauté *Black Twitter*. Enfin, l'actualité cinématographique ou littéraire était représentée par des documents portant sur des films (tels que *Tár*, *The Whale*, *The Banshees of Inisherin*, etc.) ou des romans (*Spare*, *The Queen of Dirt Island*, *Victory City*, etc.) de l'année.

Il est fortement conseillé aux candidats de suivre l'actualité du monde anglophone tout au long de l'année car une bonne connaissance des enjeux et des acteurs principaux est essentielle. De solides connaissances historiques et littéraires sont aussi un atout indéniable. On regrette que de nombreux documents ancrés dans l'histoire ou l'actualité récente aient fait apparaître des lacunes majeures. Par exemple, un document sur l'histoire des grèves au Royaume-Uni a mené à des confusions sur la période thatchérienne.

Au-delà de ce bagage disciplinaire, les candidats sont invités à faire preuve de recul et de sens critique. Ainsi, il est peu probable que, dans un document traitant du contexte économique actuel, le concept d'inflation à deux chiffres (*double-digit inflation*) soit restitué par « l'impression double digitale ». Ou bien qu'un exemplaire relié (*a hardback copy*) puisse devenir « un livre qu'ils ont eu du mal à obtenir ». Plus étonnant, dans un document retraçant l'histoire des mets servis lors de *Thanksgiving*, « deux cuillères à soupe de raifort » (*two tablespoons of horseradish*) est devenu : « elle précise qu'il y a deux tableaux de radis ». Si cela n'a pas de sens en contexte, c'est vraisemblablement que l'hypothèse est erronée.

### Exemples de bonnes restitutions

Pour finir, voici la transcription de deux restitutions ayant obtenu de très bonnes notes. Ces restitutions démontrent une compréhension fine du document, même si elles ne sont pas exemptes d'erreurs à la marge. L'entretien s'avère productif et permet de préciser, davantage encore, contenu et forme. La restitution, après entretien, est quasi exhaustive et présentée dans un français de qualité, ce qui a permis au jury d'attribuer à ces candidats une note élevée.

Les questions posées par le jury lors de l'entretien (et les réponses du candidat le cas échéant) ont également été ajoutées à la fin de chaque exemple de restitution, afin d'illustrer le rôle central de cette partie de l'épreuve.

#### Exemple de restitution n°1

Titre : *The House of Lords* (annale disponible sur le site de la SAES)

Enregistrement	Restitution
<p>[Segment 1]  <i>Host</i> : "Why do we need a second chamber at all? And why is it so hard to get consensus on what one should look like?" Step inside the Briefing Room and together we'll find out. Firstly and inevitably, some history. Why was the House of Lords set up in the first place? What purpose was it intended to serve? And what changes has it seen over the years? Joining me in the Briefing Room is Professor Andrew Blick, professor of politics and contemporary history at King's College, London. Andrew Blick, let's go</p>	<p>Le journaliste se demande pourquoi une deuxième chambre est nécessaire au Parlement. Il se demande également pourquoi il est si difficile de parvenir à un consensus sur la fonction souhaitée de la Chambre des lords. L'émission s'intitule Briefing Room et cet épisode permet d'<b>investiguer</b><sup>1</sup> la question de la Chambre des lords. Le journaliste souhaite d'abord revenir sur l'histoire de cette chambre, la raison de sa création à ses débuts, ainsi que son objectif. Il</p>

<p><i>back to the beginning. When was the House of Lords actually set up? What was it supposed to be for?</i></p>	<p>souhaite également connaître les changements qu'a connus la Chambre des lords au fil des ans. Il présente son invité, Andrew <b>Blake</b>, qui est professeur d'<b>histoire politique contemporaine</b><sup>2</sup> au King's College à Londres. Il demande à son invité quand la Chambre des lords a été créée.</p>
<p><i>[Segment 2]</i> <u>Andrew Blick</u> : <i>As is the case with lots of these things, it's very difficult to establish a precise point at which anything comes into being. But if we're looking to the earliest emergence of what we now call the House of Lords, it's useful to think of a body called the Witan, which existed pre-Conquest times. It was a group of advisers that was convened by Anglo-Saxon monarchs, including some of the senior people from within their kingdoms, and some of their – maybe – senior advisers and things like that, to give them advice and to ratify, and to a degree, legitimise their decisions and edicts. So that's the very beginning of it.</i></p>	<p>L'invité avertit les auditeurs qu'avec ce type de sujets, il est difficile d'identifier une date précise de création. Cependant il évoque les prémisses de ce que l'on nomme aujourd'hui la Chambre des lords. Il mentionne un groupe dénommé les Witan, qui existait déjà antérieurement à <b>la conquête</b><sup>3</sup>. Il précise qu'il s'agissait d'un groupe de conseillers, convoqué par les monarques anglo-saxons, qui incluait des personnes haut placées du royaume ainsi que des conseillers expérimentés. Il ajoute qu'il s'agissait pour ce corps politique de conseillers d'approuver et, d'une certaine manière selon lui, de rendre plus légitime <b>les décisions prises par le roi</b><sup>4</sup>.</p>
<p><i>[Segment 3]</i> <u>Andrew Blick</u> : <i>After the Norman Conquest in 1066, monarchs rely on a smaller body, but nonetheless they still carry on convening what is sometimes known as the Grand Council. And then by the 13th century, we see really the beginnings of what becomes known as Parliament. So that's the backstory to it. It's quite a long and gradual tale of emergence, but we can trace that really up to the present-day House of Lords.</i> <u>Host</u> : <i>Also looking at it historically, in the later modern period, what was the House of Lords' relationship with the House of Commons, if we, say, go back to the period of the Georges, the Hanoverians, and then Victoria?</i></p>	<p>L'historien explique qu'après la conquête normande <b>de 1166</b><sup>5</sup>, les monarques ont pris l'habitude de s'appuyer sur un groupe de conseillers plus réduit. Néanmoins, ils ont continué à tenir ce que l'on nomme parfois le « grand conseil ». Pour l'invité, c'est autour du 13<sup>ème</sup> siècle que ce que nous connaissons désormais comme le Parlement a commencé à prendre forme. Il conclut ainsi cette brève histoire du contexte de création de la Chambre des lords, et rappelle que son émergence a été progressive. Le journaliste évoque alors la fin de l'époque moderne et demande à son invité quelle relation la Chambre des lords entretenait avec la Chambre des communes, notamment à l'époque des différents rois George de la dynastie de Hanovre, puis à l'ère victorienne.</p>

