



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : Agrégation externe**

**Section : Langues vivantes étrangères**

**Option : Anglais**

**Session 2024**

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> .....	1
1. Informations liées à la session 2025 .....	2
2. Maquette du concours .....	2
3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission .....	5
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales .....	6
5. Conseils essentiels .....	7
6. Bilan chiffré de la session 2024 .....	9
7. Ont collaboré au rapport de la session 2024 .....	13
8. Membres du jury 2024 .....	13
<b>I – ÉPREUVES ÉCRITES</b> .....	<b>14</b>
1 – Dissertation en français (littérature) .....	14
2 – Commentaire de texte en anglais (civilisation) .....	37
3 – Composition de linguistique .....	52
4 – Épreuve de traduction .....	102
4.1. – Thème .....	102
4.2. – Version .....	119
<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 .....	139
3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon .....	145
4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document .....	154
5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon .....	163
6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire .....	172
7 – Épreuve Hors Programme (EHP) .....	181
8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R) .....	198
9 – Expression orale en anglais .....	209

## AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

### *Remerciements*

Les plus vifs remerciements sont ici adressés, en préambule du rapport de la session 2024, à tous les membres du jury, pour l'ensemble des tâches qu'ils ont accomplies avec grand professionnalisme, manifestant un engagement et une disponibilité remarquables dans un contexte toujours plus chargé. Des remerciements chaleureux sont également dus aux équipes de l'Université Paris Cité, où se déroulent les épreuves d'admission, et aux appariteurs spécifiques au concours : tous ont permis de garantir le meilleur accueil possible au jury et aux candidats<sup>1</sup> et le jury comme le directoire leur en sont très reconnaissants. Enfin, il convient d'exprimer l'appréciation du jury pour le travail fourni par les candidats lors de cette session 2024.

### *Nombre de postes*

Pour cette session de l'agrégation externe d'anglais, 185 postes étaient ouverts au recrutement. Comme indiqué dans le bilan chiffré détaillé ci-après, la barre d'admission en liste principale a été fixée à 7,65 (8,27 en 2023 pour 170 postes, 7,81 en 2022 pour 151 postes, 7,58 en 2021 pour 149 postes et 7,61 en 2020 pour 151 postes, et 7,33 en 2019 pour 151 postes également).

Le jury se félicite que les résultats des candidats de la session 2024 aient permis de pourvoir l'ensemble des postes d'agrégés.

### *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 2025. Trois objectifs sont visés :

- effectuer un bilan de la session 2024, 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 2024. Le rapport comporte ainsi un certain nombre de mises en garde mais 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 agrégatifs de la session prochaine.

---

<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/>.

## 1. Informations liées à la session 2025

Le calendrier de la session 2025 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 2025. En effet, tout candidat admissible est 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).

Les candidats doivent se renseigner sur les conditions d'inscription au concours (pour rappel ici, les candidats doivent être titulaires d'un diplôme de Master 2 à la date de publication des résultats de l'admissibilité).

Pour toute demande d'aménagement de leurs épreuves écrites et/ou orales (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 »). Ces demandes ne doivent pas être formulées auprès de la présidence du concours, du directoire ou des membres du jury. Il est par ailleurs 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. 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/les-epreuves-de-l-agregation-externe-section-langues-vivantes-etrangeres-anglais-892>

Le site ministériel indique également les dispositions essentielles publiées dans le JORF du 6 janvier 2010 concernant les concours de recrutement :

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

N.B. : 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, et de la présentation du projet préprofessionnel à partir de l'un des documents du dossier.

Lors de son exposé sur le dossier EHP, de 20 minutes maximum, 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. À la suite de l'entretien, le candidat est invité par le jury à présenter son projet préprofessionnel, en français, pour une durée de 5 minutes maximum. 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 et, ayant défini le niveau d'enseignement concerné par son projet, 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 (C/R).**

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 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 (C/R) 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 et aux droits des candidats.

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidence du concours, uniquement par courrier électronique (melanie.torrent@u-picardie.fr), uniquement à partir de la première semaine des épreuves orales. Il est inutile de contacter la présidence du concours avant le début de ces épreuves car aucune réponse ne pourra alors être envoyée. 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 ne peuvent en aucune façon choisir le candidat ou la commission d'examineurs qu'ils désirent entendre : le droit d'observation concerne les épreuves du concours, et non tel ou tel candidat ou membre du jury.

Les visites sont soumises au consentement des candidats concernés et, par décision du directoire, limitées à une séance d'interrogation par type d'épreuve (au plus, selon l'ensemble des demandes) 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. Il leur est également demandé d'observer le plus grand silence lorsqu'ils sont dans les locaux, par égard pour les candidats et pour le bon fonctionnement du concours.

#### **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. 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 attribue 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 hors programme (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 ;
- les commissions d'oral ignorent les notes attribuées à un même candidat par les autres commissions, dans les autres épreuves orales ;
- interdiction est faite aux membres du jury de parler à des candidats en dehors des épreuves et du cadre des commissions auxquelles ils appartiennent ; le directoire ne communique aucune note aux membres du jury au cours des épreuves d'admission ;
- l'identité des candidats étant vérifiée par les appariteurs et non par les membres du jury, les commissions d'oral ignorent tout du lieu de domiciliation ou 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 indiqué ci-dessus. Sont mentionnés 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 concours (externe et interne) 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 agrégé 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'expliciter 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 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 est l'occasion d'amener les candidats à préciser leur propos, voire, si nécessaire, à le modifier, le nuancer ou le réviser. Il prolonge dans tous les cas 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 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 2024**

La meilleure moyenne des épreuves d'admissibilité de la session 2024 s'élève cette année à 16,75 sur 20 (contre 14,5 sur 20 en 2023, 12,75 sur 20 en 2022, et 14 sur 20 en 2021), tandis que la moyenne générale de l'écrit est de 6,04 (6,09 en 2023, 5,71 en 2022, et 5,84 en 2021) pour les candidats présents, et de 8,35 (8,22 en 2023, 8,05 en 2022, et 8,17 en 2021) pour les candidats admissibles.

Le tableau ci-après 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 867 candidats ayant composé à l'écrit	Moyenne des 378 candidats admissibles
Dissertation en français (littérature)	<b>5,09</b> sur 20	<b>7,57</b> sur 20
Commentaire de texte en anglais (civilisation)	<b>5,66</b> sur 20	<b>8,02</b> sur 20
Composition de linguistique	<b>5,26</b> sur 20	<b>7,34</b> sur 20
Traduction :	<b>7,1</b> sur 20	<b>8,95</b> sur 20
<u>Thème</u>	<b>(3,55</b> sur 10)	<b>(4,78</b> sur 10)
<u>Version</u>	<b>(3,54</b> sur 10)	<b>(4,62</b> sur 10)

La meilleure moyenne des épreuves d'admission est de 17,67 (contre 18,53 en 2023) ; la moyenne générale de l'oral est de 8,61 (contre 8,43 en 2023) pour les candidats qui se sont présentés aux épreuves, et de 10,72 (contre 10,88 en 2023) pour les candidats admis.

La note de 20 a été attribuée une fois en commentaire, trois fois en leçon, ainsi que trois fois en compréhension / restitution. La meilleure note d'expression orale en anglais de la session 2024 (issue de la moyenne des trois notes attribuées) est de 19,17 (la meilleure note attribuée en langue orale était 20 en 2023 et 2022, et 19 en 2021).

Tableau comparatif des notes moyennes obtenues par l'ensemble des admissibles présents aux épreuves orales, par type d'épreuve d'admission, depuis la session 2021 :

Épreuve / Moyenne (médiane)	2024	2023	2022	2021
Leçon en anglais	<b>8,52</b> (8)	<b>8,72</b> (8)	<b>8,10</b> (8)	<b>6,89</b> (6)
Explication ou commentaire	<b>7,84</b> (7)	<b>7,41</b> (7)	<b>6,85</b> (6)	<b>6,42</b> (6)
Épreuve Hors Programme	<b>6,68</b> (6)	<b>6,53</b> (5,75)	<b>6,35</b> (6)	<b>6,91</b> (6)
Compréhension / Restitution	<b>9,94</b> (10)	<b>9,59</b> (9)	<b>9,4</b> (8)	<b>9,11</b> (8)
Expression orale	<b>9,95</b> (9,33)	<b>10,22</b> (10)	<b>9,75</b> (9)	<b>9,31</b> (9)

Pour l'ensemble des épreuves (admissibilité et admission), la meilleure moyenne de 2024 s'élève à 17,01 sur 20 (contre 16,77 en 2023, 14,74 sur 20 en 2022, et 15,27 en 2021), et la moyenne de tous les admis sur la liste principale est de 10,16 (contre 10,27 en 2023, 9,77 en 2022, et 9,71 en 2021).

Nombre de notes égales ou supérieures à 15 sur 20 obtenues par les 339 admissibles présents dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 32, soit 9,43 % (18, soit 4,98 % en 2023 ; 11, soit 3,6 % en 2022)

Leçon : 41, soit 12,09 % (33, soit 9,14 % en 2023 ; 20, soit 6,66 % en 2022)

C/R : 57, soit 16,81 % (75, soit 20,77 % en 2023 ; 56, soit 18,66 % en 2022)

EHP : 8, soit 2,35 % (23, soit 6,37 % en 2023 ; 12, soit 4 % en 2022)

Langue orale : 43, soit 12,68 % (50, soit 13,85 % en 2023 ; 34, soit 11,33 % en 2022)

Nombre et pourcentage de notes égales ou supérieures à 10 sur 20 obtenues par les 339 admissibles présents aux épreuves d'admission :

Commentaire : 98, soit 28,9 % (92, soit 25,48 % en 2023 ; 62, soit 20,6 % en 2022)

Leçon : 119, soit 35,1 % (134, soit 37,11% en 2023 ; 97, soit 32,33 % en 2022)

CR : 172, soit 50,73 % (158, soit 43,76% en 2023 ; 129, soit 43 % en 2022)

EHP : 64, soit 18,87 % (73, soit 20,22 % en 2023 ; 65, soit 21,66 % en 2022)

Langue orale : 155, soit 45,72 % (181, soit 50,13 % en 2023 ; 130, soit 43,33 % en 2022)

### **Échelonnement des moyennes**

Le 10<sup>e</sup> du classement final a une moyenne de 13,83 (il avait 13,23 en 2023 ; 12,53 en 2022 ; et 12,71 en 2021).

La moyenne de 10 sur 20 correspond à la 84<sup>e</sup> place du classement (en 2023, cette moyenne revenait au 79<sup>e</sup> candidat, et, en 2022, au 60<sup>e</sup> candidat du classement final).

Les 65<sup>e</sup> candidats (2 ex-aequo) obtiennent cette année 10,78 (10,36 en 2023 ; 9,92 en 2022 ; et 9,68 en 2021).

Les candidats qui se situent à la 100<sup>e</sup> place du classement (3 ex-aequo) ont cette année une moyenne de 9,37 (le 100<sup>e</sup> candidat avait une moyenne de 9,57 en 2023 ; 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).

Notons enfin qu'en 2024, 17 lauréats ont obtenu une moyenne supérieure à 13 sur 20 (ils étaient 12 en 2023 ; 7 en 2022 ; et 9 en 2021).

Les 50 premiers lauréats de la session se situent entre 17,01 et 11,18 (ils se situaient entre 16,77 et 10,94 en 2023, entre 14,74 et 10,33 de moyenne en 2022 ; et entre 15,27 et 10,21 de moyenne en 2021).

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

La barre de l'admissibilité se situe cette année à 6,5 de moyenne (elle était à 6,25 en 2023 ; 6,3 en 2022 ; 6,55 en 2021 ; 6,9 en 2020 ; et 6,4 en 2019), pour un ratio de 2,04 pour 185 postes (contre 2,25 pour 170 postes, 2,19 pour 175 en 2023 ; 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 7,65 de moyenne – contre 8,18 (liste complémentaire incluse) en 2023 ; 7,72 (liste complémentaire incluse) en 2022 ; 7,58 en 2021 ; 7,61 en 2020 et 7,33 en 2019).

Les meilleures moyennes du classement sont plus hautes que lors des sessions précédentes, ce dont le jury se félicite. L'ensemble des résultats est relativement stable par ailleurs.

## **Les chiffres par option**

### ***Admissibilité***

Option A (littérature) : 151 admissibles, soit 39,94 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 39,21 à 51 % pour les dix dernières années).

Option B (civilisation) : 161 admissibles, soit 42,59 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 29 à 42,59 % pour les dix dernières années).

Option C (linguistique) : 66 admissibles, soit 17,46 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui allait de 16,5 à 22 % entre 2010 et 2017, de 20,57 à 22,19 % des admissibles entre 2021 et 2023).

### ***Admission***

Option A : 78 lauréats, soit 42,16 % (dans le contexte d'une fourchette qui va de 38 à 58 % pour les dix dernières années).

Option B : 78 lauréats, soit 42,16 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25 à 44 % pour les dix dernières années).

Option C : 29 lauréats, soit 15,67 % 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 2024, on compte : 10 lauréats en option A ; 8 en option B ; et 2 en option C.

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

Option A : 51,65 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option B : 48,44 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option C : 43,94 % 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 2024, 703 candidates ont terminé les épreuves écrites, soit 81,08 % des présents (81,6 % en 2023), pour 164 candidats, soit 18,91 % (18,39 % en 2023).

153 candidates sont admises sur liste principale (82,7 % des admis), et 32 candidats (17,3 %).

## **L'âge des candidats**

La fourchette des âges, pour les candidats admis, va de 22 ans (pour 1 d'entre eux) à 58 ans (pour 1 d'entre eux). Celle des inscrits ayant passé toutes les épreuves va de 22 ans (pour 1 d'entre eux) à 64 ans (pour 3 d'entre eux).

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

Pour les inscrits au concours, la catégorie la plus nombreuse reste, comme en 2023 et 2022, celle des enseignants titulaires, vacataires ou contractuels du Ministère de l'Éducation nationale : ils sont 541 (dont 425 certifiés) sur les 867 candidats qui ont terminé les épreuves écrites. Cela représente 62,39 % des candidats ayant composé à toutes les épreuves (dont 49,01 % de certifiés).

Viennent ensuite les étudiants : ils représentent 32,17 % des 867 candidats qui ont terminé les épreuves, et 43,06 % des 339 présents à l'ensemble des épreuves orales.

Les 5,44 % qui restent, parmi les candidats ayant composé à toutes les épreuves de l'écrit, correspondent aux autres catégories (fonction publique et collectivités, professions libérales, salariés des secteurs industriel et tertiaire, militaires, formateurs du privé, sans emploi, ou autres).

Parmi les 185 lauréats, on trouve 113 étudiants (dont 25 élèves d'une ENS) ; 58 enseignants titulaires, vacataires ou contractuels du Ministère de l'Éducation nationale (dont 44 certifiés), en poste dans l'enseignement secondaire ou l'enseignement supérieur ; et 14 lauréats appartenant aux diverses autres catégories.

**Mélanie TORRENT**

**Université de Picardie Jules Verne**

**Présidente du jury**

#### **7. Ont collaboré au rapport de la session 2024**

Nathalie ALÉPÉE, Professeure en classes préparatoire aux grandes écoles à Sceaux

Anne-Laure BESNARD, Maîtresse de conférences, Université Rennes 2

Léa BOICHARD, Maîtresse de conférences, Université Jean Moulin Lyon 3

Nathalie COCHOY, Professeure des universités, Université de Toulouse – Jean Jaurès

Lucie DE CARVALHO, Maîtresse de conférences, Université de Lille

Marie DUBOIS-AUMERCIER, Maîtresse de conférences, Sorbonne Université

Cléa FORTUNÉ, Maîtresse de conférences, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Myriam-Isabelle DUCROCQ, Professeure des universités, Université Paris Nanterre

Bruno MARCHEBOUT, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris

Frédéric OGÉE, Professeur des universités, Université Paris Cité

Pierre-François PEIRANO, Maître de conférences, Université de Toulon

François ROPERT, Maître de conférences, Cergy Paris Université

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

Sophie VALLAS, Professeure des universités, Aix-Marseille Université

Sophie VILLEMUS, Professeure en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris

Cécile VIOLLAIN, Maîtresse de conférences, Université Paris Nanterre

Ainsi que les commissions de linguistique et de thème.

#### **8. Membres du jury 2024**

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40 % d'hommes ou de femmes). Le jury compte 51 femmes (60 %) et 34 hommes (40 %).

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)

Le sujet, cette année, était composé de deux termes (économie, désir) dont la combinaison, à première vue, pouvait désarçonner. Si l'on conçoit facilement la pertinence de chacun de ces deux mots pour toute lecture de *Tender is the Night*, roman des années folles et des plaisirs que de riches Américains viennent s'offrir en Europe, « *romance* » qui met en scène des relations amoureuses, charnelles, transgressives, le sujet les articule néanmoins d'une façon précise qui exige, d'emblée, l'attention des candidats : « L'économie **du** désir dans *Tender is the Night* », et non, par exemple, « Économie et désir dans *Tender is the Night* ». Les deux termes ne peuvent donc être considérés séparément, l'un après l'autre ; c'est bien la façon dont le désir, dans le roman de Fitzgerald, est *travaillé* par ce que recouvre le terme « économie », par plusieurs dimensions « économiques », qui doit nourrir la réflexion.

Comme toujours, les termes au cœur de ce sujet de dissertation ont été choisis non parce qu'ils sont difficiles à comprendre, mais parce qu'ils sont polysémiques, et que leur combinaison offre encore davantage de possibilités de jouer sur leurs sens : parce qu'ils peuvent s'entendre de différentes façons, ouvrir sur différentes perspectives, ils offrent aux candidats un vaste espace de réflexion, ils les incitent à envisager le roman sous différents angles, les invitant ainsi à construire une lecture curieuse, dynamique, qui n'hésite pas à décliner les termes, à aller de leur sens le plus évident à leur acception la plus fine, à jouer sur des synonymes et antonymes pour s'approcher au plus près des nuances. L'exercice de la dissertation fait ainsi appel à la précision et à la richesse de l'expression des candidats : il valorise la maîtrise de la langue, l'utilisation d'un lexique nuancé, l'attention constante portée au mot juste, le goût de l'expression éclairante. Sous quels angles différents l'expression « l'économie du désir » illumine-t-elle le roman de Fitzgerald, cette « *romance* » annoncée par le sous-titre ? Comment peut-on faire jouer ces deux termes l'un avec l'autre pour explorer *Tender is the Night* ?

Ce document va tout d'abord proposer une décomposition du sujet afin de dégager les perspectives qu'il contient ; puis il reviendra sur les erreurs principales à ne pas commettre dans ce type d'exercice et sur ce sujet précis ; enfin, un corrigé sera proposé.

#### 1. Déplier le sujet

Commençons par réfléchir au terme de désir au cœur du sujet, et plus précisément à la notion de **désir amoureux**, si centrale à l'univers fitzgeraldien dans son terrible paradoxe : désirer l'autre est à la fois un élan irrésistible et la promesse d'une chute dans un monde mortel. Dans *The Great Gatsby*, à la fin du chapitre 6, Gatsby évoque pour Nick l'instant précis où, cinq ans auparavant et au milieu de son irrésistible ascension, il a pris la décision d'embrasser Daisy, objet de sa passion, pour la première fois : « *He knew that when he kissed this girl, and forever wed his unutterable visions to her perishable breath, his mind would never romp again like the mind of God. So he waited, listening for a moment longer to the tuning-fork that had been struck upon a star. Then he kissed her* ». Le passage met en scène la brève hésitation d'un jeune homme porté par un rêve divin d'élévation, conscient que la **consommation de son désir** pour une jeune fille humaine, si matérielle, va le rendre au monde mortel.

En choisissant Daisy et son monde matérialiste, sa voix « pleine d'argent » (« *full of money* », ch. 7), Gatsby se fait homme et descendra dans la vallée des cendres. Quelques années plus tard, *Tender is the Night* s'ouvre sur une citation de Keats que Fitzgerald admirait éperdument tant ses odes avaient su exprimer, à ses yeux, la tension entre le désir pur, inassouvi, promesse d'éternité, et son inévitable désacralisation par le monde sensible. L'épigraphe, cette citation tronquée tirée de « Ode to the Nightingale », prévient donc le lecteur qu'il s'engage dans une nuit sans doute plus sombre que tendre, et tout entière traversée par ces fonctionnements paradoxaux du désir.

Le roman, ce « magnifique échec », présente en effet des personnages immédiatement **tourmentés par des désirs amoureux, passions et pulsions**, générant une intrigue complexe qui précipite la fin du couple charismatique des Diver. *Tender is the Night*, « *a romance* » comme l'annonce son sous-titre, semble ainsi reposer sur la façon dont Dick et Nicole Diver, superbes et fragiles, ainsi que Rosemary Speers, la jeune maîtresse qui fait tourner les têtes ou encore Tommy Barban, l'amant baroudeur qui s'impose dans les dernières pages, (se) désirent, (se) jalouent, (se) détruisent, et l'on peut être tenté de lire le roman, dans un premier temps, comme une étude sur **le désir qui met à mal l'amour conjugal, qui suscite les tentations de l'adultère, provoque triangles amoureux et autres variations sentimentales** — une dimension du désir que la dissertation doit, bien entendu, prendre en compte. Pourtant, si **ce désir sentimental, amoureux, sexuel** est omniprésent, sa satisfaction demeure largement absente du roman. Le lecteur ne sait rien de l'intimité de Dick et Nicole, si ce n'est l'insatisfaction que Dick note cruellement à la fin de leur mariage (« *making love to dry loins* », 348), et constate que les différentes étapes de la liaison entre Dick et Rosemary ne cessent de frustrer le même Dick, pourtant obsédé par la conquête de la jeune actrice que tout le monde convoite : leur premier baiser est marqué par l'incompréhension, le cliché et le refroidissement des ardeurs (« *He kissed her without enjoying it. "Take me" "Take you were?" Astonishment froze him rigid* », 73), et la première relation sexuelle, longtemps différée, donne lieu à une brève mention elliptique, décevante (« *She wanted to be taken, and she was* », 242). Si la scène apporte à Dick une quelconque révélation, c'est bien celle de l'absence de tout amour (« *he was not in love with her, nor she with him* », 245) ici remplacé par une « passion » animée par une jalousie grotesque (« *He felt increasingly Victorian* », 246, « *frantic with jealousy* », 247). *Tender is the Night* est donc, le lecteur le comprend très vite, **non une célébration du désir charnel mais un roman du désir amoureux dévoyé, déçu, gâché** — ce qui ne peut qu'attirer l'attention sur la façon dont **l'écriture de Fitzgerald ne cesse de faire l'économie du désir triomphant et apaisé**. Au contraire, le texte multiplie les métaphores guerrières (Dick capitule, Rosemary est prise...) et mercantiles (Dick est acheté, Nicole s'offre un amant...) : les échanges sentimentaux et charnels sont ainsi **régis par un système de transactions** qui n'effraie personne, et surtout pas les femmes, riches et puissantes à l'image de Baby Warren ou de Mary North, ou avides de gloire et de rétribution comme Rosemary et sa mère, capables de froids et savants calculs.

Néanmoins, en faisant de ses héros un médecin psychiatre et son épouse schizophrène, Fitzgerald utilise le désir **bien davantage que comme l'alibi de simples intrigues amoureuses** : moteur des sentiments mais aussi, plus largement, des actions humaines, **le désir et sa satisfaction, sa frustration, ses interdits, sa transgression**, sont également **le cœur de la théorie psychanalytique**, et le sujet invite à explorer cette dimension. Pour rester dans le domaine des désirs amoureux et sexuels, *Tender is the Night* décline de nombreux cas de figure marqués par la **transgression** : découverte du désir sexuel par Rosemary, femme-enfant prise dans un étrange moment au parfum de scène primitive lorsque, dissimulée, elle surprend une conversation vibrante de tension entre Dick et

Nicole qui se donnent rendez-vous à l'hôtel (« *She did not know whether she was attracted or repelled, but only that she was deeply moved* », 61) ; projection de son désir sur Dick qu'elle ne cesse d'associer tantôt à son père mort (« *My father was a doctor too* », 71) ou à sa mère (« *You and Mother are the only two people in the world I care about [...] I feel as if I'd quarrelled with Mother* », 248) ; désirs sexuels jugés inacceptables à l'époque (Francesco, le jeune homosexuel que Dick va voir à Lausanne, 275 et suivantes) sauf s'ils sont travestis en jeux excentriques pratiqués par de riches Américaines (épisode du travestissement de lady Caroline et de Mary North, 340) ; et bien sûr, le désir incestueux qu'éprouve envers sa fille Devereux, qui transgresse l'un des tabous les plus ancrés dans l'imaginaire humain, thème que reflète de manière très ambiguë le succès de la jeune Rosemary transformée par Hollywood en une « petite fille à papa » (« *Daddy's Girl* ») offerte aux désirs de tous sur grand écran (« *Of course we've been excited about you from the moment you came on the beach* », lui avoue ainsi Dick lors de leur première rencontre, 44). L'inceste au sein de la famille Warren (une sœur aînée condamnée à rester « *Baby* », une cadette dont le père s'approprie la beauté et la virginité) **contamine** ainsi l'ensemble du roman qui mentionne de multiples exemples de personnages affligés de douleurs incomprises (le jeune homosexuel chilien, la femme momie atteinte de neuro-syphilis...). Les relations parents-enfants sont, de même, toujours marquées de divers brouillages, par exemple au sein de la famille Diver : Dick souligne qu'il n'élève pas sa fille pour l'épouser (289), menace son fils d'un divorce (297), revendique le viol d'une fillette lors de sa folle nuit, à Rome (266). De même, Nicole remarque que Dick protège moins ses enfants qu'ils ne le protègent, lui, et à la fin du roman, elle s'éloigne de son mari, hostile, dont elle a conscience de dépendre encore comme une enfant (« *her dry suckling at his lean chest* », 313)...

Au fil du texte, la **transgression** contamine donc la plupart des personnages, et pas seulement dans le domaine amoureux. Mrs Speers, par exemple, dont « l'amoralité » est soulignée par Dick (186), est fort consciente **de mettre aux enchères le capital de séduction** de sa fille en espérant des bénéfices sonnants et trébuchants (« *They had little money but Mrs Speers was so sure of Rosemary's beauty and had implanted in her so much ambition, that she was willing to gamble the money on 'advantages'; Rosemary in turn was to repay her mother when she got her start* », 68). Dans le même ordre d'idées, Nicole, qui se sait appartenir à une famille d'escrocs (« *crooks by heritage* », 328), hésite un instant à **se présenter comme un séduisant capital** pour un jeune médecin désargenté qui lui résiste brièvement (« *a valuable property* », 164), avant de comprendre un peu plus loin qu'elle le **possède** finalement (« *I've got him, he's mine* », 177) ; plus tard, elle décide de **s'offrir** un amant, comme tant d'autres femmes (« *but other women have lovers—why not me ?* », 310), et choisit Tommy, un mercenaire sans plus de scrupules qu'elle-même. Dick, pour sa part, saisit vite qu'il est **l'objet d'une transaction** (« *the Warrens were going to buy Nicole a doctor* », 174), d'un **contrat** en bonne et due forme qui fait de lui un « *gigolo* » (228). En tombant amoureux de sa patiente, il sait qu'il **transgresse les règles déontologiques** de sa profession (« *For Doctor Diver to marry a mental patient? How did it happen? Where did it begin?* », 178) que les médecins en charge de Nicole ont, en premier lieu, dangereusement manipulées : en **favorisant l'attrance de Nicole** pour Dick, Franz Gregorovious joue en effet avec **le désir au cœur du processus de transfert et contre-transfert** qui régit une partie des échanges nécessaires entre thérapeute et patient, cette **économie du désir central à la cure freudienne**, et il précipite ainsi une liaison qui ne devrait pas être : « *I'm intensely proud of this case, which I handled, with your accidental assistance* » (137), dit ainsi Franz à Dick en se félicitant de ce transfert inattendu de Nicole sur Dick (« *a transference of the most fortuitous kind* », 137). Si Dick est

tout d'abord conscient de la manipulation bien peu déontologique qui pervertit le traitement de Nicole et dont il est l'instrument et le jouet (« *Nicole's emotions had been used unfairly — what if they turned out to have been his own?* », 166), il se laisse ensuite happer par la mécanique des Warren **qui transforme le système transactionnel psychanalytique en un contrat commercial** par lequel ils l'achètent (« *locked up in the Warren safety-deposit vaults* », 228). Les cliniques suisses dans lesquelles se déroulent une bonne partie du roman sont d'ailleurs caractérisées par un **vaste système de transactions** dans lequel les soins sont prodigués à prix d'or, bien loin des nobles ambitions désintéressées qui habitaient le jeune docteur Diver. Choisir d'épouser Nicole Warren est ainsi la première transgression à laquelle cède Dick ; il entre, grâce à son mariage, dans un monde gouverné par **une économie d'abondance et d'oisiveté** qui l'éloigne de ses origines, de cette Amérique construite sur des idéaux et valeurs (« *good instincts, honor, courtesy, and courage* », 231), cette « *older America* » (113) qu'il sait définitivement disparue au moment où il enterre son père (« *Good-by, my father — good-by, all my fathers* », 232). À la fin du roman, confronté aux ruines de son mariage et plus largement de son existence, Dick comprend que Nicole, elle, rebondira précisément grâce à **sa vitalité de riche héritière qu'elle tient de cette économie capitaliste décomplexée** qui lui coule dans les veines (« *Nicole had been designed for change, for flight, with money as fins and wings* », 314) : régénérée par le coup de cœur qu'elle ressent soudain (« *her flash about Tommy* », 313) pour un homme qui la courtise depuis des années et par le désir qu'elle redécouvre dans son regard (« *How good [...] to be worshipped again, to pretend to have a mystery!* », 326), Nicole poursuit sa route de belle femme riche « au regard blanc » que lui ont légué ses aïeux, pour reprendre les termes admiratifs de Tommy Barban (« *white crook's eyes* », 327).

Car *Tender is the Night* offre, bien sûr, une peinture saisissante du **désir de possession au cœur d'un capitalisme triomphant**, multipliant les exemples de ce que l'argent des Diver ou de leurs compatriotes peut leur procurer dans une Europe encore marquée par les conséquences de la Première Guerre mondiale : villas et hôtels sur une Côte d'Azur que Dick Diver convertit au tourisme comme par magie (« *This is his place — in a way, he discovered it. Old Gause always says he owes everything to Dick* », 349), établissements parisiens qui acceptent tous les caprices de leur riche clientèle (Abe North se faisant passer pour le général Pershing, 88), magasins débordant d'objets divers que Nicole, dont la fortune est illimitée, acquiert frénétiquement (expédition shopping des pages 62-63 au cours de laquelle Rosemary admire la machine à dépenser que devient Nicole : « *Nicole's method of spending* », 109), compartiments de trains bondés de malles de luxe au moindre déplacement (« *The style in which they travelled seemed fabulous* », 289), mais aussi cliniques suisses de luxe (« *a rich person's clinic* », 136, « *a gold mine* », 199) ouvertement conçues pour capter la fortune de riches étrangers brisés et souvent maltraités par les leurs (« *Is there any money in it?* », demande ainsi Dick au sujet du cas Francesco ; « *Quite a lot, I'd say. [...] In any case take your time, take your ease; combine business with pleasure* », lui répond Franz, 274)... Du début jusqu'à la fin, le roman ne cesse de mettre en scène ces fortunes diversement accumulées débouchant sur la surenchère gouvernant un **désir consumériste** auquel s'adonnent des Américains immensément riches et désespérément oisifs qui dépensent moins par envie et plaisir que parce qu'ils sont simplement habitués au fait que leur argent leur donne accès à tout, et peut acheter même un médecin pour une sœur mentalement fragile ou le silence d'un hôtelier sur un cadavre découvert dans la chambre d'une starlette.

Fitzgerald utilise brillamment le cinéma pour **esthétiser cet irrépressible désir de jouissance et de possession de l'autre**. Rosemary, jeune vierge immaculée et assaillie de soupirants, est chosifiée

et monnayée, starlette fabriquée pour éveiller le désir masculin comme féminin. Issue de la classe moyenne, elle est un produit dont sa mère attend un retour sur investissement (186), et Dick, validé par Mrs Speers comme celui qui assouvira la pulsion amoureuse de sa fille, se découvre acteur dans une comédie d'un autre âge (« *He felt increasingly Victorian* », 246), obsédé moins par Rosemary elle-même que par d'éventuels amants qui l'auraient précédé et auraient ravi la virginité de la jeune fille, dont on comprend qu'elle est le véritable objet de convoitise. L'exclamation de Rosemary (« *Oh, we're such actors — you and I!* », 118), exprime parfaitement la conscience qu'ils ont, tous les deux, de jouer un rôle — elle organise d'ailleurs un bout d'essai pour lui. Rosemary initie donc Dick au désir hollywoodien, fait de poses savamment étudiées et de sorties théâtrales qu'elle possède à la perfection.

Si Dick tombe progressivement dans le piège d'un **désir fabriqué** qui l'amène à une parodie de lui-même, le roman le montre d'abord dans toute sa splendeur, déployant des efforts hors du commun pour dissimuler au monde la schizophrénie de son épouse et exhiber aux yeux de tous la vie rêvée qu'il a bâtie de ses mains. Pendant toute la période où Dick Diver abandonne sa pratique pour s'occuper de son mariage et de sa famille, une vaste partie de son énergie passe en effet dans la création quasiment *ex-nihilo* d'un autre lieu censément idéal où il invite une communauté dont Nicole et lui-même sont le centre radieux. Sur la Côte d'Azur, Dick transforme toute **l'économie d'un village par la magie d'un désir qu'il construit de toutes pièces**, comme le souligne Gausse qui sait tout lui devoir (349) ; là, Dick resplendit en animateur d'une colonie de *happy few* captive de son charme, dans un microcosme idyllique à la fois nourri par la société capitaliste qui le rend possible et préservé de ses excès, conçu pour préserver la santé mentale de Nicole. Là comme ailleurs, les Diver **savent susciter le désir de tous** : la beauté immuable et intemporelle de Nicole (« *her face would be handsome in middle life; it would be handsome in old age: the essential structure and the economy were there* », 162), son visage de sainte, de madone viking (39), son corps bronzé, son élégance, ses cheveux qui ne cessent d'attirer les regards n'ont d'égal que l'élégance de Dick, son regard déterminé, sa voix « qui courtise le monde » (23), l'éclat dont il resplendit et qui traduit sa toute-puissance aux yeux de Rosemary (« *Alongside his hard, neat brightness everything faded into the surety that he knew everything* », 36). Au fil du roman, les couleurs vives des vêtements de Nicole (manteau bleu qui se fond dans le ciel, robe jaune qui déchire la fête foraine), le chapeau parfait de Dick, son imposante canne et ses gants beurre frais soulignent à quel point les Diver maîtrisent leur apparence, lancent la mode de simples vêtements de pêcheurs qu'ils magnifient, possèdent les derniers accessoires à la mode, sont à la pointe de la technologie. C'est sur leur couple que **se portent les regards et se projettent les désirs**. Aux yeux des membres de la petite cour qui se presse autour d'eux, et de Rosemary qui fait leur connaissance alors qu'ils sont à l'apogée de leur pouvoir de séduction, les révélant au lecteur, Dick et Nicole Diver, parfaitement dans l'air du temps (« *fashionable* », 22), incarnent un mélange de perfection physique, d'irrésistible excentricité et de somptueuse élégance vers lequel tous les désirs convergent. **Faire partie de leur monde** est ce que chaque personnage espère dans la première partie du roman (« *But to be included in Dick Diver's world for a while was a remarkable experience* », 32), et la scène de la première fête donnée à la Villa Diana, à laquelle le lecteur assiste à travers les yeux enamorés de Rosemary (« *her adoration for the Divers* », 36), montre parfaitement la **mécanique de leur séduction** et le **moment épiphanique où tous les convives communient soudain avec le couple si charismatique** : « *the two Divers began suddenly to warm and glow and expand* », commence le passage avant de décrire la chorégraphie des désirs qui s'opère alors. Chacun se sent unique et partie prenante d'un tout : « *Just for a moment they seemed to speak to every one at the table, singly and*

together, assuring them of their friendliness, their affection. And for a moment the faces turned up toward them were like the faces of poor children at a Christmas tree » (40). Cette communion dont l'assistance fait brièvement l'expérience quasi mystique couronne une soirée qui, caractérisée par la **synesthésie** (couleurs des fleurs du jardin, ombres de la nuit approchante, chant des enfants, susurrement des voix et bruissement des insectes, délice du vin...), achève de ravir Rosemary **dont les sens sont comblés, dont le désir d'appartenance** au monde des Diver a été merveilleusement satisfait. Le passage capture ainsi le charme irrésistible de « *Dicole* », cette entité apparemment indissociable qui parvient si bien à incarner des pulsions si contradictoires : **l'infinie prodigalité, centrale à l'économie capitaliste, et l'élégance d'une simplicité savamment mise en scène** (« *the expensive simplicity of the Divers* », 25).

Pourtant, *Tender is the Night* est la **chronique de la chute** d'un homme et de la fin d'un rêve, simple parenthèse enchantée, éphémère, au cœur d'une société moderne : à la fin du roman, le petit monde préservé que Dick a construit sur la Côte d'Azur est désormais pris d'assaut, à l'image de la plage immaculée qu'il entretenait, désormais envahie par des hordes de touristes vulgaires. Dès le début du roman, d'ailleurs, la Villa Diana donne des signes d'une chute inévitable : la villa et son jardin, qui n'ont pu être ainsi développés que parce qu'on a détruit des maisons pour les laisser s'épanouir, possèdent eux aussi, à l'image de Nicole, leurs **failles**, leurs plantes malades (33) qui pourrissent et exhalent une odeur nauséabonde, et le charme qu'ils exercent sur les nouveaux venus **ne parvient pas à étouffer complètement** la crise de Nicole sur laquelle Dick et les siens imposent un lourd silence, la soustrayant temporairement tant à la connaissance de Rosemary qu'à celle du lecteur. Petit à petit, néanmoins, **la façade se fendille** : les crises répétitives de Nicole donnent à voir son regard absent et fixe, son rire hystérique, tandis que des passages en focalisation interne viennent déchirer le texte et révéler la profondeur de sa folie. L'armure du chevalier Dick n'est pas exempte de failles non plus, et dès le début du roman, Nicole, qui le regarde préparer la fête à venir, sait bien que cette excitation qui l'anime, cette intensité qui le rend irrésistible (« *he had the power of arousing a fascinated and uncritical love* », 32), seront suivies par une mélancolie qui le saisit lorsque, au lendemain de chaque fête, ses efforts démesurés lui semblent vains (32). Au fil du roman, **Dick perd inexorablement son entrain charismatique**, s'abîme dans l'alcool, multiplie les situations inacceptables, puis tombe définitivement de son piédestal (scène du ski nautique). En Suisse, dernière étape où la famille Diver tente de s'établir avant de s'épuiser dans une errance désordonnée et destructrice, les cliniques, d'abord décrites comme des paradis pastoraux (« *postcard heaven* », 135), deviennent des prisons aux barreaux dessinés par Nicole elle-même, et Dick, le médecin si prometteur, embrasse une patiente et laisse transparaître son alcoolisme. Si le livre II s'ouvre sur une analepse donnant à voir un jeune Dick énergique, déjà auteur de brillants essais et qui, animé par un désir aussi altruiste qu'ambitieux, entame l'écriture d'un ouvrage au titre démesuré (167) avec l'objectif de faire date dans l'étude et la cure de la psyché humaine, au plus profond de laquelle il entend plonger (Diver), le reste du roman semble mettre en scène **son échec** : le manuscrit abandonné de ce *magnum opus* accompagne les Diver dans leur errance, et la dernière page le mentionne, posé sur le bureau de Dick devenu médecin généraliste, « en cours d'achèvement » (352), ce dont le lecteur ne peut que douter. Le retour de Dick aux États-Unis et cette disparition progressive que Fitzgerald ménage pour son personnage (« *dying fall* ») traduisent sa perte d'intérêt pour une gloire médicale qui l'a autrefois animé mais aussi pour sa famille (il ne réclame pas la présence de ses enfants, 353), et finalement pour toute existence sociale (Nicole n'est plus capable de le situer sur la carte avec la moindre certitude), que le traitement du sujet doit également prendre en

compte : le terme « économie » peut effectivement être entendu dans son sens de **renoncement, de sacrifice, d'épargne**.

Dans ce roman que caractérisent l'argent roi et la dépense, d'ailleurs, les trois personnages principaux utilisent le verbe « **economize** » : Nicole et Rosemary, chacune à leur tour, lorsqu'elles passent ensemble rue des Saints-Pères où elles ont vécu quelque temps dans leur jeunesse, dans des conditions alors moins fastes, et que Rosemary comprend que le mot n'a pas le même sens pour la riche héritière qu'est Nicole que pour sa mère et elle-même. Plus loin, c'est Dick, au moment où le funiculaire arrive à destination, qui explique qu'il ne réside pas dans le même hôtel que Nicole : « *I'm economizing* » (171). La forme verbale souligne ainsi **la notion de retenue que le roman contient comme à bas bruit**, introduisant la nécessité **d'économiser le désir au cœur même d'un système qui en réclame la satisfaction immédiate et tonitruante**, une tentation vers laquelle tend Dick Diver dans la dernière partie de *Tender is the Night*, constatant l'échec de son mariage et de sa carrière. La structure même du roman, qui débute avec la tentation de l'adultère avant de revenir, dans le livre II, sur la naissance du sentiment amoureux, fonctionne comme la chronique d'un échec annoncé. Usé par la prise en charge d'une épouse schizophrène comme de cette communauté qu'il s'échine à porter de fête en fête, déçu par la conquête d'une starlette que d'autres ont déflorée avant lui, Dick est un homme « épuisé » que **les errements de ses désirs ne cessent de conduire à sa perte**. Franz le devine bien qui, dans un lapsus répété, ne cesse de lui conseiller une période « d'abstinence » (« *leave of abstinence* », 220) là où il entend repos (« *The word is 'absence'* », 220). L'effondrement final de Dick se produit alors même que Nicole, elle, s'extirpe de ses ténèbres et entame une ascension rédemptrice au bras d'un mercenaire qui la voit telle qu'elle est, les époux fonctionnant alors comme dans **un système de vases communicants** brillamment rendu visible par la mécanique, précisément décrite au centre du roman, du funiculaire. Aspiré vers le bas par la puissance destructrice des Warren à laquelle rien ni personne ne peut résister, Dick a conscience, progressivement, de perdre ses repères, de semer le chaos et le scandale, de faire preuve d'agressivité gratuite ou d'un racisme déshonorant jusqu'au moment où il entame **un retrait volontaire**. Dans les dernières pages du roman, le regard fixé sur le plafond de sa chambre à la Villa Diana, il provoque avec habileté la fin de son mariage, **évitant tout mélodrame** comme Nicole le comprend rétrospectivement (« *So it had happened — and with a minimum of drama; Nicole felt outguessed, realizing that from the episode of the camphor-rub, Dick had anticipated everything* », 348), **accueillant simplement une liberté retrouvée** (« *The case was finished. Doctor Diver was at liberty* », 338). Nicole elle-même, après avoir fait l'amour avec Tommy dans un petit hôtel, se surprend à apprécier **leur chambre dépouillée**, qu'elle compare à la simplicité des tableaux de Braque ou Picasso, et où ils n'impriment quasiment aucune trace : « *she liked the economy of the weightless dress and espadrilles that mingled with his ducks upon the floor* » (331). Dick redécouvre une simplicité du même ordre lorsqu'il passe progressivement de la « simplicité dispendieuse » (« *the expensive simplicity of the Divers* », 25) à laquelle l'a habitué son mariage avec Nicole Warren, au **monde ordinaire des désirs et satisfactions simples** (« *the world of simple desires and fulfillments* », 229) avec lequel il comprend, quelques mois avant sa séparation, qu'il aura du mal à renouer (« *he was inept and uncertain* », 229) : loin de Nicole, il voit passer des femmes, simples esquisses qui, néanmoins, éveillent son désir (« *He was in love with every pretty woman he saw now, their forms at a distance, their shadows on a wall* », 229).

Ainsi, c'est peut-être avec ce **désir maladroit et incertain, évanescent**, que Dick doit finalement recomposer, avec ses **failles intimes** que son colocataire, au temps béni de ses études à Vienne, savait

voir en lui comme un trésor à chérir : « *Lucky Dick [...] must be less intact, even faintly destroyed* », disait Elkins en se moquant de lui, mais en pointant du doigt cette « incomplétude » constitutive de son identité qu'il lui fallait préserver (133). Le roman ne met-il pas en avant la permanence de failles impossibles à combler, et donc peut-être à accepter ? Ainsi, en dépit des mesures protectrices de Dick, Nicole, par exemple, ne cesse de se tenir, tout au long du roman, au bord de falaises ou de précipices alpins, des corniches de la Riviera, des garde-fous de la Villa Diana, ou encore dans la nacelle suspendue d'un manège. Dans les passages en style indirect libre où elle évoque les débuts de son mariage et leurs voyages en Afrique, dont on comprend qu'ils sont censés l'éloigner et aider à la guérison, elle esquisse des images effrayantes et poétiques de ses ténèbres intérieures : « *the boat is made to carry my form onward into the blue obscurity of the future, I am Pallas Athene carved reverently in the front of a galley* » (183), dit-elle par exemple avant d'évoquer une pluie de sauterelles, des cieux bas que sature la présence d'un dieu étrange, et son récit se défait alors (« *Oh, the poor little naked Ouled Nail* », 183) dans le bruit entêtant de tambours et de flûtes. Si l'Afrique devait aider à apaiser la schizophrénie de Nicole, elle déclenche au contraire chez elle **le désir de l'explorer**, ce qu'elle confesse métaphoriquement lorsqu'elle évoque Timgad où ils se rendent puisque son « principal intérêt dans la vie est l'archéologie » : « *I'm tired of knowing nothing and being reminded of it all the time* », conclut-elle (184), évoquant indirectement **sa soif de savoir, de remonter à l'origine de son être malade, désir que son mari a toujours tenté de réfréner**. Son écriture elliptique, qui traduit le mystère indicible de la schize dont elle souffre, laisse ainsi deviner au lecteur la profondeur de son mal devant laquelle Dick reste impuissant. Ainsi, c'est peut-être grâce à sa brutalité de mercenaire que son nouvel amant lui rend **une forme d'identité qu'elle revendique** (« *white crook's eyes* », 327), après un bref moment d'indignation, comme soulignant un retour à elle-même (« *I've gone back to my true self* », 328), son appartenance à la lignée conquérante et indestructible forgée par des ancêtres corrompus et sans scrupules.

Dick, lui aussi, retourne à **ses origines perdues** en quittant l'Europe et la communauté qu'il a tenté d'y construire pour rejoindre une Amérique modeste, le cœur du cœur d'un pays qui n'existe plus. Le « fondu au noir » sur lequel se clôt le roman, qui débute dès sa dernière apparition sur la plage bondée qui fut autrefois la sienne, lorsque Nicole aperçoit sa silhouette lointaine en contrebas, se poursuit dans les derniers paragraphes alors qu'elle suit ses traces épistolaires, reliant des villes de moins en moins visibles sur la carte, à l'image des cabinets qu'il ouvre successivement, de plus en plus généralistes — « *dying fall* ». Le seul vestige conservé de son passé est le manuscrit inachevé, symbole d'un renoncement au désir démiurgique de connaître et de réparer les profondes blessures des êtres et rappel indispensable de la valeur de l'incomplétude.

Le sujet ouvrait donc de multiples perspectives, ici dépliées. D'emblée, c'est la dimension économique, capitaliste de ces années 20 qui vient à l'esprit en le lisant — l'économie capitaliste et les désirs qu'elle produit et nourrit, l'appétit insatiable d'une population aux moyens financiers illimités pour un après-guerre que caractérise la satisfaction des désirs et des plaisirs (l'ère du jazz). Puis la trajectoire particulière de Dick Diver, au centre du roman, rend plus complexe la notion de désir : par son mariage avec Nicole Warren et la vie oisive que celui-ci lui procure, le personnage est à la fois au centre de cette économie du désir et pourtant porteur d'autres aspirations. Ses capacités et ambitions professionnelles, son engagement envers sa femme schizophrène le poussent à concevoir un univers parallèle qu'il parvient, pendant les années enchantées, à porter à bout de bras : les Diver et leur petite communauté communient dans un désir d'éternelles jeunesse, beauté et harmonie dont le couple charismatique est

l'irrésistible incarnation élégante, spirituelle, excentrique. Toute la tension du sujet réside dans le fait que Dick, psychiatre pourtant rompu au fonctionnement du désir, navigue imprudemment entre un idéalisme que l'époque ne permet plus et le monde pragmatique des familles fortunées ou des cliniques prometteuses auxquelles il s'est lié. Dès le début du roman, Fitzgerald présente subtilement Dick comme un homme fatigué, illusionniste doué mais également conscient de jouer un spectacle que tout, dans sa vie d'époux oisif entretenu par sa riche épouse, vient contredire : la corruption, qui touche les affaires des Warren comme celles des cliniques suisses, est inscrite au cœur des désirs que toute une société promeut et qu'incarne Rosemary, dernier produit d'une industrie conçue pour vendre un désir éphémère et toujours renouvelé. Empêtré dans ses contradictions, piégé par des valeurs contradictoires, Dick tombe de son piédestal, certes, mais le roman invite à lire sa fin moins comme une chute brutale et définitive que comme un effacement progressif traduisant son renoncement aux désirs extravagants qui l'ont longtemps animé. En laissant de son personnage l'image d'un ultime dépouillement volontaire, Fitzgerald invite ainsi à relire son foisonnant roman comme mettant paradoxalement en valeur une poésie de la retenue, de l'esquisse, de l'évanescence, du désir entrevu et insatisfait.

## **2. Conseils généraux et erreurs à ne pas commettre**

### **Préparation en amont du concours :**

- Il faut, de toute évidence, bien connaître le roman et sa structure complexe pour naviguer avec aisance sans accumuler les erreurs sur les faits (la chronologie, par exemple), sur les noms des personnages (Mrs Speers / Spears, Tommy Barban / Tony Barbant) ou des lieux, sur la place de tel ou tel épisode dans le roman.

- De même, le contexte d'écriture pouvait être utilisé avec profit : si l'intrigue se déroule avant la crise de 1929, cette dernière est néanmoins présente en filigrane dans ce roman publié en 1931 et qui dépeint l'après Première Guerre mondiale ainsi que le développement d'un capitalisme effréné que rien ne semble pouvoir freiner.

- Les connaissances biographiques, peu utiles en règle générale, ont parfois entraîné les candidats vers des parties entières consacrées à Scott et Zelda Fitzgerald comme modèles pour Dick et Nicole Diver, interprétation biographique à proscrire. En revanche, certains se sont servis avec intelligence de passages de sa correspondance dans lesquels Fitzgerald évoque *Tender is the Night*, ses doutes, ses ambitions et son sentiment d'échec.

- On attend des candidats qu'ils puissent nourrir leur dissertation de citations apprises par cœur et restituées sous leur forme exacte (sans qu'elles soient tronquées ou transformées) et à bon escient (le lien de chaque citation avec le sujet, avec la partie de l'argumentation dans laquelle elle intervient, doit être mis en évidence dans la rédaction). Ces citations doivent illustrer les idées développées dans la dissertation mais aussi permettre des micro-lectures attendues dans l'exercice de la dissertation : les candidats, conscients des enjeux littéraires du sujet, font alors la démonstration de leurs capacités d'analyse en maniant les outils appropriés.

- La connaissance précise d'un certain nombre de procédés narratifs et de figures de style fait donc partie de la préparation de l'épreuve. Sans exiger d'eux qu'ils connaissent par cœur les figures les plus

rare, le jury attend des candidats qu'ils soient capables de recourir à des figures simples qu'ils ont nécessairement vues au cours de leurs études et de leurs lectures critiques.

#### **La forme de la dissertation :**

- Le devoir doit être lisible : penser à sauter une ligne, à soigner sa graphie, à respecter les règles typographiques élémentaires (titre d'un ouvrage souligné ; titre d'un poème, d'une nouvelle ou d'un article entre guillemets), à se relire et à se corriger proprement. La ponctuation est trop souvent négligée : on trouve fréquemment des phrases de dix lignes ou plus sans le moindre signe de ponctuation, des appositions non encadrées par des virgules, des citations mêlées au discours des candidats sans aucune marque les introduisant... Le lecteur est mis à rude épreuve et passe une folle énergie à déchiffrer une phrase, aux dépens de la démonstration qu'il est censé suivre. De même, il faut savoir bâtir un paragraphe, qui est une unité de sens : ouvert par un alinéa, le paragraphe s'organise autour d'une idée principale qui est exposée, démontrée et illustrée par un ou plusieurs exemples. Chaque partie de la dissertation doit être composée de plusieurs paragraphes (sous-parties) que le lecteur doit pouvoir distinguer facilement (chacun compose un bloc indépendant, signalé par l'alinéa). Dans certaines copies, une partie peut faire cinq ou six pages, sans qu'aucun paragraphe n'apparaisse ; il y a là un manque de structure apparente qui perd rapidement le lecteur. Enfin, il faut ménager une transition entre les parties : on dessine ainsi un fil rouge qui structure la démonstration d'ensemble et on s'assure de la bonne compréhension du lecteur.

- La dissertation est écrite en français mais évoque un ouvrage en anglais. Il est important de ne pas mélanger les deux langues dans la même phrase, au risque de produire un texte illisible. Les citations, en anglais, doivent figurer entre parenthèses ou après deux points qui les introduisent.

#### **Quelques remarques sur la langue :**

On attend des candidats à l'agrégation, qui sont le plus souvent titulaires d'un master et qui se sont donc exercés à la rédaction de devoirs et mémoires, une langue correcte, et si possible riche et élégante. Si l'on excuse bien volontiers quelques fautes ponctuelles dans une copie, presque inévitables dans les conditions d'un concours, on sanctionne les fautes récurrentes, systématiques, qui démontrent une maîtrise par trop imparfaite du français. Chacun a ses points faibles, mais chacun doit les identifier et les résoudre grâce à des révisions grammaticales ou lexicales ciblées. Voici quelques points sur lesquels le jury, qui n'a cessé de les rencontrer dans les copies, attire l'attention des candidats et qui doivent être réfléchis et travaillés au fil de l'année de préparation :

- Une langue trop familière (« il se prend la tête », « le lecteur lambda ») et/ou qui déforme des expressions figées (« Dick a du boulot sur la planche ») est à proscrire.

- Les anglicismes systématiques (« sa maladie \*concerne son entourage », « les \*Divers ») sont un autre point de vigilance. Des candidats anglicistes ayant, de surcroît, travaillé sur le roman doivent pouvoir traduire sans hésitation « *French Riviera* » en « Côte d'Azur » ; ils doivent savoir que « *Civil War* » se dit en français « guerre de Sécession », ils doivent connaître l'orthographe du « krach boursier » de 1929, ne pas se tromper sur les majuscules de l'expression « Première Guerre mondiale ». Enfin, ils doivent connaître la différence, entre l'anglais et le français, dans l'emploi des majuscules pour les noms et les adjectifs de nationalité : si l'anglais met la majuscule partout (« *the French* », « *a French man* »), le français réserve la majuscule aux noms de nationalité (« les Français », « les Américains ») et conserve la minuscule pour les adjectifs (« l'identité américaine », « les cliniques

suisses »). Même chose pour « *the Mediterranean coast* » qui devient, en français, « la côte méditerranéenne ». Le jury a constaté avec surprise que souvent dans les copies, les noms de pays, de continents ou de mers ne portaient pas de majuscule (« \*la Grande-Bretagne », « \*l'europe », « \*l'atlantique »).

- L'emploi des temps est souvent mal maîtrisé : on doit parler de personnages fictionnels au présent, et non au passé comme s'ils étaient des personnages réels qui ont effectivement vécu. De même, on évite le futur de narration (« Dick rencontrera Nicole, il l'épousera... »).

- Les accords de participes passés font chuter beaucoup de candidats, surtout lorsque le COD est placé avant l'auxiliaire « avoir » et dans le cas de verbes pronominaux, mais également avec l'auxiliaire « être ».

- Plus généralement, l'accord entre sujet et verbe est souvent oublié (« La maîtrise et l'élégance de Fitzgerald \*est remarquable »).

- Les adverbes en « -ment » posent de nombreux problèmes aux candidats alors que la règle est simple à maîtriser (« élégant » / « élégamment » ; « violent » / « violemment » ; « posé » / « posément »).

- Les doubles consonnes, même lorsque la prononciation devrait guider les candidats, sont souvent l'occasion de fautes (« il l'a \*rejetée »).

- La différence entre questions directes (avec inversion sujet / verbe et point d'interrogation) et questions indirectes (pas d'inversion sujet / verbe) reste une pierre d'achoppement pour de trop nombreux candidats.

- Enfin, le jury a noté des barbarismes fréquents sur des mots pourtant vus de nombreuses fois au cours de l'année (« la \*skyzophrénie de Nicole »)

### **Points de vigilance face au sujet :**

- Comme souvent, le jury a regretté que de nombreux candidats foncent tête baissée dans leur démonstration avant même de s'interroger sur le sens des mots qui composent le sujet. Parce qu'ils ne cherchent pas à définir et décliner les termes du sujet, ils les répètent comme s'ils allaient de soi sans apporter la moindre nuance (désir sexuel, charnel, pulsionnel, transgressif, désir consumériste, désir de possession, satisfaction ou frustration du désir, utilisation du désir... ; économie capitaliste, échanges économiques, économie du texte, faire l'économie de...). En conséquence, le devoir stagne, manquant de dynamique et de perspectives clairement tracées.

- Le jury insiste sur la présence trop fréquente de jugements moralisateurs de la part de certains candidats : les personnages font ainsi l'objet de critiques concernant leurs décisions, leurs choix, leur sexualité qui se trouvent condamnés à divers titres. Or, si le roman ménage de nombreuses ambiguïtés sur de multiples sujets, le lecteur doit les percevoir et les analyser dans l'économie du texte, et non dans la position d'un juge détenant une loi inflexible. Il s'agit d'un roman, d'une œuvre de fiction, et ce rappel concerne aussi une utilisation excessive de la biographie de l'auteur censée éclairer des personnages et des situations. Dans le cas présent, le sujet ne demandait pas aux candidats de juger si un personnage a raison ou non d'en désirer un autre, s'il a le droit ou le tort d'entamer une liaison adultère ou de nourrir telle ou telle pulsion : seule compte la façon dont le roman utilise ces éléments de l'intrigue, et dont l'écriture de Fitzgerald en joue pour présenter un personnage ou analyser son comportement.

- L'introduction, si essentielle à la bonne compréhension de la façon dont les candidats ont compris le sujet et se proposent de le traiter, manque trop souvent son but : véritable colonne vertébrale de la dissertation, la problématique choisie doit être amenée par une analyse du sujet et une mise en relation des termes qui le composent, et elle doit être immédiatement repérable. Le plan doit alors apparaître comme une proposition de réponse à cette problématique, en plusieurs étapes logiquement articulées entre elles, suggérant clairement les différentes parties.

### 3. Éléments de corrigé

*Les éléments de corrigé qui suivent ne constituent en aucun cas un modèle de dissertation, mais des pistes de réflexion rédigées à partir du sujet proposé. Ils reprennent l'essentiel des arguments exposés ci-dessus en les présentant d'une manière davantage articulée. Certaines copies ont obtenu d'excellentes notes en n'abordant qu'une partie des arguments ci-dessous, ou d'autres arguments et analyses, élaborés à partir de leur propre étude de l'œuvre. En outre, pour des raisons de clarté, la proposition de plan est ici rendue visible, mais tout plan doit être entièrement rédigé dans une dissertation.*

Dans une lettre adressée à sa fille, Francis Scott Fitzgerald avoue son amour pour la poésie de John Keats, et en particulier pour « Ode on a Grecian Urn » (« *[it is] unbearably beautiful* ») et pour « Ode to a Nightingale », qu'il ne pouvait lire sans avoir « les larmes aux yeux ». Dans chacune des odes, le locuteur keatsien célèbre sa rencontre avec une forme de beauté éternelle – le désir infini des amants dessinés sur les contours de l'urne (« *For ever warm and still to be enjoy'd / For ever panting and for ever young* ») et l'essor de l'imagination vers la mélodie de l'oiseau immortel, loin de la « lassitude, de la fièvre et du tourment » du monde sensible. Pourtant, figé à la surface de l'urne funéraire, le désir non consommé des amants se révèle froid et mortifère et dans la forêt obscure, le chant du rossignol enivre les sens et l'esprit du locuteur avant de l'inquiéter (« *Do I wake or sleep?* ») et de le ramener à sa solitude, à sa finitude et à l'inévitable mutabilité du monde.

La citation tronquée de l'« Ode au Rossignol » que F. S. Fitzgerald met en exergue de *Tender is the Night* insiste sur la noirceur du monde sensible (l'astre lunaire disparaît) : le désir amoureux et le désir d'élévation imaginaire vers un idéal intemporel qui animent l'intrigue fitzgeraldienne s'abîment dans les affres et les artifices d'une ère marquée par le désastre de la guerre, mais aussi par l'avènement d'une nouvelle économie dominée par un capitalisme outrancier et une consommation éminemment « ostentatoire » (Thorstein Veblen). En ce sens, le renversement qui caractérise l'économie du désir amoureux dans le roman (Dick Diver décline, Nicole Warren se relève, conformément au plan initial du roman) reflète la transformation d'une époque marquée par la perte des valeurs ancestrales de l'Amérique et l'avènement des pouvoirs éhontés de l'argent, du commerce et de l'apparence. Or, comme dans *The Great Gatsby*, où le désir amoureux du héros romantique (« *romantic readiness* »<sup>1</sup>), désormais dans l'incapacité de retrouver la jeune fille qu'il a aimée (Daisy, au nom de fleur blanche, mais dont la voix est « pleine d'argent »<sup>2</sup>) cinq ans auparavant, reflète non seulement la corruption d'une époque où le « sein vert du nouveau monde »<sup>3</sup> est devenu « vallée des

---

<sup>1</sup> F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*, Harmondsworth, Penguin Books, 1990 (1926), 8.

<sup>2</sup> « *Her voice is full of money* », *Ibid*, 115.

<sup>3</sup> « *a fresh, green breast of the new world* », *Ibid*, 171.

« cendres »<sup>4</sup>, mais aussi la désacralisation des rêves originels de la nation, l'économie du désir, dans *Tender is the Night*, semble manifester l'anéantissement de la « capacité d'émerveillement » (« *capacity for wonder* »<sup>5</sup>) au fondement même de l'Amérique.

En effet, sur les rivages de la Côte d'Azur comme à Paris ou à Zurich, le docteur Diver s'épuise à recréer, pour un groupe de riches expatriés américains, l'illusion d'un lieu idéal où l'intensité des sensations confine au spirituel et transcende les maux et les tourments des temps. Pourtant, l'économie du désir amoureux ne fait que refléter la désillusion d'une époque traumatisée par le désastre de la guerre et gangrénée par la corruption de l'argent et la domination du paraître. Dans sa structure comme dans son discours, le système de valeurs que le roman met en œuvre donne ainsi à voir le vacillement d'un homme, d'un couple, d'une communauté, d'une ère, mais aussi des rêves liminaires de l'Amérique. Or, là où le docteur échoue, le romancier réussit peut-être : en instaurant une économie du désir, entendue comme une poétique de la retenue, de la réserve, du renoncement, au cœur de l'écriture, l'auteur montre combien l'imperfection et l'incomplétude permettent aussi de retrouver d'« infinies possibilités » et d'ainsi renouer avec cette « capacité d'émerveillement » à l'origine de la terre américaine.

- I. Le système de valeurs qui régit le désir dans le roman manifeste le changement économique de l'après-guerre (« *Good-by, all my fathers* », 232) : le passage de l'honneur, de la dignité et du courage à une production effrénée, au capitalisme conquérant et au consumérisme marchand ; ce changement rejoue aussi la perte des rêves liminaires de la nation (« *capacity for wonder* »), au moment où les colons mirent le pied sur le sol américain<sup>6</sup>.
- II. Les Diver et les riches Américains expatriés tentent illusoirement ou désespérément de maintenir un havre de beauté intemporelle et de désir éternel autour d'eux, mais ce dernier ne saurait dissimuler ses failles et ses artifices : l'économie du désir ainsi créée est précaire, vouée à disparaître.
- III. Pourtant, l'auteur instaure une poétique de la réserve, de la retenue et de l'incomplétude au sein du texte (l'économie est ici entendue au sens d'épargne) : dans sa structure, dans sa narration ou dans ses descriptions, l'écriture réussit à mettre en œuvre ce que Dick Diver ne saurait réaliser en Europe, mais parvient peut-être à suggérer au moment de son effacement incertain à la surface de l'Amérique, à la fin du roman.

#### **I. L'économie du désir comme reflet du changement du système de valeurs dans l'après-guerre**

L'équilibre instable qui régit le désir amoureux dans le roman (l'économie est ici entendue au sens de système) donne à lire le basculement des valeurs de l'après-guerre (l'essor d'une économie marquée par un capitalisme et un consumérisme outranciers).

- Le viol incestueux de Nicole, exprimé par un tiret à la fois elliptique et symptomatique au niveau du discours (« *We were just like lovers – and then all at once we were lovers* » avoue Devereux Warren), manifeste **la corruption du désir** et, au-delà, **la perte de l'innocence de l'Amérique**. Comme Philomèle, Nicole ne parvient pas à exprimer sa blessure, sinon indirectement, lors de crises

---

<sup>4</sup> « *valley of ashes* », *Ibid*, 26.

<sup>5</sup> « *capacity for wonder* », *Ibid*, 171.

<sup>6</sup> Voir les dernières pages de *The Great Gatsby*, *op. cit.*, 171-72.

de plus en plus dévoilées, en dépit de l'appel au « contrôle » de son époux, dans la salle de bains ou à la fête foraine (sa robe jaune qui s'échappe à la limite entre la réalité et l'irréalité ressemble à un envol, mais au moment où elle saisit le volant de la voiture familiale, l'accident donne à lire un avenir brisé). Les silences et les crises de Nicole, dont la révélation est différée (Violet McKisco est sommée de ne pas dévoiler ce qu'elle a vu à la villa), ou obstruée (Dick s'interpose entre son épouse et sa maîtresse dans la chambre de l'hôtel parisien), nourrissent le suspense au niveau du récit : l'économie narrative entretient le désir de lire.

Le motif de l'inceste (l'économie du désir est corrompue) **contamine toutes les relations dans le roman** : l'équilibre familial (la « loi de la maison », selon l'étymologie du mot « économie ») s'en trouve menacé. Ainsi, Dick devient un père et une mère de substitution pour Nicole et Nicole envisage finalement sa rupture avec son mari comme une « coupure de cordon » (« *cut the cord* », 338) ; Dick se laisse séduire par le charme enfantin de Rosemary, l'actrice principale de *Daddy's Girl*, qui à son tour le compare à sa mère et à son père médecin ; Baby vient au secours de son beau-frère à Rome, alors qu'une foule en colère le confond avec un violeur d'enfants ; Dick souligne qu'il n'élève pas sa fille Topsy pour l'épouser et lors d'une boutade, il menace son fils Lanier de divorce ; à la fin du roman, Nicole envisage sa séparation comme un sevrage (« *her dry sucking at his lean chest* », 313) et constate que Dick cherche moins ses enfants sur la plage afin de les protéger que pour trouver une forme de protection...

- Le système technique, minutieusement décrit, qui régit la montée ou la descente du funiculaire, au centre du roman, en Suisse, donne à voir **l'économie du désir amoureux** au cœur de l'intrigue : Dick Diver décline ; Nicole se relève (ce système transparaît au niveau des jeux métaphoriques et des parallélismes syntaxiques : « *to be a feather again instead of a plummet, to float and not to drag* », 170). Plein d'ambition et de désirs romantiques (en ce sens, il s'apparente à *Gatsby* : « *a heightened sensitivity to the promises of life* »<sup>7</sup>), Dick résiste d'abord et refuse de se laisser séduire (détourner) au cours de son ascension : l'invitation de Baby, alors que Dick, trempé par la pluie, emprunte un imperméable (« *Won't you come back after you've changed?* », 178) est à entendre comme une invitation à une **transaction** : la famille Warren « achète » un docteur pour Nicole (« *We own you* », déclare Baby, 202). Si le discours intérieur, ponctué de questionnements à la troisième personne, traduit le désarroi du médecin, désormais étranger à lui-même (« *... For Doctor Diver to marry a mental patient? How did it happen? Where did it begin?* », 178), ce dernier se laisse **gagner par l'irrésistible attrait du confort financier**. La métaphore de l'eau, moins régénératrice que corruptrice et mortifère, accompagne la transaction (« *he was inundated with a constant trickle of goods and money* », 194). D'abord littérale, au moment du baiser (un orage éclate), l'eau donne ensuite lieu à des comparaisons guerrières (le tonnerre est associé au bruit d'une bataille) et funestes : l'air humide qui s'introduit dans la chambre d'hôtel du docteur manifeste la séduction vampirique dont ce dernier est victime. La scène du baiser emblématise aussi sa métamorphose : sa force dominatrice (« *he held her and tasted her* », 177) s'évanouit en un reflet (« *a reflection in her wet eyes* », 177) et annonce la victoire paradoxale de la jeune femme (« *[she was] drowned and engulfed in love, yet solaced and triumphant* », 177 ; « *I've got him, he's mine* », 177). Des images de conquête, renforcées par un rythme binaire, accompagnent non seulement le moment du baiser, mais aussi le souvenir de ce moment : Dick se dit « désarmé » et vampirisé (« *he had been swallowed up like a gigolo, and somehow permitted his arsenal to be locked*

---

<sup>7</sup> *The Great Gatsby*, op. cit., 8.

*up in the Warren safety-deposit vaults* », 228). La mise en garde, lors de l'ascension en funiculaire – « Défense de cueillir les fleurs », 169 – ne saurait infléchir **le désir, moins amoureux que vénal**, qu'éprouve le docteur pour sa jeune patiente, elle-même associée à des images de fleurs artificielles tout au long du roman (Nicole se donne à voir comme un « panier de fleurs », « *a basket of flowers* », 177, à la clinique, puis arbore un bouton de camélia et une écharpe couleur lilas dans les allées sombres et pourrissantes de son jardin, et émerge finalement comme une fleur luxueusement parfumée dans le dernier livre, 326).

La signature « *Dicole* » semble **sceller la transaction** (« *somehow Dick and Nicole had become one and equal, not apposite and complementary* », 217) mais elle annonce aussi une **destruction réciproque** (« *we're both ruined* », 307).

- L'économie du désir ainsi associée au déclin de Dick et à l'ascension de Nicole représente le **basculement des valeurs, après la Première Guerre mondiale**. Dick ne retourne en Amérique qu'au centre du roman, pour l'enterrement de son père, qui s'apparente aussi à un adieu aux valeurs morales que ce pasteur désargenté incarnait et qui caractérisaient la période antérieure à la guerre de Sécession : (« *'good instincts', honor, courtesy, and courage* », 231). Troué d'ellipses, ce passage est également le moment où, à la lumière de la Lune, Dick Diver s'agenouille sur le sol américain, qu'il reconnaît presque corporellement (l'usage des déterminants et la référence au peuplement originel donnent à lire cette reconnaissance : « *the sound of sluggish primeval rivers flowing softly under soft Indian names* », 232). La confusion cacophonique qui suit le retour de Dick en Europe, au présent, annonce le deuil des valeurs ancestrales : « *On the long-roofed steamship piers one is in a country that is no longer here and not yet there. [...] One hurries through, even though there's time; the past, the continent, is behind; the future is the glowing mouth in the side of the ship; the dim, turbulent alley is too confusedly the present* » (232). Comme son ami Abe North, ce musicien anéanti, cet amoureux éconduit, Dick sombre dans l'alcool, **consomme le désir sans amour** qu'il éprouve pour la starlette, Rosemary (« *[s]he wanted to be taken and she was* », 242), et provoque une rixe à Rome, ville de la décadence, pour avoir refusé de régler une somme dérisoire à un chauffeur de taxi.

À maintes reprises, Dick est comparé au général Grant dans le roman, et à son rêve éperdu de restaurer l'unité disparue de l'Amérique. En tentant de soigner la schizophrénie de Nicole, en érigeant des « murs » autour du monde qu'il a « créé » avec elle sur la Côte d'Azur, Dick entend désespérément maintenir intact **un idéal de pureté, d'unité, de communauté**. Or, ces murs se fissurent et finissent par s'effondrer devant l'essor de « hordes » d'envahisseurs. C'est ainsi sur le mode du deuil que s'esquissent les croyances en **un désir perdu** : « dans les fêlures se lit la croyance en un idéal, en creux, le mythe sous les turbulences de l'histoire » (Philippe Jaworski).

Dick Diver incarne moins les valeurs ancestrales de son père que leur inéluctable « déclin » (Oswald Spengler, *The Decline of the West*) face à l'essor du capitalisme que Nicole Warren, « héritière d'une lignée d'escrocs » (« *crooks by heritage* », 328) emblématise. Dans un passage aux tonalités épiques, Nicole se trouve assimilée au **moteur et au produit de la formidable expansion de l'industrie et du commerce américains** : « *Nicole was the product of much ingenuity and toil. For her sake trains began their run at Chicago and traversed the round belly of the continent to California* » (62-63). Au niveau de l'intrigue, Nicole se définit par le nombre d'emplettes inutiles qu'elle réalise (au moment où Dick l'attend à l'hôtel – « *I want you terribly* », 61 – une énumération d'achats impulsifs, lors d'une sortie avec Rosemary, **se substitue à la consommation du désir charnel**), ou le nombre de valises qu'elle emporte en voyage, et que le narrateur compare à un ravitaillement militaire. Or, les objets de

consommation ne sauraient combler le vide existentiel dont souffre la jeune femme : son regard et son esprit demeurent vides (« *always when Dick turned away from her into himself he left her holding Nothing in her hands and staring at it* », 205 ; « *she knew few words and believed in none* », 31). La « méthode dépensière » (« *method of spending* », 109) de Nicole reflète ainsi le désir effréné de possession d'une génération hantée par la guerre et en manque de sens. Lorsqu'elle attend Dick à la clinique (sa patience est une souffrance), Nicole tente de contenir son manque en disciplinant son apparence physique (« *Was it an hour ago she had waited by the entrance, wearing her hope like a corsage at her belt? / ... Dress stay crisp for him, button stay put...* », 164). L'air à la mode qu'elle entonne pour séduire son « capitaine » associe désir et argent : « *Lay a silver dollar / on the ground* » (156). Et à la fin du roman, au moment où elle va rejoindre Tommy Barban, son amant mercenaire (« *my business is to kill people* », 41), son émergence est ironiquement comparée à un bain moins baptismal que commercial : l'huile d'onction avec laquelle elle se signe est un parfum de luxe, Chanel 16. Comme l'indique la répétition du verbe « *want* », **le désir final de Nicole est moins romantique qu'économique** : « *Nicole did not want any vague spiritual romance – she wanted an 'affair'; she wanted a change. She realized, thinking with Dick's thoughts, that from a superficial view it was a vulgar business to enter* » (327). Les valeurs patriotiques sont tout aussi désacralisées que les valeurs religieuses : à l'hôtel où les amants consomment leur désir charnel (sous les mains prédatrices de son amant, Nicole se mue en « animal décapité » — « *a decapitated animal* », 330), les sous-vêtements des jeunes-femmes postées sur le balcon font face au drapeau américain d'un navire de guerre. Symboliquement, c'est au moment où elle a donné la dernière fiole de camphre à Tommy, se substituant ainsi à son mari médecin, que la jeune femme a rejeté les croyances qui relient les expatriés à leur pays d'origine : « *It's American—Dick believes in it* » (312).

- Le **désir adultère** que Dick éprouve pour l'actrice apparemment ingénue, Rosemary, ne fait qu'amplifier **l'association du désir à la perte de valeurs des expatriés américains**. D'abord ironiquement présentée comme un manque de discernement (le narrateur intervient dans le discours : « *her naïveté responded whole-heartedly to the expensive simplicity of the Divers, unaware of its complexity and its lack of innocence* », 25), la candeur de Rosemary devient une arme séductrice et stratégique. Rosemary suit les recommandations de sa mère. En effet, l'éducation que Mrs Speers a donnée à sa fille relève d'un investissement (« *You were brought up to work – not especially to marry ... economically you're a boy, not a girl* », 46) et trouve à s'exprimer dans l'industrie du divertissement. Mrs Speers a misé ses économies sur le charme virginal de sa fille : « *Mrs Speers was so sure of Rosemary's beauty and had implanted in her so much ambition, that she was willing to gamble the money on 'advantages' ; Rosemary in turn was to repay her mother when she got her start* » (68). Associée à des images de rosée ou de sourire enfantin, l'innocence de la jeune actrice se trouve en réalité dictée par la manière dont l'industrie cinématographique **exploite le désir sexuel à des fins marchandes** (lors de la projection de *Daddy's Girl*, le dernier gros plan laisse entendre une union interdite que la résonnance du mot « *love* » dans l'adjectif « *lovely* » suggère aussi au niveau du discours : « *happier days now, and a lovely shot of Rosemary and her parent* », 78). Initié malgré lui aux jeux du désir hollywoodien, c'est en jouant une chanson à la mode sur son piano que Dick se surprend ensuite à trahir son sentiment d'emprise et sa duplicité (le chiasme est en ce sens signifiant : « *tea for two and two for tea* », 193).

- La visite du champ de bataille de la Somme marque ce changement de valeurs. Si Abe, qui a combattu, transforme son traumatisme en humour fantasque et « désespéré », Dick **projette des**

**clichés sentimentaux** sur le lieu de commémoration (« *the last love battle* », 65), tandis que Rosemary, en bonne actrice, pleure lorsqu'elle estime devoir le faire. À la fin de la visite, au restaurant, Dick cesse d'observer les « *gold-star muzzers* », ces mères venues honorer la mémoire de leurs fils disparus (« *all the maturity of an older America* », 113) pour s'intéresser aux femmes qui incarnent l'avancée du progrès (Nicole) et l'essor de l'industrie cinématographique (Rosemary) – « *the whole new world in which he believed* » (113) : son détournement de regard révèle la manière dont le docteur s'oriente désormais vers un futur cyniquement conquérant. De manière générale, la guerre n'intervient que métaphoriquement dans le roman, afin de signifier la violence inouïe d'un duel histrionique, d'un meurtre sur un quai de gare, mais aussi de baisers destructeurs, de disputes conjugales, de soirées « *carnavalesques* » ou de coiffures à la mode.

- **L'économie du désir amoureux** qui orchestre la déchéance de Dick et l'émergence de Nicole ne fait que signifier le triomphe de l'argent et du commerce. Dans une scène située dans un restaurant parisien, le narrateur décline les identités des trois femmes qui accompagnent le docteur : « *The trio of women at the table were representative of the enormous flux of American life. Nicole was the granddaughter of a self-made American capitalist and the granddaughter of a Count of the House of Lippe Weissenfeld. Mary North was the daughter of a journeyman paper-hanger and a descendant of President Tyler. Rosemary was from the middle of the middle class, catapulted by her mother onto the uncharted heights of Hollywood* » (60). À l'aristocratie succèdent les nouveaux riches, qui eux-mêmes vont bientôt se laisser détrôner par de nouvelles générations sans scrupules. Superfétatoire au niveau de l'intrigue, le détour de Dick et de Rosemary par la maison construite à partir de la structure du palais du cardinal de Retz, rue Monsieur, donne ainsi à lire l'évolution des temps : Rosemary perçoit une scission entre les visiteurs qui appartiennent au monde révolu des Diver et les femmes « *cobra* » qui emblématisent **l'ambition déterminée, froidement calculatrice et avant-gardiste, des nouveaux arrivistes** (l'architecture métamorphique de la maison évacue tout signe du passé, et même du présent, pour englober uniquement l'avenir).

Si le **système de valeurs** qui fonde l'économie du désir dans le roman donne à voir un monde en mutation, délaissant les rêves fondateurs de la terre américaine pour s'orienter vers un capitalisme, un matérialisme et un consumérisme outranciers, constitué d'artifices et de faux-semblants, Dick Diver entreprend néanmoins de « créer » **un lieu clos où vibrent encore les désirs amoureux ou imaginaires** d'un groupe de riches expatriés. Or, ce havre artificiel se fissure et s'effondre, donnant à lire le désenchantement de l'époque.

## II. **L'économie du désir illusoirement maintenue dans un équilibre idéal mais éphémère**

Renouant avec les « illusions » qui animaient les pionniers américains (« *the illusions of eternal strength and health, and of the essential goodness of people; illusions of a nation, the lies of generations of frontier mothers who had to croon falsely, that there were no wolves outside the cabin door* », 134), Dick Diver tente de résister à l'assaut de la modernité tout en cédant à ses attraits. La villa et la plage qu'il a créées avec Nicole sur la Côte d'Azur, et qui se réinventent ailleurs, à Paris, à Zurich, à Rome ou à Munich, représentent ce bastion de résistance, mais aussi de compromission, où l'intensité des sensations confine au spirituel avant de se révéler désenchantée et mortifère. Dans le monde des Diver, **l'économie du désir est éphémère, artificielle et délétère.**

- La structure du livre **anéantit tout espoir de préservation de l'économie du désir**, intensément créatrice, avant sa consommation funeste. En effet, le renversement chronologique qui gouverne

l'intrigue donne à lire la tentation adultère, en 1925 (Livre I), avant même l'évocation du désir amoureux qui rassemble les futurs époux, en 1917 (Livre II). La variation des regards focalisateurs et leur manque de fiabilité révèlent aussi **les leurres ou les intérêts qui préludent à l'expression du désir**. Le regard de Rosemary (I) est celui d'une starlette apparemment éblouie mais **intéressée** (d'abord aveuglée – « *it was too bright to see* » (6) –, elle perçoit ensuite des silhouettes sur la plage, présentées sous la forme de didascalies – les êtres sont caractérisés par leurs accessoires ; par exemple, le collier de perles de Nicole donne forme et visibilité à son dos, si bien que son corps sculpté, « *Rodinesque* » (20), se trouve ensuite moins érotisé qu'adoré dans le roman : « *her back, ... set off by a string of creamy pearls, shone in the sun* » (9) ; la casquette de jockey de Dick annonce aussi son rôle vis-à-vis de son épouse, associée à une force équestre dans le roman) ; le regard de Dick (II) perd peu à peu sa clairvoyance scientifique (d'abord pénétrant, il est blessé, à Rome, puis corrigé par des lunettes, tenté par la cécité – « *It was worse with his eyes shut for it gave a rhythm of finding and losing, finding and losing* » (190) – et finalement en quête de retrait : la répétition lancinante d'un leitmotif témoigne d'une jalousie mortifère, d'un dérèglement mental, mais aussi d'un désir de disparition – « *Do you mind if I pull down the curtain?* », 100, 101, 106, 113, 191) ; le regard de Nicole (III) s'aveugle au moment même où il se croit lucide (à travers les yeux blancs de ses ancêtres – « *white crook's eyes* » (327) – il conjugue la clairvoyance et l'envol, mais un envol moins **romantique que cyniquement économique** : « *For what might occur thereafter she had no anxiety – she suspected that that would be the lifting of a burden, an un-blinding of eyes. Nicole had been designed for change, for flight, with money as fins and wings* », 314). Au niveau du discours, les lettres que la patiente amoureuse écrit à son « capitaine » sont ponctuées d'ellipses et de « rythmes noirs » (« *darker rhythms* », 141), rappelant combien le désir de la patiente schizophrène relève d'un **processus de transfert envers un uniforme** (« *After all I'm only a sort of stuffed figure in her life* », 151, admet le docteur) et non de l'émergence de sombres pensées. De même, les années qui ont précédé et suivi le mariage sont évoquées en accéléré sous la forme d'un courant de conscience qui n'exprime, en réalité, que les tourments d'une absence de conscience (Livre II, chapitre 10) : **le désir amoureux se situe dans un équilibre fragile, rongé par le doute**. Ainsi, les jeux de regards et de discours, tournés vers l'extérieur comme vers l'intérieur, montrent combien l'économie du désir repose sur un jeu d'illusions : « *It's always a delusion when I see what you don't want me to see* » (216).

- Au niveau structurel, la composition du livre et les jeux de focalisation ou de discours manifestent **la précarité de l'équilibre du désir** que, renouant avec les rêves liminaires de la nation américaine, mais aussi avec ses aspirations romantiques, Dick tente néanmoins de réinventer sur la Côte d'Azur, comme dans tous les lieux où, à Paris, en Suisse, en Italie ou en Allemagne, les membres de la communauté semblent demeurer « sous les parasols » de la plage, à proximité de la Villa Diana. Dick déploie tous ses efforts de séducteur et d'illusionniste afin de recréer un décor idéalement harmonieux, où les sensations sont si intenses qu'elles confinent au sacré (comme dans « *Ode to a Nightingale* », la synesthésie domine, associée au vin, aux murmures d'insectes, aux nuances et aux ombres d'un décor provençal). L'économie du désir semble parfaite au moment où les membres de la communauté se rassemblent auprès du couple (« *[they started] to warm and glow and expand* », 40 : le rythme ternaire accompagne l'expansion du désir). Pourtant, la villa est érigée sur les ruines d'un village et ses environs sont rongés par des traces de pourrissement et de maladie. Lors de la soirée, de minuscules failles (« *minute failures* », 33) s'insèrent dans le décor et annoncent la crise et le duel à venir. Au niveau du discours, un jeu temporel donne à lire l'annihilation de la magie du moment et du sentiment

d'élévation keatsienne qui l'accompagne : « *Then abruptly the table broke up – the moment when the guests had been daringly lifted above conviviality into the rarer atmosphere of sentiment was over before it could be irreverently breathed, before they had half realized it was there* » (40).

De même, la circularité du roman manifeste la destruction de l'idéal de pureté et de beauté intemporelles que les Diver semblaient avoir instauré sur la plage (« *the plot* », 10). Au début du récit, Dick ratisse le sable pour enlever toutes les taches de souillure. Dans le dernier chapitre, la plage est envahie par une multitude d'êtres et une surenchère de biens (la liste décrivant les nouveaux objets de consommation – « *the new paraphernalia* » (315) – annonce la désacralisation du lieu : « *a club* », 315). On se souvient alors des traces de conquête qui, comme dans les pages finales de *Gatsby*, assombrissaient la splendeur virginale du rivage dans le livre I – la préservation du décor créé par les Diver reposait sur l'ostracisation des McKisco et de leurs amis. Lors de la soirée, les contrastes en rouge et blanc réintroduisaient aussi des traces de blessure ou de souillure au sein d'un site envisagé comme parfait – Nicole était comparée à une vierge guerrière (« *a Viking madonna* », 39).

- L'économie du désir est ainsi orchestrée par une fragile mise en scène, qui prend un aspect **plus cyniquement mercantile** encore au sein des cliniques suisses (« *money is no object* », 147, annonce Warren, qui souhaite racheter sa faute en espèces sonnantes et trébuchantes). Dans ce havre de paix artificiel qu'est la Suisse (« *a postcard heaven* », 135), dédié à la maîtrise mécanique des jouets et des rouages du temps, les cliniques, censées guérir les traumatismes enfouis (« *a refuge for the broken, the incomplete, the menacing of this world* », 137 ; « *non-combatant's shell-shock* », 204) sont en réalité édifiées à des fins essentiellement **mercantiles** : si des trains chargés de soldats blessés traversent le territoire, ce sont surtout les marchands de diamants et les négociateurs commerciaux qui se retrouvent en ville. Lorsqu'il arrive en Suisse, Dick est d'une ambition démesurée, à la hauteur de l'ouvrage au titre extraordinairement long et complexe qu'il envisage d'écrire sur la psyché humaine. Or, les méthodes de soin adoptées dans les cliniques suisses sont fondées sur des **manipulations douteuses du désir essentiel à la cure**, entre patient et médecin : « *The pathological origin and mechanistic defeat of the affair left a flat and metallic taste. Nicole's emotions had been used unfairly – what if they turned out to have been his own?* » (166). Elles consistent également à infliger une nouvelle forme de violence aux désirs homosexuels (en ce sens, le cas du jeune chilien, Francisco, torturé par son père, est représentatif). Or, comme l'annonce le scintillement du paysage, semblable à celui d'une vitrine de bijouterie (« *she saw the necklace and bracelet of lights that were Montreux and Vevey, beyond them a dim pendant of Lausanne* », 177), tout est ici affaire d'argent et d'apparences. Patiente dévastée et vulnérable lors de son hospitalisation à la clinique du docteur Dohmler, Nicole entreprend ensuite de décorer les barreaux des fenêtres qui emprisonnent les êtres en souffrance (« *those sunk into eternal darkness* », 206), dans l'institution de son mari (« *the plant* », 198 : une entreprise moins verdoyante que lucrative). Les sanatoriums suisses s'apparentent ainsi à des « *country clubs* » artificiellement parés de fleurs et de noms keatsiens (« *The Eglantine* »).

- Une nouvelle fois, Dick résiste avant de **se laisser tenter par les sirènes de l'argent** des Warren, et de codiriger une clinique avec Franz Gregorovich (« *a gold mine* », 199, où Franz excelle en tant qu'hypnotiseur). La Suisse apparaît en effet comme un décor central (« un cyclorama », comme l'illustre le chiasme décrivant le lac : « *swans like boats and boats like swans* », 169) pour « excentriques », un « centre sans cœur » (« *the true centre of the Western World ... the nothingness of the heartless beauty* », 169) où le docteur des âmes finit par tourner en rond, dans un

emprisonnement aussi mécanique que mortifère. **L'économie du désir atteint ici un point de stase** où docteurs et patients se confondent dans un même tournoiement infini : lors des « rondes », l'esprit du psychiatre tournoie autant que celui des malades (« *Round, round and round. Around forever* », 207). Le sanctuaire devient prison.

Or, le décor immobile où se figent autant les désirs que les souffrances (des enfants agressés, des soldats traumatisés, des artistes censurés, des homosexuels torturés...) ne caractérise pas seulement les cliniques, mais aussi les hôtels, les restaurants où une jeunesse riche et débridée s'enivre et s'affiche dans toute sa vacuité (versions dégradées des jeunes gens figés sur l'urne grecque keatsienne, les nouvelles icônes de la féminité se donnent à voir comme sur des posters publicitaires ou des écrans de cinéma) : « *Dick picked out the two sisters easily across the delicately haunted, soft-swaying room – they were poster-like, formidable in their snow costumes, Nicole's of cerulean blue, Baby's of brick red* » (195).

- **L'économie du désir se trouve institutionnalisée par l'industrie naissante du cinéma.** Le désir amoureux, devenu mise-en-scène, s'exprime dans *Daddy's Girl*, mais aussi hors écran, comme dans cette chambre d'hôtel parisien où « *Miss Television* » (118), dont les atours et les mimiques sont calculés « au millimètre près », embrasse « l'image froide » de son amant (aux yeux de Dick, le visage de Rosemary s'agrandit comme lors d'un gros plan cinématographique) avant de s'exclamer : « *Oh, we're such actors – you and I* » (118) et d'improviser un dialogue au moment où l'on frappe à la porte. Le regard de Rosemary colore le monde alentour et le transforme en décor de cinéma : les vitres de son taxi deviennent un écran où les noms de villes eux-mêmes se mettent à resplendir lorsqu'elle imagine les amours de tsars russes et de ballerines anglaises. Dick peine à jouer le rôle que la starlette attend de lui : il ne saurait lui donner la réplique (« *'Take me.' / 'Take you where?'* », 73) et voit son désir s'exprimer maladroitement par une montée de marches dans un hôtel parisien. L'auteur dénonce ainsi ironiquement la fausse innocence que le cinéma met en scène, mais aussi l'infantilisme irresponsable d'une génération déclinante et perdue (« *Daddy's girl. Was it 'itty-bitty bravekins and did it suffer? Ooo-ooo-tweet, de teweetest thing, wasn't she dest too tweet? Before her tiny fist the forces of lust and corruption rolled away* », 78). Or, il introduit aussi souvent une esthétique cinématographique au sein de son écriture, comme lorsqu'un tremblement lumineux (« *flicker* »), semblable à celui qui exprime l'émotion dans les films muets, s'immisce dans les descriptions. Dans un monde désormais dominé par la culture de masse et le consumérisme, l'esthétique du clair-obscur ainsi mise en œuvre (par exemple, dans la manière dont l'ombre crépite sous les parasols d'une plage inondée de soleil) permet de **rappeler les atteroiements du désir, mêlés de doutes et de craintes.**

**L'équilibre du désir**, tel que Dick Diver tente de le créer ou de le maintenir autour de lui, sur la Côte d'Azur comme à Paris, et dans les cliniques suisses, finit par se rompre. Néanmoins, en donnant à lire son **renoncement progressif aux leures de la consommation et sa réconciliation avec la mutabilité et avec la finitude humaines**, l'auteur réitère au cœur même de son écriture la valeur de l'imperfection et de l'incomplétude – la manière dont l'économie du désir, entendue comme une retenue, maintient l'espoir vibrant d'un accomplissement à jamais différé.

### III. L'économie du désir : une poétique de la retenue, qui seule est susceptible d'exprimer le désir dans son incertitude et son inassouvissement constitutifs

« *Yes, it has magic. It has magic* », aurait dit Fitzgerald à Gerald Murphy, lors de la publication de son roman. Si la consommation du désir entraîne son anéantissement – un ravissement violent ou un travestissement en une image froide et marmoréenne, comme à la surface de l'urne keatsienne – **le maintien non subi mais averti du désir dans son inaccomplissement essentiel** permet de renouer avec la valeur de l'éphémère et avec les pouvoirs de l'imaginaire (la « capacité d'émerveillement » à l'origine de la terre américaine). La trajectoire de Dick Diver (son nom désigne un plongeur, non une chute) manifeste ainsi l'économie du désir que le romancier instaure dans *Tender is the Night*, ce « magnifique échec » (Arnold Gingrich). Comme Keats, qui privilégiait ces moments de suspens et d'imminence, **où la vibration intense du désir est sur le point de basculer dans la consommation** (« *poised vividness* », selon les mots de Wilson Knight), Fitzgerald invente **une poétique du désir**. Entendue comme **une forme de retenue et de renoncement**, l'économie consiste à laisser ressentir la vibration créatrice d'une incertitude et d'une espérance au sein du texte. Or, la singulière relation qui s'instaure entre Dick Diver et sa patiente favorite, une artiste américaine entourée de bandages, permet de situer cette économie du désir sur la terre originelle – le roman évolue de la Côte d'Azur vers les rivages de l'Amérique.

- Si Dick Diver (« *a spoiled priest* »<sup>8</sup>) s'épuise à recréer un havre de paix et de beauté autour de lui, il concourt peu à peu à son propre effondrement et à l'anéantissement de ses projets initiaux : « *You've made a failure of your life* » (338) ; « *But you used to want to create things – now you seem to want to smash them up* » (300). Or, comme l'avait anticipé Elkins, son colocataire, lorsqu'ils étaient étudiants, ce n'est qu'en se réconciliant avec sa faillibilité et avec sa finitude intrinsèques (sa « fêlure ») que « *Lucky Dick* » réussirait à s'édifier (« *it'd be nice to build out some broken side till it was better than the original structure* », 133) et à renouer avec son identité américaine. D'abord envisagé ironiquement comme un désir de désastre, tout aussi vain et pathétique que son ambition démesurée, cette **valorisation de l'incomplétude** prend un autre sens, artistique, au niveau de l'écriture : « *the price of his intactness was incompleteness* » (133).

- C'est au contact de sa patiente préférée (« *the scabbed anonymous woman-artist he had come to love* », 273), une artiste américaine souffrant d'une forme d'eczéma contractée lors d'un rapport amoureux (« *neuro-syphilis* ») que le docteur Diver exprime **la valeur du renoncement**. À l'instar d'Abe North, qui a appris sur les champs de bataille à accepter l'inacceptable – l'inévitabilité de la mort –, Dick apprend peu à peu que les blessures ouvertes ne se referment pas : « *One writes of scars healed, a loose parallel to the pathology of the skin but there is no such thing in the life of an individual. ... The marks of suffering are more comparable to the loss of a finger, or of the sight of an eye. We may not miss them, either, for one minute in a year, but if we should there is nothing to be done about it* » (192). À la malade momifiée, qui voudrait donner un sens à sa douleur et à sa disparition, Dick Diver retorque « mécaniquement » : « *You are sick* » (210). Il l'encourage ensuite à une réconciliation avec l'ordinaire : « *it's only by meeting the problems of every day, no matter how trifling and boring they seem, that you can make things drop back into place again* » (210).

- C'est au niveau des descriptions et des portraits d'êtres familiers que s'instaure cette **poétique de l'incomplétude et de l'évanescence**. Aux yeux de Rosemary, la plage apparaît ainsi comme un lieu

---

<sup>8</sup> Fitzgerald désignait ainsi Dick Diver, dans ses carnets de notes.

vibrant de possibilités : « *Even in their absolute immobility, complete as that of the morning, she felt a purpose, a working over something, a direction, an act of creation different from any she had known* » (22). Associant des fragments descriptifs de manière incongrue, l'écriture se fait expérimentale et saisit la splendeur fulgurante de l'instant. Par exemple, dans une composition cubiste, elle donne à voir combien l'intensité de la nuit découle d'un éclat terne : « *It was a limpid black night, hung as in a basket from a single dull star* » (45). Entre comparaison et composition, les couleurs s'altèrent, se salissent et se souillent encore, mais traduisent ainsi l'évolution d'un désir de voir, entre innocence et enivrement : « *a sea as mysteriously colored as the agates and cornelians of childhood, green as green milk, blue as laundry water, wine dark* » (19). Or, à la fin du roman, les descriptions valorisent au contraire l'effacement : dans la chambre d'hôtel modeste où elle fait l'amour avec Tommy, Nicole compare le merveilleux éclat (« *wonderful* ») du dépouillement alentour à celui d'un tableau de Cézanne ou de Picasso (« *she liked the economy of the weightless dress and espadrilles that mingled with his ducks upon the floor* », 331) ; à son tour, Dick délaisse la « simplicité dispendieuse » de sa vie conjugale (« *the expensive simplicity of the Divers* », 25) pour saisir la grâce de passantes qui s'esquissent sur le mur d'un destin impossible comme sur l'écran de ses rêves (« *he was in love with every pretty woman he saw now, their forms at a distance, their shadow on a wall* », 229).