<p>[Segment 4]</p> <p><i>Andrew Blick : Well, gradually, particularly in the period after the so-called Glorious Revolution of 1688, the House of Commons increasingly starts to assert itself. Its membership is elected. And potentially that gives it a legitimacy that the House of Lords doesn't have because they're not elected. That issue really starts to assert itself during the course of the 19th century, when from 1832 onwards, we start to see these expansions in the franchise. And by 1928 we have Equal Franchise everybody in society has got the vote on the same terms with some exceptions. So that's a big change because the House of Commons has got this growing legitimacy that the House of Lords doesn't have.</i></p>	<p>L'invité explique que la Chambre des lords s'est progressivement affirmée, notamment à partir de 1688, à la suite de la Glorieuse Révolution. D'après l'historien, ceci est dû au fait que les membres de la Chambre des communes sont élus, ce qui leur apporte une plus grande légitimité que les membres de la Chambre des lords, qui ne le sont pas. Cette légitimité s'est surtout accrue au 19<sup>ème</sup> siècle, notamment à partir de 1932<sup>6</sup> avec l'élargissement du droit de vote. L'invité rappelle qu'en 1928 le droit de vote est devenu universel. Tout le monde pouvait alors voter, à quelques exceptions près. L'invité explique que ceci constituait un grand changement pour la Chambre des communes, lui conférant une légitimité croissante, qui faisait défaut à la Chambre des lords.</p>
---	---

Entretien :

- 1 - Question de formulation (au début du premier segment, vous avez dit : « cet épisode permet d'investiguer la question de la Chambre des lords ». Pourriez-vous reformuler ?). Le candidat remplace par « cet épisode permet d'en apprendre davantage sur ».
- 2 - Question de correction portant sur le nom propre et le domaine d'enseignement de l'invité. Le candidat maintient.
- 3 - Question de précision (au segment 2, vous avez dit : « un groupe dénommé les Witan qui existait déjà antérieurement à la conquête ». Pourriez-vous préciser cette fin de phrase ?). Le candidat ajoute : « normande ».
- 4 - Question visant à compléter cette fin de phrase et de segment. Pas d'avancée sur *edicts*. En revanche, le candidat ajoute : « On pourrait ainsi considérer ce groupe de conseillers comme un ancêtre de la Chambre des lords ».
- 5 Question de correction (au début du segment 3, vous avez dit : « la conquête normande de 1166 ». Pourriez-vous corriger ?). Le candidat maintient 1166.
- 6 Question visant à corriger la date restituée. (Il s'agissait de la première question posée par le jury pour ôter tout doute d'ordre chronologique sur ce segment). Le candidat rectifie et propose 1832.

Exemple de restitution n°2

Titre : *Interview with actress Michelle Yeoh* (annale disponible sur le site de la SAES)

Enregistrement	Restitution
<p><i>[Segment 1]</i></p> <p><i><u>Host</u> : Yes, your character even shows incredible strength, doesn't she? And for your performance you have to show her in so many different ways. And I wonder how on earth you kept track, because you had to switch from all these different multiverses and different aspects, from one to the other, so quickly.</i></p> <p><i><u>Michelle Yeoh</u> : For me, the magic of moviemaking is true collaboration. When you have geniuses like the Daniels, who had the courage to write such a unique script in that way, it's like frantic. It's going in all different directions. Yet it all comes together to be very grounded. And they gave Evelyn Wang, that character, to me. It's such a gift. And we only shot the movie in 37 days. We were so blessed.</i></p>	<p>La présentatrice explique que le personnage interprété par Michelle Yeoh, Evelyn Wang, est un personnage très fort. Elle affirme que le jeu d'actrice de Michelle Yeoh lui a permis de montrer de nombreuses facettes de son personnage. La présentatrice demande à l'actrice comment elle s'y est prise pour garder en tête toutes ces facettes, alors qu'elle devait passer très rapidement d'un univers à un autre, d'un aspect à un autre.</p> <p>Michelle Yeoh répond que, pour elle, la magie du cinéma, c'est de réussir une véritable collaboration. Elle précise que des génies tels que les Daniel ont eu le courage d'écrire <b>un scénario unique</b><sup>1</sup>. Elle ajoute que, bien que ce scénario parte dans toutes les directions, il réussit tout de même à faire corps. Elle explique que les réalisateurs lui ont offert le personnage d'Evelyn Wang, qu'elle considère comme un véritable cadeau. Elle rappelle également que le film n'a été tourné qu'en 37 jours.</p>
<p><i>[Segment 2]</i></p> <p><i><u>Host</u> : And even though the film has such craziness and there's such mad moments and lots of humor, it is emotionally complex too, isn't it? Because it is about lives not lived.</i></p> <p><i><u>Michelle Yeoh</u> : Yes, through the eyes of Evelyn Wang, so many of us walk that path where we sometimes think, "if only" you know, with a little bit of regret, with a little bit of "I wish I had not done that". And I think it is very prevalent in our communities where immigrant parents constantly remind the next generation "we could have had this. But because of you and wanting a better life for you, we have chosen, you know, to be here, so that you will have something better."</i></p>	<p>La présentatrice explique que, malgré les moments de folie et d'humour très nombreux dans le film, celui-ci reste cependant émotionnellement complexe. Elle explique que ceci vient du fait que le film aborde le sujet de vies qui n'ont pas été vécues.</p> <p>L'actrice répond, qu'en effet, à travers les yeux du personnage d'Evelyn, le spectateur peut s'aventurer sur des chemins qui permettent de se demander ce qu'il se serait passé si l'on avait fait des choix différents. Elle précise que ce sont des chemins bordés de regrets et de déception. L'actrice explique que cette problématique est particulièrement centrale dans sa communauté, où des parents immigrés passent leur temps à rappeler à la génération suivante ce qu'ils n'ont pas</p>