À la fois sidérée ou endurcie par sa blessure secrète et rayonnante de beauté, Nicole semble flotter aux alentours d'elle-même et devenir ainsi intemporelle (« *her face would be handsome in middle life; it would be handsome in old age: the essential structure and the economy were there* », 162). Magnétique (« *I am a woman and my business is to hold things together* », 92) et clivante, elle s'esquisse à la limite entre une intériorité évidée et une extériorité évanescence (« *[she is] a little in the clouds* », 166). Le halo clair-obscur de sa chevelure semble la définir (« *she was more beautiful now that her hair had darkened than when it had been like a cloud and more beautiful than she* », 76 ; « *the wind blew her hair until her head moved with it* », 310) et son manteau « bleu ciel » se confond avec l'atmosphère (« *Into the dark, smoky restaurant, smelling of the rich raw foods on the buffet, slid Nicole's sky-blue suit like a stray segment of the weather outside* », 60). Une singulière porosité s'instaure ainsi entre son être, dépourvu de conscience réflexive, et son jardin à la fois luxuriant et rongé par les maladies, lors de sa déambulation noctambule.

Victime violée et « belle dame sans merci » (Keats), associée à une pureté florale comme à des fleurs artificielles, pourrissantes ou venimeuses (« *sweet poison* », 339), Nicole s'apparente alors à la terre américaine (« *they were in America now* », 155) dont l'innocence violentée (« *this scarcely saved waif of disaster bringing him the essence of a continent...* », 157) a laissé place à une consommation vampirique. Or, dans ses silences vides comme dans ses stridences, Nicole apparaît comme une présence-absence oxymorique susceptible d'incarner l'économie du désir de l'écriture fitzgeraldienne – cette **vibrante retenue** qui seule est à même de retracer, au lieu même de leur désenchantement, les rêves liminaires de la terre américaine : « *an ochre stitch along the edge of reality and unreality* » (214) ; « *[a] most attractive woman [...] – with her hardness, her devotions and loyalties, and a certain elusiveness* » (62) ; « *she gave an impression of repose that was at once static and evocative* » (30) ; « *She was still as still* » (39 ; la tautologie introduit le mouvement – « *still* », adverbe – au sein de la quiétude – « *still* », adjectif).

Inutile au niveau de la diégèse, le « fondu au noir » ou « *dying fall* »<sup>9</sup> qui marque la fin du roman donne à lire un semblable **suspens de l'écriture dans l'incertitude**. Si son armure de dandy menace de le momifier (à Passy, il sent son col et ses poignets de chemise se resserrer autour de lui), si son numéro de ski nautique est un aveu d'impuissance (il ne parvient plus à hisser les autres hors de l'eau), Dick trouve néanmoins dans le renoncement un mode d'existence. De même, c'est en décrivant l'évanescence de son personnage que l'écriture retourne vers la terre américaine. Sous le regard de plus en plus indifférent de Nicole (son mari devient une « silhouette », « figure », puis un « point », « *a dot* » [348], sur la plage), Dick s'évanouit à la surface de la carte américaine (de Buffalo à Hornell, NY, en passant par Geneva), jusqu'à la phrase finale, au présent, où la voix du narrateur intervient pour suspendre le roman dans l'incomplétude : « *he is almost certainly in that section of the country, in one town or another* » (353). Confondant l'absence et l'abstinence (« *leave of absence* » / « *leave of abstinence* », 220), Franz avait anticipé cet effacement. Sur son sol natal, Dick Diver retourne à l'ordinaire (il se déplace à vélo, tandis qu'il ne faisait qu'arborer sa bicyclette comme un accessoire auparavant, avant de regarder le film de sa vie défiler lors du passage du Tour de France) et à son manuscrit incomplet (il écrivait dans son studio, la seule partie de la villa qui était la sienne) – **il suspend son existence et son écriture dans l'inachevé**. Comme dans la scène ironiquement dédramatisée de l'annonce du divorce, où les cheveux à moitié coupés de Nicole et la barbe à moitié rasée de Dick signifiaient davantage une complémentarité qu'une rupture, le regard déficient de Nicole et l'effacement de Dick se retrouvent dans l'incertitude finale – une « *Negative Capability* » très keatsienne (« *when a man is capable of being in uncertainties, doubts ... of remaining content with half-knowledge* »<sup>10</sup>) qui sied au retour du texte vers la terre américaine.

Si dans son roman, Fitzgerald met en scène la détérioration des désirs amoureux, comme des rêves liminaires de l'Amérique, dans le contexte de l'après-guerre, où les valeurs romantiques ou ancestrales s'abîment dans une consommation effrénée et un capitalisme conquérant, s'il donne à lire l'élan désespéré et illusoire d'un couple de riches expatriés qui tentent de reconstruire un havre de désir et de beauté éternels autour d'eux, *Tender is the Night* n'est pas seulement un roman de la déchéance. Entendue comme une volonté de retenue, d'incomplétude et de réserve, l'économie du désir qui régit la poétique du texte semble en effet atteindre un équilibre dans l'indétermination finale du roman où, comme sur les plages de la Côte d'Azur ou les rivages de l'Amérique, se lisent à la fois la tension infinie du désir vers son accomplissement et le renoncement désenchanté à ce rêve – « *the small exhausted wa-waa of the expiring waves* » (8).

**Nathalie COCHOY**

**Université de Toulouse – Jean Jaurès**

**Sophie VALLAS**

**Aix-Marseille Université**

---

<sup>9</sup> Dans une lettre à Hemingway, Fitzgerald explique qu'il a emprunté la technique du « fondu au noir » (« *dying fall* ») à un écrivain britannique, David Garnett.

<sup>10</sup> John Keats définit la « *Negative Capability* » dans une lettre à ses frères, en 1817.

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

### **President Harry S. Truman, extract from the “Address Before the Rio de Janeiro Inter-American Conference for the Maintenance of Continental Peace and Security”, September 2, 1947.**

Le document choisi, cette année, pour l'épreuve écrite de commentaire de texte portait sur la question de civilisation « Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 ». Il s'agissait d'un discours prononcé par le président Harry S. Truman, le 2 septembre 1947, à l'occasion de la conférence de Rio de Janeiro. Si l'événement est censé être connu des candidats et si le propos du texte demeure limpide, la rédaction d'un commentaire pertinent et bien structuré sur un moment-charnière des relations entre les deux entités requérait une fine connaissance de la question, ainsi que du contexte dans lequel ce discours a été prononcé. Ce rapport, après avoir rappelé plusieurs points essentiels sur la méthode à adopter, s'attachera à livrer une analyse aussi précise que possible du contexte et du paratexte, avant de proposer une lecture détaillée du texte et de suggérer quelques éléments relatifs à la mise en perspective de l'argumentation et à la construction du plan.

#### **Quelques rappels sur la méthode à adopter**

Un commentaire de texte de civilisation doit permettre aux candidats de mettre en relation les connaissances acquises avec une source primaire, produite dans un contexte précis et caractérisée par un point de vue particulier, qu'il convient, tout d'abord, d'explicitier, puis de mettre en perspective et, éventuellement, de remettre en question.

Comme il est souvent rappelé, un commentaire de texte ne devrait aucunement fournir un prétexte à une dissertation et, dans le cas du texte proposé, le besoin d'explicitier de nombreux éléments du contexte pouvait, parfois, conduire à un tel écart. C'est pour cela **qu'il ne faut jamais oublier le texte lui-même**, point de départ de l'argumentation et de la structure du commentaire.

Deux autres écueils sont à éviter :

- un commentaire se résumant à une simple paraphrase du texte, sans analyse critique ou explicitation du contexte et des passages-clés ;
- un commentaire consistant uniquement en une analyse de type historiographique. L'historiographie est, certes, pertinente, mais elle ne doit pas remplacer l'analyse du propos du texte.

Un commentaire de texte réussi consiste en **un juste équilibre**, fruit d'une pratique régulière de cet exercice : une explicitation claire du propos de l'auteur, en lien avec une analyse du contexte et un nécessaire approfondissement – soit par une perspective critique, soit par l'apport bienvenu de l'historiographie –, sans jamais perdre le texte de vue. Le développement des arguments ne devrait pas mener à des digressions qui éloignent de l'argumentation fondamentale. À ce titre, doit être soulignée l'importance des transitions entre les différentes parties, moment privilégié pour faire le point sur la progression de l'argumentation et rappeler le lien entre celle-ci et le texte.

#### **Remarques sur la forme**

Avant d'aborder les remarques sur le contenu proprement dit, le jury tient à formuler des observations sur l'expression écrite et les erreurs les plus fréquemment relevées dans les copies. L'excellente qualité de nombre d'entre elles a été relevée et appréciée, tant sur la forme que sur le fond. De nombreux

défauts peuvent, néanmoins, être déplorés. Des lacunes persistent dans la syntaxe élémentaire et sur des points aussi fondamentaux que l'ajout du « -s » à la troisième personne du singulier au présent ou, encore, l'accord des verbes et l'emploi des auxiliaires modaux. Les copies qui comportaient de telles fautes ont été pénalisées et il est utile de rappeler aux candidats de prévoir un temps suffisant pour se relire de manière attentive et minutieuse, avant de rendre la copie. Si ces fautes sont le fruit de l'inattention, elles pourront ainsi être facilement corrigées. Dans le cas contraire, la révision de points élémentaires et la pratique régulière de l'anglais, à l'écrit comme à l'oral, peuvent permettre de remédier à ces erreurs toujours étonnantes dans des copies d'agrégation. Le jury a également regretté un vocabulaire souvent limité ou peu précis, ce qui va à l'encontre des qualités exigées d'un futur professeur agrégé. La liste (non exhaustive) dressée dans les paragraphes suivants rassemble plusieurs erreurs récurrentes, dans le but de corriger celles-ci.

Des fautes de grammaire ou d'orthographe élémentaires sont encore à déplorer, qu'il s'agisse d'accords entre singulier et pluriel (« *\*those two city* ») ou d'un emploi abusif de l'article défini (« *\*the World War Two* » / « *\*the Latin America* » / « *\*the President Truman* »). Des erreurs telles que « *\*responsability* » (au lieu de « *responsibility* ») sont proches du gallicisme, mais il convient également de bien orthographier des mots courants tels que « *address* » (« *\*adress* » a souvent été relevé) ou « *independence* » (au lieu de « *\*indépendance* »). La terminaison des adjectifs en *-ful* devrait être maîtrisée et « *faithful* » s'écrit bien avec un seul « l ». Les erreurs sur les prépositions et les particules restent très fréquentes et trois d'entre elles seront citées : « *\*an extract of* » (au lieu de « *an extract from* ») / « *\*to prevent to* » + infinitif (au lieu de « *to prevent from* » + V-ing) / « *\*synonymous of* » (au lieu de « *synonymous with* »).

Plus grave, la conjugaison des verbes irréguliers n'est pas maîtrisée dans une minorité de copies : par exemple, « *\*striked* » au lieu de « *struck* », « *\*seeked* » au lieu de « *sought* », « *\*casted* » au lieu de « *cast* ». Toujours dans ce domaine, les confusions regrettables entre « *to lie (lay / lain)* » et « *to lay (laid / laid)* » abondent. La maîtrise de la conjugaison des verbes irréguliers demeure indispensable à tout candidat à l'agrégation d'anglais. Plusieurs erreurs menant à des barbarismes ont également été relevées, dont la plus courante est, sans nul doute, « *can be \*interpreted* » (au lieu de « *can be interpreted* »). Rappelons, enfin, que « *precise* » est un adjectif en anglais et qu'une phrase telle que « *\*as we have precisised above* » présente donc, également, un barbarisme.

Le jury a, de nouveau, relevé de nombreux gallicismes dans les copies, parmi lesquels il convient de rappeler que, contrairement aux « Etats-Unis » en français, **the United States s'emploie au singulier en anglais**. « *The United States \*are* » ou « *The United States \*were* » ne sont donc pas des formulations correctes. Des expressions telles que « *as the speech shows us* » ou « *we can ask ourselves* » demeurent calquées sur le français et il est préférable, en anglais, d'employer la forme passive plutôt que le pronom « *we* ». Ainsi, « *as the speech shows / as (is) shown in the speech* » ou « *the following question may be asked* » restent des formulations bien plus authentiques. L'utilisation de l'adjectif « *economical* » (« *économe* » ou « *économique* », mais dans le sens de « *qui permet d'épargner de l'argent* ») au lieu de « *economic* » (qui relève du champ de l'économie) a également constitué une erreur récurrente.

Plusieurs phrases maladroites ou sibyllines ont fréquemment été décelées, dont voici quelques exemples : « *we are in this together* » / « *an anti-climactic period concerning the former and the latter due to the proximity of a multi-polarized conflict* » / « *the US came out as a war hero from the Second World War* » / « *to get drunk with the liquor of victory* ». Des maladresses de ce type peuvent également

révéler une approche trop simpliste du sujet (« *it's Capitalism versus Communism* » / « *the President is full of hope* ») ou un manque de précision, comme le montre l'emploi de « *a lot* » au lieu d'exemples précis (« *a subject that is repeated a lot in this speech* » / « *the US intervened a lot worldly from World War II* »).

Enfin, un emploi erratique des temps rendait la lecture générale du commentaire plus difficile et il convient de rappeler les conventions d'usage : si le passé doit être utilisé dans l'introduction et la conclusion (lorsqu'il est nécessaire de rappeler le contexte général), l'emploi du présent dans le développement est nettement privilégié, afin de rendre le commentaire vivant et d'y plonger le lecteur.

### **Remarques générales sur le contenu**

La question de civilisation sur « Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 » couvre une longue période et il était attendu que les candidats, pour pouvoir rédiger un commentaire pertinent, possèdent une connaissance à la fois générale et précise des principaux événements qui jalonnent ces années, afin de pouvoir situer le texte dans son contexte historique en tenant compte des dynamiques profondes à l'origine des relations entre les États-Unis et les pays de cette aire géographique. Le commentaire doit être assorti de micro-analyses aidant à comprendre pourquoi, et en quelles circonstances, ce discours a été prononcé et quels sont ses buts explicites et implicites. Là réside l'un des équilibres essentiels à l'élaboration d'un commentaire digne de ce nom.

Le document choisi avait trait à un moment-charnière dans les relations entre les États-Unis et l'Amérique latine, à savoir, leur redéfinition dans le contexte de la guerre froide, alors que l'endiguement de l'idéologie communiste constituait l'une des priorités de l'administration Truman. La plupart des candidats ont pu situer de manière satisfaisante la conférence et le pacte de Rio, ainsi que leur importance. Quant aux copies qui ont obtenu les notes les plus élevées, elles ont très souvent mentionné cette conférence dans la continuité de celles qui avaient, précédemment, été organisées entre les représentants du gouvernement des États-Unis et ceux des différents pays d'Amérique latine (avant la conférence de Rio, la précédente avait été organisée à Mexico, en 1945), ainsi que l'articulation parfois subtile entre l'économie et la géopolitique à l'œuvre dans ce texte. Pointer l'attitude différente de l'administration Truman envers le continent européen (alors que le plan Marshall avait été exposé quelques mois auparavant) et l'Amérique latine, à laquelle les États-Unis opposaient, une nouvelle fois, une fin de non-recevoir quant à un éventuel plan d'aide économique pour aider à combattre la pauvreté qui frappait de nombreux pays de cette aire géographique, constituait également un argument des plus pertinents. La « théorie de la dépendance », qui vit le jour dans les années 1950, pouvait fort bien s'y appliquer et de bonnes copies ont su adapter ses principes fondamentaux (afin de garantir une croissance économique pérenne, les pays les plus riches sont, en fait, « dépendants » des pays les plus pauvres) aux relations entre États-Unis et Amérique latine. En revanche, les commentaires ayant pris le parti de développer uniquement les aspects stratégiques et sécuritaires au détriment de l'économie n'ont livré qu'une analyse partielle et réductrice du texte. Les candidats pouvaient également fort bien s'abstenir de parler de l'idéologie de la « destinée manifeste » (« *Manifest Destiny* »), liée à une forme d'expansionnisme politique, laquelle ne se retrouvait pas directement dans ce discours de Truman. Un recul historique judicieux, indispensable, a été apprécié dans les copies qui se sont interrogées sur les éléments de continuité ou de rupture avec la « politique de bon voisinage » (« *Good Neighbor Policy* »), initiée par Franklin D. Roosevelt, à qui Harry Truman avait succédé à la présidence. À un degré moindre, mentionner la « doctrine Monroe » (« *Monroe Doctrine* ») de 1823 inscrivait ces

relations dans un temps plus long, même si celle-ci ne se situait pas *stricto sensu* dans le cadre du programme. Si la question reste centrée sur le point de vue états-unien, les références à des événements qui se sont produits en Amérique latine pouvaient contribuer à enrichir le commentaire (par exemple, la contestation de l'hégémonie états-unienne par des régimes tels que celui du général Juan Perón, en Argentine). Le jury souhaite donc, une fois encore, encourager les candidats à travailler sur la question au programme de la manière la plus approfondie possible, en utilisant les ouvrages conseillés, certes, mais en essayant de prendre du recul, voire de se forger une opinion personnelle argumentée sur la question. Cela est le fruit de nombreuses lectures, d'une connaissance fine des événements et d'une confrontation de différents points de vue indispensables à la richesse d'un commentaire de texte – ou d'une dissertation. À ce titre, il convient de rappeler de mentionner l'historiographie de manière constructive, afin d'étayer un argument, non de citer la liste des principales écoles (traditionnaliste, révisionniste et internationaliste) de manière superficielle, sans que ces références n'apportent quoi que ce soit au propos général. Enfin, il ne faut pas oublier de rédiger le commentaire **comme si les événements ultérieurs n'avaient pas eu lieu (à l'exception de la conclusion, bien entendu)**. Les anachronismes sont à bannir et il est à déplorer que des références trop appuyées à des présidents qui ont succédé à Truman ou à des événements qui ont suivi la conférence de Rio aient été développées dans l'une des parties du commentaire – des citations de Barack Obama, notamment, aussi intéressantes puissent-elles être.

### Étude du paratexte et du contexte

*Qui a prononcé ce discours ?*

Harry S. Truman (1884-1972), 33<sup>e</sup> président des États-Unis (de 1945 à 1953), est connu des candidats, même si, dans plusieurs copies, des confusions ont été décelées quant à sa prise de fonction (après le décès de Franklin D. Roosevelt, dont il était le vice-président, en avril 1945). En 1947, Truman n'avait donc pas été « élu » président. La quasi-totalité des copies, en revanche, ont bien précisé le parti auquel il appartenait (le parti démocrate) et il était pertinent de mentionner, dès l'introduction, des membres éminents de son administration, dont George Marshall, secrétaire d'État de 1947 à 1949. Donner quelques détails sur sa politique étrangère se révélait tout aussi important : en effet, la présidence de Truman, qui peut être considérée comme une transition entre la « *Good Neighbor Policy* » initiée par l'administration Roosevelt et la ligne clairement anti-communiste de l'administration Eisenhower, se caractérise par les débuts de la politique de l'« endiguement » (« *Containment Policy* »), progressivement imposée par des conseillers de Truman et des responsables tels que George F. Kennan (auteur, en 1946, du *Long Telegram*, envoyé de Moscou, qui formulait déjà la nécessité de contenir l'idéologie communiste), Clark M. Clifford ou Dean Acheson (futur secrétaire d'État). Le principe fondateur en était le suivant : pas de lutte ouverte avec le bloc communiste, afin de montrer, à moyen ou long termes, le bien-fondé et la supériorité du système capitaliste sur celui-ci – ce qui pourrait mener à sa remise en question, puis à son effondrement. Il importait également de conserver le système capitaliste dans les pays où il était adopté. Les meilleures copies ont souvent mentionné, à bon escient, l'importance des conseillers de Truman et du *Long Telegram* dans l'édification de cette doctrine, qui concernait également les pays d'Amérique latine.

Autre événement susceptible d'être mentionné : la « doctrine Truman » (« *Truman Doctrine* »), causée par la fin des aides militaires et financières du Royaume-Uni à la Grèce et à la Turquie et annoncée devant le Congrès, le 12 mars 1947. Selon cette doctrine, le monde se divise entre les « peuples libres » (« *free peoples* »), que les États-Unis ont le devoir de soutenir, et les gouvernements

« ayant recours à la terreur et à l'oppression » (« *[relying upon] terror and oppression* »). Les régimes communistes, cependant, ne sont pas explicitement nommés. Le pendant économique à cette doctrine fut le célèbre « plan Marshall » (« *Marshall Plan* » / « *European Recovery Program* »), explicité dans un discours du secrétaire d'État George Marshall à Harvard, le 5 juin 1947. Même s'il était destiné aux pays européens, il était presque indispensable de le mentionner dans l'introduction ou le développement, car il définit, en filigrane, la politique adoptée vis-à-vis des pays d'Amérique latine, dont l'extrait étudié livre un aspect.

Plusieurs lois accompagnèrent également ce « tournant interventionniste », en particulier, le « *National Security Act* » de 1947, qui réorganisa les forces armées et les services de renseignement – avec, notamment, la création de la « *Central Intelligence Agency* » (CIA) et du « *National Security Council* ». Enfin, il ne faut pas oublier qu'en 1947, les États-Unis étaient encore le seul pays à posséder l'arme atomique (l'URSS s'en dotera en 1949).

*Dans quelles circonstances ce discours a-t-il été prononcé ?*

La conférence de Rio (1947), événement majeur dans l'histoire des relations entre États-Unis et Amérique latine, doit être connue des candidats et, à de rares exceptions près, les membres du jury ont constaté que tel était le cas. Le titre complet de l'événement, « Conférence inter-américaine pour le maintien de la paix et de la sécurité sur le continent », mentionné dans le paratexte, était digne d'intérêt, car l'aspect économique est développé dans cet extrait. Si cela pouvait constituer un élément de surprise, les meilleures copies ont su l'articuler avec son but principal. Il était judicieux, cependant, de replacer cette conférence dans le cadre des précédentes « conférences inter-américaines » organisées à l'initiative des États-Unis : ainsi, la précédente s'était tenue à Mexico, en février-mars 1945, et s'était conclue par l'accord de Chapultepec. Malgré le contexte de la guerre, les pays d'Amérique latine avaient, très majoritairement, fait part de leurs préoccupations dans le domaine économique et avaient, dès la fin du conflit, demandé un vaste programme d'aide aux États-Unis – que ces derniers refusaient d'accorder.

Les organisations panaméricaines sortaient renforcées de la Deuxième Guerre mondiale et les liens entre États-Unis et Amérique latine n'ont, peut-être, jamais été aussi forts qu'au cours de cette période, souvent mentionnée comme un « âge d'or » dans ce domaine. Cependant, la demande d'une aide économique se faisait toujours attendre : la conférence de Rio avait pour but la signature d'un traité de défense commune, mais l'économie reste abordée – en termes généraux.

Là résidait la principale difficulté de l'extrait proposé : si le caractère militaire du pacte de Rio qui conclura la conférence est connu des candidats, la dimension économique l'était sans doute moins et il ne fallait pas analyser le texte à partir d'une seule perspective : au contraire, la sécurité de l'hémisphère et les besoins économiques se concilient et les commentaires les plus pertinents ont su saisir cette articulation.

Cet extrait soulève d'autres questions, dont celle de la continuité de la « politique de bon voisinage » (« *Good Neighbor Policy* »), initiée en 1933 par Franklin D. Roosevelt, censée promouvoir une entraide entre les États-Unis et les pays d'Amérique latine – et, donc, rompre avec l'interventionnisme, voire l'impérialisme, qui avaient défini ces relations dans les premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. Cette politique demeure ambiguë : a-t-elle initié des changements positifs ou s'agissait-il d'un moyen de renforcer l'hégémonie états-unienne sur l'économie des pays d'Amérique latine ? La question est encore sujette à débat, ainsi que la continuité avec la « doctrine Monroe » de 1823, qui dicta la politique étrangère du pays pendant près d'un siècle. Une articulation entre présent, passé et futur est donc à

l'œuvre dans cet extrait. Le contexte de la guerre froide pèse de tout son poids et, tout en soulignant les apports de la « politique de bon voisinage » (d'une manière quelque peu idéalisée et, donc, sujette à débat), Truman ébauche le nouveau sens à donner aux relations entre les États-Unis et l'Amérique latine après la Deuxième Guerre mondiale, en vertu du rôle prépondérant conféré aux premiers nommés dans le « bloc occidental ». Les notions de continuité et de discontinuité occupent, encore une fois, une place centrale.

Le caractère hétérogène des pays d'Amérique latine a souvent été explicité, en particulier, l'attitude ambiguë de l'Argentine, dirigée par le général Perón, demeurée neutre jusqu'en 1944, qui manifestait, ensuite, des velléités d'affranchissement de la politique imposée par les États-Unis. Il s'agissait, cependant, d'une exception dans le concert des pays d'Amérique latine, malgré un certain mécontentement depuis la conférence de Mexico.

*Quelle est la nature du document ? À qui s'adresse-t-il ?*

Il s'agit d'un discours prononcé devant les représentants des pays d'Amérique latine et le président incarne donc la « voix officielle » du gouvernement fédéral des États-Unis, dans la continuité de la politique menée par les administrations démocrates depuis la venue au pouvoir de Franklin D. Roosevelt et la mise en place de la « politique de bon voisinage ».

Deux destinataires peuvent être identifiés dans ce discours : les pays d'Amérique latine dans leur globalité et la nation états-unienne. Il convient, à ce propos, d'établir une nuance entre un « pays » (délimité par des frontières géographiques) et une « nation » (c'est-à-dire, les habitants d'un pays).

Tout d'abord, les pays d'Amérique latine sont considérés comme un bloc « homogène », malgré leurs différences (*cf.* les positions particulières de l'Argentine). Cet extrait apporte une réponse à la demande d'aide économique de ces pays, encore mécontents de la conférence de Mexico. Étant donné la situation dans le monde, Truman explique l'impossibilité d'un « plan Marshall » pour l'Amérique latine, en précisant que d'autres mesures peuvent être employées pour aider au développement économique et lutter contre la pauvreté, largement répandue en Amérique latine. Le discours consensuel ne doit pas faire oublier qu'au sein de l'administration Truman, les partisans d'un « plan Marshall pour l'Amérique latine » s'opposaient aux tenants d'un *statu quo*. Cependant, en 1947, les personnes ayant une connaissance précise de cette aire étaient de moins en moins nombreuses au sein du Département d'État. Dans un souci d'ordre stratégique, les liens avec les États-Unis, parfois idéalisés (par exemple, l'emploi du terme « *family* », l. 19), mais aussi réalistes, sont mis en avant. Une image optimiste est projetée et Truman y exprime sa foi en les relations futures – toujours orchestrées par les États-Unis, bien entendu. Certains candidats ont émis des critiques sur l'attitude soi-disant « bienveillante » des États-Unis et la tentative de dissimuler leur volonté d'hégémonie. Cet argument peut être retenu, à condition d'analyser le texte en profondeur et d'en proposer une vision critique. Enfin, la tentative de faire émerger la spécificité d'une « hémisphère américaine » (« *Western Hemisphere* »), qui rassemblerait États-Unis et Amérique latine, constitue l'un des principaux arguments de cet extrait.

La nation états-unienne est un autre destinataire de ce discours, car la vision officielle des relations avec l'Amérique latine par le gouvernement fédéral y est exposée. Après le discours du plan Marshall, le nouveau rôle tenu par les États-Unis sur la scène internationale et la politique de l'endiguement sont confirmés. Il ne s'agit pas d'une confrontation directe : le but de l'administration Truman demeure la paix et la prospérité, à l'intérieur comme à l'extérieur du pays.

Enfin, d'autres destinataires peuvent être identifiés. Un message est également envoyé au bloc soviétique : les États-Unis ont la mainmise sur l'Amérique latine et le continent américain dans son

ensemble. Par conséquent, l'aide économique – et militaire – constituera une arme indispensable pour étendre l'influence du pays dans cette région du globe, qui est déjà sa « chasse gardée », pour ainsi dire. Il pourrait également s'agir de rassurer les pays européens sur les intentions des États-Unis et l'aide économique qui leur sera fournie.

### **Éléments de l'introduction**

Cette étape du commentaire de texte est fondamentale et permet de présenter, de manière synthétique, les différents enjeux du texte, tout en exposant une analyse claire du contexte et du paratexte. Ainsi, une introduction doit être suffisamment développée, sans que cela atteigne l'équivalent d'une partie entière. Sur ce point, un juste compromis reste donc de rigueur. Les candidats ne doivent jamais perdre de vue **le fait que leur commentaire sera lu** et qu'il importe de présenter à un lecteur « innocent » (fût-il un correcteur) qui parle, en quelles circonstances, à qui l'auteur s'adresse et dans quel but. Voici une liste des éléments les plus pertinents à mentionner, afin d'effectuer une transition harmonieuse entre le contexte général et le texte lui-même :

- l'identification générale de la source et des circonstances dans lesquelles le discours a été prononcé ;
- le contexte du début de la guerre froide ;
- les conséquences des tensions entre les États-Unis et l'Union Soviétique sur les relations entre les États-Unis et l'Amérique latine : dans cette aire géographique également, la politique d'endiguement initiée par l'administration Truman était à l'ordre du jour ;
- la conférence de Rio (1947) et son importance ;
- une prise en compte des événements antérieurs : la Deuxième Guerre mondiale était encore dans tous les esprits et le supposé « âge d'or » des relations entre États-Unis et Amérique latine au cours de cette période pouvait être nuancé ;
- l'importance capitale, pour les États-Unis, de conserver des liens forts avec les pays d'Amérique latine ;
- l'aspect économique et la demande d'un « plan Marshall pour l'Amérique latine », à laquelle Truman répond dans cet extrait. Mentionner la conférence de Mexico de 1945, à l'occasion de laquelle une demande similaire avait déjà été formulée, se révélait fort utile en ce sens.

Ces éléments permettaient de souligner que la conférence de Rio (qui se conclut sur un pacte militaire) correspondait donc au double besoin de renforcer une collaboration stratégique, tout en rappelant aux représentants que l'administration Truman s'appuierait sur les mêmes procédés (à savoir, la priorité donnée aux compagnies privées) pour garantir l'aide économique, sans avoir l'intention de déclencher une aide d'envergure. Cette question pose donc celle de la continuité du « partenariat » entre les États-Unis et les pays d'Amérique latine dans un contexte différent de ceux de la « politique de bon voisinage » et de la Deuxième Guerre mondiale. S'interroger sur ladite politique, qui caractérisa l'attitude de la précédente administration, semble donc indispensable.

### **Pistes pour la problématique**

La formulation d'une problématique constitue, bien entendu, une étape essentielle de l'introduction, car elle permet de mettre le texte en perspective et de choisir un angle d'attaque pertinent, dont découle le plan. Cette année, encore, les problématiques ont rarement été satisfaisantes et les paragraphes ci-dessous ont pour but de donner autant de contre-exemples que d'exemples (tous tirés des copies) à proprement parler, afin d'explicitier clairement cette démarche intellectuelle. Tout d'abord, des

problématiques trop générales telles que « *how Harry S. Truman, in his first term, shifted American policy regarding Latin America from a regionalist to a globalist perspective following World War II* » ou « *\*how and why President Truman proceeded to deliver this address maintaining peace and security in this continent?* » ne convenaient pas, car elles ne permettent qu'un traitement superficiel des différents points fondamentaux du texte. Dans ce dernier exemple, la présence d'un point d'interrogation dans une question indirecte constitue, de surcroît, une erreur de syntaxe. La question des relations futures (par exemple, « *how this extract points to the fact that Truman was already preparing for the ensuing Cold War* ») ne saurait être incluse, sous peine de dériver vers le hors sujet. Les problématiques uniquement centrées sur la dimension économique étaient également réductrices (à un degré moindre, il est vrai) et laissaient de côté la dimension géopolitique du discours, qu'il fallait chercher à inclure dans la question centrale. De la même manière, une problématique ayant uniquement trait à la dimension géopolitique (par exemple, « *\*President Truman's strategy to convince the Latin American nations – which yet faced US interventions in the past – to build a future collective security in the coming period* ») ne convenait pas davantage. Enfin, il faut absolument éviter de formuler l'annonce plan dans les mêmes termes qu'un ou segments de la problématique.

Voici une liste non exhaustive de thèmes et d'angles d'attaque susceptibles d'être utilisés pour formuler des problématiques de qualité sur le discours de Truman :

- le contexte de la conférence de Rio ;
- les moyens d'action de l'administration Truman sur la conduite des relations avec l'Amérique latine ;
- l'importance de l'économie dans ces relations, alors qu'une collaboration militaire allait être scellée ;
- la description par Truman des pays d'Amérique latine, entre un bloc homogène et la reconnaissance de disparités et de tensions passées ;
- les allusions au plan Marshall et la volonté, pour les pays d'Amérique latine, de continuer de s'appuyer sur les entreprises privées pour maintenir une aide économique et garantir la croissance ;
- le mode d'intervention de l'administration Truman, héritière de la « *Good Neighbor Policy* », qu'il convient désormais d'adapter à un monde caractérisé par la confrontation entre deux blocs, mais une confrontation encore idéologique, différente de celle à l'œuvre au cours de la Deuxième Guerre mondiale ;
- l'articulation entre besoins économiques et stratégiques, afin d'endiguer la possible influence du communisme en Amérique latine ;
- une interrogation sur le terme de « *Western Hemisphere* », preuve des intérêts communs officiellement énoncés par Truman ;
- la continuité de la « *Good Neighbor Policy* » et ses différentes interprétations historiographiques : s'agissait-il d'un véritable tournant ou d'une volonté d'étendre l'influence des États-Unis par d'autres moyens ? La question de la fin de cette politique est également sujette à débat : le début de la Deuxième Guerre mondiale (1939-1940), la fin de ce conflit (1945) ou l'intervention dans les affaires intérieures du Guatemala (1954) sont alternativement mentionnés dans les copies et le discours de Truman marque une inflexion décisive dans l'attitude de son administration.

Les meilleures problématiques ont su, à partir des principaux arguments du texte, en effectuer la synthèse et ont proposé un angle d'attaque pertinent, afin de préparer du mieux possible le développement du commentaire. Parmi celles-ci, il est possible d'en citer deux.

- « *How does President Truman strive to reinforce the economic ties between the United States and Latin America after the Second World War and link them to strategic needs?* »
- « *How, under the cover of reinforcing the Western Hemisphere's uniqueness and collaboration, is President Truman actually re-asserting the United States' strength in their relation?* »

### **Commentaire linéaire du discours de Harry S. Truman prononcé en 1947, lors de la Conférence inter-américaine pour le maintien de la paix et de la sécurité sur le continent, organisée à Rio de Janeiro (Brésil)**

N.B. : le but de ces paragraphes n'est pas de recommander aux candidats de rédiger un commentaire linéaire. Il s'agit d'analyser le texte de manière détaillée, afin d'en faire ressortir les points saillants, qui seront ensuite réorganisés de manière synthétique.

« *I have already mentioned our collective responsibility for economic assistance. By the grace of God and by our united armed efforts our countries have been saved from the destruction of war. Our economies are intact, our productive powers undiminished, our resources not even yet fully explored. In consequence, our collective importance in the affairs of a distressed world has become immense.* »

Le président Truman parle au nom de « l'hémisphère américain » et, d'emblée, met l'accent sur le fait que les représentants des pays rassemblés à la conférence suivent une trajectoire commune. Si le début de cette phrase peut révéler une volonté hégémonique de la part des États-Unis, il est à remarquer que, dans l'ensemble du texte, des termes généraux sont souvent utilisés pour masquer une réalité bien plus complexe, ainsi que des tensions.

L'aide économique peut être considérée comme l'un des aspects essentiels des relations entre les États-Unis et l'Amérique latine et plusieurs rappels, qui pourraient ensuite être formulés de manière aussi synthétique que possible dans le commentaire, sont indispensables. Dès la mise en place de la « politique de bon voisinage », les relations de ce type étaient considérées, dans le contexte de la Grande Dépression, comme l'aspect le plus important de la politique étrangère des États-Unis, ainsi qu'une condition essentielle à la paix et aux partenariats économiques, d'où la création de l'« *Import Export Bank* », en 1934, ainsi que le passage d'accords commerciaux avec onze pays d'Amérique latine, dont Cuba. Au début de la Deuxième Guerre mondiale, la conférence de Panama (organisée en septembre-octobre 1939) avait débouché sur une volonté de neutralité, ainsi qu'un renforcement de la coopération économique, mais le besoin de contenir les velléités de l'Allemagne nazie de forger des partenariats avec des pays de cette zone devint pressant. La proclamation de la « *List of Certain Blocked Nationals* », en 1941, répondait à cela et, au cours du conflit, l'Amérique latine ne cessa de fournir aux États-Unis des matières premières pour l'effort de guerre, en retour de prêts et de crédits. Du côté des États-Unis, il ne s'agissait pas encore d'accords collectifs, mais d'une collaboration directe avec un pays en particulier. La conférence de Mexico, organisée en février-mars 1945, ne donna pas plus d'envergure aux relations économiques avec les pays d'Amérique latine : les représentants de ces derniers, qui espéraient déjà un vaste plan d'aide économique en retour de leur collaboration, ainsi que pour lutter contre la pauvreté grandissante, n'hésitèrent pas à manifester leur déception et s'attendaient à ce que le sujet soit à nouveau débattu à l'occasion de la prochaine conférence inter-américaine, organisée, donc, à Rio de Janeiro, en septembre 1947. Les deux ans d'attente révélaient, peut-être, les

hésitations de l'administration Truman dans ce domaine et l'importance de la conférence de Rio était donc double : renforcer les liens économiques dans le contexte du début de la guerre froide, sans, pour autant, mettre en place un programme d'aide fédérale à destination de l'Amérique latine. Trouver une forme de consensus se révélait donc délicat.

À l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, l'hémisphère américain n'avait pas été directement touché par le conflit (« *our countries have been saved from the destruction of war* », II. 2-3), à la différence du continent européen. Dans ces deux aires différentes, il fallait donc appliquer une politique économique différente et Truman met l'accent sur une comparaison avec l'Europe, afin de justifier la réponse adaptée de son administration au cas des pays d'Amérique latine, ainsi que sur le nouveau statut conféré aux États-Unis (un possible écho au discours du plan Marshall, prononcé en juin 1947, à l'Université de Harvard, au cours duquel le secrétaire d'État avait affirmé : « *a willingness on the part of our people to face up to the vast responsibility which history has clearly placed upon our country* »). Désormais, leur statut de super-puissance du bloc occidental les « oblige » à porter assistance à différentes aires géographiques : cependant, si les pays européens sont décrits comme « en détresse », ayant besoin d'une aide urgente, les relations avec les pays d'Amérique latine doivent être d'une autre nature, fondées sur une approche collective. Même si le bloc soviétique et l'idéologie communiste ne sont pas explicitement mentionnés (tout comme dans les discours exposant la doctrine Truman et le plan Marshall, point parfois mentionné de manière très pertinente dans certaines copies), l'économie est déjà liée à des préoccupations d'ordre stratégique.

*« The Western Hemisphere cannot alone assure world peace, but without the Western Hemisphere no peace is possible. The Western Hemisphere cannot alone provide world prosperity, but without the Western Hemisphere no world prosperity is possible. »*

Ces deux phrases, à la construction parallèle, renforcent le rôle fondamental joué par l'hémisphère américain au sortir de la Deuxième Guerre mondiale : en tant que garants de la paix et de la prospérité, les États-Unis et l'Amérique latine doivent, plus que jamais, prolonger leurs partenariats et renforcer leurs liens pour garantir la cohésion du bloc occidental. Ici, de nouveau, le bloc soviétique est implicitement désigné comme poursuivant des buts contraires, suivant une approche manichéenne souvent mentionnée (à bon escient).

*« Insofar as the economic problems common to the nations of North and South America are concerned, we have long been aware that much remains to be done. In reaching a solution there are many subjects which will have to be discussed among us. »*

Au sein de l'hémisphère américain, une première différence est établie entre les pays d'Amérique du « Nord » (principalement, les États-Unis) et d'Amérique du « Sud ». En effet, le Mexique peut difficilement être différencié des autres pays d'Amérique latine, mais une solution collective est de nouveau ébauchée, comme si Truman ne souhaitait pas différencier les États-Unis des autres pays et prenait soin de ne pas donner l'image d'un pays « au chevet » des autres. La recherche d'un compromis, dans la continuité de la « politique de bon voisinage », est également évoquée et le président laisse la porte ouverte à de futures négociations.

*« We have been obliged, in considering these questions, to differentiate between the urgent need for rehabilitation of war-shattered areas and the problems of development elsewhere. The problems of countries in this hemisphere are different in nature and cannot be relieved by the same means and the same approaches which are in contemplation for Europe. »*

L'emploi de l'expression « *We have been obliged* » (l. 11) peut laisser penser que ce sont les circonstances liées à la fin de la Deuxième Guerre mondiale et au début de la guerre froide qui ont déterminé la nature de la politique à adopter vis-à-vis des pays d'Amérique latine. Tout en demeurant à la tête du bloc occidental, les États-Unis affirment ainsi agir par nécessité, autre argument pour ne pas accéder à la requête des pays d'Amérique latine depuis la conférence de Mexico. La distinction entre cette zone et l'Europe est réaffirmée dans la phrase « *The problems of countries in this hemisphere are different in nature* » (ll. 13-14). Le maintien d'une économie saine reste synonyme de stabilité politique et l'expression « *in contemplation* » (l. 15) est utilisée, car le plan Marshall devait encore être ratifié par un Congrès dominé, à l'époque, par le parti républicain. Ce sera chose faite en 1948.

« *Here the need is for long-term economic collaboration.* »

Les relations avec l'Amérique latine sont donc présentées comme un aspect fondamental de la politique étrangère des États-Unis et, par l'adjectif composé « *long-term* », Truman souligne la continuité avec la « politique de bon voisinage », tout en insinuant que l'aide à l'Europe pourrait ne pas se prolonger dans le temps et que l'hémisphère américain demeure la véritable préoccupation du gouvernement fédéral. Il s'agit d'un moyen de « rassurer » les pays de cette aire et de laisser la porte ouverte à un éventuel plan d'aide.

« *This is a type of collaboration in which a much greater role falls to private citizens and groups than is the case in a program designed to aid European countries to recover from the destruction of war.* »

Le président Truman détaille les moyens économiques pour continuer à garantir les investissements états-uniens, dans la continuité de la « politique de bon voisinage ». Dans les années 1930, de tels procédés étaient considérés comme un moyen privilégié de lutter contre la Grande Dépression, mais l'extension de la sphère d'influence états-unienne n'était pas négligée pour autant. Cordell Hull, secrétaire d'État de 1933 à 1944, avait ainsi déclaré : « *International commerce is not only calculated to aid materially in the restoration of prosperity everywhere, but it is the greatest civilizer and peacemaker in the experience of the human race* » (cité par Kyle Longley, *In the Eagle's Shadow: The United States and Latin America*, Harlan Davidson, Inc., 2002, p. 170) et quelques chiffres attestent des échanges commerciaux florissants avant la Deuxième Guerre mondiale : par exemple, les exportations de produits vers l'Amérique latine se chiffraient à 548 millions de dollars en 1939, contre 215 millions en 1933.

L'expression « *private groups* » doit, néanmoins, être développée, car leur implantation était encouragée par l'administration fédérale. Ce fut le cas, par exemple, de la *Pan American Airlines*. Ces compagnies privées peuvent donc être considérées comme le bras armé du gouvernement des États-Unis et, après la Deuxième Guerre mondiale, l'enjeu était de **permettre leur développement (procédé utilisé avec succès pendant le conflit contre les puissances de l'Axe) pour, désormais, contenir l'idéologie communiste**. De plus, donner libre cours à des canaux privés constituait l'exact opposé de celle-ci, fondée sur une économie dirigée par l'État. Plusieurs copies ont, de manière très opportune, souligné l'ambiguïté de cette politique et la limite souvent poreuse entre les compagnies privées et l'intervention du gouvernement fédéral états-unien.

« *You have my solemn assurance that we in Washington are not oblivious to the needs of increased economic collaboration within the family of American nations and that these problems will be approached by us with the utmost good faith and with increased vigor in the coming period.* »

Plus que la volonté renouvelée de donner aux pays d'Amérique latine les gages des bonnes intentions du gouvernement fédéral, cette phrase révèle que les termes de la politique économique sont bel et bien dictés par Washington. Cependant, il est à noter que Truman n'adopte pas une attitude condescendante et **présente toujours la relation comme équilibrée**, sur un ton souvent consensuel. Bien entendu, ces points sont sujets à débat et l'ont été dans la plupart des copies, qui n'ont pas manqué de rappeler la « politique de bon voisinage » et la Deuxième Guerre mondiale pour mieux faire ressortir la continuité dans l'attitude du gouvernement états-unien. La conférence de Rio doit donc être considérée comme une étape dans le renforcement des liens entre les États-Unis et l'Amérique latine.

*« If acceptable solutions to these economic problems can be found, and if we can continue to work with mutual confidence and courage at the building of the great edifice of political security to which this Conference has made so signal a contribution, then I believe that we can look with high hopes on the further development of our community life in this hemisphere. »*

Le besoin d'aboutir à des solutions acceptables, donc à un compromis, est rappelé, mais ce passage demeure capital, car il s'agit de **la seule fois où le domaine de la « sécurité » se trouve mentionné dans cet extrait**. Il importait donc de bien le comprendre pour mettre au jour l'articulation entre celui-ci et les aspects économiques. Les relations entre États-Unis et Amérique latine sont donc décrites comme une nécessité absolue et peuvent encore être renforcées, tout en soulignant que la conférence de Rio a constitué une étape décisive en ce sens (N.B. : « *signal* » (l. 24) est bien un adjectif qui peut être traduit par « insigne » ; il ne s'agissait, en aucun cas, d'un substantif). Le ton délibérément optimiste a été relevé dans la plupart des copies, mais ce passage se double également de considérations historiques : **les relations avec l'Amérique latine sont considérées sous les angles de la continuité et d'une approche progressive**, menant à des liens toujours plus renforcés. Cependant, cette vision quelque peu idéalisée demeure, elle aussi, sujette à débat.

*« I have no desire to overlook the difficulties that have been encountered in the past and will continue to be encountered in the future. All of us are young and vigorous nations. At times we have been impetuous in our relations with one another. There has been a natural tendency for us to exhibit the same exuberance in our differences and our criticisms as in our friendships. Wide differences of background and tradition have had to be overcome. »*

En effet, Truman a tôt fait de nuancer son point de vue et mentionne les difficultés de ces relations. Plusieurs rappels sont de nouveau indispensables, car l'hémisphère américain ne peut pas être considéré comme une zone homogène. En effet, la « politique de bon voisinage » n'avait pas signifié un apaisement complet et le cas du Mexique a souvent été mentionné. En 1939, le soutien ambigu de l'administration Roosevelt à Anastasio Somoza, président-dictateur du Nicaragua, avait donné lieu à de violentes diatribes dans la presse mexicaine, au point de dénoncer cette politique comme un moyen de tenir les peuples latino-américains en esclavage. L'expropriation des champs pétrolifères et le boycott des produits états-uniens par le Mexique, en 1940 (avant que les deux pays ne parviennent, en décembre 1941, à un accord sur une compensation de 40 millions de dollars pour les terres mexicaines cultivables occupées par des compagnies étrangères et de 29 millions pour les champs pétrolifères) ont également été mentionnés dans certaines copies, tout comme l'attitude du Chili et de l'Argentine au cours de la Deuxième Guerre mondiale. Ces deux pays, en effet, n'ont pas souhaité s'aligner totalement sur les États-Unis et ont déclaré la guerre aux puissances de l'Axe à un stade avancé du conflit. L'Argentine le fit en 1944 et, à l'issue de la guerre, les prises de position du général Juan Perón contre l'hégémonie états-unienne tranchaient avec les discours policés de l'administration fédérale. À l'opposé,

des exemples de collaboration entre les pays méritaient également d'être mentionnés : toujours dans le cas du Mexique, le « *Bracero Program* » (1942-1964), qui a permis de faciliter les échanges d'ouvriers et de travailleurs saisonniers entre les deux pays, est souvent venu à l'esprit des candidats.