	<p>pu avoir parce qu'ils ont dû faire des choix, parce qu'ils ont choisi d'être à l'endroit où ils se trouvent pour que cette nouvelle génération ait une vie meilleure.</p>
<p>[Segment 3]</p> <p><i>Michelle Yeoh : So one thing that has come out from this movie is when we have different generations, not just — I mean, people of my age would come up to me and say “Well, I’m not sure I get your film completely. But, you know, you have started a conversation with my estranged daughter that I have not spoken to for two years. She has actually reached out to me.” And for me that is really special.</i></p> <p><i>Host : So it’s a film which sheds light on those differences between generations in the Asian community. And you’ve said that the Oscar nomination was very important for Asian audiences.</i></p>	<p>L’actrice poursuit en disant que depuis la sortie du film, des personnes de sa génération lui ont confié ne pas avoir complètement compris le film, mais que celui-ci leur a permis de renouer les liens avec des enfants à qui ils n’avaient pas parlé depuis plusieurs années. L’actrice donne l’exemple d’une personne lui ayant raconté que sa fille l’avait recontactée après deux ans sans nouvelles. L’actrice conclut en disant que <b>c’est cela qui rend le film spécial</b><sup>2</sup>.</p> <p>La présentatrice reprend la parole et <b>résume que</b><sup>3</sup> ce film a permis de mettre en avant les différences entre générations au sein de la communauté asiatique. Elle rappelle à l’actrice que celle-ci a déclaré que <b>la nomination aux Oscars du film</b><sup>4</sup> était très importante pour les spectateurs d’origine asiatique.</p>
<p>[Segment 4]</p> <p><i>Michelle Yeoh : Oh my goodness, it has been quite the journey when it happened. It was like how can I be the first Asian to be nominated. Because there were so many great actresses that came before me, who are with me and will continue to be with me. So I hope this is the start of a whole new world for us.</i></p> <p><i>Host : And in some of the speeches you’ve been making about the recognition you’re getting, you’ve talked about the kind of racism that you had to face when you were beginning.</i></p> <p><i>Michelle Yeoh : I started my career in Hong Kong. And it was the ultimate dream for every filmmaker from the East to start making movies in Hollywood, because that’s where it all begins, right? I didn’t want to be put in that box. And I</i></p>	<p>L’actrice répond que lorsqu’elle a appris avoir été choisie pour l’Oscar, elle s’est demandé comment il était possible qu’elle soit la première femme asiatique à être nominée. Elle ajoute qu’il y a eu tant de grandes actrices avant elle, qu’il y en a tant au même moment qu’elle et à l’avenir. Elle espère que cela marquera le début d’<b>un nouveau monde</b><sup>5</sup> pour la communauté asiatique.</p> <p>La présentatrice rappelle que, dans certains discours donnés récemment, Michelle Yeoh a abordé le thème du racisme auquel elle a dû faire face au début de sa carrière.</p> <p>L’actrice explique avoir commencé sa carrière à Hong Kong, et que c’était le rêve ultime de toute <b>personne travaillant dans le cinéma</b><sup>6</sup> et venant d’Asie de pouvoir faire <b>des films hollywoodiens</b>.<sup>7</sup> Elle ajoute qu’elle n’avait pas voulu rentrer dans cette case. Elle considère que si l’on a des</p>

*think sometimes when you have a strong enough belief, you have to fight for what you believe in.*

convictions suffisamment fortes, on se doit de se battre pour elles.

#### Entretien :

- 1 - Question de formulation (pour éviter le calque lexical). Le candidat remplace par « un scénario si original ».
- 2 - Question de précision. Le candidat maintient. (Le jury aurait aimé que le candidat précise que c'est ce qui rend le film spécial « à ses yeux »)
- 3 - Question de formulation. Le candidat remplace par « la présentatrice reprend la parole en disant que ce film a permis (...) ».
- 4 - Question de formulation. Le candidat remplace par « la nomination du film aux Oscars ».
- 5 - Question de formulation (visant à éviter le calque lexical). Le candidat maintient.
- 6 - Question de correction (En fin de segment 4, vous avez dit : « toute personne travaillant dans le cinéma ». Souhaitez-vous corriger ?) Le candidat corrige par « tout réalisateur ».
- 7 - Question visant à compléter la fin de la phrase. Le candidat ajoute « parce que c'était là que tout avait commencé ».

#### **Conclusion**

Pour conclure, le jury ne saurait que réitérer son invitation à écouter régulièrement des émissions de radio en prise avec l'actualité du monde anglophone, et brassant des accents et thèmes variés. L'entraînement sur des sujets formatés dans les conditions de l'épreuve est vivement conseillé, afin de calibrer le débit de parole et le minutage. Un travail sur la qualité formelle peut être effectué en veillant à respecter les consignes de l'exercice, et en gardant une trace écrite ou sonore des restitutions pour une révision ultérieure.

Précisons que les rapports des années précédentes, que les candidats peuvent consulter sur le site internet « Devenir enseignant » ou sur le site de la SAES, conservent toute leur pertinence. En lire plusieurs est une excellente manière de se familiariser avec les caractéristiques de l'épreuve.

Enfin, le tableau ci-après donne un aperçu de la variété des thématiques abordées ainsi que du large éventail d'accents proposés. Certains de ces documents sont consultables en format mp3 sur le site de la SAES. Il est vivement conseillé aux candidats de les consulter à des fins d'entraînement.

**Raphaël SCHMITT**

**Professeur en classes préparatoires, Lycée Janson-de-Sailly, Paris**

### Exemples de documents proposés lors la session 2023

Titre donné aux candidats	Source	Variété de l'anglais
<i>"The Crown" returns</i>	RTE Radio 1	irlandais / britannique
<i>Hip Hop exhibition</i>	WNYC	américain
<i>Larissa Hale wins the Earthshot prize</i>	ABC Radio National	australien
<i>A review of "The Whale"</i>	BBC Radio 4	britannique
<i>ChatGPT in schools</i>	RNZ	néo-zélandais
<i>Interview with actress Michelle Yeoh</i>	BBC Radio 4	britannique / américain
<i>Illinois gun ban</i>	NPR	américain
<i>Salman Rushdie's "Victory City"</i>	NPR	américain / britannique / indien
<i>Prince Harry's book</i>	BBC Radio 4	britannique
<i>Renato Mariotti on Trump's legal troubles</i>	NPR	américain
<i>Disney turns 100</i>	The Economist	britannique / américain
<i>Cate Blanchett in Tár</i>	The World	australien / américain
<i>When turkey met cranberries</i>	NPR	américain
<i>The documentary "Kingdom of Dreams"</i>	Monocle	britannique
<i>"Wednesday" on Netflix</i>	RTE Radio 1	irlandais
<i>Oxford's new Vice-Chancellor</i>	BBC Radio 4	britannique
<i>A review of James Calman</i>	ABC Radio National	australien
<i>Donal Ryan on "The Queen of Dirt Island"</i>	NPR	américain / irlandais
<i>Strikes in the UK</i>	BBC Radio 4	britannique
<i>Eleanor Shearer on postcolonialism</i>	ABC Radio National	australien
<i>The House of Lords</i>	BBC Radio 4	britannique
<i>Forcing Google and Meta to pay for news</i>	RNZ	néo-zélandais
<i>The bird is freed</i>	BBC Newscast	britannique / américain