Des copies ont abordé d'autres points communs, comme celui de l'indépendance « récente » des pays de l'hémisphère américain (1783 pour les États-Unis, les années 1810 et 1820 pour les pays d'Amérique latine), afin de donner l'image d'une aire géographique plus homogène, libérée tour à tour du joug des puissances européennes. Les références assez brèves à l'héritage colonial, qu'il n'était pas nécessaire de développer dans le commentaire, se retrouvent dans la phrase « *Wide differences of background and tradition have had to be overcome* » (l. 30), afin d'expliquer que différents régimes politiques se sont implantés dans l'hémisphère. Cependant, si ces différences ont progressivement été estompées, c'est bien, selon Truman, au profit du « modèle politique » états-unien, qui s'est étendu à la majorité de cette aire géographique. De nouveau, une telle vision va dans le sens de l'image d'un continent plus homogène (dans le but de justifier des politiques économique et militaire communes), mais peut être nuancée, car des régimes autoritaires, voire des dictatures, restaient en place.

« *But I believe that we may view with sober satisfaction the general history of our hemisphere. There has been steady progress in the development of mutual respect and of understanding among us. As the United States acquires greater maturity, as its experience becomes deeper and richer, our people gain in appreciation of the distinguished cultural traditions which flourish among our neighbors in the Western Hemisphere.* »

Le *satisfecit* exprimé par Truman peut s'appliquer aux relations depuis la mise en place de la « politique de bon voisinage », mais aussi à un temps plus long – depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Il s'agit, là encore, d'un appel à une consolidation progressive des liens, comme le rappelle, entre autres termes, l'emploi de l'adjectif « *steady* ». Cependant, deux autres aspects des relations se trouvent mis en lumière : celui entre les différentes nations et entre les « traditions culturelles », dans le but de compléter les relations militaires et économiques. Plusieurs copies n'ont pas manqué de mentionner deux dessins animés produits par les Studios Walt Disney, *Saludos, amigos* (1942) et *The Three Caballeros* (1944), dont la promotion de la ligne officielle du gouvernement fédéral était le but avoué. Si cela se révélait bienvenu, il n'était pas nécessaire de développer cet aspect.

« *I hope that as your acquaintance with us broadens, you will appreciate our fundamental good will and will understand that we are trying to bear with dignity and decency the responsibility of an economic power unique in human history.* »

Truman rappelle, enfin, la bonne volonté des États-Unis, élément indispensable dans un discours officiel, puis l'approche progressive, ainsi que la responsabilité du pays en tant que principale puissance économique et militaire du bloc occidental (*cf. supra*).

### **Pistes pour la construction d'un plan**

À partir des éléments mentionnés dans le commentaire au fil de l'eau, il est possible de se détacher du texte lui-même et d'aboutir à la construction d'un plan. Cet exercice ne consiste pas en l'élaboration d'un plan linéaire, ni en une paraphrase des principaux arguments, mais en ***un réagencement synthétique des principales idées du texte suivant un raisonnement logique***. Ainsi, un plan « dynamique », fruit d'une progression intellectuelle allant d'un point A à un point B, sera privilégié et les idées que l'on retrouve au fil du texte de manière récurrente constitueront les principales parties du plan, par exemple :

- les louanges que formule le président Truman au sujet des liens entre les États-Unis et l'Amérique latine ;
- la question de la continuité dans les relations économiques ;
- l'articulation entre l'économie et les besoins stratégiques ;
- la constitution d'un « hémisphère américain » solide, afin de parer, aux yeux des États-Unis, au danger représenté par le communisme ;
- la mise en avant d'une approche progressive.

L'exposition, le développement, puis les liens entre ces différents thèmes pourraient assimiler la construction d'un plan pertinent à celui d'un morceau de musique bien structuré, dans lequel les thèmes se répondent et s'assemblent de manière cohérente. La cohérence du plan et sa logique devraient demeurer l'une des principales préoccupations des candidats et cette étape fondamentale résulte, encore une fois, d'une lecture précise et attentive du texte et de ses principaux arguments.

À ce titre, plusieurs contre-exemples tirés des copies doivent être mentionnés. Il faut, tout d'abord, éviter un « plan mécanique », qui ne correspond pas à un raisonnement intellectuel construit et se contente de juxtaposer des arguments sans liens véritables (« *I. The biased reading of the history of the two hemispheres' relations. II. The economic asymmetry between the different zones mentioned in his address. III. The alleged political equality alluded to by President Truman* »). Un plan chronologique, largement inadapté au texte et qui annonce une dissertation plutôt qu'un commentaire, doit être évité (« *I. The relations before the Cold War. II. The importance of the Rio Conference. III. The relations in the years following the Cold War* »). Autre contre-exemple : un plan linéaire, dans lequel le texte lui-même est divisé en trois parties (« *I. How President Truman describes the relations between American countries as unique, in its unity and in the challenges it faces. II. The changes Truman highlights in his speech, leading to a good neighbor relation between the nations of North and South America. III. Questioning whether this speech ultimately presents the post-World War II situation as one where it is America versus the rest of the world, or the USA versus the rest of the world* »). Enfin, il faut absolument éviter de consacrer une partie au seul contexte ou au style du texte lui-même.

Les plans les plus pertinents ont su prendre en compte les principaux arguments du texte (*cf. supra*) et mettre l'accent sur le fait que la conférence de Rio avait pour but principal l'établissement d'un pacte militaire, mais que cet extrait du discours de Truman était essentiellement consacré à l'aspect économique des relations entre États-Unis et Amérique latine. Par conséquent, il fallait développer cette dimension sans oublier les aspects sécuritaires et géopolitiques, mentionnés en filigrane ou au détour de phrases telles que « *the building of the great edifice of political security* » (II. 23-24). Voici deux exemples de plans pertinents.

- I. Truman's strategy to get Latin America back into the United States' sphere of influence.*
- II. The President's effort to impose his vision of international relations.*
- III. Truman's goal to block Communist expansionism according to an imperialistic strategy.*

- I. The United States' new status as a superpower, shifting towards participation on the international stage.*
- II. A decline in the relative importance of Latin America to the United States.*
- III. Pursuing cooperation within the hemisphere, as a necessary support system at the dawn of the Cold War.*

Enfin, il convient de rappeler qu'au sein même du développement, les trois parties devraient être de longueur à peu près égale et non disproportionnée. Les candidats devraient garder cette préoccupation à l'esprit, car de nombreuses copies présentaient une introduction et une première partie très développées, tandis que les deuxième et troisième parties l'étaient beaucoup moins, ce qui nuisait à la cohérence de l'ensemble.

### **Pistes pour la conclusion**

La conclusion, en plus d'apporter une réponse à la problématique et d'opérer une synthèse de l'argumentation du commentaire, a pour but d'ouvrir sur les événements ultérieurs et les meilleures copies n'ont pas manqué de préciser que, si la conférence de Rio avait mené à la signature d'un pacte militaire, les représentants d'Amérique latine n'en étaient pas satisfaits pour autant, car leur but commun demeurait la mise en place d'une aide économique sur le modèle du plan Marshall. Le discours de Harry S. Truman pouvait donc préfigurer l'adage de son successeur, Dwight D. Eisenhower, « *trade, not aid* ». Il était également utile de citer la « conférence inter-américaine » suivante, organisée à Bogotá, capitale de la Colombie, au printemps 1948. Au cours de celle-ci, le Secrétaire d'Etat George Marshall avait accordé, aux pays d'Amérique latine, un plan d'aide de cinq cents millions de dollars via la banque Export-Import, beaucoup moins que la somme escomptée par les différents pays, cependant. Cette conférence avait également vu la naissance de la « *Organization of American States* » (OAS), une nouvelle institution pour garantir la pérennité de ces relations. Mentionner la création ultérieure d'organisations telles que « *The Alliance for Progress* », au début du mandat de John F. Kennedy, se révélait tout aussi pertinent.

**Pierre-François PEIRANO**

**Université de Toulon**

### **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 ou du domaine de l'énoncé 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 ne semble guère stratégique 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 en moyenne à chaque segment de l'analyse linguistique (à adapter en fonction de la complexité du segment) 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 on ne peut faire l'économie. 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 indispensable, 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 Frank Conroy *Body & Soul* (1993). Dans ce passage, un jeune garçon, Claude, découvre le fonctionnement d'un piano et fait la connaissance de M. Weisfeld, le gérant d'un magasin de musique. Le texte mêle narration à la troisième personne, discours indirect libre donnant accès aux pensées de Claude, et dialogue entre Claude et M. Weisfeld.

#### **3.1. – Partie « Phonologie »**

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

La rédaction des réponses de la partie « Phonologie » de l'épreuve de linguistique doit se faire en anglais : toute réponse ou justification rédigée en français ne saurait être prise en compte. L'anglais doit être correct, ainsi que le registre employé.

Les candidats doivent également maîtriser parfaitement le vocabulaire de spécialité approprié : ceci concerne la précision de la terminologie mais également l'orthographe des termes en question. En dépit

des rappels effectués dans les rapports successifs, le jury a de nouveau constaté un trop grand nombre de mots très courants mal orthographiés (ex. « *\*mentioned* », « *\*occured* », « *\*reducted* », « *\*pronounced* », « *\*french* », « *\*english* », « *\*imposses* »). De même, l'orthographe de termes plus spécifiques à la phonologie est insuffisamment maîtrisée (ex. « *\*derivated* », « *\*pronounciation* », « *\*consonnant* », « *\*aspired* », « *\*suffixe* », « *\*prefixe* », « *\*ellision* », « *\*ellided* », « *\*digraphe* », « *\*syllab* », « *\*dyphthongue* »). La terminologie employée en phonétique et phonologie est précise : l'emploi d'un terme inexact mène inévitablement à des démonstrations floues, voire à des contresens. Rappelons, par exemple, que le nom « *nuclei* » ne s'emploie qu'au pluriel alors que le singulier s'écrit « *nucleus* ». Il est fortement conseillé aux futurs candidats de bien étudier les nombreux glossaires qui apparaissent dans les ouvrages cités ci-dessous. Il faut également veiller à la correction grammaticale des réponses : des erreurs relevées cette année encore sont préoccupantes. Nous citerons notamment l'utilisation de la base verbale alors qu'un participe passé est attendu (ex. « *stress is \*place on* »), les erreurs dans les constructions verbales ou collocations (« *to emphasize \*on something* », « *to depend \*of something* ») mais aussi la conjugaison tout simplement, et l'emploi d'adjectifs à la place de noms (ex. « *\*stressed on the final* ») ou de noms à la place de verbes (ex. « *to \*emphasis* »). Soulignons que l'emploi du verbe « *to stress* » est préférable à « *to accentuate* » quand il s'agit de l'accentuation lexicale.

Les candidats peuvent utiliser des annotations ou des abréviations qui permettent d'identifier très précisément le phénomène à l'étude : ceci évite des explications écrites qui peuvent s'avérer chronophages et permet l'identification rapide dudit phénomène. À titre d'exemple, il est conseillé de :

- souligner précisément les mots / lettres / syllabes dont il est question ;
- employer des signes typographiques appropriés pour distinguer l'orthographe (placée entre chevrons < >) des transcriptions phonémiques et phonétiques (placées respectivement entre barres obliques // et 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>. Soulignons par ailleurs que tout ne peut pas être abrégé : seules les abréviations connues et transparentes comme celles mentionnées ci-avant sont acceptées. Toute autre abréviation éventuelle devrait faire l'objet d'une explicitation lors de sa première utilisation.

Lorsque l'on souhaite faire référence à une règle de prononciation ou d'accentuation en utilisant un nom considéré comme connu (ex. « *Lion rule* », « *magic <e> rule* », « *Luick's rule* »), il faut néanmoins toujours expliciter la règle intégralement lors de sa première utilisation. On peut ensuite recourir à l'usage du nom abrégé. Lorsque la règle peut être évoquée par un acronyme (ex. « *LLIR* », pour « *Last Lexical Item Rule* »), il convient également d'expliquer cet acronyme lors de sa première utilisation et de fournir par la même occasion une définition de la règle en question.

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. Dans un souci de cohérence, la variété de référence doit rester la même pour l'ensemble des questions à l'exception de celle portant explicitement sur une comparaison entre SBE et GA, et elle doit être indiquée clairement au début de la copie, comme le rappelle la consigne : « *The chosen standard should be explicitly stated from the start* ». Toute mention éventuelle

lors du devoir d'une autre variété de référence que celle indiquée au début de la copie doit être motivée et justifiée. Cette année, comme les précédentes, très peu de candidats ont omis de préciser quel était leur choix, cet oubli étant pénalisé. Il est également important de souligner qu'une connaissance approfondie des deux variétés de référence est nécessaire puisque des questions (comme c'était le cas cette année) peuvent évaluer spécifiquement la capacité des candidats à identifier les différences phonétiques et phonologiques entre elles. Cette capacité est très importante pour un futur enseignant agrégé étant donné l'exposition fréquente et grandissante des élèves aux différentes variétés de l'anglais parlées dans le monde : il est par conséquent primordial qu'il maîtrise les principales différences entre les deux variétés standards les plus connues, soit l'anglais britannique et l'anglais américain.

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 2025. À ces références s'ajoutent les nouvelles transcriptions possibles retenues, puisqu'en conformité avec certaines pratiques de transcription attestées pour les deux variétés de référence. La liste exhaustive de ces symboles (fournie dans le rapport du jury en 2022) est reproduite ci-dessous :

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 /'skweə/, GA /'skwɛr/ ou /'skwɛər/, en plus de /'skwer/ ou /'skweər/.

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 /'nɜrs/ et /'nɜs/ (sans diacritique de longueur), en plus de /'nɜ:rs/ et /'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 phonémique du /t/ qui ne représente donc pas le processus phonétique de *flapping / tapping*.

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 de nouveau été acceptées cette année. On notera cependant qu'elles le sont seulement si leur utilisation est cohérente tout au long de la copie. Les candidats doivent impérativement veiller à ne pas alterner entre plusieurs codes.

### **Bilan général**

Les résultats d'ensemble marquent un léger recul par rapport à la session 2023 et cette tendance est confirmée pour presque toutes les questions. Le jury a de nouveau constaté des écarts très importants entre les candidats : certaines copies démontrent une maîtrise approfondie des phénomènes phonétiques et phonologiques évalués ainsi qu'une rigueur dans la présentation et la justification des réponses, alors que d'autres témoignent de connaissances peu développées, voire superficielles, comprenant très souvent des justifications incomplètes ou approximatives. Les exercices les moins bien réussis cette année sont, dans l'ordre, la transcription phonémique du passage (question 1), la graphématique / graphophonologie (questions 4b et 4c), et les phénomènes phonétiques caractéristiques de la chaîne parlée (questions 5a et 5b). La transcription du passage a souvent révélé un manque de rigueur, aussi bien dans la formation des symboles (ex. l'écriture du /æ/ qui doit constituer un seul symbole et ne saurait être divisé en deux) que par rapport aux exigences de l'exercice (ex. accentuation manquante, absence de formes faibles – pourtant explicitement mentionnées dans la consigne –, symboles inventés). De même, comme lors de la session 2023, les réponses à la question 4a, qui traite explicitement des formes faibles, a montré des incohérences entre les justifications mises en avant (souvent correctes) et les transcriptions proposées (en contradiction directe avec les justifications). La réussite des questions 4b et 4c est en net recul par rapport aux années précédentes, notamment en ce qui concerne les digraphes. En effet, les réponses des candidats étaient le plus souvent incomplètes, si bien que même si la transcription était correcte dans la plupart des cas, la justification de la prononciation était soit absente, soit défailante. Ce problème ne s'est pas posé pour les exercices où aucune justification n'était requise : les mots composés ou séquences de mots (question 3b) et la question portant sur les différences entre SBE et GA (question 5c). La confusion entre processus phonétiques (à l'intérieur des mots, question 5b) et processus phonétiques caractéristiques de la chaîne parlée (entre les mots, question 5a) semble persister chez beaucoup de candidats. En effet, dans la formulation des réponses aux questions 5a et 5b, le jury a pu constater que les candidats mélangeaient à la fois les processus phonétiques lexicaux et post-lexicaux et la terminologie afférente. De plus, même dans les cas où le processus ou phénomène était bien identifié, la justification était soit absente, soit erronée. Pour ce qui est des questions sur l'intonation (questions 6a et 6b), un grand nombre de copies ont fait état d'un manque de connaissances manifeste des normes de notation de l'intonation selon la proposition wellsiennne des 3T (« *Tonality, Tonicity, Tone* »). Même si la question 6a sur les groupes intonatifs a été plutôt bien réussie, les résultats pour la question 6b, sur l'identification des syllabes toniques et la justification du choix de leur placement, montrent un net recul, confirmant la tendance amorcée en 2023. Par conséquent, il est recommandé aux candidats de s'entraîner régulièrement à cet exercice de notation qui s'avère aussi exigeant et rigoureux que la transcription (phonémique ou phonétique).

De manière générale, le jury souligne à nouveau des lacunes en ce qui concerne la maîtrise de l'Alphabet Phonétique International (API) et des correspondances entre sons et symboles phonémiques. La formation des symboles reste problématique pour certains candidats : il s'agit d'un code bien précis qui ne supporte pas la moindre personnalisation, car celle-ci peut mener à un véritable problème de lisibilité. Par exemple, il est parfois difficile de distinguer, dans certaines copies, entre /ə/

et /a/ (ex. dans la transcription de « *about* » : il faut être capable de faire une différence claire entre un /ə/ et le premier élément de la diphthongue /aʊ/). Tout passage mal transcrit conduit à des ambiguïtés et des erreurs, qui sont sanctionnées. On insistera donc sur la nécessité absolue d'un entraînement régulier et rigoureux à la transcription afin de mieux s'approprier les symboles et les correspondances son-symbole, et d'éviter cet écueil puisque tous les exercices, à l'exception des questions 3 et 6, requièrent de la transcription, et toute erreur de transcription est systématiquement pénalisée.

La proposition de corrigé et les commentaires qui suivent sont destinés aux candidats de la session 2024, ainsi qu'à ceux qui prépareront l'agrégation pour la session 2025. Chaque question est traitée de la manière suivante : d'abord, un rappel est fait de la consigne de la question, puis quelques remarques générales sont proposées (en français), suivies 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 contextualiser 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 d'ensemble. En règle générale, afin de ne pas alourdir inutilement 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, à savoir en rouge pour le SBE et en bleu pour le GA.

### **Proposition de corrigé et commentaires**

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

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

***The sense of being alone would come over him, causing not so much fear as uneasiness. (...) He would forget about himself. (ll. 11-13). Use weak forms where appropriate.***

#### **Remarques générales**

Cette question nécessite une connaissance précise des symboles de l'Alphabet Phonétique International (API). Les candidats doivent reproduire les symboles présents dans les dictionnaires de référence de manière exacte. Sont également acceptées toutes les variantes comportant les symboles acceptés depuis 2023, à condition que les symboles en question soient employés de façon cohérente. Aucune fantaisie ne doit être ajoutée aux symboles et toute ambiguïté dans la formation des symboles est sanctionnée. De même, les marques d'accentuation (/ˈ/ pour l'accent primaire et /,/ pour l'accent secondaire), qui apparaissent également dans les dictionnaires de référence, doivent être placées correctement, c'est-à-dire au début de la syllabe accentuée, ainsi que sur les mots lexicaux monosyllabiques. Toute 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.

Cet exercice requiert rigueur et précision aussi bien dans la méthode que dans l'écriture. Il s'agit d'une transcription phonémique, si bien que les symboles employés dans les transcriptions phonétiques / allophoniques, tel le [t], dit « l sombre », ne sont pas acceptés. Toutefois, exception est faite pour /t/, qui est accepté en GA (rappelons cependant que la transcription du /t/ avec ou sans marque de voisement en GA doit être cohérente tout au long de la copie). Les voyelles neutralisées (ou non-phonémiques) que sont /i/ et /u/ sont quant à elles attendues et doivent donc impérativement figurer

dans les contextes pertinents. 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 les trois symboles /ɪ/, /i:/ et /i/ qui ne sont ni équivalents, ni interchangeables. La même remarque vaut pour les symboles /ʊ/, /u:/ et /u/. Rappelons également que seuls /ɪ/ et /ʊ/ apparaissent dans les diphtongues. Le cas échéant, le /r/ de liaison doit être indiqué en SBE.

Étant donné que la question porte explicitement sur la transcription phonémique, celle-ci devrait logiquement figurer entre barres obliques / /, mais le jury accepte malgré tout qu'elle apparaisse entre crochets [ ] (notation réservée à la transcription phonétique), ou encore sans indicateur particulier. Pour rendre la transcription plus lisible, il convient d'éviter de couper les mots en fin de ligne et de séparer les mots les uns des autres par un espace (blanc). Les majuscules sont à proscrire, comme toute marque de ponctuation (parenthèses, points, virgules, etc.), et la division syllabique des mots ne doit pas apparaître dans les transcriptions, même si elle figure dans les deux dictionnaires de référence. De même, toute marque intonative (ex. barre verticale indiquant une frontière de groupe rythmique) est à proscrire. De tels ajouts sont d'ailleurs pénalisés. L'accentuation doit être marquée sur tous les mots lexicaux monosyllabiques et polysyllabiques ; les mots grammaticaux monosyllabiques, eux, ne doivent pas être accentués (sauf forme forte justifiée en contexte). Le jury rappelle à nouveau que la consigne indique clairement que les formes faibles doivent être employées là où elles sont appropriées.

### **Propositions de corrigé**

SBE: /ðə 'sens əv 'bi:ɪŋ ə'ləʊn wəd 'klɑm 'əʊvə hɪm 'kɑ:zɪŋ 'nɒt 'səʊ 'mʌtʃ 'fɪər əz (,)ʌn 'i:zɪnəs hi wəd fə'get ə'baut hɪm'self/

GA: /ðə 'sens əv 'bi:ɪŋ ə'ləʊn wəd 'klɑm 'əʊvər hɪm 'kɑ:zɪŋ 'nɑ:t 'səʊ 'mʌtʃ 'fɪər əz (,)ʌn 'i:zɪnəs hi wəd fər'get ə'baut hɪm'self/

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 d'alternative.

### **Bilan**

Les résultats pour cet exercice sont en net recul par rapport à la session 2023. De nombreuses copies font état d'une maîtrise très approximative de l'API et des normes de transcription. Le jury souligne à nouveau l'importance primordiale d'un entraînement rigoureux et très régulier qui seul permet aux candidats de fournir une transcription respectant les normes et les usages en vigueur et répondant aux exigences de l'exercice (ex. emploi de formes faibles, absence de majuscules et marques de ponctuation, présence de marques d'accentuation, marques d'accentuation placées correctement aussi bien sur les mots monosyllabiques que polysyllabiques). Il est rappelé aux candidats qu'un entraînement avec les sujets et les corrections des sessions précédentes, notamment les plus récentes, peut s'avérer très formateur et bénéfique. Par ailleurs, plusieurs ouvrages qui figurent dans la bibliographie incluent des exercices spécifiques d'entraînement à cette question ainsi que des propositions de corrigés.

Soulignons également la nécessité d'une cohérence dans les réponses proposées, aussi bien pour cet exercice qu'au fil des questions. Cette cohérence concerne d'abord le choix de la variété de référence précisée en début de copie et utilisée tout au long de celle-ci. Quelques candidats continuent

de mélanger SBE et GA. La même cohérence doit être maintenue dans le choix de certains symboles : le jury a observé par exemple que le choix du symbole /ɛ/ (plutôt que /e/) dans un exercice n'était pas respecté dans la suite des réponses proposées.

Comme indiqué précédemment, les candidats doivent faire preuve d'une connaissance approfondie des symboles de l'API ainsi que des correspondances graphie-phonie en relation avec la variété choisie. Il existe une liste finie et exhaustive de symboles à connaître dans chaque dictionnaire de référence. À ces listes s'ajoute celle des nouveaux symboles, reproduite de manière exhaustive ci-dessus. Cette année, un seul des nouveaux symboles pouvait être employé dans la réponse à cette question, aussi bien en SBE qu'en GA : il s'agit de /ɛ/ qui figure dans les deux variétés dans la transcription de « *sense* », « *forget* » et « *himself* ». En GA, il était également possible d'employer deux symboles sans diacritique de longueur : /a/ dans la transcription de « *not* » et /ɔ/ ou /ɒ/ dans la transcription de « *causing* ». Le candidat doit ensuite veiller à utiliser ce même symbole tout au long de sa copie (ex. la transcription de /'mɛkənɪzəm/ dans la question 2).

Comme souligné lors des sessions précédentes, un certain flou subsiste dans bon nombre de copies quant à la transcription des « trois i » : /i:/, /ɪ/ et /i/. Le symbole /ɪ/ ne comporte ni point, ni diacritique de longueur. Il peut figurer dans les syllabes accentuées (pas d'occurrence dans l'exercice 1) comme dans les syllabes inaccentuées (ex. /hɪm'self/, /'bi:ɪŋ/) et dans les formes faibles (ex. /hɪm/ ou /ɪm/). C'est également le seul des « trois i » possible dans la diphthongue /ɪə/ employée dans /'fiə/. La voyelle neutralisée, le « i non-phonémique », n'était exigée que dans la forme faible du pronom « *he* », transcrite /hi/. Il y avait par ailleurs deux occurrences du /i:/ dans des syllabes accentuées (/ 'bi:ɪŋ/ et /,ʌn'i:zɪnəs/).

Cet exercice comprenait des mots qui sont somme toute très courants. Néanmoins, la transcription proposée pour certains de ces mots a posé problème de façon récurrente. Une transcription monosyllabique de « *being* » a ainsi été proposée par un grand nombre de candidats (\* /bi:ŋ/, \* /bi:ŋ/ ou même /bɪn/). Or, les dictionnaires de prononciation font bien état de la présence de deux syllabes et donc de deux voyelles /'bi:ɪŋ/, ce qui est, en outre, souligné par la frontière morpho-syllabique (*be # ing*). L'erreur est d'autant plus surprenante en ce qui concerne la transcription /bɪn/ puisqu'elle correspond à la forme réduite du participe passé « *been* ». Rappelons également la nécessité de marquer l'accentuation lexicale sur les mots monosyllabiques. Le jury a noté l'absence d'accentuation sur les transcriptions erronées de « *being* » fournies précédemment (sûrement en raison d'un rapprochement avec les formes faibles de BE), ainsi que sur « *come* », « *not* », « *so* », « *much* » et « *fear* ». Chacun de ces mots est accentué puisque lexical, d'où la nécessité de marquer l'accent. De même, la marque d'accentuation a souvent été omise sur le pronom « *himself* », pourtant dissyllabique. Une difficulté non-négligeable a concerné la prononciation de « *alone* » et de « *over* » dont la diphthongue /əʊ/ (SBE) a été très souvent modifiée au profit de /aʊ/ (ou du moins l'écriture du symbole manifestait une ambiguïté). À l'inverse, le digraphe <au> de « *causing* » a régulièrement été transcrit avec la diphthongue /əʊ/ (SBE) alors qu'il s'agit d'une prononciation tout autre – /ɔ:/ (SBE) et /ɑ:/ ou /ɔ:/ (GA), en l'occurrence.

Une autre remarque concerne la notation du /r/ de liaison dans la séquence « *fear as* » en SBE. Dans cette variété, les <r> post-vocaliques (en position de coda de syllabe) ne sont pas prononcés puisqu'elle est non-rhotique. Néanmoins, lorsqu'un <r> en position de coda stricte (seule consonne post-vocalique) est suivi d'un mot possédant une attaque vide (commençant donc par une voyelle), il est prononcé pour effectuer la liaison entre les deux mots et faciliter ainsi l'articulation de la séquence.

Ainsi, bien qu'il s'agisse techniquement d'un processus phonétique caractéristique de la chaîne parlée, on le fait impérativement apparaître dans une transcription phonémique. Dans la séquence « *over him* », un /r/ de liaison ne pouvait apparaître que si la forme faible retenue pour « *him* » n'incluait pas de /h/ initial.

Enfin, une ultime remarque concerne la transcription de « *sense* » : la présence d'un /t/ entre le /n/ et le /s/ étant une possibilité attestée dans les deux dictionnaires, elle a été acceptée dans cet exercice, sans être bien sûr exigée.

## Q2 – Transcription de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically: *months* (l. 13), *mechanism* (l. 23), *extremely* (l. 26), *frown* (l. 47).

### Remarques générales

De nouveau, le jury souhaite insister sur l'importance de la maîtrise des symboles de l'API et de leur formation précise. Il souligne également la nécessité d'indiquer l'accentuation sur les mots monosyllabiques comme polysyllabiques. Les propositions doivent être cohérentes avec la variété standard choisie et indiquée en début de copie. Toute transcription qui figure dans les dictionnaires de référence comme entrée principale ou variante standard a été acceptée.

### Propositions de corrigé

Word	<i>months</i>	<i>mechanism</i>	<i>extremely</i>	<i>frown</i>
<b>Transcriptions</b>	/ˈmʌnθs/ /ˈmʌntθs/ /ˈmʌnts/	/ˈmekənɪzəm/ /ˈmekəˌnɪzəm/ /ˈmekənɪzm/ /ˈmekənɪzəm/ /ˈmekəˌnɪzəm/	/ɪkˈstriːmli/ /ekˈstriːmli/ /əkˈstriːmli/ /ɛkˈstriːmli/	/ˈfraʊn/

### Bilan

Tout d'abord, notons qu'il n'y avait pas de différences entre les deux variétés de référence pour la transcription des mots proposés cette année. Soulignons à nouveau que l'adoption des nouveaux symboles dès la question 1 exige la reprise de ces mêmes symboles dans les exercices suivants. Ce paramètre rentrait en jeu dans les transcriptions de « *mechanism* » et « *extremely* » en ce qui concerne spécifiquement la substitution de /ɛ/ à /e/.

Même si les mots soumis étaient courants, ils ont tous posé des problèmes spécifiques de transcription. Au-delà de la transcription souvent erronée du <o> de « *months* » (/ɒ/ remplaçant régulièrement, dans les copies, /ʌ/ en SBE), beaucoup de candidats ont omis de transcrire la marque du pluriel, rendant ainsi leur proposition erronée. L'erreur de phonème pour transcrire la voyelle accentuée tend à démontrer la trop grande influence de l'orthographe, et la tendance à tomber dans le piège du calque, alors qu'il convient de prendre ses distances avec l'orthographe et, dès cet exercice, de mobiliser et tirer profit de ses connaissances des liens entre graphie et phonie. Le mot « *mechanism* » a livré les moins bons résultats puisque la marque d'accentuation a très souvent été placée sur la deuxième syllabe au lieu de la première, conduisant ainsi à la présence d'une voyelle pleine /æ/ dans cette syllabe et à la réduction de la voyelle pré-tonique. L'accent secondaire devant la terminaison <-ism> restait facultatif. La voyelle pré-tonique de « *extremely* » pouvait être réduite ou

non ; notons cependant que même si on peut garder le /e/ en position initiale, on ne peut pas ajouter un accent secondaire sur cette syllabe. Le <y> en position finale devait nécessairement être transcrit avec un « i non-phonémique » et la distinction devait être faite avec le /i:/ requis pour la voyelle accentuée. La transcription de cette dernière voyelle s'est souvent avérée incorrecte, les candidats proposant plutôt un /e/ au lieu du /i:/ (avec une influence probable de l'orthographe, là aussi). À la différence des trois mots précédents, « *frown* » ne présentait pas de difficulté majeure. Toutefois, quelques candidats ont substitué un /əʊ/ (SBE) à la diphthongue /aʊ/ ou ont inséré un /w/ dans leur proposition (sous l'influence, là encore, de l'orthographe).

### 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), sans aller au-delà. Aucune justification n'était demandée pour la question 3b.

**3a/ Give the stress patterns for the following words and explain the placement of both primary and secondary stress (where relevant): *motionless* (l. 9), *discontinuous* (l. 25), *complicated* (l. 26), *meticulously* (l. 36).**

#### Proposition de corrigé

Word	<i>motionless</i>	<i>discontinuous</i>	<i>complicated</i>	<i>meticulously</i>
Stress pattern	/100/	/20100/	/1000/	/01000/

#### '*motionless*

– In words ending in the stress-determining / imposing suffix / ending <-ion>, the <ion> rule (<i> + V<sub>n</sub>(C<sub>n</sub>)(<e>)#>) places primary stress on the preceding syllable, which is here the penultimate syllable as the suffix <-ion> corresponds to a single syllable.

– Adjectival suffix <-less> is neutral / weak and so has no effect on the place of primary stress (Neutral Derivation Rule) and corresponds to a final unstressed syllable

#### ,*discon'tinuous*

– In words ending in the stress-determining suffix <-uous>/<u + V<sub>n</sub>C#>, the extended <-ion> rule (<i/e/u> + V<sub>n</sub>(C<sub>n</sub>)(<e>)#>) places primary stress on the preceding syllable, which is here the antepenultimate syllable as the suffix <-uous> corresponds to two syllables.

– The separable / real prefix <dis-> has no influence on primary stress but can receive a secondary stress. As no word may begin with two or more unstressed syllables, it has to bear a secondary stress in this word.

#### '*complicated*

– In words of three syllables or more, the stress-determining suffix <-ate> places primary stress two syllables before the suffix / on the antepenultimate syllable / the stress pattern is in /-100/.

– The suffix <-ed> is a neutral (in)flexional suffix and so has no effect on the place of primary stress and corresponds to a final unstressed syllable

### ***me'ticulously***

– In words ending in the stress-determining / alternating suffix <-ous>, when not preceded by a consonant cluster, primary stress is placed two syllables before the suffix / on the antepenultimate syllable / the word is stressed in /-100/.

– Adverbial suffix <-ly> is neutral and so has no effect on the place of primary stress (Neutral Derivation Rule) and corresponds to a final unstressed syllable.

### ***Bilan***

Malheureusement, les résultats de cette année confirment la baisse assez conséquente amorcée lors de la session 2023. Bien que les schémas accentuels fassent la preuve de connaissances en termes d'accentuation – le candidat identifie la syllabe accentuée lorsque le mot est prononcé – les justifications en termes de règles d'accentuation restent trop peu précises ou incomplètes. Par exemple, le jury a noté des réponses partielles qui ne traitent que du dernier suffixe présent, notamment dans « *meticulously* » où beaucoup de candidats ont expliqué la règle concernant <-ly> dans leur réponse, mais n'ont rien dit de <-ous>, ne parvenant donc pas à justifier le schéma accentuel, <-ly> étant neutre.

Rappelons également quelques principes généraux sur l'accentuation lexicale en anglais : un schéma accentuel ne peut pas commencer par \*/00-/ puisqu'aucun mot en anglais ne peut inclure deux syllabes inaccentuées en position initiale. Dans un mot, une séquence de mots, ou dans un mot composé, il ne doit y avoir qu'une seule et unique syllabe porteuse d'un accent primaire. De même, on ne trouve pas deux accents primaires et/ou secondaires consécutifs dans un même mot (à l'exception de certains mots composés et de mots incluant un préfixe séparable pouvant recevoir un accent secondaire). Ainsi, les schémas (\* /11-/) ou (\* /22-/) ou (\* /21-/) s'avèreront le plus souvent erronés.

Pour répondre de manière satisfaisante à cette question, un apprentissage approfondi des règles d'accentuation est primordial, ainsi qu'un entraînement régulier à l'exercice qui permette aux candidats, d'une part, de proposer des schémas accentuels précis et, d'autre part, d'aller au bout du processus de justification du schéma d'accentuation. Concernant ce dernier point, il s'agit d'identifier tout élément – la catégorie grammaticale du mot, le type d'affixe, le nombre de syllabes – qui puisse avoir une influence sur le placement de l'accent primaire et, le cas échéant, de l'accent secondaire. Ceci inclut des éléments dits « neutres » qui n'ont pas d'influence sur le placement de l'accent, mais ne s'arrête surtout pas à cette étape.

Le premier mot, « *motionless* », n'a pas posé de difficultés majeures, sauf pour les candidats qui ont omis de traiter le suffixe <-ion> et n'ont pas détaillé son rôle essentiel dans le placement de l'accent primaire. C'est « *discontinuous* » qui présentait le plus de difficultés étant donné la nature du suffixe <-ous>. En effet, un grand nombre de candidats l'ont confondu avec le suffixe <-ous>. Dans ce cas, le schéma accentuel proposé ne pouvait pas être correct puisqu'il manquait une syllabe, matérialisée par le <u> initial du suffixe. Le jury a également pu constater l'omission trop fréquente des règles régissant le placement de l'accent secondaire, y compris quand celui-ci apparaissait dans le schéma accentuel proposé par le candidat. Le mot « *complicated* » a été très souvent mal accentué : un accent primaire a ainsi très régulièrement été attribué à la pénultième syllabe et un accent secondaire à l'initiale. Rappelons donc aux candidats que la terminaison <-ate> conserve sa diphtongue dans les verbes, contrairement aux adjectifs et aux noms, même si elle est inaccentuée, et qu'une voyelle non-réduite

n'est donc pas un indice suffisant pour identifier la syllabe recevant l'accent primaire. Enfin, « *meticulously* » a doublement posé problème car la majorité des candidats n'est pas allée au bout du raisonnement : quand bien même le suffixe <-ous> était correctement repéré, très peu de candidats ont poussé le raisonnement jusqu'au bout et mentionné le rôle essentiel de l'absence d'agrégat consonantique dans le placement de l'accent primaire.

**3b/ Give the word stress pattern for each of the following compounds / word units. Do not justify your answer: *basement apartment* (I. 10), *musical instruments* (II. 33-34).**

**Proposition de corrigé**

Compound/group of words	<i>basement apartment</i>	<i>musical instruments</i>
Stress pattern	/20010/	/200100/

– « ***basement apartment*** » : dans la séquence « *basement appartement* », chacun des deux mots porte une importance égale, et cette séquence se rapproche également de celles qui précisent la localisation (le type). Elle ne pouvait donc donner lieu qu'à un seul schéma accentuel, par affinité avec d'autres localisations comme « *,kitchen 'sink* » ou « *,first-floor a 'partment* ». L'accent primaire était ainsi placé sur le second élément. Avec l'ajout du nom « *basement* », accentué sur la pénultième, aucune modification d'accentuation (« *stress shift* ») n'était nécessaire puisque les syllabes accentuées n'étaient pas adjacentes. D'où la solution suivante : /20010/. Le seul écueil noté ici a été l'omission d'une syllabe dans le schéma : beaucoup de candidats ont proposé le schéma /2010/, ce qui semble ne pas tenir compte de la syllabe initiale de « *apartment* ». Il semble donc opportun de rappeler ici que le décompte du nombre de syllabes est une étape primordiale.

– « ***musical instruments*** » : l'accentuation de la séquence « *musical instruments* » est attestée dans l'un des dictionnaires de référence (le *Longman Pronunciation Dictionary*, en l'occurrence). C'est l'association fortuite d'un adjectif et d'un nom. Ainsi, à nouveau, un seul schéma était possible : l'accent primaire est placé sur le second élément. Comme « *musical* » est accentué sur l'antépénultième syllabe, aucune modification d'accentuation (« *stress shift* ») n'était nécessaire puisque les syllabes accentuées n'étaient pas adjacentes. Ce qui donne le schéma suivant : /200100/.

**Q4 – Correspondance graphie-phonie**

**4a/ How are the two occurrences of *at* (underlined) pronounced in the following contexts? Justify your answer.**

***trying to understand the forces at work* (I. 24)**

***whose function he could not guess at* (I. 26)**

**Proposition de corrigé**

***trying to understand the forces at work***

– Pronunciation /ət/:

– *at* is a preposition here and, since it is a grammar word, a reduced weak / unstressed form will be used.

***whose function he could not guess at***

- Pronunciation /æt/:

- *at* is also a preposition here and so it will take its weak / unstressed form; however, due to its position at the end of the segment (stranding), its vowel will most likely not be reduced.

### **Bilan**

Les résultats pour cette question restent stables par rapport à la session 2023 mais confirment le recul noté l'année dernière pour les mêmes raisons. En effet, un nombre non-négligeable de copies ont proposé une prononciation (transcription) sans aucune justification. Ou, quand une justification était fournie, elle pouvait présenter des incohérences avec la transcription proposée. Ainsi, pour la deuxième occurrence, on pouvait lire qu'il s'agissait d'une forme faible, mais la transcription comportait une marque d'accentuation, et à l'inverse, qu'il s'agissait d'une forme forte, mais la transcription était inaccentuée. Le jury rappelle donc aux candidats l'importance de la cohérence entre représentation (transcription) et justification pour montrer leur pleine compréhension de la logique des phénomènes de prononciation : en l'occurrence, le lien entre réduction vocalique et forme faible des mots grammaticaux.

**4b/ For each of the following words, indicate the pronunciation of the letter <a> (underlined) and justify your answer: octave (l. 5), radio (l. 8), latch (l. 19), forward (l. 22), brass (l. 25), tapped (l. 43), harmonicas (l. 48).**

### **Proposition de corrigé**

<b>Word</b>	<b>API</b>	<b>Justification</b>
<u>o</u> ctave (l. 5)	/ɪ/ OR /eɪ/	Irregular / Exceptional value for <a> in unstressed (post-tonic) position. Regular tense/free value for <a> in unstressed post-tonic position ("microbe" rule: VC<e>#)
<u>r</u> adio (l. 8)	/eɪ/	Regular tense / free value for stressed <a> followed by one consonant and stress-determining ending <i> + vowel (extended <-ion> rule): the ending starting with <i> yields a free value for stressed <a>.
<u>l</u> atch (l. 19)	/æ/	Regular lax / checked value for stressed <a> followed by one word-final consonant ('VC#) OR several consonants ('VC <sub>2</sub> #)
<u>f</u> orward (l. 22)	SBE /ə/ GA /ə/	Regular reduced value for <a> in an unstressed (post-tonic) syllable before a consonant cluster
<u>b</u> rass (l. 25)	SBE /ɑː/ GA /æ/	Regular value for stressed <a> + voiceless fricative in SBE = "ask" / "bath" subrule GA: Regular lax / checked value for stressed <a> followed by one word-final or several consonants ('VC# or 'VC <sub>2</sub> #)
<u>t</u> apped (l. 43)	/æ/	The base word is <tap>, hence the regular lax / checked value for stressed <a> followed by one word-final consonant ('VC#). To maintain the lax / checked pronunciation, the consonant is doubled.
<u>h</u> armonicas (l. 48)	SBE /ɑː/ GA /ɑː/ OR /ɑ/	Regular value for <a> in unstressed pre-tonic position before a consonant cluster ("Albania" rule)

## **Bilan**

Cette année le jury a constaté une plus grande clarté dans la présentation des réponses. Le nombre de copies témoignant d'une connaissance détaillée et précise des règles de graphématique est également en hausse. Toutefois, le niveau de réussite global par rapport à la session précédente n'a pas été maintenu, marquant au contraire une baisse assez significative. L'écueil le plus observé concerne les justifications : bien que les candidats sachent, en général, prononcer les mots en question et parviennent donc globalement à fournir une transcription correcte de la voyelle, les règles proposées sont trop souvent incomplètes, fantaisistes ou, dans un trop grand nombre de cas, absentes.

Pour parer à l'incomplétude des réponses, rappelons les éléments à inclure impérativement dans les justifications. En premier lieu, il faut absolument préciser si la voyelle monographique en question se trouve dans une syllabe accentuée ou inaccentuée. C'est une information primordiale car elle confère à ces voyelles simples leur valeur pleine ou réduite. Il faut aussi préciser le contexte dans lequel apparaît la voyelle (« *free* », « *checked* », « *r-colored* ») et spécifier si la valeur est régulière ou non (si elle correspond à une règle ou une sous-règle, elle est régulière ; si elle constitue une exception, elle est irrégulière). La terminologie employée dans les justifications doit être adéquate : le jury a de nouveau constaté un manque de précision. Par exemple, nombre de candidats indiquent « *in a checked context* » sans pour autant préciser à quoi le contexte en question correspond factuellement. De même, ils ont recours à une terminologie trop générale, voire vague (ex. « *common* », « *frequent* » « *traditional* » ou « *standard* » se substituant trop souvent à « *regular* »).

Il y avait plusieurs mots qui posaient problème dans cet exercice avec une variété assez importante de prononciations possibles de <a>. Tout d'abord, le mot « *octave* », qui n'est que rarement employé en dehors du domaine musical : une grande majorité de candidats a proposé la prononciation /eɪ/ en raison du schéma 'VCe#. Or, il s'agit en fait de la « *microbe rule* », puisque <a> se situe dans la syllabe post-tonique et non dans la syllabe accentuée. « *Octave* » est en effet un nom dissyllabique simple accentué sur la pénultième syllabe en vertu de la Règle Normale d'Accentuation / « *Normal Stress Rule* » (ou NSR). Soulignons que dans son acception musicale, la prononciation du <a> de « *octave* » sous la forme de la monophthongue brève /ɪ/ est la plus courante, bien qu'elle s'avère irrégulière. Les deux solutions ont été acceptées à condition que l'explication soit cohérente avec la prononciation proposée par le candidat. La prononciation erronée du <a> de « *radio* » était plus inattendue puisqu'il s'agit d'un mot très fréquent : beaucoup de candidats ont proposé /æ/ plutôt que la diphthongue /eɪ/. De même, en SBE, le <a> de « *brass* » a souvent été transcrit avec un /æ/ plutôt que le /ɑː/ des « *'ask' words* ». Néanmoins, les justifications les moins bien réussies concernent les valeurs des <a> dans les syllabes inaccentuées de « *forward* » et de « *harmonicas* ». Pour « *forward* », le /ɑː/ a souvent été préféré au /ə/ avec comme justification la présence du <r> post-vocalique dans les deux variétés de référence, alors que pour « *harmonicas* », c'est le scénario inverse qui a été privilégié, à savoir schwa plutôt que /ɑː/, quand bien même un <r> post-vocalique était aussi présent. Cela met bien en lumière le problème : si les positions respectivement post-tonique et pré-tonique de <a> ne sont pas explicitement repérées, il n'est pas possible de justifier dans le premier cas la réduction et dans le second la non-réduction de la voyelle.

4c/ For each of the following words, indicate the pronunciation of <oo> (underlined) and justify your answer: floor (l. 8), fooling (l. 14), looked (l. 17).

**Proposition de corrigé**

Word	API	Justification
<u>floor</u> (l. 8)	SBE /ɔ:/ GA /ɔ:/ /ɔ/	Regular primary value for digraph <oo> followed by post-vocalic <r>
<u>fooling</u> (l. 14)	/u:/	Regular primary value for digraph <oo>
<u>looked</u> (l. 17)	/ʊ/	Regular secondary value for digraph <oo> followed by the plosive/stop /k/ ('book' rule)

**Bilan**

Le bilan de cette question rejoint largement celui de la précédente et la baisse des résultats est encore plus marquée. À nouveau, le jury souligne que les transcriptions sont souvent Xes (malgré les trop nombreuses erreurs sur « *floor* » et « *fooling* »), mais que la précision des justifications fait défaut : soit il manque des éléments essentiels dans la réponse, soit aucune justification n'est fournie dans la copie. Nous rappelons que toute réponse complète inclut la mention de la régularité ou non de la valeur proposée et explicite le contexte qui détermine la prononciation de la voyelle. Rappelons également que les digraphes ne peuvent se traiter de la même manière que les monographes et que donc la mention de contextes entravés (« *checked* ») ou libres (« *free* ») n'est pas pertinente pour les digraphes.

**Q5 – Phonétique articulatoire**

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

**Remarques générales**

Ces questions exigent une approche méthodique et une connaissance approfondie des phénomènes d'articulation, aussi bien au niveau post-lexical (question 5a) qu'au niveau lexical (question 5b). Comme pour les questions précédentes, la terminologie employée doit être précise pour indiquer très exactement les processus phonétiques en question : « *assimilation of place, manner or voice* », « *linking* », « *schwa elision resulting in syllabic compression* », « *neutralization* », « *nasalization* », « *consonant cluster simplification* », « *gemination* », « *aspiration* », etc. Cette exactitude terminologique doit être associée à une précision dans l'emploi des symboles de l'API. Pour ces deux questions, un recul dans les résultats a été à nouveau constaté en raison du manque de rigueur et/ou de clarté dans les explications fournies. Comme lors des sessions précédentes, ces questions restent les moins bien réussies sur l'ensemble de l'épreuve. Cette année, le jury a relevé que beaucoup de réponses mélangeaient les différents types de phénomènes : les processus phonétiques opérant à l'intérieur des mots et les processus phonétiques caractéristiques de la chaîne parlée opérant entre les mots, ce qui a accentué l'impression de manque de maîtrise.