<i>Brittney Griner hostage deal</i>	The World	américain
<i>Interview with novelist Louis de Bernières</i>	Monocle	britannique
<i>Jacinda Ardern's resignation</i>	BBC Radio 4	britannique / néo-zélandais
<i>Tony O'Shea retrospective</i>	RTE Radio 1	irlandais
<i>The review of "The Banshees of Inisherin"</i>	Monocle	britannique

## 9 – Expression orale en anglais

La note de langue orale communiquée aux candidats, qui a le même coefficient que les notes des quatre épreuves d'admission, est la moyenne des notes obtenues aux épreuves hors programme, de commentaire, et de leçon. Trois épreuves pour une note finale : les candidats sont donc évalués, en tout, pendant près de deux heures par neuf membres du jury, ce qui donne une image assez fidèle du niveau de langue ; une note décevante due au stress du premier jour, par exemple, ou à une éventuelle « contre-performance » lors d'une épreuve pendant laquelle le candidat s'est senti moins à l'aise face à un sujet perçu comme plus difficile, pourra être compensée par les deux autres notes d'expression orale.

Pour éviter tout malentendu suite à cette remarque sur la difficulté (relative) d'un sujet, précisons d'emblée que la note de langue est bien distinguée de la note de « contenu ». Un candidat ayant obtenu 8/20 en commentaire cette année s'est ainsi vu attribuer la note de 16/20 en expression orale pour cette épreuve et, inversement, une autre candidate a obtenu 18/20 en commentaire et 10/20 en expression orale. Le jury est très vigilant sur ce point, mais il est par ailleurs évident que plus le candidat maîtrise son sujet, plus il a de chances de s'exprimer avec assurance, clarté, et précision, et qu'à l'inverse un candidat sans outils linguistiques pour exprimer la nuance ou la complexité peut difficilement déployer des analyses d'une grande finesse. Quant à la prononciation et à la communication, elles ont parfois fait obstacle à la compréhension du propos par le jury, ce qui affecte évidemment la note de contenu.

Toutes les **variétés d'anglais** sont acceptées dès lors qu'elles sont cohérentes, mais que les candidats anglophones ne s'endorment pas pour autant sur les lauriers d'une parfaite authenticité phonologique, qui ne garantit pas une note de 20/20 : sont également évaluées, puisque le bon professeur de langue ne se contentera pas de faire entendre une jolie musique à ses élèves, la richesse lexicale et la complexité syntaxique des prestations, ainsi que la qualité de la communication.

Une précision avant d'entrer dans les détails : la majorité des candidats de 2023 n'est pas concernée par l'ensemble des remarques qui suivent ; celles-ci s'adressent en particulier aux futurs candidats ainsi qu'aux candidats qui, malheureux cette année, souhaitent progresser. Sont ici mises en évidence les erreurs les plus fréquentes des candidats qui ont rencontré des difficultés en expression orale, et ce recensement n'est donc pas représentatif de l'ensemble des prestations. Par ailleurs, toujours à des fins de mise en relief, on se contentera de très brefs rappels des règles que les agrégatifs sont censés apprendre en préparant l'épreuve écrite de linguistique et de phonologie ; les candidats qui souhaitent des explications ou des rappels plus longs, sur les règles d'accentuation notamment, pourront se tourner vers les rapports d'expression orale des années précédentes.

### Intonation et chaîne parlée

Il est plus que souhaitable, pour commencer, que l'organisation des énoncés en **groupes intonatifs** soit cohérente, afin que le propos soit clair et fluide : en cas de conflit entre ce découpage et les groupes de sens, la communication peut devenir très difficile. S'il y a trop de pauses, si chaque mot ou presque devient un groupe intonatif, le propos sera haché, artificiel, comme dans ? *this | is | also shown | in | paragraph 2*. Plus grave : si l'on oublie de marquer une pause intonative au bon endroit, \**we can wonder what do we learn...* (vs. *we can wonder: what do we learn...?* ou *we can wonder what we learn ...*) devient une grosse erreur de syntaxe. On prêtera également, au moment de lire un passage, en

commentaire comme en leçon ou en EHP, une attention particulière aux propositions rapportantes ou introductrices (*reporting clauses*), qui ne comportent en général pas de noyaux (sauf dans les propositions longues comportant plus d'un groupe intonatif); on marquera par ailleurs une pause au bon endroit, pour bien séparer discours rapporté et discours rapportant et ne pas donner l'impression, en oubliant la pause dans « *she calls the crickets 'mutants'* », qu'un personnage « appelle les grillons-mutants » (?) quand on veut dire qu'elle les traite de mutants, ce qui correspond en effet au sens du texte commenté. Les candidats connaissent ces règles, bien sûr, mais lisent parfois trop rapidement des extraits dans le cours de leur démonstration, et ne marquent pas toujours les pauses qui s'imposent ; rappelons donc que si un passage (ou un mot) mérite d'être cité, il mérite aussi qu'on le lise en mettant le ton.

Un discours surarticulé, suraccentué, sans les formes faibles ou réduites typiques de l'anglais, n'est pas authentique, fût-il prononcé à l'occasion d'une solennelle leçon d'agrégation. Certaines erreurs ne nuisent pas systématiquement à l'intelligibilité, comme l'emploi systématique des formes pleines des mots outils (THAT-conjonction, par exemple, trop souvent prononcé /ðæt/), ou la tendance chez certains candidats à attribuer plusieurs noyaux à ce qui devrait constituer une seule unité intonative, à accentuer trop fortement les syllabes non-nucléaires, comme dans ? *it has an echo in the book itself*, inutilement emphatique. Cependant, par un mauvais **placement des noyaux intonatifs**, les candidats se privent d'un moyen, essentiel à l'oral, de mettre en relief les éléments d'information nouveaux, les mots importants de leurs énoncés, les moments forts de leur argumentation, et donnent parfois à leur discours une allure répétitive voire incohérente, quand par exemple une information qui a déjà été donnée est représentée comme nouvelle. Un mauvais placement peut aussi faire croire à une mauvaise compréhension du texte, quand un candidat néglige le passage d'un focus large à un focus étroit et choisit deux fois la syllabe accentuée de *lovers* comme syllabe nucléaire dans une phrase de *Tender is the Night* (p.148) : ? « *We were just like lovers – and then all at once we were lovers* », alors que c'est le passage de *were just like* à *were* qui constitue l'information nouvelle (et choquante, ici). On imagine pourtant mal un célèbre agent secret se présenter ainsi : ? « *My name is Bond... James Bond*. ».

Qu'elle résulte de l'adoption de l'*uptalk* par les jeunes générations<sup>17</sup> ou d'une certaine francisation de la chaîne parlée, l'**intonation** montante dans des contextes où une intonation descendante est attendue risque d'apparaître comme un manque d'authenticité, ou de donner un caractère hésitant, dubitatif, ou inachevé à un énoncé complet et en fait assertif, ce qui peut gêner la compréhension du propos par un jury qui attend une suite qui ne viendra pas ou faire apparaître le candidat comme trop peu convaincu de la pertinence de son propos. Il convient donc, même si l'on parle comme un (jeune) locuteur natif, d'adapter son intonation au contexte, au « jeu de langage » de l'épreuve, qui demande lors de l'exposé une majorité de tons descendants.

### Accents de mots

On veillera en premier lieu à respecter les **terminaisons contraignantes**, dans *pathetic fallacy*, *italics*, *proble'matic*, par exemple. De nombreux ouvrages existent, les candidats préparant l'épreuve écrite de phonologie les connaissent, qui proposent des règles d'accentuation, des listes de terminaisons contraignantes, et des exceptions : ils doivent bien sûr être relus lors de la préparation aux épreuves orales.

---

17 - Voir sur ce point J.C.Wells, *English Intonation. An Introduction* (Cambridge University Press, 2006, pp. 37-38).

Autre problème relevé par le jury : le peu d'accentuation, ou l'absence d'accentuation, des polysyllabes, qui rend certes moins sensible un éventuel déplacement de l'accent, mais mène inévitablement à des erreurs sur les voyelles prononcées pleines quand elles devraient être réduites : on veillera donc à faire les **réductions** qui s'imposent ou les élisions qui se pratiquent, dans *specifically*, *imagery*, *chivalry*, *similarly*, ou *semantically*, par exemple.

Si le jury peut faire preuve d'indulgence quand des mots rares (*epanadiplosis*, *hendiadys*, etc.), qui ne figurent pas dans les dictionnaires de prononciation, ne sont pas accentués parfaitement, bien les prononcer ne saurait nuire (on peut pour ce faire consulter des dictionnaires en ligne lors de l'année de préparation), et certains termes (qu'ils soient d'un emploi plus courant, qu'ils aient une terminaison contraignante, ou encore qu'ils constituent une exception notoire à la règle), doivent en revanche être bien accentués : on évitera donc de dire \**cha'racter*, \**ana'phora*, \**demo'cracy*, \**me'lancholy*, \**empha'size*, \**pre'valent*, \**contri'butes*, \**hypo'theses*, \**interpret*, \**Pro'testant*, \**Ca'tholic*, \**'beginning*, \**re'miniscent*, \**rhe'toric*, \**i'magery*, \**nar'rative*, \**compa'rison*, \**inte'resting*, \**Shake'speare*, \**develop*, \**recurring*, \**consider*, \**ad'jective*, \**ambi'valence*, \**however*, \**ap'parition*, \**mes'senger*, ou \**occur*.

On notera pour finir que *'comment*, mot important lors de l'épreuve de commentaire (par exemple), n'est pas soumis à l'**alternance** du type n. *'extract* / v. *ex'tract*, alternance que certains candidats semblent ignorer ou mal maîtriser en pratique par ailleurs.

## Phonèmes

Toujours à propos de l'opposition entre verbes et noms, trop nombreuses sont les confusions entre n. *use* /s/ et v. *use* /z/. Même confusion entre /z/ et /s/ quand *loose* est prononcé comme *lose*, ou quand *comparison* est mal prononcé, avec un /z/. S'agissant des **consonnes**, les défauts de prononciation engendrent moins de malentendus que pour les voyelles, mais il est tout de même préférable d'éviter les /h/ parasites, pour ne pas dire des choses comme ? *beauty is in the high of the beholder* et pour ne pas transformer le *narrating-I* en un ? *narrating high* qui ouvre des perspectives narratologiques intéressantes mais pas toujours pertinentes. Bien que l'erreur soit heureusement assez peu fréquente, la réalisation francisée du <th-> rend le propos difficile à suivre si *thick* devient *sick* ou *theme* devient *seme*. Assez fréquente cette année, en revanche, a été la confusion, fautive en dehors des cas d'assimilation régressive, du /v/ de *of* et du /f/ de *off* (erreur liée sans doute à l'emploi trop systématique de la forme pleine de *of*, par ailleurs). Autre tendance relevée par le jury : le manque de force articulatoire sur les plosives non voisées. Rappelons donc que celles-ci demandent plus de force qu'en français, et que postillonner en les prononçant n'est pas un si mauvais signe (après des années de protocole sanitaire, le jury garde, de toute façon, une distance de bon aloi).