Rappelons donc quelques principes élémentaires sur des problèmes / questions / cas qui ont posé des difficultés : l'élision correspond à l'effacement d'un élément (consonne ou schwa généralement) qui serait présent dans la transcription phonémique d'un mot (au niveau lexical, /t/ dans « *lunch* » par exemple, ou au niveau post-lexical, /t/ dans « *last* » au sein de la séquence « *last time* ») tandis que l'épenthèse désigne l'ajout, l'addition d'un élément qui, au contraire, ne serait pas présent dans la transcription phonémique d'un mot (au niveau lexical, [ɪ] dans « *sense* » par exemple, selon le LPD). L'assimilation désigne le changement dans la réalisation d'une consonne qui se situe à la frontière d'une

syllabe ou d'un mot, causé par la mise en contact d'une consonne en position finale d'une syllabe ou d'un mot (C1) et d'une consonne en position initiale d'une syllabe ou d'un mot (C2). Le phénomène d'assimilation est toujours identifié selon que le changement affecte le voisement, le lieu d'articulation, ou le mode d'articulation de la consonne en question. Les candidats peuvent également préciser si cette assimilation est régressive (C2 cause le changement de C1) ou progressive (C1 cause le changement de C2).

Dans ces questions, on attend un seul processus phonétique par item qu'il faut nommer précisément et dont il faut expliquer le fonctionnement. Il est également possible de le représenter grâce à une transcription phonétique, avec ou sans l'emploi des symboles diacritiques pertinents. Cette représentation n'est cependant pas exigée. Les candidats doivent veiller à ce que les phénomènes identifiés pour chaque item soient différents – aucune répétition n'est acceptée comme clairement stipulé dans la consigne. De même, puisqu'un seul processus est demandé pour un même item, il ne faut pas perdre de temps en proposant plusieurs options.

**5a/ Identify two different connected speech processes (one for each segment) which might occur in the following segments. Name the process and demonstrate briefly: *moving up* (l. 23), *sat down* (l. 51).**

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

***moving up***

[,mu:vɪn 'ʌp]

Process of phonetic / articulatory simplification: modification of word-final consonant phoneme (/ŋ/ → [n]) which allows linking with word-initial vowel phoneme /ʌ/ (which would not be licensed with /ŋ/ as the latter is never found in onset / initial position of a syllable)

***sat down***

[,sæʔ 'daʊn]

Realization of /t/ as a glottal stop [ʔ] in word-final position before a homorganic word-initial consonant (consonant with the same place of articulation as both /t/ and /d/ are alveolar plosives / stops)

OR

[,sæt̚ 'daʊn]

Unreleased [t̚] in word-final position before a homorganic word-initial consonant (consonant with the same place of articulation as both /t/ and /d/ are alveolar plosives / stops)

OR

[,sæd̚ 'daʊn] [,sæ 'daʊn]

Regressive assimilation of voice: voiceless [t̚] → voiced [d] which can potentially lead to the elision of final [d] in "sad"

***Bilan***

Les réponses à la question 5a ont révélé de nombreuses impasses et lacunes. Les noms précis des phénomènes n'étaient fournis que trop rarement et les démonstrations étaient le plus souvent très approximatives. Dans un souci de clarté, les candidats doivent spécifier le nom exact du phénomène, et le décrire de manière concise et précise. Il est fortement conseillé aux candidats de fournir une transcription du phénomène décrit. Les propositions de corrigé ci-dessus illustrent exactement le type

de réponse attendue (à part le fait que ces réponses doivent être entièrement rédigées et non apparaître sous la forme de notes), ainsi que le niveau de précision exigé.

Les futurs candidats seraient avisés d'acquérir de plus amples connaissances dans ce domaine pour améliorer la clarté des réponses qu'ils proposent. Aussi, pour des enseignants, la reconnaissance de ces processus est essentielle car ils peuvent notamment être source de problèmes de compréhension orale chez les élèves.

**5b/ What phonetic processes tend to occur within the following words? Identify three different processes (one for each word) and demonstrate briefly how each process works: *angled* (l. 18), *tiny* (l. 20), *trumpets* (l. 35).**

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

***angled***

Regressive assimilation of place or process of velarization: alveolar /n/ becomes velar ([ŋ]) before velar consonant (here /g/): ['æŋgətɔd]

OR

Nasalization of the vowel as it is followed by a nasal consonant: ['æ̃ŋgətɔd]

OR

Syllabic [ŋ] because of the elision of schwa in an unstressed syllable: ['æŋgɪd]

OR

(SBE only) Velarized/dark [ɔ] in coda position of the second syllable: ['æŋgətɔ̃]

OR

(GA only) /æ/-tensing as /æ/ is followed by a nasal consonant in a stressed syllable → [eə], [é] or [e] ['eəŋgətɔd]

***tiny***

Aspiration of voiceless plosive (stop) /t/ (as would be the case for /p/ and /k/ as well) in onset position of a stressed syllable: ['tʰaɪni] ['tʰɪni]

OR

Nasalization of the diphthong as it is followed by a nasal consonant: ['taɪ̃ni] ['tɪ̃ni]

OR

Non-phonemic / neutralized /i/ in unstressed open syllable: ['taɪni] ['tɪni]

***trumpets***

Devoicing of /r/ when preceded by voiceless /t/: ['tʃʌmpɪts].

***Bilan***

Comme pour la question 5a, le jury a noté un manque de précision dans les réponses pour la question 5b. Ces réponses n'ont pas confirmé la nette amélioration constatée lors de la session 2023 bien qu'elles restent toujours en progrès par rapport aux sessions précédentes. L'inclusion d'éléments relevant de processus caractéristiques de la chaîne parlée, évoquée précédemment, est un facteur important dans cette baisse.

Ici, comme pour la question précédente, il s'agit de nommer le processus très exactement et de le décrire de manière claire et efficace. Une transcription peut venir illustrer la description en fin de réponse. Cette transcription devrait être allophonique / phonétique, mais les symboles diacritiques ne sont pas exigibles si la nature du processus est précisée et décrite par ailleurs. De nouveau, la

proposition de corrigé suit cette méthode claire et concise. Le jury souligne également la nécessité de fournir un processus différent pour chaque item : les deux premiers items offraient plusieurs possibilités de réponse, dont certaines étaient semblables, mais il n'existait qu'une seule possibilité pour « trumpets ».

Rappelons que la notation des processus phonétiques n'apparaît généralement pas dans les dictionnaires de référence (certaines épenthèses, la neutralisation, le « *flapping* », et la possibilité d'un [r] de liaison mis à part) et qu'il convient donc d'étudier ces phénomènes dans les chapitres dédiés d'ouvrages théoriques dont quelques références figurent dans la bibliographie ci-dessous.

### 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 (i.e. for two different words). Refer to both British and American pronunciations: *watching* (l. 22), *mustache* (l. 37), *newspaper* (l. 39), *turned* (l. 47).**

#### Remarques générales

Pour la question 5c, l'amélioration des résultats des dernières années se confirme. L'exercice consiste à identifier les différences principales qui existent entre les deux variétés de référence. L'appréciation de ces différences s'avère d'une importance grandissante au vu de l'accès facilité à une grande variété de documents audiovisuels authentiques. Cet accès permet notamment aux élèves du secondaire d'enrichir leurs connaissances des accents de l'anglais parlés dans le monde en appréciant leurs similitudes et leurs différences.

#### Proposition de corrigé

Word	SBE	GA
<i>watching</i> (l. 22)	<i>/ˈwɒtʃɪŋ/</i> short rounded monophthong in LOT words	<i>/ˈwɑːtʃɪŋ/</i> OR <i>/ˈwɑtʃɪŋ/</i> unrounded monophthong in LOT words
<i>mustache</i> (l. 37)	<i>/məˈstɑːʃ/</i> /O1/ stressed on last syllable OR <i>/məˈstɑːʃ/</i> long back unrounded monophthong (BATH words) OR <i>/mʊˈstɑːʃ/</i> (short / lax / mid-open) back vowel with lips in rounded position OR <i>/mʊˈstɑːʃ/</i> non-phonemic vowel	<i>/ˈmʌstæʃ/</i> /10/ stressed on penultimate syllable OR <i>/məˈstæʃ/</i> short front monophthong (BATH words) OR <i>/ˈmʌstæʃ/</i> (short / lax) central vowel with lips in neutral position OR <i>/ˈmʌstæʃ/</i> (short/lax) central vowel with lips in neutral position
<i>newspaper</i> (l. 39)	<i>/ˈnjuːzpeɪpə /</i> yod before stressed /uː/ after /n/ (phenomenon can also occur after other	<i>/ˈnuːzpeɪpər/</i> absence of yod/yod-dropping before stressed /uː/ after /n/ (phenomenon also

	alveolar consonants except /r/ = /t, d, s, z, l, θ/)	occurs after other alveolar consonants except /r/ = /t, d, s, z, l, θ/)
<i>turned</i> (l. 47)	<i>/'tɜ:nd/</i> non-rhoticity / no syllable-final /r/ pronounced / no post-vocalic /r/ pronounced / no coda /r/ pronounced	<i>/'tɜ:rnd/ OR 'tɜ:nd/ OR 'tɜ:rnd/ OR 'tɜ:nd/</i> rhoticity / syllable-final /r/ pronounced / post-vocalic /r/ pronounced / coda /r/ pronounced

### **Bilan**

Pour répondre à cette question, il est possible de proposer une transcription de chaque mot dans les deux variétés demandées, mais elle n'est pas exigée : Il est également possible de ne transcrire que les phonèmes ou allophones directement concernés, à condition de lever toute ambiguïté si le phonème ou l'allophone en question correspond à un graphème / une lettre qui apparaît plusieurs fois dans le mot. Les candidats peuvent également expliquer de façon détaillée les différences entre les deux réalisations, mais cet exercice requiert des connaissances approfondies et une terminologie précise. L'utilisation d'un tableau qui met en parallèle la transcription des deux prononciations a l'avantage d'être hautement lisible et beaucoup moins chronophage. Aussi, il est recommandé aux candidats de bien identifier les différences au sein de leurs transcriptions : elles peuvent être soulignées, entourées, ou précisées dans une note écrite.

La consigne exige quatre différences distinctes, c'est-à-dire une différence par mot qui ne doit pas être répétée pour un autre mot. Par exemple, la non-rhoticité en SBE / rhoticité en GA pouvait être évoquée comme différence pour « *turned* » et pour « *newspaper* », mais cette même réponse n'était pas recevable pour les deux, donc si elle était évoquée pour « *newspaper* », il ne restait alors rien à observer dans *turned*.

Les réponses pour « *turned* » et pour « *newspaper* » ne posaient pas de problème majeur. En revanche, un nombre non-négligeable de copies s'est trompé sur la prononciation de la voyelle accentuée de « *watching* » en SBE : le <a> a très souvent été transcrit avec le phonème /æ/, alors que la « 'swan' rule » stipule qu'après /w/, <a> est nécessairement arrondi, soit /ɒ/ en SBE (sauf devant /k, g, ŋ, r/). Cela souligne à nouveau le manque de maîtrise des nombreuses prononciations possibles du monographe <a> déjà évoqué pour la question 4b, d'autant plus que « *watch* » est un verbe extrêmement fréquent. Le mot « *mustache* » présentait plusieurs différences possibles, au niveau du schéma accentuel, de la voyelle accentuée, ou de la voyelle inaccentuée. En effet, la question ne précise pas qu'il faut proposer uniquement des différences en termes de phonèmes ou d'allophones. Ainsi, la différence entre les deux schémas d'accentuation – /01/ en SBE et /10/ en GA – attestée dans les dictionnaires de référence, constituait bel et bien une réponse possible, d'autant qu'une différence de schéma accentuel a nécessairement des conséquences en termes de prononciation / de phonèmes (réduction / non-réduction).

### **Q6 – Intonation**

#### **Remarques générales**

C'est la maîtrise des schémas intonatifs qui est évaluée grâce à cette question. Ces schémas doivent être déterminés en cohérence avec l'ensemble du contexte fourni par le texte. Ainsi, une compréhension détaillée de celui-ci est nécessaire pour mener à bien la démonstration. Comme noté à maintes reprises

précédemment en ce qui concerne l'API, la notation de l'intonation suit des normes spécifiques et exige donc une précision dans la reproduction et la position des différents symboles.

Il convient de rappeler ici que la représentation de l'information prosodique, tout comme son analyse, doivent suivre le principe des 3T : « *tonality* » (identification des unités intonatives aussi dénommées groupes rythmiques ou groupes de souffle), « *tonicity* » (identification des syllabes nucléaires, aussi dénommées syllabes toniques ou noyaux) et « *tone* » (tons : descendant, montant, descendant-montant ou montant-descendant). Il est opportun d'insister sur le fait qu'il n'y a qu'une *seule* syllabe nucléaire par unité intonative et donc un *seul* ton par unité intonative puisque le ton est associé à la syllabe nucléaire. Cette notation et la théorie afférente sont présentées dans l'ouvrage *English Intonation* de Wells, cité dans la bibliographie.

La notation préconise l'identification et la séparation des unités intonatives par des barres verticales doubles (tours de parole notamment) ou simples (à l'intérieur d'un tour de parole notamment), à ne pas confondre avec les barres obliques // réservées à la transcription phonémique. Les syllabes nucléaires sont identifiées grâce au soulignement (seule la *syllabe* concernée est soulignée et non le mot entier), tandis que les tons sont représentés par des traits ou des flèches situés directement devant la syllabe nucléaire.

Alors que la question 6a demandait uniquement la notation précise de ces trois aspects sans justifications, la question 6b se concentrait sur le placement des syllabes nucléaires et exigeait des justifications.

**6a/ Indicate tone boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extract (ll. 40-41). Do not justify your answer.**

***“What is this? I found it in the piano.”***

***“You have a piano? You must be rich.”***

***Proposition de corrigé***

|| “\What is this? | I found it in the pi\ano.” ||

OR || “What \is this? | I found it in the pi\ano.” ||

OR || “What is \this? | I found it in the pi\ano.” ||

|| “\What is this? | I found it in the \piano.” ||

OR || “What \is this? | I found it in the \piano.” ||

OR || “What is \this? | I found it in the \piano.” ||

|| “You have a pi\ano? | You \must be rich.” ||

OR || “You have a pi/ano? | You must be \rich.” ||

OR || “You have a pi\ano? | You \must be rich.” ||

OR || “You have a pi\ano? | You must be \rich.” ||

OR || “You /have a piano? | You \must be rich.” ||

OR || “You /have a piano? | You must be \rich.” ||

OR || “You Vhave a piano? | You \must be rich.” ||

OR || “You Vhave a piano? | You must be \rich.” ||

OR || “/You have a piano? | You \must be rich.” ||

OR || “/You have a piano? | You must be \rich.” ||

OR || “\uYou have a piano? | You \must be rich.” ||

OR || “\uYou have a piano? | You must be \rich.” ||

### **Bilan**

Le taux de réussite pour cette question était en nette hausse cette année et confirme donc la tendance des deux dernières sessions. Il reste néanmoins un grand nombre de copies qui témoignent d'impasses dans ce domaine et qui présentent une notation plus qu'approximative. Pourtant, en procédant par étapes et en suivant la logique de la théorie exposée ci-dessus, il n'est pas difficile d'identifier d'abord les unités intonatives, puis les syllabes nucléaires – en prenant soin de ne souligner qu'une syllabe –, et enfin de placer les tons les plus vraisemblables selon le contexte. Pour rappel, aucune justification n'était demandée pour la question 6a.

L'extrait proposé cette année ne posait pas de problème majeur en ce qui concerne les unités intonatives. Ces dernières correspondaient tout simplement aux phrases syntaxiques (une unité intonative par proposition grammaticale) et les barres verticales pouvaient ainsi être placées de part et d'autre de ces phrases en fonction des marques de ponctuation. Pour identifier les syllabes nucléaires, la règle est relativement simple : il n'y a qu'une seule syllabe nucléaire par unité intonative et, si le contexte (ou le cotexte immédiat) n'est pas particulièrement pertinent, elle se situe sur le dernier élément lexical de l'unité, c'est-à-dire que la règle du « *Last Lexical Item* » (« LLI ») s'applique. Ainsi, dans la deuxième unité intonative, la syllabe nucléaire était placée sur la syllabe accentuée du mot « *piano* » qui constitue le dernier élément lexical de l'unité intonative. Remarquons ici à nouveau la nécessité d'identifier la syllabe nucléaire qui correspond à la syllabe accentuée du mot en question. Pour le mot « *piano* », il y avait deux possibilités attestées dans les dictionnaires de référence : « *piano* » (/010/) et « *piano* » (/10/) étaient tous deux recevables. Rappelons qu'aucune ambiguïté de soulignement ne peut être tolérée – seule une syllabe doit être soulignée.

Plusieurs placements de la syllabe nucléaire étaient possibles dans la première unité intonative. Dans cet énoncé, il n'y a pas d'élément lexical au sens strict. Le contexte permet à chacun des trois mots (tous monosyllabiques) de recevoir la syllabe nucléaire. Le mot interrogatif « *what* » comme syllabe nucléaire permet d'attirer l'attention sur l'objet de la question ; le verbe « *is* » est également envisageable dans les structures en « mot en *wh-* + *is* + *it* », ou pour exprimer l'incompréhension de l'énonciateur, voire un léger agacement, et son désir de comprendre ; enfin le démonstratif « *this* » permet à l'énonciateur de désigner l'objet en question, en le distinguant d'autres objets potentiels.

De la même manière, plusieurs placements de la syllabe nucléaire étaient possibles dans la troisième unité intonative. La règle du LLI imposait le choix de la syllabe accentuée de « *piano* », mais en tenant compte du contexte, pertinent ici puisque « *piano* » est déjà connu et que l'énonciateur exprime de la surprise, les choix de « *You* » et plus probablement de « *have* » (placement contrastif de la syllabe nucléaire) étaient également envisageables. C'était le même cas de figure pour la dernière unité intonative : le dernier élément lexical « *rich* » pouvait recevoir la syllabe nucléaire au titre de la LLIR, mais on pouvait également la placer de manière contrastive sur l'auxiliaire de modalité « *must* » pour souligner l'étonnement, voire l'incrédulité, de celui qui parle.

La dernière étape concerne l'identification des tons. Dans l'extrait de cette année, seuls des schémas prototypiques étaient demandés. Dans la première unité intonative, le ton descendant (\\) correspond au schéma prototypique des questions ouvertes en <wh->. Dans la deuxième unité intonative qui correspond à une affirmation simple, on s'attend à nouveau à un ton descendant (\\). Dans la troisième unité intonative, l'énonciateur pose une question fermée (« *YES/NO question* ») qui exige donc un ton

montant (/) ou descendant-montant (V). Enfin, la quatrième unité est de nouveau déclarative : elle est donc accompagnée d'un ton descendant (\).

**6b/ In the following extract (ll. 59-60), where would the nuclei (tonics) be placed? Why? (The expected tone boundaries have been inserted.)**

**| “An excellent question. | It goes back to the old days. | They didn’t have clefs in the old days, | they just had ten lines, (...) |”**

**Proposition de corrigé**

“An <u>excellent</u> question.	Immediate left-context is relevant. The Last Lexical Item Rule (LLIR) does not apply: as <i>question</i> is old information, <i>excellent</i> , which constitutes new information regarding the quality of the question, bears the tonic syllable.
It goes back to the <u>old</u> days.	There is emphasis on <i>old</i> , which is new information, in contrast with what is done today, which is why the adjective receives the tonic syllable.
They didn’t have <u>clefs</u> in the old days,	<i>Clefs</i> is either considered as new information or as the last lexical item (LLIR) since <i>old days</i> is clearly old information which is repeated here from the previous segment.
they just had <u>ten</u> lines, [...]  ”  OR   they just had ten <u>lines</u> , [...]  ”	Immediate right-context is relevant, so the LLIR does not apply: <i>ten</i> emphasizes number in light of following list.  OR If immediate context is not deemed particularly relevant, the LLIR applies. Hence, the nucleus / tonic syllable is placed on the last lexical item.

**Bilan**

Le taux de réussite à cette question est en légère baisse par rapport aux deux sessions précédentes. Il s’agissait de placer la syllabe nucléaire dans chaque unité intonative et de justifier ce placement en faisant référence à la théorie de l’intonation et en employant le vocabulaire de spécialité adéquat. Comme détaillé précédemment, il y a une seule syllabe nucléaire par unité intonative et les candidats devaient souligner ces syllabes avec soin.

Dans les trois premières unités intonatives, la syllabe nucléaire correspondait à l’information nouvelle ou pertinente, le contexte antérieur contenant déjà certaines informations considérées comme acquises, anciennes. En effet, il est conseillé aux candidats de remettre le segment proposé en contexte et de suivre la logique de l’échange. Dans la première unité intonative, beaucoup de candidats ont proposé la première syllabe de « *question* » comme syllabe nucléaire puisqu’elle correspond à la position du LLI. Mais en regardant le cotexte gauche, la question étant posée, elle devient une information ancienne. Par conséquent, le nouvel élément sera privilégié pour placer la syllabe nucléaire. Le même principe est commun aux deux unités suivantes puisqu’un nouvel élément d’information est apporté à chaque fois. C’est ce nouvel élément qui recevra donc la syllabe nucléaire. Le choix dans la quatrième unité

intonative était moins tranché : soit le premier chiffre de la liste à venir recevait la syllabe nucléaire, c'est-à-dire que la LLIR ne s'appliquait pas car le cotexte droit était considéré comme pertinent, soit le dernier élément lexical recevait la syllabe nucléaire, le cotexte droit étant cette fois considéré comme moins pertinent.

### **Conclusion**

Les résultats de cette session sont en légère baisse par rapport aux sessions précédentes. D'excellentes copies se démarquent, mais le jury constate un grand nombre de copies témoignant d'un traitement rapide, voire superficiel, des questions de phonologie. Il a été remarqué lors des sessions précédentes l'importance primordiale d'un entraînement régulier et rigoureux aux exercices de transcription phonémique et à la notation précise de l'intonation. Chacune de ces compétences est évaluée dans plusieurs questions. Ainsi, les candidats bien entraînés bénéficient d'un net avantage, d'autant plus qu'un tel entraînement permet de ne pas perdre du temps lors de la rédaction des réponses.

Il existe une marge d'amélioration importante en ce qui concerne la transcription du passage. Toutefois, les questions sur les règles graphophonématiques et les processus de la chaîne parlée restent les moins bien traitées. Il est rappelé aux candidats qu'en tant qu'enseignants ou futurs enseignants, ils doivent maîtriser les phénomènes phonétiques et graphophonémiques pour pouvoir les expliquer, de façon claire et précise, à leurs élèves.

Cette partie du rapport de la session s'adresse aux candidats de cette année ainsi qu'à leurs préparateurs. Sa lecture est également recommandée aux futurs candidats afin qu'ils puissent apprécier les exigences de cette sous-épreuve et la nature des réponses attendues pour chaque question.

### **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**

**Cécile VIOLLAIN**

**Université Paris Nanterre**

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

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

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

#### **Programme et connaissances attendues**

La partie analyse linguistique, comme la partie phonologie, ne s'appuie pas sur un programme spécifique. Il est attendu des candidats qu'ils sachent identifier les marqueurs, les opérateurs, les catégories et constructions syntaxiques de l'anglais (par exemple, un auxiliaire, un adverbe, une proposition subordonnée relative) et qu'ils en connaissent les valeurs et le fonctionnement. La préparation à cette épreuve nécessite un travail approfondi dans les trois grands domaines de l'analyse linguistique (nominal, verbal et énoncé complexe), en prenant en compte la morphologie, la syntaxe, la sémantique, l'analyse du discours et les effets pragmatiques le cas échéant.

#### **Forme**

La présentation des copies doit être claire et soignée. Les réponses doivent être rédigées. Il est fortement recommandé d'éviter les ratures avec réécriture interlinéaire, ainsi que les astérisques, flèches et renvois, qui compliquent la lecture du correcteur. Il faut également autant que possible aérer la copie en espaçant les lignes et en divisant la rédaction en paragraphes regroupés de façon pertinente. Les abréviations usuelles sont acceptées, comme par exemple GN ou SN pour groupe ou syntagme nominal, et GV ou SV pour groupe ou syntagme verbal. En revanche, toute abréviation ambiguë ou non conventionnelle est à éviter.

Un segment extrait du texte doit être accompagné du numéro de ligne correspondant et être soit placé entre guillemets, soit souligné, soit encore présenté sur une ligne à part. Si l'occurrence est répétée, le numéro de ligne seul ne doit pas servir à renvoyer à cette occurrence, laquelle doit être mentionnée de nouveau. Des crochets peuvent servir à écourter un segment s'il a déjà été mentionné *in extenso*.

Les listes d'occurrences sont à éviter. Des regroupements d'exemples peuvent être faits mais doivent rester limités et être justifiés par une explication. Pour la question large, il ne faut pas perdre son temps à donner un décompte exact des occurrences, même si, pour certaines comparaisons, un ordre de grandeur peut être bienvenu.

L'expression doit être correcte et précise. Il est fortement conseillé de garder quelques minutes pour relire sa copie et corriger les éventuelles erreurs de syntaxe, grammaire et orthographe. Les coquilles et erreurs, le style relâché et l'imprécision lexicale gênent considérablement la lecture. Il est également rappelé que la qualité d'une copie ne se mesure pas à sa longueur : il ne faut pas céder à la tentation de vouloir tout dire sur un sujet mais faire en sorte de ne présenter que des éléments pertinents.

#### **Fond**

Le jury accepte les analyses relevant de toutes les écoles linguistiques. Il n'est pas exigé des candidats qu'ils indiquent le cadre théorique qu'ils adoptent. En revanche, il est attendu qu'ils utilisent la métalangue à bon escient et qu'ils veillent à définir soigneusement les termes techniques utilisés (par exemple, modalité épistémique, congruence, visée, valeur qualitative).

Il faut procéder à une démonstration : cela implique de suivre un fil conducteur, d'argumenter, d'illustrer à l'aide de manipulations. Il ne s'agit pas de manipuler pour manipuler : toute manipulation (substitution, réagencement, suppression) doit répondre à un objectif précis et faire l'objet d'un commentaire permettant de faire avancer l'analyse.

Tout autant et parfois plus que les conclusions de cette analyse, ce qui importe au jury est la démarche analytique, puisque l'on attend de futurs professeurs agrégés qu'ils soient capables de réfléchir sur la langue et d'en déceler les subtilités en fondant leur réflexion sur l'observation des faits de langue en contexte.

### **Segments soulignés**

Les segments choisis pour l'analyse relevaient cette année 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 précédents. 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. À titre d'exemple, il était préférable d'attendre l'analyse pour dévoiler la nature et la fonction de la proposition soulignée en 2 cette année, puisque celles-ci constituaient un des enjeux du segment. Lorsque le segment est long, une identification précise de la nature et de la fonction de tous les mots qui le composent n'est pas attendue. Il faut plutôt faire apparaître la structuration interne du segment (syntagmes, imbrication des différents constituants) et bien identifier les éléments qui seront essentiels pour la formulation de la problématique (par exemple, les formes verbales non-finies pour le segment 2).

Il convient ensuite de montrer comment le segment s'insère dans le reste du texte. En particulier, lorsque le segment est un groupe verbal (comme c'était le cas cette année du segment 1), une identification des éléments constitutifs de la relation prédicative (sujet, complément ou attribut éventuel) est attendue.

L'étiquetage est primordial pour l'analyse des segments, que ce soit la nature ou la fonction. Ces connaissances sont indispensables à un enseignant ou futur enseignant. *A minima*, le jury attend des candidats qu'ils sachent distinguer un auxiliaire d'un verbe lexical, un adjectif d'un nom, une proposition relative d'une complétive.

#### **2) Problématique**

Elle ne doit négliger aucun aspect du segment. Les trois segments proposés cette année ont posé problème aux candidats à cet égard, un des enjeux de chaque segment étant souvent négligé au profit des autres (voir les remarques sur le traitement de chacun des segments).

Elle doit être cohérente avec la description. Ainsi, dans le segment 1, l'identification de « *would* » comme la combinaison de l'auxiliaire modal WILL et du temps prétérit devait amener les candidats à

s'interroger sur la valeur et le fonctionnement des deux opérateurs. Dans le segment 2, qui relevait clairement du domaine de l'énoncé complexe, la problématique ne pouvait être centrée sur le seul article défini THE.

### 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. La problématique retenue pour le segment doit rester bien présente à l'esprit du candidat tout au long de l'analyse, le jury constatant fréquemment un traitement partiel de celle-ci.

Les candidats veilleront à ne pas procéder à une simple récitation de cours. Les rappels théoriques sont les bienvenus uniquement lorsqu'ils servent l'analyse du segment *en contexte*. Ils doivent rester brefs et toujours être mis en relation avec la spécificité du segment. De même, il est bien souvent inutile voire contreproductif d'avoir recours à des exemples qui ne seraient pas issus du texte.

On rappellera ici à nouveau que les manipulations sont attendues, mais 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 3, qu'on ne pourrait pas avoir « *\*a sheet music* », sans dire pourquoi, ne sert pas la démonstration. 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 : (...) *when he would become sharply aware of his own existence and the fact that he was alone.* (II. 9-10)**

#### Description

Le segment souligné est un syntagme / groupe verbal / une périphrase verbale / modale composée de « *would* », soit l'auxiliaire modal WILL au prétérit (-ED), et du verbe lexical « *become* » à la base verbale / infinitif. Le sujet du SV est le pronom personnel de troisième personne du singulier masculin « *he* » (qui renvoie au personnage principal, un jeune garçon, Claude). Le SV est suivi du syntagme adjectival « *sharply aware of his own existence and the fact that he was alone* », attribut du sujet « *he* ». Le segment apparaît dans une proposition subordonnée (adjectivale relative) introduite par l'adverbe relatif « *when* » (dont l'antécédent est le nom « *times* »). On est dans un passage de récit filtré, l'énonciateur-narrateur adoptant le point de vue du jeune garçon.

#### Problématique

On identifiera ici la valeur et le fonctionnement du modal ainsi que le rôle du prétérit. On s'interrogera par ailleurs sur le choix de cette forme en contexte, notamment par rapport à un prétérit simple sur « *become* ».

#### Analyse

À la lecture de l'ensemble de l'énoncé, on comprend que l'événement sur lequel porte le jugement modal exprimé par « *would* » a eu lieu plusieurs fois dans le passé. Le co-texte à gauche (« *there were times... when* ») permet en effet de renvoyer à une **classe de situations** (« *times* » au pluriel) appartenant à une période de temps révolue, sans aucun lien avec le moment d'énonciation du

narrateur (prétérit sur « *be* » dans la construction existentielle). Ceci influe sur l'interprétation du modal qui prend sa valeur dite « fréquentative » d'habitude ou de comportement typique, soulignant l'existence de multiples occurrences de validation de la relation prédicative <*he / become sharply aware of his own existence and the fact that he was alone*> sur la période de temps délimitée par le contexte.

Cette interprétation se construit sur la valeur **radicale** (dynamique) du modal WILL. Le modal est la trace d'un commentaire sur le lien entre le sujet et le prédicat, la relation prédicative étant travaillée de l'intérieur. WILL signale un rapport de congruence, c'est-à-dire de compatibilité, entre le sujet et le prédicat et présente plus précisément le changement d'état dénoté par « *become* » comme **caractéristique** du sujet « *he* » en raison de ses propriétés, qui rendent la validation de la relation prévisible. En contexte, on note que la validation de la RP <*he / become sharply aware of his own existence and the fact that he was alone*> est liée à un ensemble de circonstances exprimées par des subordinées en -ING caractérisant le sujet « *he* » (et pouvant donc être considérées comme des propriétés temporaires de celui-ci) : « *lying on his cot with the radio off or sitting on the floor motionless, staring into space* » (ll. 8-9) apparaissent comme des conditions préalables à la validation de la RP modalisée par WILL. Si les propriétés de « *he* » restent au premier plan, on peut voir dans ces éléments une trace du fonctionnement implicatif de WILL, la validation de la RP <*he / become sharply aware...*> étant nécessaire ou attendue dès lors que <*he / lie on his cot with the radio off*> ou <*he / sit on the floor motionless*> associé à <*he / stare into space*> sont validées. La **prédictibilité** de la validation qui découle des propriétés du sujet et des circonstances dans lesquelles il se trouve confère ainsi à l'occurrence dynamique du modal une coloration **épistémique**, les deux modalités cohabitant de fait dans cet énoncé.

Le prétérit sur WILL est quant à lui en cohérence avec le récit environnant et a une valeur **temporelle** : il est repéré par rapport à la classe de situations construite dans le co-texte à gauche et indique que la validation caractéristique de <*he / become sharply aware of...*> est valable dans un passé **révolu**, en rupture avec le moment d'énonciation du narrateur c'est-à-dire sans aucun lien avec celui-ci. Si l'on translate le verbe de la principale au présent, on constate en effet qu'on ne peut conserver le prétérit sur le modal : « *\*There are times when lying on his cot... he would become sharply aware of his existence and the fact that he was alone* ».

Un prétérit simple sur « *become* » (« *when he became sharply aware of...* ») aurait été tout à fait recevable en contexte puisque la relation prédicative a bien été validée, à de multiples reprises, dans un passé révolu par rapport au moment d'énonciation. Cette validation aurait été posée de manière objective, indépendamment de tout point de vue, là où le modal, premier d'une **série de « would fréquentatifs »** (« *would come* » l. 11, « *would go* » l. 12, « *would forget* » l. 13), est la trace d'une prise de recul sur le contenu propositionnel de l'énoncé et contribue à la caractérisation d'une période de plusieurs mois dans la vie du personnage (voir « *Many months passed this way* », l. 13).

On remarquera par ailleurs que l'emploi de la périphrase USED TO aurait été problématique ici : « *??/! There were times ... when he used to become...* ». On peut l'expliquer par le contexte syntaxique d'emploi du modal qui apparaît dans une subordinée relative qualifiant le nom « *times* ». Le cadre temporel est de fait déjà posé et demande à être caractérisé, précisé, ce que permet de faire l'énoncé modalisé (ainsi que les autres énoncés en « *would* » dans les lignes qui suivent), là où USED TO (qui ne pourrait être répété de la même manière) a un fonctionnement plus autonome et permet non pas de renvoyer à un cadre temporel préalablement défini mais de l'introduire, en insistant sur la rupture entre la situation des événements relatés et la situation d'énonciation. D'autre part, parce que ce qui est

au premier plan avec USED TO est le moment où le procès avait cours plutôt que ses caractéristiques en lien avec le sujet, il paraît plus difficilement compatible avec un procès dont la réalisation est déclenchée par, ou du moins associée à, un ensemble de circonstances particulières comme c'est le cas ici.

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

Ce segment est celui qui a été le mieux réussi par les candidats. La plupart des candidats ont correctement identifié la valeur « fréquentative » ou d'habitude de « *would* » en s'appuyant sur des éléments du contexte (en particulier « *there were times...* »).

Cependant, la valeur du modal en contexte a trop rarement été mise en relation avec son fonctionnement en langue. Un certain nombre de candidats ont bien évoqué les notions de modalité épistémique et radicale ou dynamique, mais sans faire de lien avec l'interprétation de « *would* » dans le segment. Or l'objectif d'une analyse de segment est toujours d'en expliquer le fonctionnement, de montrer comment le sens se construit et pas seulement de l'expliquer. Si la pondération des deux modalités pouvait se discuter ici, il fallait voir néanmoins qu'elles cohabitaient et montrer comment chacune contribuait à l'effet de sens « fréquentatif » en association avec le prétérit. On notera en particulier que WILL dans son fonctionnement radical n'a pas uniquement une valeur de volonté, bien que celle-ci soit première historiquement. Les bonnes copies ont ainsi su proposer un traitement nuancé de la valeur du modal, mêlant connaissances théoriques et exploitation du co-texte.

Il convient par ailleurs de bien dissocier les opérateurs et de traiter l'intégralité du segment. Le prétérit n'a ainsi pas systématiquement été analysé en tant que tel, de nombreux candidats ayant traité « *would* » comme un marqueur unique. Le soulignement contenait également le verbe « *become* », dont le fonctionnement (type de procès) devait être *a minima* évoqué dans l'analyse, ce que seuls quelques candidats ont fait.

On insistera pour finir sur l'importance d'une description complète et correcte comme préalable à l'analyse. Outre le fait que l'attribut du sujet n'ait pas toujours été identifié (ou bien délimité), des candidats ont décrit la proposition en « *when* » dans laquelle apparaissait WILL comme une subordonnée adverbiale de temps et sont ainsi partis sur une fausse piste dans l'analyse, considérant que l'emploi du modal ne devrait pas être permis. Si WILL à valeur de « futur » ne peut en effet apparaître dans une subordonnée adverbiale en « *when* » (comme dans « *You will understand when you are older* »), il est en revanche tout à fait licite dans une adjectivale en « *when* » (où « *when* » ne fonctionne pas comme une conjonction de subordination mais comme un adverbe relatif permettant de reprendre un antécédent évoquant une période de temps, comme « *times* » dans l'énoncé dont est issu le segment 1). L'énoncé n'avait donc rien d'anormal ou de surprenant à ce niveau.

### **Segment 2 : He returned to the bench and played the single note again, watching the hammer fly forward to strike the string. (ll. 22-23)**

#### *Description*

Le segment souligné est une proposition subordonnée non-finie en -ING, qui apparaît en fin de phrase et est séparée des deux propositions coordonnées qui précèdent par une virgule. Elle s'organise autour du verbe de perception « *watch* » et contient par ailleurs deux propositions infinitives dont les verbes sont « *fly (forward)* », à la base verbale nue / infinitif sans TO, et « *strike* » (précédé de « *to* »).

### Problématique

On étudiera dans un premier temps la nature et la fonction de la proposition en -ING, ainsi que l'effet de sens créé par sa position dans l'énoncé, avant de s'interroger sur le choix d'une complémentation infinitive pour le verbe « *watch* » par opposition à une proposition en -ING. On évoquera pour finir la nature et la fonction de l'infinitive en TO « *to strike the string* ».

### Analyse

La proposition soulignée dans l'énoncé n'occupe pas une fonction de sujet, de complément d'objet direct, d'attribut : elle n'occupe aucune des fonctions qui peuvent être le plus facilement associées à une nature nominale, et on peut en conclure qu'elle n'est pas gérondive. On peut l'identifier comme une proposition subordonnée participiale, dont le sujet sous-entendu est co-référentiel avec « *he* », sujet de la coordination de prédicats « *returned to the bench and played the single note again* ».

En raison de sa position dans l'énoncé (la proposition ne se situe pas dans un groupe nominal), il est impossible de la reformuler par une relative adnominale (« *\*who was watching / watched the hammer fly forward* »). Les participiales ainsi détachées sont parfois assimilées à des adverbiales<sup>1</sup>. En tant qu'adverbiale, on s'attend à ce qu'elle occupe une fonction de circonstant du verbe « *played* », puisque les informations qu'elle fournit concernent les circonstances de validation de la relation prédicative – ici, <*he / play the single note again*> et non <*he / return to the bench*>. Cependant, les tentatives de reformulation par une subordonnée conjonctive, susceptibles de clarifier le type de circonstances évoquées, sont peu probantes, car toutes aboutissent à une transformation du sens de l'énoncé original. Il ne s'agit ni d'une subordonnée de but (« *# so as to watch the hammer fly forward to strike the string* ») ni de cause (« *# because he was watching the hammer fly forward to strike the string* »), et l'interprétation temporelle, qui semble la plus prometteuse, livre également une glose non recevable puisque la validation de la RP <*he / watch the hammer fly forward to strike the string*> n'est pas déjà en cours au moment où la validation de la RP <*he / play the note again*> s'enclenche (autrement dit le moment de validation de la RP <*he / play the note again*> n'est pas à l'intérieur du domaine de validation de <*he / watch the hammer strike the string*>) : « *# he played the single note again, as / while he watched the hammer fly forward to strike the string* ».

En réalité, la subordonnée participiale en -ING décrit avant tout l'attitude de « *he* » alors qu'il joue la note et la reformulation la plus proche de l'original semble être la suivante : « *as he played the single note again, he watched the hammer fly forward to strike the string* ». On peut en effet considérer que les deux événements sont concomitants au sens où le personnage observe l'action du marteau en même temps qu'il joue la note. Seulement, la syntaxe de l'énoncé d'origine place le procès */watch the hammer fly forward to strike the string/* dans la dépendance du procès */play the note/*, la forme non-finie en -ING permettant de construire une occurrence du procès sans lui accorder d'autonomie référentielle. L'absence d'auxiliaire conjugué implique en effet l'absence de repérage temporel du procès */watch/*, tandis que l'opérateur -ING à valeur anaphorique marque la reprise d'une relation préconstruite, la participiale opérant ainsi un retour sur le sujet sémantique « *he* » dont il s'agit de réanalyser l'action de jouer comme allant de pair avec l'observation du mécanisme du piano.

Cette relation de dépendance tant syntaxique que référentielle semble par ailleurs contraindre l'ordre des propositions en surface là où les subordonnées adverbiales (y compris en -ING) sont bien souvent

---

<sup>1</sup> Cf. P. Larreya et C. Rivière, 2010, *Grammaire explicative de l'anglais* (4e édition), Pearson/Longman, ch.27, S. Oriez, 2024, *Syntaxe de la phrase anglaise. Licence. Master. Concours* (2e édition), P.U.R., pp. 293-306.

mobiles. Ici, déplacer la subordonnée avant la proposition coordonnée qui la domine modifie le sens de l'énoncé : « ? *He returned to the bench and, watching the hammer fly forward to strike the string, played the single note again* ». Dans cette reformulation, la perception semble précéder l'action du personnage, ce qui crée une incohérence puisque c'est bien le fait que le garçon joue la note qui lui permet d'observer le fonctionnement du piano. L'ordre des propositions est donc contraint par le sens.

Si l'on s'intéresse maintenant au fonctionnement du verbe « *watch* » qui régit la subordonnée en -ING, on remarque dans un premier temps que son complément prend la forme d'une subordonnée infinitive nominale dont le verbe « *fly (forward)* » est à la base verbale. Si l'analyse syntaxique de la complémentation peut poser problème<sup>2</sup>, du point de vue du sens l'objet de la perception est représenté dans l'énoncé par « *the hammer fly forward to strike the string* » puisque c'est bien l'événement dans son ensemble qui est observé par le personnage et non le seul marteau (« *watching [something]* » et non « *\*watching the hammer [something]* »).

Pour représenter le stimulus de la perception, il est également possible d'avoir recours à une forme en -ING, ce qui donnerait ici « *watching the hammer flying forward to strike the string* ». Sans être agrammaticale, la glose proposée fonctionne moins bien que la formulation originale, ce que l'on peut expliquer par la présence de l'infinitive « *to strike the string* ». Ce qui est au centre de la perception ici est en effet le mouvement du marteau dans son ensemble, dont l'aboutissement est représenté par l'infinitive en TO, le contact du marteau avec la corde mettant de fait un terme au mouvement. Cela justifie que le procès soit représenté dans sa globalité (la BV a ce rôle, permettant un renvoi à la notion de procès, « *fly* » par opposition à un autre type de mouvement), plutôt que de l'intérieur avec -ING (qui supposerait une forme de préconstruction de la RP <*the hammer / fly forward*> dont les propriétés seraient réexaminées subjectivement).

Pour finir, l'infinitive « *to strike the string* » est étroitement liée au verbe de mouvement directionnel « *fly forward* », son sujet sous-entendu étant co-référentiel avec le sujet (sémantique) de ce dernier « *the hammer* ». Cependant, on peut la supprimer sans que l'énoncé devienne agrammatical (« *watching the hammer fly forward* ») : il ne s'agit pas d'une nominale complément, mais d'une adverbiale fonctionnant comme circonstant. À nouveau, on peut s'interroger sur le type de circonstant auquel on a affaire ici. Il ne s'agit pas d'un circonstant de but dans la mesure où le marteau, inanimé, n'est pas doué d'intentionnalité, ce que révèle la non-recevabilité de la glose en « *in order to* » : « *\*!??watching the hammer fly forward in order to strike the string* ». Dans la mesure où elle vient préciser l'aboutissement du mouvement (voir ci-dessus), on peut en revanche l'identifier comme l'expression d'un résultat. Cette interprétation est cohérente avec le fonctionnement du marqueur de l'infinitif TO qui a bien ici son rôle de visée : le mouvement du marteau (<*the hammer / fly forward*>) va de pair avec la validation à venir de la relation prédicative <*the hammer / strike the string*>. On peut considérer qu'on a un mouvement de dévirtualisation, l'occurrence du procès étant représentée en amont de sa réalisation. On pourrait comparer « *watching the hammer fly forward to strike the string* » avec « *watching the hammer fly forward and strike the string* », où le coordonnant « *and* » mettrait <*the hammer / strike the string*> sur le même plan que <*the hammer / fly forward*>, faisant de l'ensemble un événement unique objet de la perception exprimée par « *watch* », là où la formulation avec l'infinitive permet de représenter */fly forward/* comme évolutif et en tension vers un point d'arrivée.

---

<sup>2</sup> Il n'était pas attendu des candidats qu'ils développent l'analyse syntaxique de la complémentation de « *watch* », qui aurait fait intervenir des considérations sur la montée.

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

Ce segment est celui qui a été le moins bien réussi, le traitement proposé par les candidats ayant souvent été incomplet. Si l'on ne pouvait exiger tous les éléments évoqués ci-dessus au regard de la complexité du segment et du temps imparti, on attendait des candidats qu'ils identifient l'enjeu principal du soulignement comme étant la nature et la fonction de la proposition en -ING et qu'ils s'interrogent sur le choix d'une complémentation infinitive pour le verbe recteur de cette proposition.

La longueur du soulignement impliquait en effet de ne pas se concentrer sur un ou deux éléments internes au segment, mais d'avoir une réflexion d'ensemble sur la structure et les relations entre les différents constituants. Un nombre non négligeable de candidats a proposé une analyse de l'article défini dans « *the hammer* » et « *the string* », ce qui était hors sujet dans la mesure où le traitement de cette question ne présentait pas d'intérêt pour le traitement de la proposition en -ING ou de l'une des propositions imbriquées. D'autres se sont focalisés sur le fonctionnement isolé de la forme en -ING « *watching* », proposant une réflexion sur la différence entre nom déverbal, nom verbal, gérondif et participe présent. Si les conclusions auxquelles ont abouti les candidats leur ont parfois permis d'identifier la proposition en -ING comme une participiale, il fallait voir à nouveau que ce n'était pas le seul enjeu du segment.

Les bonnes copies ont su combiner analyse syntaxique de la participiale et réflexion sur le sens de celle-ci, manipulations à l'appui. De nombreux candidats ont ainsi pensé à proposer une glose en AS ou WHILE pour s'interroger sur le fonctionnement adverbial de la proposition. Cependant, peu d'entre eux ont remarqué que ces gloses ne fonctionnaient pas au niveau sémantique. On insistera donc à nouveau sur la nécessité de prendre du recul sur les manipulations proposées pour évaluer leur recevabilité en contexte. Cette prise de recul devait permettre, en contexte, de nuancer le propos ; les analyses faisant apparaître les difficultés de classification présentées par le segment ont ainsi été valorisées.

On signalera pour finir quelques erreurs de description récurrentes. D'une part, « *forward* » et « *to* » ne sont pas des prépositions : le premier est un adverbe, le second la particule / l'opérateur de l'infinitif. D'autre part, il ne faut pas confondre l'opérateur -ING et l'aspect BE + -ING. Si -ING entre dans la composition de l'aspect, qui peut avoir une valeur d'inaccompli (ce qui ne signifie pas une valeur durative, comme souvent évoqué dans les copies), il n'évoque pas en lui-même un procès en cours de déroulement.

### Segment 3 : *In the bench he found some sheet music.* (I.30)

#### Description

Le segment souligné est un syntagme / groupe nominal constitué du nom composé (indénombrable) « *sheet music* » et du déterminant quantifieur SOME. Le SN occupe la fonction de complément d'objet direct du verbe « *found* ».

#### Problématique

On s'intéressera au fonctionnement du nom composé « *sheet music* » ainsi qu'au rôle du déterminant SOME dans la construction de la référence du SN.

#### Analyse

« *Sheet music* » est un composé lexicalisé. Il se conforme ainsi à la règle générale d'accentuation des composés qui portent l'accent primaire sur l'élément de gauche (« ' *sheet music* »), et d'un point de

vue sémantique et syntaxique, c'est le nom de droite, « *music* », qui constitue la tête du composé. Prototypiquement, dans un composé, le nom de gauche permet de créer une sous-catégorie du nom de droite, à la manière d'une épithète. On peut ainsi considérer que « *sheet music* » a un fonctionnement comparable à « *written music* », dans lequel le participe « *written* » a un rôle de modifieur du nom « *sheet* ». Cependant, il semble que plutôt que de faire référence à un type de musique (comme ce serait le cas dans un composé du type « *country music* »), le nom composé permette ici la création d'une nouvelle notion : si l'on considère qu'une des propriétés centrales de la notion « *music* » est de s'entendre, d'être composée de sons, alors « *sheet music* », qui renvoie à de la « musique sur papier » (des partitions), n'est plus vraiment de la musique. On a donc affaire à un composé relativement opaque, où le lien entre les deux noms est aussi étroit que possible, pré-construit et stabilisé. Aucune autre construction (prépositionnelle, génitive) avec « *music* » comme tête (« ?? *music on sheets* », « \**sheet's music* ») n'aurait de fait été possible. Quant à « ? *sheets of music* », dont la tête (syntaxique tout du moins) serait le nom « *sheet* », il supposerait que l'on mette l'accent sur la matérialité du référent, sur le contenant plutôt que le contenu. « *Sheet music* », à l'inverse, implique un accès au contenant (l'objet désigné par la notion) par le contenu « *music* », dont il hérite le fonctionnement syntaxique.