En passant aux **voyelles**, on retrouve malheureusement un grand classique des rapports d'expression orale : la neutralisation francisée de l'opposition entre /i:/ ou /i/ et /ɪ/, qui fait se confondre *feeling* et *filling*, *sheep* et *ship*, *scene* et *sin*, *wheel* et *will*, *heat* et *hit*, *heel* et *hill*, *leave* et *live*, *steal* et *still*, ou encore *cheek* et *chick*. Dans le même genre, ne sont pas toujours distingués *fool* et *full*, ou *pool* et *pull*. Notons que dans tous ces cas il n'est pas question de longueur (longueur qui peut d'ailleurs varier selon l'environnement consonantique ou la variété d'anglais), mais que ces voyelles (/i/ vs /ɪ/, /u/ vs /ʊ/) ont des qualités différentes, tout simplement. Moins fréquents, mais à signaler tout de même : le problème du schwa /ə/ manquant dans *quiet* (confondu avec *quite*) ou dans *idea* (confondu avec *ID*), et la confusion, due à une mauvaise réalisation du /ʌ/, de *wonder* et *wander*, de *one* et *wan*, ou encore de

*unable* avec *enable*. Enfin, on se méfiera de ce qui ressemble à de l'hypercorrection quand, pour « faire anglais », sans doute, certains candidats diphtonguent des monophthongues, dans *cause*, *because*, *audience*, *law* (confondu avec *low*, comme *flaw* l'a aussi été avec *flow*), *pause* (confondu avec *pose*), *oscillation*, ou dans *he says / she said*. La tendance est inverse dans la monophthongaison des diphtongues de *plosives*, *focus*, *opening*, *solely* ou *ghost*, ou dans *ancient* et *taken* par exemple. Si certains de ces phénomènes peuvent s'expliquer par l'emploi d'une autre variété que le SBE ou le General American, il faut que cet emploi se remarque dans l'ensemble de la prestation pour être acceptable, sans quoi la langue orale ressemble à la variété française, qui est certes assez répandue, mais ne saurait constituer un bon modèle pour les publics des enseignants.

S'agissant des **noms propres** (de personnages littéraires, de figures historiques), le jury distingue les noms rares et les noms que les candidats sont censés savoir bien prononcer : si l'on peut comprendre, par exemple, que *Chigurh*, dans le roman de McCarthy, suscite quelques variations, il est plus surprenant d'entendre l'initiale de *Shakespeare* prononcée /tʃ/.

## Grammaire

Entre grammaire et phonologie, à moins qu'il ne s'agisse d'un problème de prononciation chez le locuteur perçu comme erreur grammaticale par l'auditeur : le **caractère parfois inaudible des <s>** de V-s (*\*it seem\_*, *\*the speech flow\_ freely*, *\*this lead\_ me to my second part*, *\*each character play\_*), N-s (*\*those issue\_*, *\*one of the problem\_*) ou N's N (*\*Hamlet\_ father*, *\*Heathcliff\_ transformation*). Est aussi inaudible, parfois, la terminaison du participe passé (*\*chose\_ by the writer*, *\*is merge\_ with*), et certains ont par ailleurs tendance à mal prononcer la terminaison *-ed*, pour dire *they are exciting* au lieu de *they are excited*. Toujours entre phonologie et grammaire, il faut veiller à bien distinguer *this* et *these*, pour ne pas faire entendre des choses comme *\*this flowers* ou *\*this words*. Les candidats connaissent ces règles de grammaire, le jury s'en doute, mais il ne peut pas ne pas tenir compte de ces erreurs, sauf à être injuste envers les candidats qui ne les ont pas commises.

En ce qui concerne le **groupe nominal**, on évitera d'employer des articles THE superfétatoires, comme dans *\*the line 25*, *\*the document B*, *\*the paragraph 3*, ou encore *\*the society*. Il est également prudent d'éviter les GN acrobatiques comme *\*the society's preoccupations of the period*. On veillera aussi, si l'on utilise un GN complexe comme sujet, à bien faire l'accord avec la tête ou le noyau, et non avec les compléments du nom : *\*the importance of X and Y become\_...* ; *\*the use of different voices provide\_....* Enfin, pour parler de la mère d'un personnage masculin, on dira bien sûr en anglais *his mother* et non, en calquant, *her mother*.

Dans le **domaine verbal**, attention à ne pas suremployer BE -ING dans le commentaire de texte, dont le temps de base est le présent simple. Cet aspect est bien sûr acceptable dans les reprises à valeur de commentaire (« *When Catherine says ..., she is rejecting Y* »), mais pour décrire le texte il ne saurait être employé systématiquement. De même, si un candidat emploie trop fréquemment le prétérit en commentaire de texte ou pour parler d'une œuvre littéraire, c'est sans doute qu'il s'engage dans un récit, ou un résumé de la diégèse qui, outre son peu de pertinence, laisse penser que le candidat parle de personnes réelles et non de personnages de fiction. Enfin, parmi les erreurs difficilement acceptables à ce niveau, il convient bien sûr de signaler *\*this novel has been published in 2005* ou *\*she has just arrived a few minutes ago*, qui assimilent abusivement le passé composé français et le *present perfect*.

En **syntaxe**, quelques grossières erreurs ont été relevées, comme l'oubli de la préposition après un passif ou en fin de subordonnée relative, l'emploi de *which* comme pronom relatif quelle que soit la nature de l'antécédent, ou l'excès de zèle morphologique : *\*how does this passage suggests...*? Il serait bon également d'éviter les calques : *\*I hope having shown*, *\*New England well bears its name*,<sup>?</sup> *The two last lines*, le familier « mais pas que » dans les épanorthoses rendu par *? but not only*, le placement de l'adverbe entre le verbe et son COD dans *? to define quickly the terms*. Il faudrait aussi éviter de trop employer les duplications du sujet typiques du français (oral, notamment) dans *? those expatriates, they are wealthy* ou dans *? Rosemary, she confuses...* ; bien qu'attestées (avec la bonne intonation), ces structures sont beaucoup moins fréquentes en anglais<sup>18</sup>. Quant au recours à *we* pour rendre le *on* français, il est souvent impossible, et peut provoquer des métalespes intempestives qui font penser que le candidat, au lieu d'être commentateur, se place parmi les personnages, dans l'univers diégétique, par exemple en disant *? we cannot escape Chigurh* (personnage du roman de McCarthy) : pas totalement faux, si le personnage hante le lecteur, mais quand le candidat parle de la diégèse c'est un calque, familier qui plus est.

Enfin, il convient de respecter les collocations bien attestées entre noms / verbes / adjectifs d'une part et prépositions de l'autre : *a synonym for*, et *synonymous with* ; on évitera *\*compared as porcelain* ; pour dire « en détail », on préférera *at length* à *? in length* ; pour la clarté du propos, il vaut mieux ne pas confondre *the metaphor of X* et *a metaphor for Y*. On peut aussi parfois se passer des prépositions, pour varier les tournures en allant dans le sens de l'idiomatisme, et dire *the alliterating /w/*, par exemple, qui change de *the alliteration in /w/* (on fera ici le lien avec le travail effectué en traduction, qui fait souvent passer de « ADJ / N + N » en anglais à « N préposition N » en français, ou inversement).