« *Sheet music* » fonctionne en effet à l'instar de « *music* » en continu (dense) / comme un indénombrable, ce qui conditionne ses possibilités d'emploi avec les déterminants. L'article indéfini n'aurait ainsi pas pu être employé à la place de SOME : « \**a sheet music*. » Parce qu'il se combine avec un indénombrable renvoyant à un référent concret pouvant être délimité dans l'espace, SOME a ici une valeur quantitative : il est la trace d'une opération de prélèvement / extraction sur la notion /*sheet music*/. La quantité prélevée est indéterminée ; ce qui compte est qu'elle existe : on a à la fois une certaine quantité et une quantité certaine de partitions. SOME a ainsi un rôle actualisant : il permet de passer d'une pure représentation notionnelle à une occurrence de la notion en question.

En dehors du fait qu'il renvoie à des partitions dont les propriétés sont indéterminées, SOME n'a pas de valeur qualitative ici, c'est-à-dire qu'il n'est pas la trace d'un commentaire sur les propriétés des partitions trouvées par Claude. On ne pourrait en effet paraphraser l'occurrence ni par « \**some sheet music or other* » ni par « \**a particular type of sheet music (with striking properties)* ». L'énonciateur-narrateur pose simplement l'existence d'un objet localisé à un endroit précis (« *in the bench* ») ayant les propriétés associées à la notion /*sheet music*/. Le fait que le référent existe et que cette existence constitue l'information essentielle de l'énoncé bloque l'emploi du déterminant quantifieur ANY (opérateur de parcours non-compatible avec une référence spécifique au sein d'un énoncé assertif positif).

Le déterminant Ø aurait quant à lui livré un énoncé grammatical — « *In the bench he found sheet music*. » — mais aurait signifié un renvoi à la notion /*sheet music*/ sans quantification particulière. Le garçon aurait trouvé des partitions plutôt qu'autre chose. SOME, déterminant indéfini, apporte une véritable délimitation à la notion, et signale la sélection d'une occurrence de celle-ci en lien avec un référent dans l'extra-linguistique. Il est ici plus approprié car, d'une part, le fait qu'il y ait des partitions plutôt qu'autre chose dans le banc du piano n'a rien d'inattendu, et il n'y aurait donc pas lieu de marquer un contraste implicite entre /*sheet music*/ et autre chose ; et d'autre part, il s'agit ici de poser l'existence de partitions dont les propriétés demeurent sous-déterminées mais seront précisées dans la suite du texte, cette première mention de « *sheet music* » étant reprise plusieurs fois à l'aide de l'article défini dans la suite du texte (« *the sheet music* » l. 40, « *the music* » l. 41, 47, 48).

La spécification des propriétés de l'occurrence de */sheet music/* construite ici dans le co-texte à droite montre qu'à ce stade, c'est l'indétermination des propriétés des partitions qui comptent, et non leur quantité, de sorte que SOME ne s'oppose pas ici à d'autres quantifieurs qui diraient la petite ou la grande quantité tels que A LITTLE ou A LOT OF. De même, l'emploi d'un dénombreur tel que « *a piece / pieces of* » serait incongru, ce d'autant plus que si la quantité importait, le référent aurait pu être évoqué à l'aide d'un autre nom fonctionnant non pas en continu mais en discontinu, tel que « *music scores* ».

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

Ce segment a souvent donné lieu à un traitement partiel. De nombreux candidats ont en effet traité soit la question de la détermination, soit le fonctionnement du composé, mais pas les deux.

Le composé était assez peu connu des candidats qui, pour la plupart, ont considéré qu'il s'agissait là d'une création en discours un peu maladroitement à mettre au compte du personnage Claude, identifié à tort comme l'énonciateur. Souvent, cela a donné lieu au traitement de SOME comme qualitatif. De tels contresens auraient pu être évités par une meilleure analyse des plans d'énonciation, et une prise en compte du texte dans son ensemble, le maintien de l'expression « *(sheet) music* » dans le co-texte à droite, notamment sa reprise à l'identique par M. Weisfeld, allant à l'encontre d'une interprétation du composé comme une invention du jeune garçon.

Un autre écueil qui mérite d'être souligné est la confusion souvent constatée entre caractéristiques du référent (qui relève de l'extra-linguistique) et propriétés du nom (qui appartient à la langue) : ce n'est pas parce que l'on peut compter des partitions, ou les feuilles qui les composent, que le nom qui les désigne est forcément dénombrable. Ce transfert de propriétés du référent au nom a été noté à de nombreuses reprises et est sans doute imputable en grande partie au recours à la traduction en français comme outil d'analyse. Nous rappelons donc aux candidats qu'il convient de l'utiliser avec la plus grande précaution, et de toujours se rappeler que les deux langues adoptent régulièrement des stratégies différentes pour représenter une même réalité extra-linguistique.

La plupart des candidats ont montré qu'ils possédaient des connaissances sur les valeurs de SOME. Les bonnes copies ont su mettre en relation ces connaissances avec le contexte d'emploi du déterminant, ce qui supposait notamment de prendre en compte le fonctionnement du nom.

### **Question large : la coordination**

Les candidats sont invités à se reporter également au rapport du jury de la session 2012, rédigé par Blandine Pennec. Le présent corrigé s'appuie largement sur ce dernier.

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

La question large peut porter sur une notion, sur une forme linguistique, ou sur un ensemble de formes.

Elle comporte **trois parties distinctes** : l'introduction, le développement et la conclusion.

L'introduction se présente en trois temps : elle comporte une définition du sujet, conduite de manière à mener à une problématique explicitement énoncée, suivie d'une annonce du plan. Une bonne définition est indispensable à un bon traitement du sujet. De même, la problématique doit être formulée avec soin : c'est sa tension qui donnera son mouvement au développement.

Le développement doit suivre un cheminement clair, qui répond à la problématique, qui ne la perd jamais de vue et qui correspond au plan annoncé. Il est souhaitable de clore chaque partie sur un bilan d'étape qui amène par transition à la partie suivante, ce qui donne aussi l'occasion de rappeler les enjeux de la question.

La conclusion, quant à elle, rassemble les grandes lignes de force et se termine sur une mise en perspective, qui montre la capacité des candidats à appréhender les phénomènes de façon globale et surplombante.

Il s'agit de faire montre d'une attitude active face aux problèmes soulevés par la question large. Les candidats doivent résister à la tentation de plaquer des explications apprises par cœur, et plutôt réaliser un repérage personnel des **données saillantes ou récurrentes** dans le passage à l'étude, pour lesquelles ils proposeront ensuite une tentative de systématisation. Le traitement proposé par le candidat doit offrir une bonne couverture du sujet tel qu'il se manifeste dans le texte, et prendre donc en compte un **nombre suffisant d'occurrences**. Cette année, les occurrences de conjonctions de coordination étaient très nombreuses (une cinquantaine au total) et on ne pouvait donc attendre un traitement exhaustif des données. Il convenait ainsi de procéder à des regroupements pertinents, sans se limiter pour autant à des occurrences non problématiques. Il importe en effet d'analyser les **cas limites**, les occurrences qui posent plus de difficultés d'analyse que d'autres et qui portent à discussion.

L'étude contextuelle doit faire appel à des **observations de type grammatical**. Des observations de type rhétorique ou stylistique peuvent être les bienvenues, à *l'unique condition* qu'elles n'occupent pas une trop grande place et que des liens fins et pertinents soient établis avec le point à l'étude.

On insistera enfin sur la nécessité de proposer des **analyses précises** de formes s'appuyant sur des manipulations, des reformulations et des comparaisons, à l'instar de ce qui est attendu dans les questions étroites. Ces analyses doivent servir un objectif clairement identifiable et permettre de faire avancer l'argumentation du développement en accord avec la problématique posée au départ.

Suit une proposition de corrigé sur la question posée cette année. Il s'agit bien d'une proposition : d'autres problématiques et d'autres plans étaient envisageables. De même, les différents points abordés pouvaient être approfondis à des degrés divers, sans perdre de vue toutefois que le traitement syntaxique et sémantique de la coordination devait constituer l'essentiel du propos.

### ***Proposition de corrigé***

#### **Introduction**

La coordination peut être définie comme une construction ou un procédé de mise en relation d'éléments / unités / termes de même statut / rang syntaxique. Elle s'oppose à deux autres modes d'organisation des énoncés que sont la subordination et la juxtaposition. Les marqueurs de la coordination sont les conjonctions de coordination / coordonnants AND, (N)OR et BUT (auxquels on ajoute parfois FOR), qui constituent une classe syntaxique / catégorie à part entière et possèdent ainsi des propriétés particulières qui les distinguent notamment des adverbes connecteurs tels que SO ou THEN et qu'il conviendra d'examiner.

Dans le texte à l'étude, les phénomènes de coordination sont très nombreux puisque l'on compte une bonne trentaine d'occurrences de AND ainsi que sept occurrences de OR et sept occurrences de BUT. Ils sont par ailleurs très variés par la nature des éléments coordonnés et la signification attribuable

à la relation de coordination qui, souvent, invite à remettre en question sur le plan sémantique l'égalité supposée entre éléments au plan syntaxique (voir par exemple ll. 4-5, « *He sat at the bench **and** played the C scale over **and** over again* », où l'on observe une absence de réversibilité entre les unités coordonnées : « # *He played the C scale over and over again and sat at the bench* » ; « *\*over again and over* »). Enfin, sur le plan discursif, la coordination joue un rôle important dans l'économie du texte, en permettant notamment de faire progresser la narration et en contribuant à la représentation du cheminement de pensée du personnage principal (ll. 1-2, « *Why were there black keys, **and** why were they laid out like that [...]?* »).

On s'interrogera sur les limites de la coordination, c'est-à-dire sur ce qui la différencie de la juxtaposition d'une part, de la subordination de l'autre, ainsi que sur son homogénéité : l'égalité supposée au plan syntaxique entre éléments coordonnés est-elle toujours vérifiée, et ce quel que soit le coordonnant ? Quel degré d'autonomie / indépendance observe-t-on entre les éléments coordonnés ? Quelles conséquences sur le plan discursif ? On proposera dans une première partie une définition approfondie de la coordination sur le plan syntaxique, pour explorer dans un second temps la dimension sémantique du phénomène, avant d'évaluer le rôle de la coordination à l'échelle du texte, en contraste notamment avec la juxtaposition et la subordination.

## 1. Qu'est-ce que la coordination ?

### 1.1. Propriétés syntaxiques de la coordination et des coordonnants

#### **Coordination vs. subordination**

Tout d'abord, il faut souligner que l'on ne peut comparer la coordination à la subordination que lorsque les éléments mis en relation sont des propositions, ce qui est toujours le cas pour la subordination, mais pas pour la coordination (comme nous le verrons en 1.2).

La subordination permet de créer des phrases complexes en introduisant une **hiérarchie** entre deux propositions, l'une étant enchâssée dans l'autre et occupant une fonction à l'intérieur de cette dernière. La coordination permet quant à elle de créer des phrases composées en plaçant plusieurs propositions (deux ou plus) sur le **même plan**, ce qui signifie que les propositions coordonnées demeurent indépendantes les unes par rapport aux autres, autrement dit conservent leur **autonomie** syntaxique.

L'analyse de la phrase suivante, qui combine coordination et subordination, permet de faire apparaître les conséquences de la présence ou absence d'enchâssement sur le statut des propositions : « *{It was a discontinuous mechanism and extremely complicated, with tiny springs and screws [whose function he could not guess at]}, but {after a while, [playing now soft and now loud], he came to a rough understanding of [how it worked]}* » (ll. 25-28).

Dans cet énoncé, les deux propositions entre accolades sont coordonnées par BUT. Elles sont indépendantes l'une de l'autre, ce qui signifie que l'on peut scinder l'énoncé en deux en remplaçant BUT par un point sans modifier la structure des deux propositions : « *{It was a discontinuous mechanism and extremely complicated, with tiny springs and screws [whose function he could not guess at]}. {After a while, [playing now soft and now loud], he came to a rough understanding of [how it worked]}* ». BUT n'occupe de fonction dans aucune des deux propositions, donc on peut aisément le supprimer mais on pourrait aussi ajouter un point avant lui.

Il en va tout autrement des propositions entre crochets ci-dessus. Pour ne prendre qu'un exemple (en simplifiant un peu) : « *\*He came to a rough understanding of. How it worked* ». Aucune des deux

propositions n'est bien formée car « *how it worked* » (subordonnée) est complément de la préposition « *of* » et donc nécessaire au bon fonctionnement de la proposition régie par « *came* » (principale). Contrairement à BUT, HOW est un adverbe relatif / interrogatif qui a un rôle de relateur (donc marque la subordination / enchâssement) et occupe une fonction à l'intérieur de la subordonnée (si on le supprimait on aurait une proposition qui fonctionne en surface, « *It worked* », mais dans laquelle il manquerait un circonstant de manière par rapport à l'original). Un marqueur de subordination n'a pas non plus forcément de fonction dans la subordonnée (c'est le cas de « *that* », par exemple, ll. 3 et 10, « *the fact that they had names* » / « *that he was alone* »), mais une conjonction de coordination n'a jamais de fonction à l'intérieur d'une proposition.

D'autre part, certaines propositions subordonnées (adverbiales) sont **mobiles** et peuvent notamment être antéposées, ce qui n'est jamais le cas d'une séquence COORDONNANT + proposition coordonnée : « *He got up and examined the instrument.* » (ll. 15-16) => « *\*And (he) examined the instrument, he got up.* » VS « *He got up (in order) to examine the instrument.* » (avec une infinitive adverbiale de but à la place de la coordonnée) => « *(In order) to examine the instrument, he got up* ».

La coordination de propositions permet l'**ellipse du sujet** de la seconde proposition coordonnée (lorsque celui-ci est co-référentiel avec le sujet de la première – voir l'exemple des ll. 15-16 ci-dessus, « *He got up and ∅ examined the instrument.* »), ce qui n'est pas admis dans les propositions subordonnées finies : « *One day as he sat fooling with a single note [...] he suddenly wondered what was inside the piano* » (ll. 14-15) => « *\*One day as sat fooling with a single note [...] he suddenly wondered what was inside the piano* ».

Sur le plan syntaxique, on constate ainsi un certain nombre de différences notables entre coordination et subordination qui motivent la distinction entre ces deux modes d'organisation de l'énoncé. Il apparaît cependant que l'on peut parfois passer de l'un à l'autre sans différence majeure au niveau du sens (ll. 15-16 « *He got up and examined the instrument.* » => « *He got up to examine the instrument.* » ou encore « *He got up before examining the instrument.* »), ce qui nous invitera à interroger l'autonomie des éléments coordonnés sur le plan sémantique dans une seconde partie.

### **Coordination vs. juxtaposition**

Juxtaposer consiste à poser différents éléments les uns à côté des autres en les séparant au moyen d'un signe de ponctuation **sans expliciter le lien** qu'ils entretiennent entre eux. À l'inverse, coordonner consiste à **mettre en relation**, de manière explicite, différents éléments, et donc à préciser le lien qu'ils entretiennent (quoique de manière minimale, comme nous le verrons plus loin). En conséquence, les éléments juxtaposés se caractérisent par une plus grande indépendance syntaxique. Ainsi dans « *The sound itself seemed to wrap him in a kind of protective cloak, to encase him in a bubble of invisible energy* » (ll. 6-7), les deux propositions soulignées se rapportent à « *seemed* » (ou « *the sound itself* ») indépendamment l'une de l'autre, tandis que si elles étaient coordonnées — « *The sound itself seemed [to wrap him in a kind of protective cloak and to encase him in a bubble of invisible energy]* » — les deux propositions formeraient un tout.

La **frontière entre juxtaposition et coordination** n'est pourtant pas parfaitement claire et la juxtaposition est parfois considérée comme une forme de **coordination implicite (asyndétique)**, non marquée, la nature du lien entre les éléments étant à reconstruire. Si l'on prend l'énoncé « *He cleared the stacks of old newspapers, trip cards, and magazines from the top of the case, opened the hinged*

*lid, and looked down.* » (ll. 33-36) et que l'on supprime le coordonnant AND — ce qui donnerait « *He cleared the stacks of old newspapers [...], opened the hinged lid, looked down* » — on peut considérer que ce qui est en apparence de la juxtaposition reste de la coordination (asyndétique) dans la mesure où l'ellipse du sujet dans la deuxième et la troisième proposition crée un lien entre les trois propositions.

Il reste que, d'un point de vue syntaxique, ce qui caractérise la **coordination prototypique** est le fait qu'elle est marquée par des **coordonnants**. Dans la plupart des cas, le coordonnant met en relation deux termes seulement, mais avec AND et OR (contrairement à BUT, moins prototypique en ce sens — voir plus bas) le **nombre de termes mis en relation** est potentiellement illimité : on trouve ainsi dans le texte quelques occurrences de coordination multiple et non binaire dont « *old newspapers, trip cards and magazines* » (l. 16) et « *ten lines, or twelve, or sixteen* » (l. 60). Ces deux occurrences illustrent deux types de coordination multiple : dans « *old newspapers, trip cards and magazines* », la relation de coordination n'est marquée qu'une seule fois devant le dernier élément coordonné, les deux premiers éléments étant simplement juxtaposés, là où la coordination est marquée deux fois, devant les deux derniers éléments coordonnés dans « *ten lines, or twelve, or sixteen* », de sorte que la coordination est alors dite polysyndétique. Seul le premier élément ne peut être précédé d'un coordonnant, l'unique manière de signaler explicitement la coordination étant alors fournie par les systèmes corrélés BOTH ... AND et EITHER ... OR dont on trouve un exemple dans le texte : « *Either the basement apartment was empty [...], or she was holed up in her room.* » (ll. 10-11) Ces **différentes possibilités de marquage, plus ou moins explicite**, de la relation de coordination posent également la question du lien à la juxtaposition, et nous reviendrons sur les effets créés par l'une et l'autre dans la troisième partie de cette analyse.

### **Conjonctions de coordination / coordonnants**

Les conjonctions de coordination AND, (N)OR, BUT (et dans une moindre mesure FOR) possèdent des propriétés distinctives qui en font une catégorie à part entière, et les distinguent d'autres outils de mise en relation, en particulier les connecteurs adverbiaux.

Il est tout d'abord **impossible pour deux conjonctions de coordination de se suivre** (« *\*and but* »), alors que les séquences du type [conjonction de coordination + connecteur adverbial] sont tout à fait acceptables. Dans le texte, on trouve ainsi plusieurs occurrences de THEN à la suite d'un coordonnant telles que « *But then they found out it was easier to read if they split it apart* » (ll. 60-61) ou « *He held his forefinger in the air and then played a single note on the piano.* » (ll. 62) ; et lorsqu'il est employé seul comme dans « *playing it loud, then as soft as he could, then somewhere in the middle* » (ll. 14-15), on pourrait aisément le faire précéder également de « *and* » : « *playing it loud, and then as soft as he could, and then somewhere in the middle.* » On pourrait par ailleurs faire de même avec « *so* » dans l'énoncé suivant : « *then they found out it was easier to read if they split it apart, so they split it apart* » (ll. 60-61) => « *then they found out it was easier to read if they split it apart, and so they split it apart* », bien que son association avec AND soit moins fréquente que pour THEN.

Une autre caractéristique des conjonctions de coordination est que leur position est fixe dans la mesure où elles **doivent apparaître à la jonction des deux (derniers) éléments coordonnés**. Dans la séquence, « *They didn't have clefs in the old days, they just had ten lines, or twelve, or sixteen. But then they found out it was easier to read if they split it apart, so they split it apart, five lines up here and five lines down here, and they print it this way, in clefs.* » (ll. 59-62), BUT ne peut en effet être déplacé :

« *\*They didn't have clefs in the old days, they just had ten lines, or twelve, or sixteen. Then they found out it was easier to read if they split it apart, **but**, so they split it apart, five lines up here and five lines down here, and they print it this way, in clefs* ». Il en irait autrement de connecteurs adverbiaux tels que HOWEVER : « *They didn't have clefs in the old days, they just had ten lines, or twelve, or sixteen. Then they found out it was easier to read if they split it apart, **however**, so they split it apart, five lines up here and five lines down here, and they print it this way, in clefs* ». Tout adverbe n'est pas susceptible de tels déplacements (il n'est, par exemple, pas possible de les effectuer avec SO), mais les coordonnants n'ont jamais cette mobilité.

Cependant, on note que la classe des conjonctions de coordination n'est pas elle-même homogène, dans la mesure où BUT se différencie de AND et (N)OR par le nombre de termes qu'il peut mettre en relation (deux seulement). On peut en conséquence envisager un **gradient** qui irait des coordonnants les plus prototypiques (AND et OR) considérés comme centraux aux connecteurs adverbiaux situés à la périphérie (THEN étant plus périphérique que SO) en passant par BUT (et FOR, non représenté dans le texte).

## 1.2. Que coordonne-t-on ?

Comme évoqué plus haut, tous les cas de coordination ne peuvent être ramenés à de la coordination de propositions elliptiques. Si cette interprétation semble fonctionner pour de nombreux énoncés tels que « *they just had ten lines, **or** twelve, **or** sixteen » (l. 60), qui équivaut à « *they just had ten lines, **or** they just had twelve lines, **or** they just had sixteen lines », on constate qu'il est par exemple impossible de reformuler « *trying to understand the forces at work between the key **and** the hammer » (ll. 23-25) par « *\*trying to understand the forces at work between the key **and** trying to understand the forces at work between the hammer ». Un des traits distinctifs de la coordination et des coordonnants est ainsi de pouvoir mettre en relation des **éléments de natures variées**. Comme indiqué en introduction, ces éléments doivent être **de même rang syntaxique**, ce qui signifie prototypiquement de même nature et de même fonction.****

### Cas les plus prototypiques

Le texte fournit de nombreuses occurrences de coordination prototypique. Les éléments coordonnés sont tantôt :

- **des termes simples / syntagmes composés d'un seul élément** : adverbes dans « *up **and** down » (l. 5), adjectifs « *old **but** good » (l. 51) ;**
- **des groupes de mots / syntagmes complexes** : SN dans « *sharply aware of his own existence **and** the fact that he was alone » (ll. 9-10), « *his mother out to work **or** her discussion meeting » (ll. 10-11), « *the stacks of old newspapers, trip cards **and** magazines » (l. 16), « *they just had ten lines, **or** twelve, **or** sixteen » (l. 60) ; SP dans « *An impression of density, **and** of order » (ll. 17-18) ;*****
- **des unités au statut intermédiaire** : « nominaux » (« *nominals* ») dans « *the lines **and** mysterious symbols » (ll. 30-31) où le nom « *lines* » et la séquence Adj+N sont tous deux sous la portée de l'article défini ;*
- **des prédicats et/ou propositions elliptiques** : de très nombreuses occurrences de coordination en AND dont « *He would go to the piano, make noise, **and** slip into the protective »*

*bubble* » (ll. 12-13), coordination de trois prédicats, et « *He touched the strings and felt them vibrate* » (ll. 28-29) ;

- **des propositions (non-elliptiques)**, comme dans « *Why were there black keys, and why were they laid out like that, in groups of twos and threes?* » (ll. 1-2), « *Either the basement apartment was empty, his mother out to work or her discussion meeting, or she was holed up in her room* », qui présente un emploi de OR corrélé à EITHER, et « *It was a discontinuous mechanism and extremely complicated, with tiny springs and screws whose function he could not guess at, but after a while, playing now soft and now loud, he came to a rough understanding of how it worked* » (ll. 25-28).

Dans tous ces cas de figure, les coordonnants AND, OR et BUT lient des (séquences d'éléments qui présentent une **symétrie sur le plan syntaxique** et peuvent être considérés comme des **constituants**.

### **Cas un peu moins prototypiques**

On trouve cependant également des cas de coordination où les unités coordonnées présentent un parallélisme structurel, et donc une symétrie sur le plan syntaxique, **sans pour autant former des constituants** :

- « *playing now soft and now loud* » (l. 27)
- « *But why do they put that one there and that one there if they're the same thing?* » (l. 58)

Dans ces deux exemples, on observe en effet que les séquences coordonnées sont de type SAdv + SN, ou SN + SAdv, et que les syntagmes constitutifs de ces séquences n'entretiennent pas de lien entre eux mais se rapportent individuellement au verbe de la proposition dans laquelle elles sont imbriquées (« *playing* », l.27 ; « *put* », l. 58).

Parfois **l'identification des unités coordonnées pose problème**, sans que leur autonomie syntaxique soit pour autant remise en question. On pense ici aux deux exemples suivants :

- « *with tiny springs and screws whose function he could not guess at* » (l.26) ;
- « *lying on the floor with the radio still off or sitting on the floor motionless, staring into space* » (ll. 8-9).

Dans un cas comme dans l'autre, c'est la portée des modifieurs à gauche et à droite qui pose question, et l'on peut hésiter entre les lectures suivantes :

- « *with tiny springs and screws whose function he could not guess at* » (l.26)
  - ⇒ « *with tiny springs and screws whose function he could not guess at* », où seuls les noms « *springs* » et « *screws* » sont coordonnés, et l'adjectif « *tiny* » comme la relative « *whose function he could not guess at* » porte sur « *springs* » and « *screws* » ;
  - ⇒ « *with tiny springs and screws whose function he could not guess at* », où l'adjectif « *tiny* » porte sur le nom « *springs* » seul, mais la relative porte sur « *tiny springs and screws* » ;
  - ⇒ « *with tiny springs and screws whose function he could not guess at* », où l'adjectif « *tiny* » porte sur le nom « *springs* » seul et la relative porte sur le nom « *screws* » seul, de sorte que l'on a affaire à une coordination de SN.
- « *lying on the floor with the radio still off or sitting on the floor motionless, staring into space* » (ll. 8-9)

- ⇒ « lying on the floor with the radio still off or sitting on the floor motionless, staring into space », où la subordonnée « *staring into space* » n'est pas sous la portée de la coordination mais peut être vue comme apportant des informations sur l'attitude de Claude (sujet sous-entendu de « *lying* » comme de « *sitting* ») dans les deux situations évoquées par les propositions en -ING coordonnées ;
- ⇒ « lying on the floor with the radio still off or sitting on the floor motionless, staring into space » où la proposition « *staring into space* » modifie « *sitting* » uniquement, à la manière de *motionless*.

Seuls le contexte et, à l'oral, éventuellement l'intonation peuvent permettre de désambiguïser, le coordonnant ne spécifiant pas en lui-même sa propre portée.

À propos de portée, il convient ici de mentionner la possibilité pour un coordonnant de coordonner des unités contenant elles-mêmes un coordonnant (« **layered coordination**<sup>3</sup> »), de sorte que l'interprétation ne se fait pas forcément de manière linéaire. L'énoncé suivant est une illustration de ce cas de figure : « You can come down the treble and that's middle C, or you can come up the bass and that's middle C. » (ll. 54-55) Le coordonnant OR a une portée large et met ici en relation deux coordinations de propositions selon le schéma suivant : [Prop1 AND Prop2] OR [Prop1' AND Prop2']. Bien qu'aucune des propositions n'occupe de fonction à l'intérieur d'une autre et que l'on reste donc assez loin de la subordination, on a de fait une forme d'enchâssement et de hiérarchisation entre les propositions qui ne sont pas toutes sur le même plan.

### **Cas d'asymétrie (relative)**

Toutes les occurrences de coordination évoquées jusqu'ici se conformaient à la définition proposée en introduction : les éléments mis en relation présentaient des caractéristiques syntaxiques comparables, ceux-ci étant de même nature, ou les problèmes d'identification rencontrés ne remettant pas fondamentalement en cause cette définition. Ce n'est cependant pas le cas de toutes les occurrences de AND et surtout de BUT rencontrées dans le texte, et c'est à ces occurrences plus problématiques que nous allons nous intéresser maintenant.

Sur la trentaine d'occurrences de AND rencontrées dans le texte, trois semblent présenter une relative asymétrie entre les éléments coordonnés :

- « Now he could see *the felt hammers, the pins, levers, and tiny leather strips of the action* » (l. 20) ;
- « It was a discontinuous mechanism and extremely complicated, with tiny springs and screws whose function he could not guess at » (ll. 25-26) ;
- « There was a connection, surely, and he knew where to go to find out exactly what it was. » (ll. 31-32).

À première vue, le premier énoncé met en jeu une coordination multiple de syntagmes nominaux et ne semble donc pas particulièrement problématique. On peut néanmoins se poser la question de la détermination du nom « *levers* » et du nominal « *tiny leather strips of the action* » qui ne sont précédés d'aucun déterminant mais dont la référence semble définie au même titre que celle des noms « *felt hammers* » et « *pins* », qui sont eux précédés de l'article défini. Il semblerait donc qu'on ait une structure

<sup>3</sup> Cf. Huddleston & Pullum 2002 : 1278-1280.

du type SN, SN, N(om) AND Nom, avec de fait rupture de l'égalité syntaxique entre les éléments coordonnés. Une autre analyse est cependant possible. On peut envisager une coordination à plusieurs niveaux, dont la première serait asyndétique (autrement dit implicite / non marquée) avec une coordination de nominaux « *the [pins, levers, and tiny leather strips of the action]* » sous la portée de l'article « *the* », l'ensemble fonctionnant comme un SN coordonné implicitement au SN « *the felt hammers* ».

Dans le second énoncé — « *It was a discontinuous mechanism and extremely complicated, with tiny springs and screws whose function he could not guess at* » (ll. 25-26) — il y a ambiguïté sur ce qui est coordonné, i.e. deux éléments de nature différente (un SN et un SAdj) mais de même fonction (attribut du sujet), ou bien (plus probable en contexte) un SAdj « *discontinuous* » et un autre SAdj « *extremely complicated* », avec pour conséquence la **non-contiguïté** des éléments coordonnés, qui pourrait s'expliquer par le fait que le deuxième élément, épithète également, a été post-posé du fait de son lien privilégié au SP « *with tiny springs and screws whose function he could not guess at* » (qui porte sur la prédication et apporte des explications sur la qualification de « *mechanism* » par « *extremely complicated* »).

Le troisième énoncé présente un problème d'un autre ordre. D'un point de vue purement syntaxique, on a affaire à une coordination de propositions. Toutefois la première proposition a une structure bien différente, la présence de l'adverbe de modalité « *surely* » en position finale laissant penser que l'on est face à un segment de discours indirect libre reprenant les pensées du personnage Claude, là où le segment de droite semble relever plutôt du récit pris en charge par le narrateur. Ainsi on peut se demander si c'est bien le contenu propositionnel associé à « *There was a connection, surely* » qui est mis en relation avec le segment de droite, ou bien s'il ne s'agirait pas plutôt d'un contenu implicite du type « *He thought (that there must be a connection)* ». Si tel était le cas, on aurait de fait une dissymétrie importante entre les deux éléments coordonnés puisque l'un serait un contenu **implicite** tandis que l'autre serait une proposition matérialisée au niveau textuel.

Des questionnements similaires émergent à propos de BUT sur la nature du terme de gauche (premier élément coordonné), en particulier lorsqu'il apparaît en tête de phrase, ce qui est souvent le cas (trois occurrences sur sept). Dans ce type de configuration, on s'éloigne d'emblée de la coordination prototypique en raison du rôle démarcatif du point avant BUT qui introduit une rupture entre les éléments et implique nécessairement un lien moins serré au terme de gauche qu'en l'absence de ponctuation, ou qu'en présence d'une virgule (dont les effets seront évoqués au plan sémantico-discursif ultérieurement). Si le coordonnant peut alors sembler revêtir un rôle d'introducteur plus que de relateur, on peut tout de même identifier un premier élément auquel le second est rapporté. Parfois ce sont ainsi des phrases entières qui sont coordonnées, comme dans « *They didn't have clefs in the old days, they just had ten lines, or twelve, or sixteen. But then they found out it was easier to read if they split it apart, so they split it apart, five lines up here and five lines down here, and they print it this way, in clefs.* » (ll. 59-62) où BUT permet clairement de contraster deux phases successives dans l'écriture de la musique. Dans d'autres cas cependant, l'élément de gauche est plus difficilement récupérable et semble de façon plus nette encore qu'avec AND (dans les cas mentionnés plus haut) être de l'ordre de l'implicite ou du préconstruit. C'est le cas notamment pour « **But** *what are those, those things?* », où BUT apparaît non seulement en tête de phrase mais aussi en début de tour de parole. Nous reviendrons sur l'interprétation de ce type d'énoncé dans la seconde partie.

Une autre occurrence de BUT mérite enfin d'être mentionnée : « *The shop was empty of customers but filled with musical instruments hanging on the walls, displayed in showcases, lined up in rows* » (ll. 33-34). Ni l'identification ni la délimitation des éléments coordonnés ne pose problème en soi ; on peut cependant se demander s'il n'y aurait pas une dissymétrie formelle entre les deux éléments, puisque le segment de gauche est un syntagme adjectival tandis que la tête du second est un participe passé que l'on peut difficilement analyser comme un adjectif (« *filled with* » ≠ « *full of* »). Le statut de ce participe ne va pas de soi, mais on pourrait avancer une analyse qui en ferait un passif d'état. On pourrait, dans ce cas, éventuellement considérer que *was* fonctionne dans cette occurrence à la fois comme copule et comme auxiliaire du passif.

Dans cette première partie, on a pu constater qu'une analyse purement syntaxique de la coordination présente des limites, les phénomènes relevant de la coordination n'étant pas si homogènes, et les frontières entre la coordination et d'autres modes de mise en relation n'étant pas toujours très nettes. Pour évaluer le degré d'autonomie des éléments coordonnés, il apparaît donc nécessaire de prendre en compte la dimension sémantique, seule à même d'expliquer par ailleurs pourquoi on coordonne parfois le même terme comme dans « *again and again* » (ll. 23-25).

## 2. Valeur sémantique de la coordination

### 2.1. Réversibilité de la relation ?

Le fait que les éléments coordonnés soient prototypiquement de même nature et autonomes les uns par rapport aux autres sur le plan syntaxique est censé se refléter sur le plan sémantique par la réversibilité de la relation de coordination, c'est-à-dire la **possibilité d'inverser ou modifier l'ordre des éléments coordonnés sans incidence sur le sens**.

C'est le cas dans les quelques exemples suivants :

- « *He cleared the stacks of old newspapers, trip cards, and magazines from the top of the case* » (ll. 16-17) : on aurait pu avoir « *stacks of trip cards, magazines and old newspapers* » ou encore « *stacks of old newspapers, magazines, and trip cards* » sans que le sens de l'énoncé ne s'en trouve modifié ; les éléments coordonnés sont interchangeable et la relation est de fait réversible sémantiquement ; on aurait aussi pu avoir un seul des SN coordonnés comme complément de « *of* » sans que la structure globale de l'énoncé s'en trouve affectée.
- « ***Either** the basement apartment was empty, his mother out to work or her discussion meeting, or she was holed up in her room.* » (l. 10-11) peut se reformuler en « ***Either** she was holed up in her room, or the basement apartment was empty, his mother out to work or her discussion meeting.* »
- Dans « *How come if you played the white notes from C to C (although he did not know the names of the notes, or even the fact that they had names) it sounded right, but if you played the white notes from E to E it sounded wrong?* » (l. 2-4) , on va du plus attendu au moins attendu, mais il n'y a pas d'irréversibilité de la relation pour autant, abstraction faite de la proposition entre parenthèses.

Dans de nombreux cas cependant, on constate que l'**ordre des éléments** est **sémantiquement contraint**, l'inversion des éléments coordonnés créant une incohérence ou une modification notable du sens de l'énoncé :

- « *He led the way to the back of the room **and** the upright piano* » (ll. 48-49) : l'ordre importe ici car le premier élément coordonné sert de repère au second, le piano droit étant localisé au fond de la pièce. La détermination définie du second SN relève par ailleurs en partie d'une anaphore associative et dépend donc du premier SN, qui doit donc rester premier.
- « *He got up **and** examined the instrument* » (ll. 15-16) est équivalent à « *He got up **and then** he examined the instrument* » : avec « *He examined the instrument **and** got up* », la chronologie événementielle serait inversée. L'ordre est donc à nouveau contraint, plus encore que dans l'exemple précédent.
- « *“**But** what are those, those things?”* » (l. 45) : dans cet exemple, il est tout simplement impossible d'inverser des éléments, le premier élément coordonné étant de l'ordre de l'implicite.

Il apparaît donc que l'autonomie ou égalité constatée sur le plan syntaxique entre éléments coordonnés constatée ne se reflète pas par défaut, du moins en termes de réversibilité, sur le plan sémantique. La nature de la relation dépend à la fois du coordonnant et de la nature des éléments coordonnés, comme nous allons le voir dans le point suivant.

## 2.2. Sémantique des conjonctions de coordination et effets de sens en contexte

### 2.2.1. AND

AND a un sémantisme **associatif** ou **additif**. Dans l'absolu, « *X and Y* » signifie que **Y s'ajoute à X**, ce qui suppose que X et Y soient distincts l'un de l'autre mais possèdent suffisamment de propriétés communes pour être rassemblés. En contexte, cela donne lieu à des **effets de sens variés**, attribuables aux interactions entre AND et des facteurs co(n)textuels.

Une coordination en AND peut ainsi exprimer un **simple ajout d'éléments** comme dans « *a small, rotund man with sharp black eyes **and** a thin mustache* » (ll. 36-37) ou « *An impression of density, **and** of order* » (ll. 17-18). Les deux éléments coordonnés ne dépendent pas *a priori* l'un de l'autre et la relation est alors réversible, même si le point de vue peut être altéré par l'inversion, comme ce serait le cas dans le deuxième exemple où la virgule devant « *and* » suggère une impression en deux temps, qui se précise, les deux SP n'étant pas vraiment sur le même plan (contrairement à ce qu'on aurait dans « *an impression of density and order* »).

Dans d'autres cas, la réversibilité est moindre car le **second terme** coordonné par AND est **repéré par rapport au premier**. Outre « *He led the way to the back of the room **and** the upright piano* » (ll. 48-49) traité plus haut, on peut penser ici à « *Why were there black keys, **and** why were they laid out like that, in groups of twos and threes?* » (ll. 1-2), « *when he would become sharply aware of his own existence **and** the fact that he was alone* » (ll. 9-10), ou encore « *they split it apart, five lines up here **and** five lines down here* » (l. 61). Dans tous ces énoncés, le second élément est construit à partir du premier, le dernier exemple reflétant par ailleurs une tendance observée à plusieurs reprises dans le texte pour le repérage dans l'espace de s'opérer de haut en bas.

Le plus fréquemment cependant, la coordination en AND est associée à une relation de type **chronologique**. Cela concerne dans le texte la quasi-totalité des occurrences de coordination de prédicats telles que « *He cleared the stacks of old newspapers, trip cards, and magazines from the top of the case, opened the hinged lid, **and** looked down.* » (ll. 16-17) ou « *He sat down on the bench **and** spread out the sheet music* » (l. 51). Dans ce cas, AND est substituable par AND THEN, et la relation

est non-réversible. Cette valeur de consécution ou d'enchaînement chronologique peut se mêler à de la **causalité** comme dans « *He would go to the piano, make noise, **and** slip into the protective bubble* » (ll. 12-13). Cet énoncé a ceci d'intéressant que l'on observe une relation temporelle entre les deux premiers éléments et une relation à la fois temporelle et de type cause/conséquence entre le deuxième et le troisième (glosable par *and as a result/consequence slip into the protective bubble*), ce qui montre à la fois qu'à l'intérieur d'une séquence coordonnée unique, la relation de coordination n'est pas forcément homogène d'un point de vue sémantique, et que AND n'est pas causal (ou chronologique d'ailleurs) en lui-même, mais seulement compatible avec ces interprétations en contexte (contrairement à THEN ou SO).

Enfin, le texte fournit des occurrences de coordination à valeur d'**intensification**, telles que « *he pressed the key again and again* » (ll. 23-25) et « *over and over again* » (l. 5), où deux éléments identiques (ou presque) sont coordonnés. « *Again* » et « *over* » disent en eux-mêmes l'itération : la coordination par AND n'est pas essentielle d'un point de vue purement informationnel pour ajouter une occurrence de procès, d'où l'effet intensificateur.

Au terme de ce parcours des valeurs en contexte de la coordination par AND, cette conjonction de coordination apparaît comme un marqueur de mise en relation minimal, sous-spécifié, pouvant donner lieu à des interprétations différentes selon le degré d'autonomie préexistant entre les unités coordonnées, celui-ci dépendant des propriétés de chaque terme (référentielles, notionnelles).

### 2.2.2. OR

OR a quant à lui un sémantisme **dissociatif** ou **disjonctif**. « *X or Y* » signifie que **Y se différencie de X sans qu'il y ait a priori incompatibilité**. Il peut se prêter à une interprétation exclusive, c'est-à-dire soit X soit Y (pas les deux), ou inclusive, c'est-à-dire au moins X ou au moins Y (possiblement les deux). Contrairement à AND, il maintient X et Y dans une relation d'altérité. Les deux types d'interprétation sont représentées dans le texte.

OR est ainsi **exclusif** dans « *his mother out to work or her discussion meeting* » (ll. 10-11) : la mère de Claude ne peut en effet être à deux endroits à la fois, donc à un instant *t*, une seule alternative sera sélectionnée. De même, la construction corrélée en EITHER ... OR illustrée dans « *Either the basement apartment was empty, his mother out to work or her discussion meeting, or she was holed up in her room.* » (l. 10-11) donne toujours lieu à une interprétation exclusive. On remarque que OR ne pourrait être substitué par AND dans ces deux énoncés, celui-ci ne permettant pas d'envisager les éléments coordonnés comme des alternatives.

À l'inverse, OR est **inclusif** dans « *although he did not know the names of the notes, or even the fact that they had names* » (ll. 2-3) : il ne savait ni l'un ni l'autre, autrement dit il ne connaissait pas le nom des notes, et il ne savait pas qu'elles avaient des noms. On remarque que la présence d'une négation neutralise, d'un point de vue logique, la distinction entre OR et AND ici puisque « *not X or Y* » équivaut à « *not X and not Y* ». En contexte cependant, il reste que AND peut difficilement être substitué par OR du fait de la présence de « *even* », qui met en relief le caractère inattendu du second élément coordonné, et présente de fait des affinités avec le sémantisme dissociatif de OR. En revanche, dans « *You can come down the treble and that's middle C, or you can come up the bass and that's middle C.* » (ll. 54-55), qui présente les deux alternatives comme deux possibilités qui se valent, l'une n'excluant pas l'autre (on peut à la fois / en même temps descendre et monter sur la portée), on aurait pu avoir

AND sans incohérence. Aurait néanmoins disparu l'idée d'un choix possible, de deux possibilités véritablement indépendantes l'une de l'autre, attribuable à OR.

Ce que l'on observe ici, c'est qu'avec OR, l'autonomie des éléments coordonnés est plus grande qu'avec AND, car ceux-ci demeurent bien distincts l'un de l'autre, ce qui fait que la relation est le plus souvent réversible (abstraction faite des questions d'anaphore).

### 2.2.3. BUT

BUT a un sémantisme **adversatif** ou **contrastif**. « *X but Y* » signifie que **Y se différencie de X avec incompatibilité potentielle**. BUT est ainsi la trace d'une rupture, d'un décalage ou d'un contraste entre X et Y ou les implications de X et Y. Y est ainsi toujours construit par rapport à X, de sorte qu'il est par définition dépendant de lui sémantiquement, donc *a priori* non autonome.

Il s'agira ici d'identifier ce qui est contrasté et justifie l'emploi de BUT en contexte, en partant des cas de contrastes les plus explicites pour aller vers les emplois du coordonnant renvoyant davantage à de l'implicite, tout en s'interrogeant sur le degré d'autonomie des éléments à travers la réversibilité de la relation de coordination.

#### **Contraste reposant sur des éléments complètement explicites**

- « *The shop was empty of customers but filled with musical instruments hanging on the walls, displayed in showcases, lined up in rows* » (ll. 33-34) : le contraste est ici tout à fait explicite puisque les termes qui régissent les deux segments coordonnés peuvent être considérés comme des antonymes ; pour autant il n'y a pas contradiction entre les termes et la présence du complément de l'adjectif « *of customers* » après « *empty* » laisse entendre au contraire que le magasin n'est pas « *empty* » tout court, autrement dit « *empty of everything* ». Ainsi BUT ne permet pas de déconstruire un présupposé dans cet exemple mais d'introduire un terme vu comme complémentaire (par ses propriétés notionnelles) du premier. On remarque que les principes de structuration de l'information (« *end-weight* », « *end-focus* ») rendent l'ordre inverse moins probable, mais celui-ci ne serait pas agrammatical ni incohérent pour autant.
- « *It was a discontinuous mechanism and extremely complicated, with tiny springs and screws whose function he could not guess at, but after a while, playing now soft and now loud, he came to a rough understanding of how it worked* » (ll. 25-28) : on n'observe pas ici le même parallélisme que dans l'exemple précédent, mais les éléments contrastés restent facilement récupérables malgré tout, BUT permettant de signaler le passage de l'absence de compréhension (« *whose function he could not guess at* ») à la compréhension (« *he came to a rough understanding of how it worked* »). Cette fois, on constate une absence de réversibilité de la relation à mettre au compte de l'évolution temporelle marquée par « *after a while* ».

#### **Contraste reposant sur une part d'implicite**

Dans « *Old, but good* » (l. 51), le contraste repose sur les propriétés notionnelles prototypiquement associées aux deux termes coordonnés (« *old* » signifie normalement « *bad* », du moins pour un piano), qui sont de l'ordre du présupposé implicite, et BUT sert à déconstruire le lien entre */old/* et */bad/* en posant « *good* », antonyme de « *bad* », à la place. Il ne serait pas à proprement parler impossible d'inverser l'ordre des éléments coordonnés, au sens où les propriétés attribuées au piano seraient les

mêmes, mais cela changerait le focus de l'énoncé et les implications sous-jacentes, puisque ce serait alors la relation entre /good/ et /new/ qui serait déconstruite.

### **Contraste reposant sur les implications des deux termes mis en relation**

L'énoncé « **But** what are those, those things?» (l. 45) intervient après que Claude a posé une question (« *What is this?* », l. 40) et obtenu une réponse (« *This is the sheet music to 'Honeysuckle Rose,' written by Fats Waller* », l. 44). Cependant, celle-ci n'est que partielle (du point de vue de Claude), et c'est ce que vient souligner BUT. On peut gloser de la façon suivante : « Vous pensez avoir répondu à ma question mais ce n'est pas tout à fait le cas, il reste l'interrogation suivante. »

Le fonctionnement de l'énoncé suivant est similaire : « "Yes. **But** why do they put that one there and that one there if they're the same thing?" » (l. 58). Le contraste n'opère pas en effet au niveau textuel entre « yes » et la proposition introduite par BUT. Il repose sur de l'implicite, BUT permettant de réouvrir la question dont « yes » aurait pu laisser entendre qu'elle avait été complètement résolue.

Comme évoqué en 2.1, dans les deux cas une absence totale de réversibilité de la relation peut être notée, car les éléments contrastés ne sont pas des contenus propositionnels à proprement parler.

Pour conclure sur la question de l'autonomie des éléments coordonnés par BUT, on soulignera que l'on aurait pu s'attendre, au regard du sémantisme de cette conjonction de coordination, à ce que la relation entre éléments coordonnés ne soit jamais réversible ; on a cependant pu constater que ce n'était pas vraiment le cas. Bien que la modification de l'ordre des termes coordonnés soit souvent plus problématique avec BUT qu'avec AND ou plus encore qu'avec OR, sa faisabilité dépend en fait, comme pour AND (et OR), de la nature et des propriétés des éléments coordonnés.

Une des spécificités de BUT par rapport à OR et AND est la part importante d'implicite qui entre souvent en jeu dans son interprétation, et qui nous invite à interroger le rôle de la coordination au niveau discursif.

## **3. Rôle de la coordination dans l'économie du texte et effets discursifs**

La coordination est omniprésente dans le texte et y joue un rôle important dans la progression narrative, d'une part, et la représentation du point de vue du personnage principal (Claude), d'autre part.

### **3.1. Coordination, réduction et enchaînements événementiels**

On a signalé dans la deuxième partie que de nombreuses occurrences de coordination de prédicats en AND s'interprétaient de manière chronologique. C'est le cas notamment de « *He cleared the stacks of old newspapers, trip cards, and magazines from the top of the case, opened the hinged lid, and looked down.* » (ll. 16-17) déjà cité, que l'on peut comparer à « *He cleared the stacks of old newspapers, trip cards, and magazines from the top of the case. He opened the hinged lid. He looked down.* » La comparaison fait tout d'abord apparaître que la coordination de prédicats procède d'un phénomène de réduction, l'ellipse du sujet évitant des répétitions et renforçant de fait la cohésion textuelle. Ensuite, on note qu'elle contribue à la structuration du récit d'événements, en ce qu'elle permet d'organiser les procès en les mettant en relation les uns avec les autres. Le sémantisme additif de AND invite en effet à appréhender les différents procès comme un tout, autrement dit comme une séquence événementielle possédant un début et une fin, là où la simple juxtaposition présente les procès comme indépendants les uns des autres.

On peut également s'interroger sur les effets respectifs de la coordination de prédicats en AND et de la subordination, qui elle aussi crée un lien entre les procès, et peut impliquer un phénomène de réduction.

Si l'on compare « *He reached in and turned first one wooden latch and then another, barely catching the mirrored front of the case as it surprised him by falling away.* » (ll. 18-19) à « *He reached in and turned first one wooden latch and then another, and barely caught the mirrored front of the case as it surprised him by falling away* », on voit que la coordination permet de placer le procès associé à « *catch* » sur le même plan que les précédents, tout en le présentant comme le dernier d'une série de procès liés entre eux. La coordination permet ainsi de clore la séquence, comme elle le ferait dans une liste d'objets. À l'inverse, en plaçant le procès « *catch* » dans la dépendance des précédents, la subordination en -ING (très fréquente dans le texte) crée une véritable hiérarchie entre les procès. Le procès « *catch* » est alors au second plan et contribue à la toile de fond de la trame événementielle principale. En ce sens, les subordonnées en -ING ont un rôle plus descriptif que narratif.

D'autre part, avec la coordination, l'interprétation chronologique des procès évoqués par les éléments coordonnés est liée à l'ordre dans lequel ils apparaissent. Ainsi dans « *He got up and examined the instrument.* » (ll. 15-16), c'est la linéarité qui oriente l'interprétation : « *got up* » est premier dans le temps car il est premier dans la chaîne textuelle, et changer l'ordre des éléments change de fait l'interprétation. Si l'on reformule à l'aide d'une subordonnée adverbiale, on observe que ce n'est pas le cas : « *After he had got up, he examined the instrument* » est équivalent à « *He examined the instrument after he had got up* ». Outre la hiérarchie qu'elle crée entre les éléments qu'elle met en relation, la subordination permet une réorganisation de ces éléments ; elle procède ainsi d'un travail interprétatif sur la réalité extra-linguistique, là où la coordination représente cette même réalité de manière plus immédiate et a de fait un fonctionnement plus iconique — moins, cependant, que la juxtaposition, comme nous l'avons évoqué plus haut.

### 3.2. Coordination et point de vue

Il reste en effet que contrairement à la juxtaposition, la coordination est une opération de mise en relation, minimale certes, mais qui suppose un rapprochement par l'esprit d'éléments *a priori* distincts et donc une tentative d'interprétation de la réalité. Elle participe ainsi de la **représentation d'un point de vue** sur la réalité.

Dans le texte, cette fonction de la coordination apparaît en particulier dans les passages de **discours indirect libre** dont l'asserteur est Claude, le personnage principal, comme le passage suivant : « *Why were there black keys, **and** why were they laid out like that, in groups of twos and threes? How come if you played the white notes from C to C (although he did not know the names of the notes, or even the fact that they had names) it sounded right, **but** if you played the white notes from E to E it sounded wrong?* » (ll. 1-4) Le personnage observe et **tente de faire des liens** entre ses observations, qui génèrent des questionnements qui s'enchaînent, ce dont la coordination est la trace.

On pourrait à nouveau comparer à la juxtaposition (« *Why were there black keys? Why were they laid out like that...* »), qui présenterait les deux questionnements comme indépendants, sans que les propriétés de l'un ne soit représentées comme influant de quelque manière que ce soit sur l'autre, là où la coordination procède toujours d'un repérage entre éléments coordonnés dont les propriétés sont examinées et justifient les choix de coordonnants, comme nous avons pu le noter dans la deuxième partie.

Dans ce passage, le choix de BUT plutôt que de celui de AND, qui aurait été envisageable en contexte, est bien la trace du point de vue du personnage : le fait que cela sonne bien dans un cas, et pas dans l'autre, apparaît avec BUT comme inattendu, incohérent pour Claude, et justifie l'interrogation en « *how come* ». Avec AND, la relation entre les deux éléments coordonnés n'aurait pas été présentée comme *a priori* problématique.

On retrouve également la trace de ce travail interprétatif dans les emplois de BUT à l'initiale en discours direct : « **But** *what are those, those things?* » (l. 45) Comme dans l'exemple précédent, cette occurrence de BUT signale un manque à combler pour le personnage qui tente d'appréhender quelque chose qui lui échappe. Il est la trace d'un retour sur un préconstruit. Seulement, il apparaît en réaction aux propos tenus par le co-énonciateur, et ce BUT peut être vu comme **intersubjectif** au sens où il tend vers un **ajustement** entre sujets, signalant le segment à sa droite comme une réorientation du discours précédent.

Enfin, la coordination est souvent associée dans le texte à des éléments s'offrant à la **perception** du personnage principal. Elle alterne alors avec la juxtaposition, signalant une perception rationalisée, non immédiate mais associée à un traitement cognitif ultérieur.

Dans « *An impression of density, and of order* » (ll. 17-18), déjà évoqué, « *and* » s'associe à la virgule qui signale une pause réflexive pour marquer une tentative d'approximation d'ajustement de la pensée. Dans « *Now he could see the felt hammers, the pins, levers, and tiny leather strips of the action* » (l. 20), « *and* » participe d'une énumération qu'il vient clore, signalant un regard qui embrasse une **totalité** d'éléments.

Ces deux énoncés peuvent être contrastés avec « *Slots. Little brass pins. Felt pads. Small rods.* » (ll. 24-25) ou « *The shop was empty of customers but filled with musical instruments hanging on the walls, displayed in showcases, lined up in rows — guitars, trombones, clarinets, trumpets, accordions, oboes, violins, ukuleles, saxophones, all meticulously arranged.* » (ll. 33-36), qui présentent à l'inverse une juxtaposition d'éléments. On a alors un **simple parcours** : il n'y a pas de lien entre les différents instruments qui sont simplement posés les uns à côté des autres (sur le papier comme dans l'espace). Contrairement à ce qui se passe avec « *and* », ce parcours n'apparaît pas comme forcément exhaustif en raison de l'absence de clôture, même si « *all* » dans le deuxième énoncé vient, dans un second temps, rassembler les instruments mentionnés en signalant qu'ils forment un tout.

### **3.3. Coordination, juxtaposition et rythme**

Une dernière occurrence de coordination apparaissant au milieu d'une série d'éléments juxtaposés mérite par ailleurs d'être signalée car elle procède d'un fonctionnement iconique, répliquant le rythme du piano (au centre du texte) : « *one octave, two octaves, up and down, in the bass, in the treble* » (ll. 5-6)

À nouveau l'absence de clôture de l'énumération fait écho à « *played the C scale over and over again* » et autorise une lecture itérative. « *Up and down* », au milieu de l'énumération, suggère un mouvement lié et de fait une plus grande musicalité que ne le ferait « *up, down* ».

### **Conclusion**

L'étude des occurrences de coordination du texte fait apparaître le phénomène comme peu homogène, avec des écarts constatés sur les plans syntaxique et sémantique par rapport à la définition

de départ. Sur le plan syntaxique, si les éléments mis en relation sont la plupart du temps de même nature, on a pu relever des emplois de BUT en début de phrase où le premier élément n'est pas d'ordre textuel. Si l'on conçoit la coordination comme la mise en relation de deux unités ou plus de même rang syntaxique, alors on se trouve dans ce type de cas à la frontière de la catégorie. Ces emplois font par ailleurs apparaître la spécificité de chaque conjonction de coordination, spécificité qui se reflète au niveau sémantique, l'autonomie des éléments coordonnés variant fortement d'un coordonnant à l'autre, et ne semblant être la norme que pour OR. On a par ailleurs pu noter une grande variété d'effets de sens pour AND, qui peut être considéré comme un marqueur de mise en relation minimal, avec cependant une prépondérance dans le texte de la coordination de prédicats à la valeur chronologique. Il est ainsi apparu que la coordination contribue largement à la structuration du récit d'événements et joue de fait un rôle important au niveau discursif où, plus largement, par les repérages qu'elle suppose entre éléments coordonnés, la coordination participe de la représentation des points de vue.

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

Le jury a constaté cette année dans de nombreuses copies un manque flagrant de connaissances syntaxiques et d'importants problèmes méthodologiques qui n'ont pas permis à la grande majorité des candidats de traiter le sujet de manière convaincante, puisque les trois quarts des copies n'ont pas atteint la note de 2 sur 7.

La coordination étant un mode d'organisation de l'énoncé, elle se définit avant tout en termes syntaxiques et il était donc attendu des candidats qu'ils proposent un traitement approfondi de la question sur ce point en partant d'une définition précise du phénomène qui devait permettre de le différencier de la subordination d'une part et de la juxtaposition de l'autre. Le jury a regretté de trouver listés à maintes reprises parmi les conjonctions de coordination des subordinants tels que BECAUSE ou ALTHOUGH, ainsi que des adverbes tels que SO ou THEN (qui, s'ils peuvent être intégrés à la réflexion, doivent néanmoins être distingués des conjonctions de coordination AND, OR et BUT). On a en fait pu constater qu'un certain nombre de candidats s'étaient appuyés sur le français pour dresser l'inventaire des conjonctions de coordination de l'anglais alors que les deux langues ne fonctionnent pas de la même manière dans ce domaine. On insistera donc à nouveau sur la nécessité pour les candidats d'être attentifs à la spécificité de la langue anglaise.

Les bonnes copies ont su proposer des critères d'identification précis des coordonnants, décrire correctement les séquences coordonnées et procéder à de véritables analyses en contexte sur les plans syntaxique, sémantique et discursif en s'appuyant sur des comparaisons et des manipulations. À l'inverse, trop de candidats se sont contentés de proposer un catalogue de formes sans analyse ou de présenter des éléments d'ordre sémantique à propos des principaux coordonnants, sans les contraster ou poser la question du lien entre syntaxe et sémantique. On rappellera que le traitement de la question large doit s'appuyer sur une véritable problématisation, laquelle pouvait reposer ici sur des éléments de définition autour notamment de l'autonomie ou de l'absence de hiérarchie entre éléments coordonnés que le développement devait amener à nuancer. Une problématique du type « quelles sont les valeurs de la coordination ? » ne pouvait fonctionner car elle mène inévitablement aux écueils mentionnés plus haut, à savoir un catalogue d'exemples, sans traitement syntaxique de la question.

Enfin, les candidats doivent conserver à l'esprit que l'exercice consiste en une analyse linguistique et non pas stylistique. Si les commentaires sur le plan textuel sont pertinents, ils le sont uniquement lorsqu'ils sont bien étayés par des considérations d'ordre grammatical et s'appuient sur des comparaisons ou des manipulations.

Le jury a bien conscience des contraintes de temps auxquelles sont soumis les candidats et n'exigeait nullement un traitement aussi détaillé que celui du corrigé. Il s'attend cependant toujours à une démarche problématisée, suivant un fil conducteur bien identifié selon un plan clairement annoncé, et proposant à la fois une explication du fonctionnement d'occurrences prototypiques qui attestent de bonnes connaissances du candidat sur le point à l'étude et des analyses de cas problématiques qui permettent de faire avancer la réflexion sur le sujet et démontrent la capacité du candidat à prendre en compte le texte dans sa spécificité.

Comme chaque année, le jury a eu le plaisir de lire de bonnes copies répondant aux objectifs ci-dessus et espère que les conseils prodigués ici seront utiles aux futurs candidats dans leur préparation.

## **Références**

- GARDELLE, L. & C. LACASSAIN-LAGOIN, 2012, *Analyse linguistique de l'anglais*. Rennes : PUR.
- HUDDLESTON, R. & G. PULLUM, 2002, *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge : CUP.
- KHALIFA, J-C., 2004, *Syntaxe de l'anglais : Théories et pratique de l'énoncé complexe*. Gap : Ophrys.
- LAPAIRE, J-R. & W. ROTGÉ, 1998, *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- LARREYA P., RIVIÈRE C., 2010, *Grammaire explicative de l'anglais*. 4<sup>e</sup> édition. Paris : Pearson/Longman.
- ORIEZ, S., 2018, *Linguistique énonciative de l'anglais*. Rennes : PUR.
- ORIEZ, S., 2024, *Syntaxe de la phrase anglaise*. 2<sup>e</sup> édition. Rennes : PUR.
- PENNEC, B., 2012, « La coordination », *Rapport du jury de l'agrégation externe d'anglais*, présenté par C. Charlot, pp. 50-61. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg\\_ext/97/6/anglais\\_239976.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_ext/97/6/anglais_239976.pdf)
- QUIRK, R. et al, 1985, *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres : Longman.

**Anne-Laure BESNARD**

**Université Rennes 2**

**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 Jean-Paul Dubois, *Une vie française*, paru en 2004. Au fil de chapitres dont les titres portent les noms des présidents de la V<sup>e</sup> République, le narrateur, Paul Blick, offre le récit de sa « vie française » qui traverse une partie du XX<sup>e</sup> siècle, entre illusions de la jeunesse et désillusions de l'âge adulte. Le passage à traduire révèle précisément son désenchantement, quelques années après qu'il a épousé la fille de son patron, brillante et intraitable chef d'entreprise, adepte sans scrupules de la croissance à deux chiffres, dont il raille les prouesses économiques.

Le ton est ironique, voire acerbe, le narrateur se montrant aussi impitoyable envers sa femme qu'elle-même l'est avec ses employés. Pour rendre avec justesse cette critique mordante du personnage d'Anna, qui repose sur un usage fréquent d'expressions idiomatiques françaises, il fallait en connaître les équivalents anglais. « En un éclair », « au son du canon », « se vendait comme des petits pains », « économisaient à tour de bras » sont autant de tournures exigeant de ne pas traduire mot à mot. La critique s'exprime aussi par des métaphores et comparaisons imagées (« une cavalière de concours qui cache une poigne et des jarrets d'acier sous sa grâce », « les abominables marmites à bulles d'Anna »), qu'il convenait de rendre par des termes de champs lexicaux analogues.

**Sur le plan lexical, l'extrait proposé était d'un niveau soutenu.** Des adjectifs comme « vibratiles », « moirés », ou un nom comme « trémulations » pouvaient ne pas être connus des candidats, qui devaient alors tenter d'inférer leur sens, en s'appuyant sur le contexte, ou la racine des mots (« trémulations » se rapproche de « tremblements », ce qui était logique en contexte). Il faut garder à l'esprit qu'un obstacle lexical est le même pour tout le monde, et, partant, faire preuve de bon sens, afin de proposer, au mieux, un synonyme, ou *a minima* un hyperonyme. Le jury recommande par ailleurs aux candidats de ne pas négliger le lexique relatif au monde de l'entreprise, qui n'est pas absent des textes littéraires, surtout contemporains. C'était déjà le cas dans le texte proposé lors de la session 2023. Le « chiffre d'affaires », « les cadences de production », « les marchés à l'exportation », « plus six pour cent », font partie du vocabulaire courant, quoique technique. Dans un registre plus classique, le texte regorgeait de verbes de mouvement, qui font l'objet de listes exhaustives dans les précis lexicaux et sur lesquels il convient de ne surtout pas faire l'impasse. La maîtrise de la palette variée de ces termes n'est pas seulement un atout dans le cadre du concours, elle donne au professeur d'anglais une aisance et une liberté lorsqu'il doit communiquer à ses élèves la richesse de la langue anglaise.

Enfin, le texte proposé impliquait de savoir correctement identifier et interpréter les différentes valeurs de l'imparfait : descriptive (« Anna souhaitait me voir », « inspirait une sorte de paix »), ou itérative (« ma femme ne se privait pas »), afin d'en proposer la traduction la plus adéquate. Il convenait aussi d'être attentif aux adaptations requises, lorsque l'imparfait était associé à « depuis », comme dans la phrase « et depuis la cadence se maintenait ».

C'est pourquoi, plus généralement, s'il est essentiel que les agrégatifs, au cours de leur préparation, travaillent très précisément les conditions d'emploi des formes temporelles, aspectuelles et modales de la langue anglaise, ils doivent également consolider leurs acquis en conjugaison française, car les deux

systèmes divergent sur bien des points, et naviguer d'une langue à l'autre requiert une compréhension fine et subtile des valeurs propres aux formes verbales des deux langues.

Comme chaque année, le jury souhaite rappeler aux candidats que cette épreuve se prépare par un entraînement méthodique, rigoureux, par lequel on passe au crible chaque subtilité de la langue anglaise par l'étude méticuleuse de précis grammaticaux afin de s'en emparer. Il n'est ainsi pas normal qu'un candidat à l'agrégation soit décontenancé par la structure binaire « Autant ma femme ne se privait pas..., autant elle ne supportait pas » au point de ne trouver aucune traduction recevable parmi celles qui pouvaient convenir. En ce sens, on ne saurait trop insister sur la nécessité de lire, le plus souvent possible, des textes en français, qu'il s'agisse de romans ou d'articles de presse, manière efficace et naturelle de s'imprégner des nuances, du sens implicite, de la complexité de telle ou telle tournure. On ne traduit avec aisance qu'une langue que l'on maîtrise parfaitement.

### **Analyse détaillée**

#### **Segment 1**

**À travers ses critiques, je voyais bien l'orientation qu'Anna aurait souhaité donner à mon travail. Il lui aurait convenu que je fusse un reporter d'actualités pourvu de cils vibratiles, un témoin sans frontières palpant hardiment les entrailles du monde, mitraillant chacune de ses trémulations,**

#### **Traduction proposée**

***Through her criticism, I could easily tell the direction Anna would have liked to give my work. It would have suited her had I been a news reporter endowed with vibratile cilia, a witness without borders boldly probing the entrails of the world, shooting away at each of its tremors,***

La traduction du nom « critiques » a donné lieu à de nombreuses confusions et approximations, notamment l'emploi du nom « critics », qui, rappelons-le, ne peut désigner qu'une personne, menant à un contresens en anglais. La locution « à travers » a également conduit bon nombre de candidats à proposer des prépositions inexactes telles que « by » ou « throughout ».

De nombreuses copies ont recouru à des calques du français pour traduire « je voyais bien », avec en outre des difficultés sur le placement de l'adverbe en anglais (« *I could well see* » / « *I could see well* »). Par ailleurs, pour traduire « sans frontières », les candidats ont trop souvent eu recours à l'adjectif « *borderless* », qui impliquerait que ce serait le témoin qui serait sans frontières, alors que l'expression emprunte à la collocation « médecins sans frontières ». Le jury a aussi constaté des difficultés chez les candidats à traduire la concordance des temps dans la deuxième phrase au conditionnel passé : le subjonctif « que je fusse » a entraîné de fréquentes erreurs de temps, notamment l'emploi erroné du prétérit (« *I was* ») après la structure « *It would have suited her* ».

Le groupe nominal « cils vibratiles » présentait une réelle difficulté lexicale. Une traduction faisant référence au champ lexical des yeux (« *eyes* », « *eyelashes* » pour « cils ») et de la vibration (« *trembling* », « *shaking* ») a été acceptée, mais les réécritures complètes du passage (« pourvu de cils vibratiles » traduit, si l'on peut dire, par « *with a real microphone* »), ne l'ont pas été. De nombreuses approximations et inexactitudes ont été relevées aussi sur les termes « entrailles », souvent traduit par des mots connexes comme « *insides* », « palpant », qui a donné lieu à des glissements de sens (« *groping* », « *grabbing* ») et « trémulations », souvent confondu à tort avec « *tribulations* ». La métaphore « mitraillant » a, quant à elle, été le plus souvent escamotée ou imparfaitement rendue en

anglais. Le jury a apprécié les tentatives de rendre l'idée de mitraillage, par l'emploi d'un adverbe : « *tirelessly shooting* », par exemple.

L'adverbe « hardiment » a souvent semblé méconnu des candidats, et a fréquemment été traduit par des adverbes mettant l'accent sur l'intensité plutôt que sur l'audace, tels que « *vigorously* » ou « *heartily* ». « *Bravely* » était plus proche sémantiquement et a été accepté, mais restait tout de même moins précis que « *boldly* ».

Enfin, des erreurs d'interprétation du texte en français ont engendré des difficultés de traduction du possessif « ses » dans « chacune de ses trémulations » : certains candidats, pensant à tort que le possessif se rapportait au reporter / narrateur et non au monde, l'ont traduit par « *his* », voire « *my* ».

### Segment 2

**saisissant tout ce qui bouge, change, remue, s'agite, bondit, court, parade, frime, branle, chute, naît, vagit, s'emmerde et meurt. En vérité Anna Villandreux souhaitait me voir entrer à Paris Match alors que j'avais parfois peine à sortir de chez moi.**

### Traduction proposée

***capturing everything that moves, changes, stirs, fidgets, leaps, runs, parades, brags, wobbles, falls, is born, wails, gets bored stiff and dies. The truth is that Anna Villandreux wished to see me work for Paris Match while I sometimes found it hard just to leave the house.***

La majorité des candidats a conservé, à raison, le participe présent « saisissant » du troisième volet de la subordonnée participiale. En tout état de cause, il s'agissait de veiller à ce que le choix fait soit en harmonie avec la traduction des deux premiers éléments (« palpant » et « mitraillant »), qu'il était également possible de rendre par des relatives. Le dernier pan du triptyque pouvait être relié aux deux premiers par l'ajout de *and* pour coordonner les trois verbes transitifs directs.

Contrairement aux deux compléments d'objet direct qui précèdent, ici, le COD a beau être aussi un groupe nominal, il est beaucoup plus complexe, le pronom indéfini « tout » étant suivi du relatif « ce qui » et, avec un effet d'accumulation flagrant, d'une série de quatorze verbes intransitifs coordonnés, qui résument subjectivement l'existence humaine et qui fonctionnent par paires de (quasi-)synonymes ou par appariements de vocables appartenant au même champ sémantique (« bouge » et « change », « remue » et « s'agite », « parade » et « frime »). Opter pour une solution nominale était très malaisé à cette échelle : en effet, même si l'amorce « *capturing every move* » n'a rien de répréhensible en soi, l'option nominale est difficilement tenable sur l'ensemble de la phrase. Aucun candidat s'étant aventuré sur cette voie n'a pu proposer de traduction satisfaisante.

Les verbes conjugués du contexte-avant renvoient tous à la sphère du passé (imparfait de l'indicatif, qui domine, conditionnel passé première forme et imparfait du subjonctif), ce qui n'est guère surprenant dans un récit où le narrateur auto-diégétique brosse, *a posteriori*, le portrait d'un personnage. Or, dans ce segment, tous les verbes sont au présent de l'indicatif, décrochage saillant qu'il était pertinent de préserver, puisque ce temps, dans l'esprit du narrateur, a une valeur définitoire générique, qui ne varie pas, donc, selon l'ancrage temporel. Autrement dit, il fallait se garder d'employer le prétérit simple. Au reste, c'est précisément pour cette raison que la forme en *be + -ing* est inenvisageable ici, qu'elle soit appliquée à l'ensemble de la concaténation ou panachée avec la forme simple.

Du point de vue lexical, traduire « saisissant » par « *immortalizing* » ou « *chronicling* » ne respecte pas le texte source, d'où un léger faux-sens. En effet, « saisir » ici revient à capturer un instant, mais ne signifie pas immortaliser ou produire un récit. Quant à « *grasping* », « *grabbing* », « *gripping* », etc., ce sont des contresens confinant au non-sens, car ils impliquent de saisir physiquement.

Les verbes de l'énumération, courants, n'auraient, eux, dû poser aucune difficulté : pour « bouge », *moves* ne pouvait pas être remplacé par « *budges* », verbe employé régulièrement dans des contextes négatifs où il est associé à la volition ; pour « change », l'on pouvait légitimement hésiter entre « *changes* » et « *alters* » ; pour « remue » et « s'agite », le couple « *stirs* » et « *fidgets* » était pour ainsi dire interchangeable, « *wiggles* » et « *wriggles* » fournissant une alternative, alors que « *\*agitates* » ne pouvait pas être employé sans COD ; pour « bondit », « *leaps* » et « *springs* » étaient acceptables ; pour « courir », « *runs* » ne constituait fort heureusement pas un obstacle lexical, pas davantage que, plus loin, « *falls* » (ou « *tumbles* », voire « *collapses* ») pour « chute » et « *dies* » pour « meurt ». En revanche, force est de constater que le maniement du verbe « naître », pourtant banal, n'est pas toujours maîtrisé : « *births* » est doublement fautif, sur le plan du sens (pour mémoire, « *to birth a baby* » = « *to give birth to a baby* ») et sur celui de la construction (il doit être suivi d'un COD) ; « *\*borns* » est un solécisme. De même, « parade » et « frime », fréquemment (correctement) rendus par « *parades* », « *struts* », « *prances* », « *swaggers* » et par « *boasts* », « *brags* », « *shows off* » respectivement, ont conduit certains candidats à se fourvoyer : « *walks with pride* » s'apparente à une périphrase maladroite, « *saunters* » est trop nonchalant, « *marches* » est trop martial, « *shows up* » est un contresens, « *\*shew off* » bascule dans le barbarisme. Pour « branle », si « *jerks* » (qui, comme « *jolts* », insiste sur les à-coups) est recevable, en concurrence avec « *wobbles* », « *shakes* », « *shivers* », « *shudders* » ou encore avec « *sways* », « *wobbles* », « *teeters* », « *reels* », « *lurches* », « *staggers* », etc., séries qui montrent l'ouverture d'esprit dont sait faire preuve le jury, « *jerks off* » ne laisse d'étonner, tout comme « *wanks* ». Est-il besoin de rappeler qu'un gouffre sépare « branler », verbe intransitif signifiant être secoué, de « se branler », verbe pronominal, ou de « branler », verbe transitif requérant un complément ? Il arrive, certes, qu'un terme vulgaire doive être rendu fidèlement, sans pudibonderie ni censure, mais il n'y avait ici aucune ambiguïté en termes d'interprétation.

L'écart de registre, justement, est sensible entre « vagit » et « s'emmerde », à la fois isolés et reliés par une simple virgule. Certains candidats ignoraient manifestement l'existence du premier verbe, plus recherché et rare que l'hyperonyme « crier », tant et si bien que le jury a rencontré des formes que le dictionnaire n'atteste pas, telles que « *\*vagits* » ou « *\*vaginates* ». Enfin, l'on ne pouvait, pour le second, version familière de « s'ennuyer », se contenter de « *gets bored* » ou « *is bored* ». Ainsi les collocations « *bored stiff* », « *bored to death* », « *bored as hell* » voire « *bored shitless* », qui a le mérite d'être tout aussi imagé que le français, s'imposaient-elles.

La deuxième partie du segment comportait peu de difficultés hormis la traduction des prépositions. Pour « entrer à » (qu'il fallait comprendre en termes d'embauche), « *get into* » et bien sûr le calque *enter in* ont été pénalisés. Pour « sortir de chez moi », « *going out from* », « *get out* » et « *get outside of (my) home* » n'ont pas été acceptés. Il n'est pas inutile de rappeler ici qu'il faut souligner les titres de journaux, magazines ou romans dans une copie manuscrite. Les étoffements « *join the staff at* » ou « *Paris Match magazine* » ont été bienvenus. En revanche, certains candidats ont essayé de transposer en anglais la connotation de presse à scandale de *Paris Match* par un équivalent comme *The Sun*. Toute louable qu'elle soit, cette tentative est maladroite, car *Paris Match* contient tout un implicite culturel qui n'est pas

traduisible. Enfin, l'expression idiomatique « avoir peine à » a pu donner lieu à des maladresses du type « *I had pain to* » ou « *\*I had hard times to* ». Pour traduire l'imparfait, le prétérit simple ou le « *would* » dit « fréquentatif » étaient attendus.

Le jury a sanctionné tout temps à valeur irréaliste après « *wished* » (prétérit, *past perfect* modal ou encore *be + ing*, sachant que le narrateur n'exprime ni regret ni reproche, mais seulement un souhait tendu vers l'avenir, d'où le choix de l'infinitif avec « *to* »).

### **Segment 3**

**Celui qui regardait mes photos pouvait penser que je vivais dans un univers où la vie telle que nous l'entendons communément avait bel et bien disparu.**

### **Traduction proposée**

***Anyone looking at my photos might think that I lived in a world where life as we generally know it had well and truly disappeared.***

Sur le plan lexical, trois éléments ont été sources de confusions : « regarder », « photos » et « entendre ». D'abord, concernant le verbe « regarder », il était tout à fait inutile de chercher la complication, d'autant plus que, dans bien des cas, cela menait à proposer soit des collocations farfelues, du type « *watched my photos* » ou « *scrutinized my photos* », soit des faux-sens, comme « *glanced at my photos* » ou « *ogled my photos* ». Deuxièmement, si l'on pouvait rendre « photos » par « *pictures* » ou « *photos* », il convenait de bien distinguer « *photo* », « *photograph* » et « *photography* » : le deuxième, plus formel que le premier, n'était pas tout à fait adéquat (au même titre que *pics*, qui, à l'inverse, manifestait un relâchement du registre), et le troisième, impliquant un renvoi à la pratique photographique du narrateur, constituait un faux-sens. Enfin, le verbe « entendre » ne renvoyait pas, dans ce contexte, à l'ouïe, mais à l'intelligence ou à la compréhension. On pouvait donc le rendre par « *understand* », « *know* », ou même « *envision* ».

Si la locution adverbiale « bel et bien » a été parfois omise, elle a souvent été mal interprétée en contexte. Il ne s'agit ici en effet pour le narrateur ni de confirmer la disparition (« *life had indeed* » / « *undoubtedly disappeared* »), ni de la vérifier (« *life had vanished for real* »), mais d'en prendre acte. On a plutôt apprécié des propositions telles que « *life had simply disappeared, had gone for good* » ou « *had well and truly vanished* ».

D'un point de vue grammatical, le pronom « nous » dans la phrase source pouvait être compris dans son sens inclusif (« *we* ») ou générique. Dans le second cas, on pouvait donc tout à fait choisir une tournure passive, du type « *life as it is commonly understood* ». Rappelons cependant que si, plutôt qu'« *understand* », on choisit « *conceive* » ou « *think* », par exemple, il convient, au passif, de conserver la préposition qui les accompagne : « *life as it is generally conceived / thought of* ».

En ce qui concerne le choix des temps et des aspects, le narrateur étant toujours actif en tant que photographe au moment des faits, le prétérit simple ou continu a été accepté pour « je vivais », mais seul le prétérit simple convenait pour « celui qui regardait » : c'est en effet l'action de regarder qui, dans cette phrase, constitue le point de repère temporel autour duquel les autres actions sont articulées. Rien ne justifiait donc « *those who were looking at my photos* », et encore moins le recours au « *would* » dit « fréquentatif » : « *those who would look at my pictures* » supposerait une itération de l'action, dont il n'est nullement question ici. En revanche, l'utilisation de la proposition relative participiale « *Anyone looking at my photos* » a été acceptée. Par rapport à ces deux repères passés, « la

vie...avait...disparu » ne pouvait logiquement être restitué autrement que par le *past perfect*, marquant l'antériorité dans le passé.

La structure « pouvait penser » invite quant à elle à réfléchir en termes de modalité, en ce sens que l'action n'est pas ici validée par le narrateur, qui envisage simplement la plausibilité de sa réalisation. On pouvait tout à fait rendre cette nuance en recourant à une locution verbale à sens modal, telle que « *those who looked at my photos were likely to think that...* ». Si l'on optait pour un auxiliaire modal, il fallait absolument préserver l'ancrage dans le passé. Le jury a accepté des propositions très diverses, telles que « *those who looked at my photos could / might think* » ou « *may / might have thought that...* ». En revanche, « *may think* » ou « *can think* » n'étaient pas recevables dans le cadre passé de l'énoncé source, tandis que la structure « *\*can have thought* » n'est tout simplement pas grammaticale. Le jury n'a pas validé les propositions telles que « *may have been thinking* » ou « *could be thinking* », dans la mesure où l'ajout de cette nuance révélait une confusion quant aux repères temporels.

On a pu trouver ici et là des tentatives de rethématisation de la phrase, procédé consistant à mettre « mes photos » ou même « regarder mes photos » en position de sujet et, dans le second cas, à supprimer le sujet de la phrase source : « *Looking at my photos, someone might think that...* ». En termes stylistiques, cela conduisait à gommer l'emphase et la focalisation sur le spectateur, dont le narrateur adopte ici le point de vue. Soulignons à ce propos la maladresse qui consistait à prendre le sujet masculin de la phrase française comme un marqueur de genre : il est évident que le spectateur pouvant être aussi spectatrice. Il était donc souhaitable, en anglais, de choisir un pronom neutre, comme « *someone* », « *whoever* », « *they* » ou « *those* » plutôt que « *he* ». Le pluriel ne valait ici pas mieux que le singulier, si tant est qu'on ait opté pour un singulier indéfini. Le jury n'a pas validé des propositions telle que « *the person / the one who looked at my photos* », dans laquelle l'article défini supposait l'identification d'un spectateur en particulier, en contradiction avec le point de vue générique adopté par le narrateur.

Notons pour finir que la ponctuation mérite une attention toute particulière. Dans une proposition telle que « *\*Those who looked at my photos could think that I lived in a world, where life as we commonly know it, had utterly disappeared* », les virgules induisent une rupture syntaxique qui rend l'énoncé totalement agrammatical.

#### **Segment 4**

**Pourtant, si toutes ces images donnaient à voir des choses plutôt que des êtres, il me semblait que chacune, dans sa modeste candeur, son refus d'apparaître, inspirait une forme de paix, de douceur et même de bienveillance.**

#### **Traduction proposée**

***However, although all these images depicted things rather than beings, it seemed to me that each one, in its unassuming candour, its resistance to appearance, elicited a kind of peace, gentleness, and even benevolence.***

Ce segment proposait plusieurs défis du point de vue lexical. L'expression « donner à voir » a parfois été traduite mot à mot, aboutissant à des propositions non recevables, du type « *\*gave things rather than beings to see* » ou encore « *\*gave to see things* ». Si, plus rarement, certains ont eu recours à des périphrases bien maladroites, comme « *let us see things* », « *were full of things* » ou « *gave the feeling to see things* », les candidats ont souvent su rendre l'idée de manière simple et efficace, voire nuancée.

Le jury a ainsi apprécié des propositions telles que « *showed things* », « *represented things* » ou encore « *displayed things* », qui a le mérite de prendre en compte le fait que les photos dont il s'agit sont l'œuvre d'un artiste, impliquant donc un point de vue, un cadrage et la volonté de mettre en évidence autant que de mettre hors champ. Bien que partant d'un repérage pertinent, une proposition telle que « *showcased things* » relevait cependant de la sur-traduction.

Dans le même ordre d'idées, le « refus d'apparaître » méritait réflexion. Si une traduction littérale (« *its refusal to appear / seem* ») restait acceptable et préférable à des tournures animistes farfelues ou totalement fantasques, du type « *unwillingness to stand out* » ou « *\*denial of seemingness* », le jury a apprécié les tentatives des candidats qui ont perçu que le refus d'apparaître n'est pas tant celui manifesté par une image que celui du photographe de cantonner ses clichés aux apparences immédiatement reconnaissables. Le jury a donc accepté des propositions transposant le verbe « apparaître » en « *appearances* », et la recherche d'une équivalence dans des solutions telles que « *suppression of appearance(s)* » ou « *resistance to appearance(s)* ».

L'opposition entre les « choses » et les « êtres » a mené certains candidats à forcer le trait, au risque de confondre « *humans* », « *human beings* » et « *beings* », alors que le texte source oppose simplement l'inanimé et l'animé, sans aller plus loin dans les détails.

La « modeste candeur » des images du photographe a donné lieu à des interprétations et propositions souvent bien éloignées du sens du texte source. La plus courante a consisté à intervertir les termes, comme si « *candid modesty* » équivalait à « *modest candour* ». Le jury a souvent regretté les recours à des synonymes valides hors contexte, mais maladroits en l'occurrence, tels que « *naive simplicity* » ou « *plain innocence* ». Une fois encore, le jury a apprécié la réflexion des candidats qui ont cherché à prendre en compte précisément le contexte : il s'agit en effet de photos bien innocentes certes, mais en ce sens qu'elles ne cherchent pas à défier le spectateur, et que ce parti pris est discret, voire effacé, comme le rendent bien des propositions telles que « *unassuming* » ou « *unaffected frankness / candour* ».

Enfin, le triptyque « paix, douceur et bienveillance » a donné lieu à des amalgames entre les deux derniers termes, dont les sens sont pourtant bien distincts. S'il était recevable de rendre la notion de « douceur » par « *gentleness* », il fallait cependant éviter les redondances comme « *each...inspired a sense of... gentleness and even kindness / sweetness* ». Une fois encore, le jeu narratif sur les points de vue invitait à prendre en compte le fait que la bienveillance était forcément celle inspirée au spectateur par le photographe. Le jury a donc rejeté des traductions telles que « *warmth* » ou « *goodheartedness* » et validé des propositions telles que « *benevolence* » ou « *goodwill* ».

Sur le plan grammatical, l'erreur la plus répandue sur ce segment tenait à une compréhension erronée de l'adverbe « plutôt » : de nombreux candidats l'ont compris comme « à la place de », voire « plus que » alors qu'il signifiait, en l'occurrence « de préférence à », c'est-à-dire « *things rather than beings* ». La proposition « *things instead of beings* » révélait donc un faux-sens, tandis que « *things more than beings* » constituait un contresens.

Les variations opérées par le narrateur sur les quantités nécessitaient une attention particulière. Considérant d'abord « toutes les images », celui-là envisageait ensuite « chacune » d'entre elle. Il est important de souligner, par ailleurs, que la première occurrence inclut le nom « images », tandis que la

seconde en fait l'ellipse : « *each of them* », « *each one* » ou « *each one of them* » permettaient cette ellipse, mais « *each* » ou « *every* », c'est-à-dire le pronom seul, ne le permettaient pas.

Le « refus d'apparaître » a donné lieu à des structures agrammaticales, du type « *\*refusal of appearing* » : si la collocation « *refusal of* » est avérée, elle ne peut être suivie que d'un nom. S'il s'agit d'un verbe, il apparaîtra précédé de l'opérateur « *to* », marquant autant la visée d'une action à valider que la non-validation de fait de ladite action.

Enfin, si le jury apprécie que les candidats fassent l'effort de recourir à des *phrasal verbs*, autrement dit à des expressions verbales idiomatiques, il n'en reste pas moins qu'on ne peut pas attribuer des attitudes purement humaines à des photos. Le jury a ainsi dû sanctionner des propositions telles que « *refusal to show off* », révélant un faux-sens hors du champ sémantique, ou « *refusal to show up* », révélant un contresens indiscutable.

Ce segment ne posait guère de problème syntaxique. Une fois de plus, on notera cependant l'importance de la ponctuation, plus particulièrement des virgules, sans lesquelles ce segment, en anglais comme en français, perd toute lisibilité.

### Segment 5

**Je ne le savais pas encore mais tout ce qu'Anna me reprochait allait bientôt être à la base de mon succès. Lorsque je repense à cette époque, je me dis qu'Anna et moi entretenions une sorte de relation de voisinage. Nous vivions de façon stupide, mais en bonne intelligence.**

### Traduction proposée

***I did not know it yet, but everything Anna was blaming me for would soon become the foundation of my success. Looking back on those days, I realise that Anna and I had a kind of neighbourly relationship. We lived foolishly, but sensibly.***

Du point de vue du lexique, ce segment ne présentait pas de difficulté particulière, si ce n'est qu'il fallait bien comprendre « repenser » comme étant un retour en arrière par la pensée : « *rethink* » a donc été lourdement pénalisé, tandis que des faux-sens comme « *recall* » ou « *remember* » ou des sous-traductions comme « *think about* » n'ont pas entraîné de lourdes sanctions. Il fallait par ailleurs être attentif aux prépositions : « *to look back ON those days* » mais « *to think back TO those days* ». Il en va de même pour « *blame / reproach someone FOR / WITH something* ». Une structure comme « *\*everything that Anna reproached me* » est totalement fautive.

L'association de l'adjectif « stupide » à l'expression figée « en bonne intelligence » (*Le Robert* : « en bonne, mauvaise intelligence : en s'entendant bien, mal ») a souvent posé problème : en français, le parallélisme prête à sourire mais il n'est pas absurde car le texte oppose une manière de vivre, qui est stupide, à une entente, qui est bonne. Par conséquent, certaines structures parallèles témoignaient d'une mauvaise compréhension de l'expression française, s'approchant du non-sens, voire de la contradiction : « *We lived in a stupid way, but cleverly / in an intelligent way* ». On soulignera de bonnes solutions trouvées dans les copies comme « *We lived in a stupid way, but we were clever about it / but with a form of understanding* ». De même, si l'adjectif « *neighbourly* » n'était pas connu des candidats, une sous-traduction comme « *we lived like neighbours* » était préférable à une construction fautive tant lexicalement que grammaticalement comme « *\*a neighbour's relation / \*a relation of neighbours* ». Il faut veiller, enfin, à respecter le système choisi, britannique ou américain. Si l'on avait écrit « *candour* »

au segment précédent, il fallait maintenir l'orthographe britannique et choisir « *neighbour* » dans ce segment.

Pour l'emploi des temps, les verbes à l'imparfait « reprochait » et « vivions » pouvaient être traduits par un prétérit simple (« *blamed* » ; « *lived* ») mais aussi par un prétérit en *be* + *-ing* (« *was blaming me for* », « *were living* »). En revanche, « *would live* » n'était pas possible car le « *would* » dit « fréquentatif » ne peut s'associer qu'à un verbe dont le sémantisme accepte la répétition (« *we would go to the market every day* », par exemple) et non un état comme *live*. Pour « entretenions », le jury a privilégié le prétérit simple, mais a également accepté « *used to* », car ce n'est plus le cas au présent. Pour « allait bientôt », « *was soon going to be* » a été jugé lourd. Les traductions les plus évidentes étaient « *would soon lay the foundations* » ou « *was soon to be* ».

Enfin, étant donné l'ancrage passé de « cette époque », il fallait être attentif à la deixis et utiliser soit « *those* » (« *those days* ») ou « *that* » (« *that time* », « *that period* »), mais pas « *these* » ou « *this* », qui ne peuvent faire référence au passé.

### **Segment 6**

**Désormais rompue à la pratique des affaires, elle menait son entreprise à la manière d'une cavalière de concours qui cache une poigne et des jarrets d'acier sous sa grâce. Très vite, Anna avait fait le tour de son entreprise et jaugé la véritable nature de ses employés.**

### **Traduction proposée**

***Now experienced in the running of business, she managed her company in the manner of a competitive horsewoman hiding a firm grip and iron legs beneath her grace. Soon enough, Anna had sized up her company and gauged the true nature of her employees.***

Dans ce segment, il était essentiel d'avoir fait les repérages lexicaux préalables afin de proposer des traductions claires et bien définies de tous les termes liés à l'entreprise.

L'expression « rompue à » a été source de difficulté. De très nombreux candidats n'en connaissaient pas le sens (« habituée à ») et l'ont associée à l'idée de séparation : « *Now severed by / now that it was broken because of business / now broken in the practice of business / now estranged from* », qui ne peut pas fonctionner ici en raison du contexte. En cas de lacune lexicale, il faut se garder de toute tentative de traduction hasardeuse, en analysant les éléments dont on dispose. Il apparaît clairement dans tout l'extrait qu'Anna a le sens des affaires : il faut se servir de ces indices pour proposer une traduction qui, même si elle est imparfaite, montrera que l'on fait preuve de bon sens. Des candidats ont opté pour des traductions tout à fait heureuses comme « *As she was now experienced in running a business* » ou « *Having by now become business-savvy...* ».

Le terme « entreprise » apparaissant deux fois, il fallait choisir le même terme pour les deux occurrences. Néanmoins, la répétition du même verbe anglais pour traduire « avait fait le tour » et « jaugé » n'a pas été acceptée, d'autant plus que de nombreux termes étaient possibles, comme « *had appraised* », « *had sized up* », « *had gauged* », etc.

La difficulté lexicale majeure de ce segment était la métaphore touchant à l'équitation. De nombreuses propositions ont été acceptées à partir du moment où elles étaient cohérentes et idiomatiques dans la langue cible. On rappellera que le calque lexical, s'il peut être une solution envisageable et acceptable par endroits, peut aussi assez rapidement conduire au non-sens s'il n'en

est pas fait un usage raisonné et raisonnable. Ici par exemple, le terme *cavalier* pour traduire « cavalière » ne convenait pas, dans la mesure où il a une connotation plutôt martiale et désuète, inappropriée dans le contexte d'un concours équestre. De même, si « d'acier », en français, entre en collocation avec « poigne » et « jarrets », la distribution de « *iron* » est différente en anglais : « *\*an iron fist and legs* » est une option qui a été sanctionnée. La lecture des copies a révélé que bon nombre de candidats semblaient méconnaître le mot « jarret », ce qui a conduit à des traductions irrecevables (« *\*an underwear* », « *\*iron shoes stumps* », « *a knuckleduster* », « *\*shoefittings* »). Ces exemples invitent le jury à rappeler une fois encore qu'il faut faire preuve de bon sens et se garder de toute proposition aléatoire. Il est crucial de faire en sorte que la traduction ait du sens, en choisissant des termes qui ne dénotent pas dans le contexte. De bonnes traductions ont été proposées, comme « *a firm hand and legs of steel* » ou « *a firm grip and iron legs* », qui rendent à la fois l'idée de poigne et ne s'affranchissent pas de l'image de l'acier.

Enfin, une traduction de l'expression « avait fait le tour de son entreprise » sous la forme « *had made / done the rounds of* » ou « *had toured (around) her company* » s'éloignait des sens propre et figuré de l'expression du texte source : « faire le tour de » signifie au sens figuré « bien connaître quelque chose ». De même, traduire « *had looked around her company* » aboutit à la perte du sens figuré de l'expression française, ce qui est une forme de sous-traduction. Le jury a accepté toutes les propositions qui prenaient en compte le sens figuré de la locution française : « *had considered her company from all angles* », « *had had an overall view of her company* », « *had explored the ins and outs of her company* »...

Enfin, la syntaxe de la première phrase de ce segment méritait que l'on opère quelques repérages préalables. Les variations temporelles étaient à prendre en compte : de l'imparfait (« menait ») au présent (« cache »), il fallait conserver le décrochage dans la version anglaise pour garder une unité de sens. Pour mémoire également, l'ordre canonique de la phrase en anglais exige généralement de rapprocher le sujet de son verbe, et s'il est parfois possible de ne pas procéder ainsi, l'éloignement du sujet de son prédicat peut être problématique. C'est ce qui a pu être observé à plusieurs reprises dans des copies où la syntaxe a abouti à une phrase où le sujet « *competitive horserider* » était séparé du groupe verbal « *would do* » par la relative « *who conceals an iron hand and strong legs beneath her grâce* ». Par ailleurs, le plus-que-parfait de l'indicatif de la forme verbale « avait fait » ne pouvait pas être rendu par autre chose que le *past perfect* étant donné la chronologie des événements, en notant néanmoins que la répétition de l'auxiliaire « *had* » n'était pas nécessaire pour le deuxième verbe de la deuxième phrase, traduisant « jaugé ». Enfin, il était essentiel de veiller à placer le syntagme adverbial « *quite soon* » ou « *soon enough* » en tête de phrase : en effet, le syntagme adverbial ne peut pas être positionné entre la forme verbale « *had appraised* » et son complément.

### **Segment 7**

**Sans se préoccuper des états d'âme de chacun, elle avait insensiblement augmenté les cadences de production et prospecté de nouveaux marchés à l'exportation.**

### **Traduction proposée**

***Without any regard for their individual moods, she had imperceptibly increased the production rates and had scoped out new export markets.***

De nombreuses traductions étaient possibles pour « Sans se préoccuper de » : le jury a accepté des formes proches du français telles que « *Without worrying about* » ou « *Without paying (any) attention to* », mais aussi des formules plus ramassées comme « *Heedless of* », « *Careless of* », ou « *Disregarding* », très idiomatiques en anglais.

L'adverbe « insensiblement » dans le sens d'« imperceptiblement » a semblé méconnu des candidats : « *insensitively* » ou « *heartlessly* » sont de complets contresens car ils impliquent l'absence de sensibilité, et un adverbe comme « *considerably* », qui est apparu à maintes reprises dans les copies, dit tout bonnement le contraire d'« insensiblement », qui signifie « par petites touches à peine perceptibles ».

De même, il fallait s'arrêter un instant sur le sens très précis d'« états d'âme » pour éviter les faux-sens : « *woes* », « *pleadings* » ne convenaient pas, ni même *opinion*, qui est une sous-traduction éloignée du sens original. De nombreuses copies ont traduit par « *mental well-being* » : là encore, c'est une interprétation erronée, là où « état d'âme » signifie simplement « humeur, impression ressentie ».