## Lexique

De même, le travail de traduction, et la fréquentation de la langue, doivent permettre d'éviter des **calques** ou de trop subir les interférences avec le français. Mentionnons ici *? this translates her feelings*, *? an evidence* pour « une évidence », *? this is completely central to the novel* (calque du français familier ?), *the narrator \*distantiates himself from* (pour *distances himself from*), et les faux-amis (*deception* employé pour dire *disappointment* ; *sensible* pour *sensitive*). Rappelons également que tout « déplacement » ne se dit pas *displacement*, qu'« un vers » se dit *a line* et non *a verse* (« un verset », « une strophe »), que *critic* fait référence à une personne et ne se confond donc pas avec *criticism* ou *critique*, et que « phrase » se dit *sentence* plutôt que *phrase* (qui correspond à « expression », « locution », « groupe », « syntagme » – cf *noun phrase*, *verb phrase*, etc.). Il faut veiller à bien utiliser les dictionnaires, et lire de l'anglais authentique pour prendre garde qu'un mot figurant dans certains d'entre eux n'est pas toujours le choix idéal, le mot le plus fréquemment employé ou le mieux adapté au contexte : on utilisera donc, par exemple, *line(s)* ou *speech* pour désigner une « réplique » théâtrale (*cue* ayant le sens restreint de « signal à l'acteur »), et l'on préférera *polysemous* à *polysemic*, ou *humorous* à *? humoristic*. Dans les dictionnaires, encore, pour désigner la fin d'un ouvrage, c'est le mot *explicit* qui figure, bien que l'usage suggère d'accepter également *excipit*, formé par analogie avec *incipit*.

---

18 - Sur un point similaire, les différences de fréquence d'emploi en anglais et en français des « structures disloquées », voir J.-C. Khalifa, *La Syntaxe anglaise aux concours. Théorie et pratique de l'énoncé complexe* (Armand Colin, 1999), p. 236.

Il est peut-être utile de rappeler ici que, s'il est bon de chercher à se débarrasser des calques, des gallicismes, des confusions avec le français, pour viser l'authenticité, il ne faut pas pour autant confondre idiomatique et **familiarité** : on évitera donc de dire *we can, like, have access to her mind*, et l'on se méfiera de *sort of / kind of*, de *and stuff* en fin de liste, et de *yeah!* lors de l'entretien (même pour réagir à une excellente question du jury). Pour faire référence à des réécritures parodiques, on préférera en général *parody* à *spoof*. Autre usage familier, l'adjectif *legendary* employé de manière hyperbolique (pour dire « mémorable »), qui peut prêter à confusion dans un exposé sur le mythe et la tradition orale chez une romancière aborigène.

Problèmes connexes, le vocabulaire limité ou le style manquant de précision et de variété ; à ce sujet, signalons cette année la répétition de formules familières ou approximatives comme ? *We have a metaphor here*, ? *We have this idea that...* ou ? *There is this impression of ...* ; l'abus de la phrase nominale *The idea of...* (souvent prononcée sur un ton ascendant, comme si c'était au jury de compléter) ; et le fait de se borner à constater qu'une métaphore est *surprising* ou qu'une rupture de collocation est *odd* (s'il est dans ce dernier cas fait référence au concept formaliste de *defamiliarization*, autant employer le terme juste, et en profiter pour aller plus loin dans l'interprétation). L'épreuve orale n'est pas un concours d'emploi de mots savants, bien entendu, mais force est de constater que les prestations ne comportant aucun **vocabulaire technique**, spécifique à la discipline, peinent à emporter l'adhésion, sans doute parce que sans les mots, les outils, les concepts de l'analyse, il est souvent très difficile d'approfondir la réflexion ou de s'exprimer clairement. Quelques candidats, à l'inverse, ont sans doute trop cherché à montrer l'étendue de leur vocabulaire technique, parfois aux dépens de la clarté du propos, et beaucoup ont abusé du mot *trope* qui, bien qu'à la mode, ne peut sans confusion s'employer dans n'importe quel contexte : ? *the repeated trope of instability* ou ? *The character consciously presents herself as the gothic trope of the damsel in distress*, par exemple, tiennent plus de l'imitation maladroite des critiques que d'un discours véritablement éclairant.

En ce qui concerne l'analyse littéraire, si les termes rhétoriques et les figures de style semblent plutôt bien connus des candidats qui font l'effort d'user d'un métadiscours adéquat (même si certains ont un peu vite fait de repérer des oxymores qui n'en sont pas vraiment, par exemple), il semble en revanche que le vocabulaire narratologique soit un peu ignoré ou mal maîtrisé. Or, si la terminologie de Gérard Genette, par exemple, comporte quelques étiquettes pouvant prêter à confusion, elle est souvent précieuse quand il faut distinguer, comme dans *Wuthering Heights*, des narrateurs *extra-*, *intra-* et *meta-/hypo-diegetic*<sup>19</sup>. De même, la question de la focalisation n'est pas toujours bien traitée, peut-être là aussi à cause de débats ou de désaccords parmi les narratologues eux-mêmes (voir la critique de Genette par M. Bal, par exemple<sup>20</sup>), mais en distinguant *focalization by / through* et *focalization on*, par exemple, on pourra aborder le sujet et se faire comprendre sans trop de difficultés.

## Communication

S'il est parfaitement compréhensible que les candidats aient quelques **hésitations**, les « euh » francisés, ou trop fréquents, rendent le propos moins agréable à suivre, et parfois franchement confus.

---

19 - C'est ce préfixe *méta-* qui pose problème, justement, puisque pour désigner un enchâssement narratif dans un premier enchâssement narratif il fonctionne « à l'inverse de son modèle logico-linguistique », comme en convient Genette dans une note de bas de page (*Figures III*, Seuil, 1972, p. 328). De nombreux narratologues préfèrent donc *hypodiegetic*, plus intuitif, pour faire référence à un récit (*hypo*) dans un récit (*intra*) dans le récit (premier / *extra*).

4 - On peut consulter sur ce point l'article « Focalization », §11, du *Living Handbook of Narratology* : <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/18.html> (consulté le 1er septembre 2023).

De même, il est bon de s'auto-corriger quand on s'aperçoit qu'on a mal prononcé ou mal employé un mot, mais le recours trop fréquent à l'**auto-correction** est le symptôme d'une langue orale incertaine, instable, et fait par ailleurs lui aussi obstacle à la communication. Il faut donc s'entraîner très sérieusement, pour être en mesure de trouver les mots justes sans trop hésiter et sans avoir tout rédigé à l'avance, et pour que les notes nécessairement succinctes sur la feuille ne mènent ni à une parataxe simplificatrice ou ennuyeuse, ni à une hypotaxe chaotique, mais à un propos clairement structuré et fluide.

Il convient de ne parler ni trop vite ni trop lentement, de **ne pas lire ou fixer ses notes** pendant tout l'exposé, et de regarder le jury régulièrement, au moment d'énoncer la problématique et d'annoncer le plan notamment, afin de vérifier que les auditeurs ont eu le temps de noter ces éléments importants de l'exposé.

Le jury valorise la prise de risque syntaxique, l'emploi de constructions qui témoignent d'une bonne maîtrise de la langue tout en permettant d'exprimer la complexité d'une pensée et les subtilités d'une analyse qui rende justice à la richesse des textes, des documents et des exemples proposés. Pour autant, de nombreuses problématiques annoncées par les candidats pourraient gagner en concision et en clarté : une **problématique** trop longue, voire confuse, perd tout son intérêt rhétorique, et obligera généralement le jury qui prend des notes scrupuleuses à demander au candidat de la répéter, ce qui peut le faire douter inutilement de la pertinence de sa manière d'aborder le sujet. De plus, puisque son ambiguïté éventuelle sera levée dans l'exposé qui la suit, la problématique gagnerait à être conçue comme un *teaser* et non comme un long *trailer* qui « divulgâche » le propos. De même, il est inutile, et même nuisible car c'est le meilleur moyen d'introduire de la confusion dans une partie de l'exposé censée précisément le structurer, de s'empressement de commenter ou de justifier ses choix au moment d'annoncer les parties du **plan** : des titres bien choisis, concis et clairs, feront très bien l'affaire, et l'on se méfiera de l'envie d'imiter les subtilités allusives ou les jeux de mots des titres ou intertitres d'ouvrages critiques, par exemple, car ceux-ci « passent » souvent beaucoup moins bien à l'oral, notamment si le candidat parle trop vite ou si le stress du début d'épreuve lui fait manquer ses effets rhétoriques. Que les candidats ne déduisent bien évidemment pas de ces remarques qu'il faudrait s'interdire, à l'oral de l'agrégation, d'être brillant : simplement, ce qui est peut-être brillant sur la feuille pourra être confus à l'oral, si l'expression n'est pas parfaitement maîtrisée.

Au moment de conclure, la formule « *I have shown that...* », employée par de nombreux candidats, est un peu maladroite : laissons les auditeurs apprécier ce qui a, oui ou non, été démontré.

Enfin, bien parler une langue, c'est en maîtriser plusieurs registres, et savoir jouer à différents « jeux de langage », dont celui de l'entretien d'agrégation... Les agrégatifs ne doivent donc pas trop se relâcher après leur exposé, au moment d'un entretien qui, s'il est tout sauf le procès du candidat, n'est pas non plus une discussion d'après-match entre amis.

## Conseils

Il n'est pas facile de s'exprimer sereinement devant un jury, et il faut se préparer à la prise de parole en continu, ainsi qu'à l'interaction de l'entretien, longtemps avant l'année du concours pour pouvoir, le jour de l'épreuve, malgré le stress, s'exprimer de telle sorte qu'il soit aisé pour les auditeurs de reconnaître un anglais authentique et de suivre la démonstration. Il convient en premier lieu d'acquérir, en lisant de nombreux textes littéraires et universitaires (critique et théorie littéraires, civilisation,



linguistique), un vocabulaire et un style riches et variés. Il faut également s'entraîner à bien prononcer, en utilisant les exercices accompagnant certains manuels de phonologie si l'on prépare en solitaire, et aussi en lisant, chez soi, des textes à voix haute – et si la pratique surprend les proches, ce qui n'est pas impossible, on n'hésitera pas à leur faire lire ce passage du rapport. Il serait bon aussi d'écouter des *podcasts* (« In Our Time » de BBC Radio 4, par exemple, traite de très nombreux sujets susceptibles d'intéresser les agrégatifs), des *audiobooks* de qualité, des séries, des films, pour prendre un « bain » linguistique quand on ne peut séjourner à l'étranger. Pour associer phonie et graphie, on peut bien sûr utiliser, pour les films et séries, les sous-titres en anglais, et l'on peut également écouter des programmes (de PBS-Newshour, par exemple) qui proposent le script de leurs émissions. Les candidats qui préparent le concours en dehors de l'université peuvent par ailleurs se tourner vers les cours en ligne proposés par des universités anglo-saxonnes ; l'*actio* rhétorique, ou l'histrionisme magistral, de certains professeurs n'est sans doute pas du meilleur effet chez un candidat au concours mais, ces réserves faites, ces cours fourniront de bons modèles de prise de parole en continu dans un cadre universitaire.

Au-delà du concours, savoir s'exprimer et improviser devant un public est essentiel pour les enseignants, qui ne passent pas, tant s'en faut, tout leur temps en cours à lire des notes intégralement rédigées. « Nous ne sommes [humains], et ne nous tenons les uns aux autres que par la parole », dit Montaigne (*Essais*, I.ix), ce qui est vrai aussi, bien sûr, dans une salle de classe, où tant de choses se jouent (encore) dans les interactions verbales (entre humains) ; c'est donc avec un plaisir rassurant que le jury a entendu cette année de nombreux exposés de bonne qualité, et même de très belles prestations, qui laissent bien augurer des échanges que les lauréats du concours auront avec leurs étudiants. Et si certains candidats doivent encore progresser en expression orale, pour mettre toutes les chances de leur côté à l'agrégation comme pour s'exprimer avec aisance et précision devant leurs futurs élèves, nous espérons que ces quelques remarques les y aideront.

**Ifig COCOUAL**

**Professeur en classes préparatoires au Lycée Victor Duruy, Paris**