Nombre de candidats maîtrisant le vocabulaire économique (non spécialisé) ont su proposer une combinaison authentique et ramassée pour traduire « de nouveaux marchés à l'exportation » et ont ainsi évité les problèmes de grammaire (« *new \*exports markets* », pas de <s> en règle générale quand le nom est placé à gauche du nom noyau, en position adjectivale), les barbarismes plus ou moins calqués sur le français (« *\*new exteriorary markets* »), ou les périphrases lourdes et peu authentiques (« *markets for new exportations* »).

L'orthographe des mots courants doit faire l'objet d'une vigilance particulière, surtout s'ils sont transparents et diffèrent d'une lettre seulement de leur équivalent français : le jury s'étonne ainsi de l'orthographe fantaisiste dans certaines copies d'un mot aussi fréquent que « *rhythm* » (« *\*rythme* » ; « *\*rythm* »). L'orthographe peut aussi, même en anglais, avoir une incidence sur la prononciation. Ainsi il est nécessaire d'ajouter la lettre <e> à « *\*unnoticably* » pour que le mot puisse être correctement prononcé, avec un <c> prononcé /s/ et non /k/ en raison de la voyelle <a> qui le suit. Les erreurs d'orthographe qui ont une incidence sur la prononciation sont plus lourdement pénalisées que les simples erreurs lexicales sans incidence phonologique.

D'un point de vue grammatical, nous rappelons que lorsqu'un verbe suit une préposition, il doit être à la forme *-ing* : (« *without worrying about* », et non « *\*without worry about...* »).

Pour ce qui concerne la concordance des temps, il était nécessaire d'avoir recours au *past perfect*, et non au prétérit, pour bien marquer l'antériorité (« avait augmenté », « avait prospecté ») : « *had increased* » ; « *had prospected for* ».

Concernant la syntaxe, la rethématisation (à la limite de la ré-écriture) intempestive consistant à réagencer le segment (« *she had increased... new export markets without worrying about...* ») changeait la portée du discours. Enfin, le jury rappelle à nouveau qu'une stratégie d'évitement donne lieu à une pénalité, et regrette que de trop nombreuses copies aient omis de traduire « chacun » (« *without worrying about feelings* ») ; « insensiblement » (« *she had increased* ») ; ou encore « cadences » (« *she had increased productivity* »).

### Segment 8

En un éclair elle avait transformé une paisible maison familiale en une sorte de *ballroom* frénétique où tout le monde dansait au son du canon.

### Traduction proposée

*In a flash, she had turned a peaceful family business into a sort of frantic ballroom where everyone danced to the sound of the cannon.*

Il était important, pour ce segment, de veiller à maintenir à la fois l'image musicale et l'image martiale que véhiculait l'idée de danser « au son du canon ». Cela a conduit à pénaliser les traductions ne conservant que la notion d'autorité (« *danced at her command* », « *followed her martial lead* »), ou celles qui ne rendaient que l'idée de musique (« *dancing to the sound of her music* »). Le registre doit faire l'objet d'une attention particulière : « en un éclair » n'est pas particulièrement relâché, il n'y a donc nulle raison de le traduire par « *in a jiffy* » ou par « *before you could say Jack Robinson* ». On pouvait accepter des formules telles que « *in a flash* », « *in the twinkling of an eye* », « *in no time (at all)* », « *(virtually) overnight* ».

Concernant les prépositions, les candidats habitués à la lecture en anglais pouvaient montrer qu'ils connaissaient l'usage obligatoire de « *to* » dans la collocation « *dance to the sound of* ». Cela démontre une fois de plus la nécessité de toujours apprendre l'usage lorsque l'on apprend le vocabulaire car on ne peut pas inventer le lien entre « *dance* » et « *sound* » avec une préposition de son choix : ni le calque « *at* », ni « *with* », ne pouvaient se substituer à « *to* » ici. Toujours dans ce même groupe nominal, le déterminant de « *cannon* » devait également faire l'objet d'un choix réfléchi : il ne pouvait s'agir du déterminant zéro, car un nom au singulier précédé du déterminant zéro renvoie au concept, à la notion. Il s'agissait bien ici du défini prototypique (le canon, c'est une arme qui produit un son très fort) : « *the cannon* » fonctionne bien de la même manière.

Pour le lexique, on rappelle qu'il faut toujours réfléchir au sens des mots en contexte, et non traduire automatiquement un terme français par un équivalent habituel en anglais. Ainsi la traduction de « maison » par « *home* » ou « *house* » relevait du calque, et il fallait comprendre qu'il s'agissait de la « maison » au sens d'une entreprise qui est devenue une marque dont on s'enorgueillit. De la même manière, il faut éviter de lire trop vite : « familial » (l'adjectif n'existe pas tel quel en anglais, attention au barbarisme si l'on calque) n'a pas le même sens que « familier » (et « *family* » n'a pas le même sens que « *familiar* »).

Le mot « *ballroom* » figurait déjà en anglais dans le texte d'origine. Que faire de cet emprunt ? A l'évidence, l'auteur a choisi le mot anglais parce qu'il est aisé à comprendre pour un lecteur francophone et parce qu'il suggère immédiatement tout un contexte culturel lié à la civilisation anglo-saxonne. Viennent spontanément à l'esprit nombre de descriptions de salles de bal dans la littérature, qu'il s'agisse des romans de Jane Austen ou d'Edith Wharton, par exemple. Pour cette raison, on ne pouvait accepter la traduction par « *night club* » (anachronisme en termes de référence) ou « *party* » (faux-sens). S'il s'agit de suggérer une réalité anglo-saxonne, rien ne sert de mimer l'emprunt à l'envers et de faire figurer le mot en français dans sa traduction. Les italiques étaient obligatoires en français, comme le veut l'usage, puisque l'on met toujours les mots étrangers en italiques. Ils ne l'étaient pas dans la traduction et il était donc naturel que ce mot anglais dans une phrase anglaise ne soit pas souligné par les candidats. Toutefois, le jury a toléré que le candidat souligne tout de même le mot « *ballroom* » pour

le mettre en relief (on rappelle que dans un texte manuscrit, c'est le soulignement qui remplace les italiques), ce qui compensait en partie la perte du recours à une langue étrangère. Concernant l'orthographe, ce segment donne l'occasion de rappeler qu'il faut toujours être vigilant, lorsque l'on passe du français à l'anglais ou vice-versa, sur le doublement ou non des consonnes, en particulier lorsque les mots sont transparents : ainsi, ici, canon devenait « *cannon* ». Inversement, « *tranquil* » n'a qu'un seul <l>. Nous faisons observer que « *peaceful* » ne prend qu'un seul <l> également.

Concernant les temps et aspects des verbes, comme pour le segment précédent, afin de conserver la marque de l'antériorité explicite en français, on devait utiliser le *past perfect* et non un simple prétérit pour la transformation : « *had transformed* ». Enfin, les candidats à l'agrégation doivent savoir que l'aspect *be + -ing* est une forme marquée, par opposition à la forme simple. Son emploi ne peut être systématique. Ainsi, choisir d'écrire « *everybody was dancing* » au lieu de « *danced* » supposait de pouvoir justifier d'une forme qui se démarque par son lien à la situation d'énonciation, soit qu'il s'agisse d'un fait que l'on ne peut valider que dans une circonstance particulière (« *It is raining* », en effet je vois qu'il pleut au moment où je parle, par opposition à « *cats like milk* », qui sera encore vrai demain, et après-demain, et l'an prochain), soit qu'il s'agisse d'une trace de subjectivité forte dans l'énonciation, à valeur de commentaire (« *Why are you always contradicting me?* »). Ce n'était pas le cas de l'énoncé « tout le monde dansait », qui renvoyait à un constat qui se répétait. Le « *would* » dit « fréquentatif » a été accepté.

### **Segment 9**

**Et bien sûr, le chiffre d'affaires avait suivi : plus six pour cent la première année, encore neuf pour cent la deuxième, douze pour cent la troisième et depuis la cadence se maintenait.**

### **Traduction proposée**

***And of course, the turnover had grown accordingly, with a six percent increase the first year, another nine percent the second, twelve percent the third, and since then, the pace had kept up.***

Ce segment n'était pas d'une grande difficulté lexicale, encore une fois si l'on avait une connaissance suffisante de l'anglais économique. Le jury a pu apprécier les nombreuses copies de candidats qui ont proposé une traduction exacte pour « le chiffre d'affaires » : « *(the) turnover* », « *(the) (sales) revenue(s)* ». Cependant, des propositions telles que « *market prices* » ou « *benefits* » relevaient de lourds contresens, et d'autres telles que « *results* », « *profits* » ou « *earnings* » s'éloignaient encore trop du sens de « chiffre d'affaires ».

En ce qui concerne la traduction de « suivi », le jury a accepté la forme évidente « *followed (suit)* » car elle s'inscrivait dans un mouvement en continuité avec le segment précédent (celui du « *ballroom (...)* où tout le monde dansait ») mais des étoffements tels que « *grown / risen / increased accordingly* » étaient préférables dans un souci d'authenticité. En revanche, les sur-traductions telles que « *picked up* » ou « *skyrocketed* » ne pouvaient convenir. Et les contresens tels que « *followed along* », voire les incohérences telles que « *raised by* », ont été lourdement sanctionnés.

Pour traduire « la cadence », le jury attendait « *pace* », « *production rate* » ou « *tempo* », c'est-à-dire des mots qui intégraient à la fois l'aspect rythmique et la vitesse sous-jacents dans notre extrait. C'est pourquoi des formes calquées telles que « *cadence* » ou sous-traduites comme « *rhythm* » relevaient de l'inexactitude, tandis que d'autres formes comme « *progression* » s'apparentaient à des contresens. Ensuite, le jury a accepté des formes lexicalement proches du texte de départ pour la

traduction du verbe « se maintenait », comme « *had been keeping up / had been maintained...* ». Mais des modulations qui démontraient une recherche d'idiomaticité, comme « *hadn't slackened / slowed down / dropped off* », ont été davantage appréciées. Il fallait éviter le piège du faux-sens (« *had been constant* »), ainsi que celui du calque inacceptable (« *had maintained itself* »). Par ailleurs, l'imparfait associé à « depuis » rendait obligatoire ici le *past perfect*, puisque l'action est envisagée dans son antériorité dans le passé.

La traduction de « plus » a posé problème. Le choix le plus instinctif (qui a été accepté) était de passer par un équivalent faisant appel à des prépositions et/ou particules en anglais : « *up (by) six percent the first year* », etc. Mais le choix d'une transposition était tout aussi envisageable, via un groupe verbal (« *it had grown by six percent* »), ou un étoffement par une forme substantivée (« *with a six percent increase / rise* »).

### **Segment 10**

**Ses nouveaux spas et jacuzzis étaient moulés dans des plastiques moirés rappelant par leur texture et leur couleur les jetons et les plaques de casino.**

### **Traduction proposée**

***Her new hot tubs and jacuzzis were cast in shimmering plastics, whose textures and colours were reminiscent of casino chips and plaques.***

La difficulté principale du segment résidait dans l'adjectif « moiré », qu'il fallait traduire par « *shimmering* », « *shimmery* » ou « *iridescent* ». Bien que l'équivalent lexical exact « moiré » existe en anglais, peu de candidats le connaissaient, et de nombreuses copies ont proposé « *\*moired* », barbarisme lourdement pénalisé. Même si elles donnaient lieu à une déperdition de sens, certaines traductions permettant de rendre l'aspect brillant ou chatoyant (« *glimmering* », « *sparkling* », « *shining* », « *glistening* »...) ou la texture (« *slick* », « *smooth* »...) ont été considérées moins graves que celles introduisant un contresens grave ou une absurdité eu égard au contexte, telles « *mirrored, black* »...

Pour l'expression « moulés dans », le jury a accepté « *cast / molded in / out of* », mais a considéré « *shaped / made from* » comme des sous-traductions. L'étoffement « *plastic materials* » a été accepté, au contraire de « *plastic pieces* », qui a été vu comme une maladresse.

De nombreux candidats semblent avoir mal identifié ce que recouvraient les « plaques de casino », qu'il fallait rendre par « *plaques* », « *tokens* » ou « *counters* ». Les propositions suggérant que le candidat y avait vu un renvoi à la signalétique (« *boards* », « *frames* », « *signs* ») ou autres éléments de mobilier (« *tables* », « *trays* ») ont été considérées comme des contresens graves.

Enfin, pour « rappelant », il fallait préférer « *resembled / were reminiscent of / evoked* » ou même « *looked just like* », plutôt que d'induire un faux-sens en contexte par l'emploi de « *recall* ».

Le segment posait plusieurs problèmes de détermination. Puisque « ses » renvoie à Anna, il devait être traduit par « *her* » ; « *the / these / their* » ont été considérés comme des réécritures de l'original, et « *its* » comme un contresens sur le référent du pronom. L'article défini « les jetons » a souvent été rendu par « *the* », alors que le renvoi était générique et exigeait l'article zéro si « *casino* » était en position adjectivale (« *Ø casino chips* »). Inversement, choisir une construction prépositionnelle exigeait l'article défini (« *the chips in / of casinos* »).

De nombreuses fautes ont également été constatées sur le génitif qui ne devait pas être employé ici, en raison du renvoi générique à « *casino* » : « *\*the casinos' chips / \*∅ casinos' chips* ». Enfin, les calques ont été fréquents sur la construction du verbe « *remind* » pour « rappeler ». Si la proposition « *reminded one of* » a été acceptée, « *\*reminding of casino chips* » a été lourdement pénalisé. Il fallait également éviter les fautes de préposition sur « par », qui ne pouvait ici être traduit par « *by* » / « *through* ».

Du point de vue syntaxique, la difficulté principale consistait en l'antéposition du complément prépositionnel « par leur couleur et leur texture » devant l'objet direct du verbe « rappeler », qu'il fallait essayer d'éviter de calquer en anglais. Bien qu'induisant un réagencement de la phrase, les solutions utilisant « *whose texture(s) and colour(s) resembled...* » ont été acceptées. La solution « *similar in colo(u)r and texture and colo(u)r to...* » permettait de maintenir l'ordre des compléments et de respecter la syntaxe de l'anglais.

### Segment 11

**Tout cela était d'un mauvais goût terrifiant et se vendait comme des petits pains. À croire que la France et l'Europe du Sud économisaient à tour de bras pour s'offrir le privilège de clapoter à longueur de journée dans les abominables marmites à bulles d'Anna.**

### Traduction proposée

***It was all in dreadfully bad taste, but sold like hotcakes. You'd have thought that France and southern Europe were saving up like mad to afford the privilege of splashing around all day long in Anna's ghastly bubbling cauldrons.***

Ce segment présentait plusieurs difficultés lexicales. Des tournures idiomatiques telles que « se vendre comme des petits pains » ou « économiser à tour de bras » se traduisent par une expression équivalente en anglais : « *to sell like hot cakes* » ; « *to fly off the shelves... / to save up like crazy* », « *to scrape every penny* ». À défaut, de nombreux candidats ont choisi d'explicitier les expressions, option modérément pénalisée : « *to sell very quickly* », « *to be in high demand* »... / « *to save as much as they could* », « *to put aside as much money as possible* »... En revanche, les calques du type « *sell like little breads* » ou « *sell like cookies* » ont été plus lourdement sanctionnés. Pour la métaphore des « marmites à bulles » (« *bubbling cauldrons* » ; « *bubbly pots* »), il convenait de ne pas perdre l'image en choisissant des expressions telles que « *hot tubs* » ou « *jacuzzis* », par ailleurs déjà utilisées plus haut dans l'extrait. Pour « clapoter », deux interprétations ont été acceptées : le sens littéral (« *to splash* », « *to slosh* », « *to swill (about)* ») ou bien le sens métaphorique (« *to soak* », « *to stew* », « *to simmer* »).

Sur le plan grammatical, l'expression « être d'un mauvais goût terrifiant » (« *to be in terribly / dreadfully bad / poor taste* ») a été source de difficultés. La préposition attendue était « *in* » et non « *of* », ni même ∅ (« *to be in bad taste* » vs. « *\*to be of bad taste* » ; « *\*to be ∅ bad taste* »). Il fallait également passer par un adverbe et non un adjectif pour traduire « terrifiant » (« *in terribly poor taste* » vs. « *\*in terrible poor taste* »). D'autres propositions de traduction acceptées incluaient la transposition (« *it was all dreadfully (/ awfully / appallingly) tasteless / tacky / garish* »). Une autre difficulté du segment a été la traduction de « à croire que ». La majeure partie des candidats a su éviter le calque (« *\*to believe that* » ; « *\*as if to believe that* »), passant plutôt par des solutions telles que : « *it was as if* » ; « *it felt as though* », « *you would have thought that* ». Enfin, l'utilisation du génitif pour rendre

l'expression « les marmites à bulles d'Anna » était la solution la plus appropriée : « *Anna's (wretched bubbling cauldrons)* ». « *These/those (ghastly bubbly pots) of Anna's* » était une autre option possible grammaticalement, avec un sens légèrement différent. En revanche, le calque syntaxique « *\*the (wretched bubbling cauldrons) of Anna* » était irrecevable.

### Segment 12

**Autant ma femme ne se privait pas de livrer vertement ses vérités sur les sujets les plus divers, autant elle ne supportait pas que quiconque pût émettre la moindre réserve sur la qualité ou l'esthétique de sa production.**

### Traduction proposée

***As much as my wife never refrained from bluntly sharing her views on the most diverse topics, she could not bear anyone voicing the slightest reservation about the quality or the aesthetics of her products.***

L'expression « ne se privait pas de » a pu donner lieu à des confusions et des calques maladroits. En effet, les candidats ont souvent confondu « *to refrain* » et « *to restrain* », ou mélangé leurs constructions syntaxiques respectives. Alors que le premier était tout à fait adapté en contexte (« *she never refrained from bluntly speaking her mind* »), le second n'était pas recevable (« *never restrained herself* »), au même titre que « *did not prevent herself* ». De nombreuses copies ont également opté pour une reformulation comme « *felt free to speak / freely spoke* », stratégie de traduction louable mais légèrement inadéquate en raison du sens (le premier renvoie plutôt à une autorisation et le second, à une absence de contraintes). Certains candidats ont également pensé à « *did not shy away from* », ou encore « *never held back from* », choix tout à fait judicieux ici.

L'adverbe « vertement » (sans ambages, avec franchise) a posé des difficultés de sens, ce qui a pu donner lieu à des traductions saugrenues, ou à des inexactitudes et sous-traductions telles que « *openly* », « *meanly* » ou « *coldly* ».

L'expression « délivrer ses vérités » a quant à elle occasionné de nombreux calques, le jury ayant considéré que ni le verbe « *deliver* » ni le complément « *her truths* » n'étaient recevables. Pour toute cette partie de la phrase, certains candidats ont astucieusement opté pour une reformulation à l'aide d'une expression idiomatique du type « *my wife didn't mince her words* » ou « *never refrained from giving a piece of her mind* ».

Sur le plan syntaxique, la phrase se caractérisait par une structure binaire en « autant... autant » dont il fallait bien comprendre la valeur de concession ou de contraste. Dès lors, le jury a retenu des propositions telles que « *although / if* » ou « *while / whereas* ». La locution « *as much as* » était recevable, à condition de n'apparaître que dans la première partie de phrase. En effet, le second « autant » ne nécessitait pas d'utiliser un nouveau connecteur logique (par exemple « *\*Although she spoke her mind, yet she could not bear* »), emploi qui pouvait s'avérer d'autant plus fautif s'il était calqué sur le français (« *\*As much as... as much as* »).

La position de l'adverbe « vertement » a également pu poser des difficultés à la traduction, du fait de l'impossibilité de séparer le verbe de son complément d'objet en anglais (« *\*to speak bluntly her mind* »).

L'expression « ne supportait pas que quiconque pût émettre » nécessitait enfin de construire correctement les verbes « *stand* » ou « *bear* ». Tandis que les formulations en « *\*couldn't stand that anyone expressed / would express* » ou « *\*couldn't bear anyone to express* » ont donné lieu à des pénalisations, des structures comme « *couldn't stand anyone expressing* » ou « *couldn't bear to hear anyone express* » étaient attendues ici. Comme dans d'autres parties de ce texte, le jury attire donc l'attention des candidats sur les problèmes de construction verbale, qui ont occasionné cette année des erreurs très coûteuses.

**Sophie VILLEMUS**

**Professeur en classes préparatoires, Lycée Pierre-Gilles de Gennes, Paris**

**Avec la collaboration de l'ensemble des correcteurs**

## 4.2. – Version

### Remarques et repérages préalables

Le texte à traduire est extrait du dernier recueil de nouvelles publié à ce jour par l'écrivaine canadienne Margaret Atwood. Ce recueil explore des sujets comme l'enfance, la famille, l'épreuve du temps, la mémoire. On y rencontre des personnages souvent insolites. On y croise aussi des animaux domestiques ou plus inattendus. Comme dans son précédent recueil de nouvelles, *Stone Mattress : Nine Wicked Tales* (2014), l'écrivaine s'inspire du conte et de la fable pour créer des histoires qui invitent le lecteur à s'émerveiller, mais aussi à s'interroger sur leur portée morale et éthique.

À la suite de précédents rapports, nous rappelons aux candidats qu'il est indispensable de prendre le temps, avant de commencer à traduire, de repérer un maximum d'éléments diégétiques dans le texte de départ et d'en examiner la mise en récit. Les candidats ont en effet tout intérêt à faire ces repérages préalables pour se prémunir contre des erreurs de compréhension, causées par une lecture trop rapide, et éviter par la suite des distorsions du point de vue narratif dans leur traduction, en conséquence d'une appréciation hâtive du mode de narration. On souhaiterait ici attirer l'attention des candidats sur le fait qu'une traduction qui serait menée sans procéder à ces repérages préalables risque de les mettre dans la situation d'être dominés par l'exercice et de proposer une traduction somme toute naïve, révélatrice d'un manque de méthode et de pratique des textes littéraires.

Dans le cas présent, il apparaît que l'histoire se déroule dans un environnement familier à première vue : une mère et sa fille, des voisins, des enfants, des chiens, sans oublier une référence moins attendue au « *chipmunk* » (segment 19) – une espèce de rongeur assez répandue en Amérique du Nord. Cependant, il transparaît aussi que cette même histoire recèle des non-dits. Pourquoi ne confie-t-on jamais la garde des enfants du quartier à la mère de la narratrice ? Qui sont ces femmes qui lui rendent visite dans le plus grand secret ? Quels services leur rend-elle contre de l'argent ?

Il s'avère de surcroît que ces questions sont d'autant moins faciles à élucider que la narratrice et focalisatrice est une adolescente pour laquelle le monde des adultes reste opaque en grande partie et dont le point de vue est donc limité. Il n'est pas sans ironie du reste que le récit passe de bribes narratives en brefs commentaires de la part de la narratrice et de sa mère, sans que ces commentaires ne viennent éclairer la situation complètement. Au contraire, un des intérêts narratifs de ce texte est de maintenir une forme d'opacité et de mystère quant au personnage de la mère dont il nous est livré ici un portrait ambivalent. À défaut de pouvoir lever ce mystère, prendre conscience de la résistance que le texte de départ oppose à une compréhension immédiate de la situation dans laquelle se trouvent les personnages permet de repérer les points aveugles d'un récit que l'on ne saurait dès lors ni lire ni traduire en toute naïveté.

### Enjeux traductologiques

De ce repérage préalable des résistances que présente le texte en tant qu'objet littéraire découle assez naturellement une mise au jour des enjeux traductologiques qui lui sont propres. Celle-ci permet utilement d'appréhender la traduction comme un acte réfléchi et par suite cohérent de part en part. On peut en effet regretter que beaucoup de candidats ne prennent pas le temps nécessaire à ce recul, mais traduisent ligne à ligne, si ce n'est mot à mot. Or, comme on le sait, cette façon mécanique de traduire en « collant à la vitre » s'applique difficilement à un texte littéraire dont le sens, même d'accès apparemment immédiat, peut être soumis à des distorsions signifiantes.

En l'occurrence, le texte de Margaret Atwood peut se lire dans un premier temps comme une somme plutôt digressive de considérations futiles émanant d'une adolescente essentiellement soucieuse de son image, sans plus de profondeur. Pour autant, cette image est peut-être moins lisse qu'il n'y paraît. Cela s'applique de façon similaire à l'importance que la mère attache aux apparences. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer au plus près comment la langue fonctionne dans le texte de départ et de cerner les enjeux traductologiques qui peuvent découler de cette observation rapprochée.

Au plan des temps du récit, l'emploi du prétérit prédomine tout au long du texte. Rappelons à ce sujet que les valeurs d'un prétérit simple en anglais ne sont pas nécessairement celles d'un passé simple en français. Pour mémoire, la valeur principale d'un passé simple est singulative, c'est-à-dire que ce temps singularise une action ou un état que l'on place au premier plan du récit. Le passé composé peut éventuellement être préféré au passé simple dans le cadre d'un dialogue ou d'un style relâché. L'emploi du présent de narration reste exceptionnel. Par opposition au passé simple, l'emploi de l'imparfait ne singularise aucune action ou aucun état. C'est donc le temps qui s'impose majoritairement pour les prétérits de cet extrait, en raison de leur portée essentiellement descriptive et de la valeur généralement itérative des actions qui sont relatées, comme en atteste aussi la présence de « *would* » dit fréquentatif (segments 9 et 15).

Au plan de la modalité, l'auxiliaire modal « *might* » nous laisse discrètement deviner la nature probablement illégale des activités de la mère. (Voir « *something that might have been tea* » au segment 16, par exemple.) La valeur épistémique de « *might* » doit donc être rendue avec précision dans le texte d'arrivée. Dans le même ordre d'idées, beaucoup de candidats ont fait erreur sur la portée de « *might* » dans le segment 7, en concluant trop rapidement que la mère pose effectivement dans sa cuisine pour un magazine spécialisé dans les arts ménagers. Pourtant, il ne s'agit ici en vérité que d'une image fantasmée par la narratrice à la faveur du pouvoir évocateur d'un « *might* » pleinement hypothétique.

Ce type de distorsion auquel il faut prendre garde se retrouve sous d'autres formes ailleurs dans le texte. Par exemple, la valeur générique du déterminant « *the* » dans les segments 10 et 11 tend à généraliser le rôle de la mère auprès de ses voisins et voisines. Pour autant, l'apparent conformisme du personnage est trompeur. L'adjectif « *occasional* » vient qualifier et nuancer toute généralisation hâtive en la matière : que penser en effet d'une généralité somme toute occasionnelle ? En d'autres termes, les candidats auraient tout intérêt à rechercher attentivement dans un texte à traduire toute éventuelle distorsion du fonctionnement attendu de la langue en tant que système, lorsque, par exemple ici, un terme de lexique vient modifier le sens global d'un énoncé et constituer un enjeu traductologique insoupçonné de prime abord.

Le texte mobilise du reste un lexique qui, pour ne pas être très recherché à première vue, n'en constitue pas moins un véritable enjeu. Ce lexique puise abondamment dans un vocabulaire concret : les vêtements, la cuisine, les produits de beauté, la vie d'un quartier résidentiel nord-américain. La première difficulté réside dans le fait que ce vocabulaire s'avère daté, puisqu'il désigne notamment des vêtements typiques des années 1950. Ceci est pour Margaret Atwood un moyen discret mais efficace d'ancrer l'histoire dans un contexte historique et sociologique. Les candidats n'ont pas toujours rendu compte de cet ancrage, en proposant des traductions anachroniques de ce point de vue – malgré la référence explicite au milieu des années 1950 dans le segment 8.

D'autre part, peu de candidats semblent avoir perçu le jeu subtil sur les stéréotypes qui se déploie à travers ce vocabulaire. Dans le segment 4, par exemple, la panoplie de ces stéréotypes s'étend depuis la valeur iconique d'un tablier fleuri, porté sur une sage robe chemisier à col Claudine, jusqu'à l'effet de

sens insolite que peut provoquer une paire de talons cubains, venant retoucher l'image lisse et conventionnelle suscitée par le tablier et la robe chemisier. Que penser dès lors de la référence au motif camouflage (« *protective colouration* ») dans le segment 6 ? De quoi la mère de la narratrice, personnage en quelque sorte caméléon, pourrait-elle bien se cacher et se protéger ?

Aussi la traduction de ces occurrences du champ lexical des vêtements constituait-elle, à elle seule, un enjeu traductologique méritant toute l'attention des candidats. La charge iconique attachée au choix du lexique dans le texte puise, non sans ironie, dans un fonds insoupçonné d'images stéréotypées que le vocabulaire ne cesse de véhiculer, comme incidemment, mais que le texte semble tout en même temps déconstruire subtilement.

En contrepoint à ces images stéréotypées, qui participent d'un ancrage historique et sociologique, le texte s'appuie tout autant sur un fonds universel et intemporel de contes et récits issus de la littérature enfantine, dans lesquels les stéréotypes sont souvent soumis à un traitement symbolique ambivalent. Cette intertextualité ne saurait être anodine. Elle mobilise un imaginaire dans lequel les personnages féminins de la méchante sorcière et du laideron n'ont finalement rien à envier aux personnages de la bonne fée et de la princesse. (Voir les segments 13 et 14 par exemple.) À cet égard, le portrait de la mère, qui apparaît en creux tout au long du texte, file une métaphore de la sorcière. Les candidats n'ont pas toujours été sensibles à cette approche nuancée du personnage de la mère, que leurs traductions ont pu parfois caricaturer sous des traits trop ou trop peu amènes. Les candidats ont donc parfois négligé l'intertextualité qui affleure le texte d'Atwood, parfois sous forme de références explicites (segment 3, par exemple).

Le texte présente au moins un dernier enjeu traductologique dont les candidats n'ont pas toujours tenu compte. L'écueil, en l'occurrence, consistait à étoffer sans raison des phrases nominales dont la brièveté s'avère être un trait stylistique du texte de départ, auquel la traduction ne peut donc que rester fidèle. De ce point de vue, les candidats ont trop souvent tendance à ajouter des verbes là où il n'y en a pas dans le texte de départ, ou encore à réagencer la syntaxe de celui-ci, notamment dans le cas de compléments circonstanciels antéposés. Si des réagencements de ce type peuvent s'avérer nécessaires, il faut savoir se garder de toute systématisation d'un tel procédé.

À cet égard, il n'est pas non plus nécessaire de transformer systématiquement la ponctuation du texte de départ. Dans le cas présent, les candidats ont souvent modifié à tort les fréquents tirets qui balisent les commentaires de la narratrice, leur substituant des parenthèses ou des virgules. Or, s'il est louable de vouloir adapter la ponctuation au bon usage en français, lorsque cela s'impose dans le texte d'arrivée, bouleverser la syntaxe et la ponctuation du texte de départ, quand cela n'est pas nécessaire, est une erreur pénalisable.

**Segment 1 : [Alinéa] Her eyebrows were plucked into two incredulous arches, as was almost still the fashion.**

*[Alinéa] Ses sourcils épilés formaient / dessinaient deux arcs / arches incroyables / étonné.es, selon ce qui était presque encore à la mode / comme c'était presque encore la mode / encore la mode ou presque.*

Nous souhaitons tout d'abord attirer l'attention des candidats sur la nécessité de l'alinéa au seuil de tout nouveau paragraphe. Il s'agit d'une convention typographique qui s'applique également dans une copie manuscrite. La présence d'alinéas met en lumière la progression du texte au fil de ses

paragraphes. Elle permet en outre un meilleur repérage lorsque les candidats relisent leurs copies, puis lorsque celles-ci sont évaluées.

Nous en profitons pour rappeler aussi que la forme manuscrite des accents aigus, graves ou circonflexes doit être lisible. Des accents systématiquement plats viennent en effet fréquemment se substituer dans certaines copies à ces types d'accents bien distincts.

Le verbe principal du segment 1 est à la voix passive. Une forme passive à l'imparfait tendrait ici à alourdir la phrase en français. La proposition de traduction donnée ci-dessus a donc privilégié une voix active. Cependant, la difficulté majeure de ce segment porte sur la traduction de la structure résultative « *plucked into...* ». Un réagencement phrastique permet d'éviter tout calque malheureux. Cette structure résultative comporte également le syntagme nominal « *two incredulous arches* ». Les candidats ont été confrontés ici à au moins deux difficultés. Il s'agit d'une part de comprendre le sens de « *arches* ». Le terme peut être traduit par « *arcs* ». Toutefois, rien ne s'oppose à l'idée que la forme des sourcils soit plus marquée encore. Également emprunté au domaine de l'architecture, le terme français « *arches* » ne détonne donc aucunement, bien qu'il accentue le trait, non sans raison. D'autre part, beaucoup de candidats ont voulu éviter de conserver intacte la métonymie « *arcs* » ou « *arches incredulous* », lui préférant des traductions malheureuses comme « *arcs d'incrédulité* ». Nous rappelons à ce sujet qu'il peut être préjudiciable de systématiquement chercher des synonymes ou de recourir à la transposition pour traduire des mots transparents ou dont l'orthographe est très proche du français (comme « *incredulous* »). Même si l'on peut toujours craindre le calque, il faut faire preuve de discernement sur ce point, et ne pas se priver d'une traduction mot à mot quand celle-ci est parfaitement recevable.

Une dernière difficulté concerne l'adverbe « *almost* » en fin de segment. Cet adverbe vient nuancer la portée d'un premier adverbe, « *still* ». Il s'agit donc de conserver cette nuance dans la traduction.

### **Segment 2 : She was neither tall nor short, neither plump nor thin.**

*Elle n'était ni grande ni petite, ni ronde ni maigre / ni mince ni forte.*

Le segment 2 a conduit les candidats à deux types de maladresses. D'une part, comme nous y invite le double emploi de la structure « *neither / nor* », il faut veiller à respecter le rythme de la phrase en combinant deux séries d'adjectifs qui s'opposent spontanément terme à terme chaque fois. D'autre part, des candidats ont parfois donné un sens inutilement péjoratif ou affectueux à ces adjectifs. Par exemple, l'adjectif « *plump* » a donné lieu à des surtraductions telles que « bouffie », « rondlette », « grassouillette », ou encore « potelée ». Une erreur de ce type est d'autant plus dommageable qu'elle ajoute, sans raison particulière, une connotation absente du texte de départ. Or la phrase anglaise ici affiche plutôt une forme de neutralité qui permet à ce portrait de la mère d'échapper aux stéréotypes féminins qui pourraient venir s'y rattacher.

### **Segment 3 : In everything, she took care to imitate the third choice of Goldilocks: just right.**

*En toute chose / toutes circonstances, elle s'assurait / prenait soin de / veillait à / s'appliquait à / s'attachait à / s'efforçait de suivre / d'imiter le troisième / dernier choix de Boucle(s) d'Or : le juste milieu / ni trop ni trop peu / juste ce qu'il faut / juste bien.*

Nous avons mentionné plus haut l'importance du conte dans le texte de Margaret Atwood. C'est du reste le cas dans la littérature anglophone en général. Il était donc attendu que les candidats repèrent dans le texte de départ toute référence à ce domaine constitutif du bagage culturel d'un angliciste. En l'occurrence, l'enjeu principal de ce segment concerne la référence au conte *Boucle(s) d'Or et les Trois*

*Ours*. Les candidats n'ont pas toujours traduit *Goldilocks*, peut-être par méconnaissance du conte et de son personnage éponyme. Quoi qu'il en soit, le report du nom anglais dans la traduction n'est pas recevable, puisque la traduction *Boucle(s) d'Or* est standardisée dans la langue française. Outre la question du nom du personnage, une méconnaissance du conte a parfois porté préjudice aux candidats qui n'ont pas compris ce que pouvait bien vouloir dire « *just right* ». D'autres candidats en ont proposé d'excellentes traductions mentionnées comme autant de variantes possibles ci-dessus.

**Segment 4 : That day she was wearing a flowered apron – tulips and daffodils –over a shirtwaist dress with small white and pastel-green stripes and a Peter Pan collar.**

*Ce jour-là, elle portait / était vêtue d'un tablier à fleurs / fleuri – (des) tulipes et (des) jonquilles – sur une robe chemisier / une robe cintrée à col Claudine et à / parcourue de minces rayures blanches et vert pastel.*

Une première remarque concerne l'antéposition du complément circonstanciel de temps « *That day* ». Comme pour l'antéposition de « *In everything* » dans le segment 3, nombre de candidats procèdent systématiquement à des réagencements phrastiques en cas d'antépositions, peut-être par crainte de commettre un calque de structure. Toutefois, si un complément est antéposé en anglais, il est très fortement possible que cette antéposition serve une intention d'ordre stylistique et que rien ne justifie donc un réagencement de la phrase en traduction. C'est probablement pour la même raison que bien des candidats ont changé, sans raison apparente, les signes de ponctuation. Les tirets n'appellent pas en l'occurrence un nécessaire changement de ponctuation, bien que l'emploi de parenthèses soit également envisageable. En revanche, l'emploi de virgules entraînerait une rupture syntaxique dommageable.

Pour ce qui relève du lexique dans ce segment, il s'agit de mobiliser, par équivalence, la collocation qui correspondrait le mieux en français à « *shirtwaist dress* » et « *Peter Pan collar* ». La première collocation nous permet clairement de visualiser, à partir des trois termes qui la composent (« *shirt* », « *waist* », « *dress* »), de quel modèle de robe il peut s'agir : une robe « cintrée », ou « resserrée à la taille », ou encore ce que l'on appelle une « robe chemisier », terme certes daté mais qui contribue à ancrer le texte dans une époque révolue. La seconde collocation « *Peter Pan collar* » est de prime abord plus littéraire quant à son origine. Par équivalence, la traduction en français est « col Claudine », en référence au col de la robe que portait l'écrivaine française Colette sur la photographie en couverture de son roman *Claudine à l'école* en 1900.

Un dernier point s'impose au sujet de l'orthographe des adjectifs de couleur. Plusieurs candidats ont en effet accordé en genre et en nombre « vert-pastel » alors que ce type d'adjectif composé est invariable.

**Segment 5 : Cuban heels. A single strand of pearls, wild, not cultured. (Worth it, she said. Only the wild ones had souls.)**

*Des talons cubains / obliques / biseautés. Un(e) unique / seul(e) / simple rang / rangée de perles naturelles / sauvages, et non / pas de culture. (« Ça vaut la peine, disait / affirmait-elle. Seules les perles naturelles ont une âme. ») / (Ça valait la peine / Elles valaient leur prix, disait / affirmait-elle, seules les perles naturelles avaient une âme.)*

Le segment 5 est constitué de phrases nominales assorties d'un commentaire, placé entre parenthèses, sous la forme d'une citation en italiques émanant de la mère de la narratrice. Des candidats ont modifié la syntaxe en introduisant des verbes pour traduire chacune des deux phrases

nominales. Or il n'y a pas de raison syntaxique ou stylistique ici de procéder à ce type d'étoffement. Ce serait changer la nature du portrait de la mère de la narratrice. Il s'agit en effet de camper le personnage en quelques mots. Il convient donc de proposer une traduction qui laisse toute sa place au caractère finalement insaisissable de ce portrait. Nous rappelons également à ce sujet que les phrases nominales sont beaucoup plus fréquentes en français qu'en anglais, ce qui justifie pleinement de les conserver en version.

La collocation « *Cuban heels* » peut se traduire littéralement par « talons cubains », sans majuscule à l'adjectif. On peut également envisager une traduction plus périphrastique donnant à voir la forme de ces talons, soit des « talons obliques » ou encore des « talons biseautés ». Comme pour de précédents segments, les candidats sont invités à soigner leur traduction de telles collocations. C'est également le cas pour « *strands of pearls* », puis pour les adjectifs « *wild* » et « *not cultured* ». Pour « *strands of pearls* », d'une part, l'usage en français est d'employer les collocations suivantes : « rang de perles » ou « rangée de perles ». D'autre part, pour « *wild pearls* » et « *cultured pearls* », les expressions équivalentes en français sont « perles naturelles / sauvages », par opposition à « perles de culture ». La collocation « perles d'élevage », fréquemment rencontrée dans les copies, n'est pas usitée. Elle est donc erronée.

Nous souhaitons également attirer l'attention sur la question de la place des épithètes : « un simple rang de perles » n'est pas l'équivalent d'« un rang simple de perles ». Nous rappelons que l'antéposition d'une épithète confère à celle-ci une valeur qualitative, tandis que sa valeur sera quantitative lorsqu'elle est postposée.

Le segment 5 se conclut sur une citation entre parenthèses. Les parenthèses sont à conserver en français. L'emploi de « *had* » signale le style indirect libre. Il est donc attendu que l'énoncé soit au passé en français. Cependant, en raison des italiques, des candidats ont pu choisir à raison de rendre ce passage au style direct et donc au présent. Dans ce cas des guillemets (à la française) sont nécessaires. Bien que l'emploi d'italiques tende à se répandre en français pour l'édition des textes de fiction contemporaine, il convient d'employer des guillemets et non des italiques pour signaler le discours direct dans une copie manuscrite.

**Segment 6: [Alinéa] Protective colouration, she called her outfits. She looked like a dependable mother from a respectable neighbourhood such as ours.**

[Alinéa] *Une / Ma protection colorée / camouflage, disait-elle de / ainsi qualifiait-elle / décrivait-elle / désignait-elle ses tenues. À la voir / En apparence, elle avait tout (l'air) d'une mère (de famille) / maman digne de confiance / fiable / responsable / sur qui l'on pouvait compter, résidente / habitant / qui habitait / habitante d'un quartier respectable comme / tel que (l'était) le nôtre.*

Le jury félicite les candidats qui ont su traduire avec bonheur la collocation « *protective colouration* » en recourant au terme « camouflage ». Compte tenu de l'oralité des propos ici, il est possible de légèrement bouleverser la grammaire habituelle et d'adjectiver le substantif « camouflage » (« Ma protection camouflage »). Ce choix de traduction fait entendre judicieusement que la mère de la narratrice souhaite se fondre dans son environnement et ainsi se protéger d'éventuels regards inquisiteurs. Il contribue à caractériser lexicalement, sans surtraduction, le positionnement ambivalent de la mère de la narratrice à l'égard de son voisinage. (Voir nos remarques au début de ce rapport.)

En revanche, il est regrettable que des candidats aient pu traduire l'adjectif « *dependable* » par « dépendante », alors même que la mère de la narratrice est présentée comme une femme tenant précisément à son indépendance d'esprit et d'action, non sans ambivalences.

**Segment 7 : As she worked at the kitchen counter, she might have been demonstrating a jiffy recipe in *Good Housekeeping* magazine – [...]**

*Quand elle s'activait / s'affairait derrière / à son comptoir de cuisine / devant le plan de travail de la / sa cuisine, elle aurait aussi bien pu être en train de présenter une recette rapide / une recette minute / express(e) / éclair dans / pour la revue / le magazine Good Housekeeping / La Bonne Ménagère (ou toute autre traduction heureuse du titre) : [...]*

L'expression « *a jiffy recipe* » était inconnue de beaucoup de candidats. À ce sujet, nous leur rappelons qu'il suffit parfois, pour élucider le sens de termes inconnus, de recourir à l'inférence grâce au contexte. (Voir nos remarques pour le segment 4.) Nous pouvons ainsi comprendre que « *jiffy recipe* » désigne un type de recette que l'on peut trouver dans un magazine, visant à produire un plat délicieux sans perdre trop de temps. Par ailleurs, étant donné le type de publication dont il s'agit, on cherchera une expression un peu accrocheuse, comme on pourrait en trouver dans la presse. Aussi pourra convenir toute traduction comme « recette minute », qui évoque rapidité d'exécution et langue journalistique.

Pour traduire correctement ce segment, il s'agit plus généralement de bien visualiser la mère de la narratrice dans sa cuisine. On l'imagine « s'activer » – traduction non littérale du verbe « *work* » – derrière le « comptoir » ou le « plan de travail » (« *kitchen counter* ») d'une cuisine dite à l'américaine. À ce sujet, des candidats ont souvent modernisé à tort la traduction de « *kitchen counter* », expression devenant sous leur plume un anachronique « îlot central ». Plus dommageable, la valeur de « *might* » n'a pas toujours été correctement rendue. (Voir nos remarques au début de ce rapport.)

Bien qu'il ne soit pas nécessaire de traduire le titre du magazine *Good Housekeeping*, et qu'un simple report du titre anglais se justifie en l'occurrence, des candidats en ont proposé une traduction, probablement pour compléter la saynète fantasmée et plutôt amusante qui est évoquée dans le segment. Le jury a évalué positivement cet effort de créativité chaque fois qu'une traduction heureuse a été proposée.

**Segment 8 : [...] something with tomato aspic, this being the mid-1950s, when tomato aspic was a food group.**

*[...] une préparation / un plat à base d'aspic de tomate / de gelée de tomates, puisque / car c'était le / on était / nous étions au milieu des années 1950, période / époque où l'aspic de tomate constituait / était un groupe / une catégorie / famille alimentaire / d'aliments bien établi(e) / à part entière.*

Le segment 8 vient compléter la saynète imaginaire introduite dans le segment précédent. Il recourt à un vocabulaire assez technique en lien avec la cuisine (« *tomato aspic* ») et la diététique (« *food group* »). Ce vocabulaire oppose à la compréhension un certain niveau de difficulté, sans que celui-ci soit pour autant très gênant. « Aspic de tomate », traduction littérale de « *tomato aspic* », est en effet parfaitement recevable. Bien des candidats ont cependant opté pour d'autres traductions, non sans succès. « Gelée de tomate », par exemple, est également une bonne traduction. En revanche, « tomates en gelée » est une traduction erronée, puisqu'elle fait du mot « tomate » le déterminé, contrairement à ce que la position de « *tomato* » dans « *tomato aspic* » implique grammaticalement.

La seconde difficulté lexicale de ce segment réside dans la collocation « *food group* ». Sans être féru de diététique, on comprend assez facilement que cette expression désigne une « catégorie » ou une « famille d'aliments » au sein de la pyramide alimentaire. Malgré l'apparente technicité de la collocation, nombre de candidats ont donc réussi à proposer des traductions recevables.

Deux autres remarques s'imposent enfin au sujet du segment 8. D'une part, les candidats ont souvent étoffé à bon escient leur traduction de « *something with* », devenant « une préparation à base de ». De même pour la traduction de « *when* » devenant « époque où » par étoffement. Cependant, nombre de copies ont manqué de précision pour la traduction de « *the mid-1950s* », devenant « le milieu des années 50 », sans que ne soit précisé le siècle, c'est-à-dire « le milieu des années 1950 ». Cette date est à écrire en chiffres comme dans le texte de départ.

**Segment 9 : [Alinéa] She had no close friends in the vicinity – “I keep myself to myself,” she'd say – but she performed the expected neighbourly duties: [...]**

[Alinéa] Elle n'avait pas de proches amis / aucun ami proche dans le voisinage. – « Moi je garde mes distances » / « Je préfère rester seule », avait-elle l'habitude / coutume de dire / disait-elle / affirmait-elle – mais (elle) s'acquittait des tâches qu'on est en droit d'attendre d'une / de la bonne / parfaite voisine : [...]

Le segment 9 présente la particularité d'inclure une citation, cette fois-ci entre guillemets. Ce passage a souvent résisté à la compréhension de candidats qui n'ont pas saisi le sens exact de « *I keep myself to myself* ». Cette expression est devenue malhablement « Je me tiens compagnie » ou « Je me garde pour moi-même », etc. D'autre part, les traductions proposées manquaient assez souvent d'idiomaticité ou étaient des *surtraductions* : « J'aime autant ne pas me mélanger » ou « Je préfère ne pas me lier d'amitié ».

La valeur itérative de « *would* » dans ce segment (« *she'd say* ») a souvent été traduite, non sans raison, par une tournure périphrastique du type « avoir l'habitude de ». Néanmoins, la valeur également itérative de l'imparfait peut souvent suffire en pareilles circonstances. C'est notamment le cas ici.

La traduction de « *performed the expected neighbourly duties* » mérite une attention particulière. Les candidats ont très fréquemment proposé des traductions malheureuses comme « faire ses devoirs (attendus) de voisine ». En revanche, plusieurs candidats ont fait le choix judicieux de traduire « *perform* » par le verbe « s'acquitter de » pour plus d'idiomaticité en français.

**Segment 10 : [...] presenting tuna-noodle casseroles to the sick, taking in the mail and newspapers of those on vacations so their houses wouldn't be targeted by burglars, babysitting the occasional dog or cat.**

[...] allant porter / apportant aux malades des plats / du gratin de nouilles au thon, ramassant / relevant le courrier et les journaux des voisins partis en vacances, pour éviter que des cambrioleurs ne s'en prennent à leur domicile / maison, gardant / s'occupant d'un chien ou d'un chat à l'occasion / de temps en temps.

Plusieurs candidats n'ont pas repéré que le terme « *casserole* » est un faux-ami. Ce terme désigne en effet un plat cuisiné dans une cocotte et non une casserole au sens français. De façon contaminatoire, leur méconnaissance du terme en anglais les a conduits à mal traduire « *tuna-noodle* » également. Ils ont pu alors convoquer à tort des plats, souvent élaborés, tout autres que « plats » ou « gratin de nouilles au thon » tout simplement.

Nous félicitons par ailleurs les candidats qui ont choisi de traduire les verbes qui suivent les deux points par une série d'infinitifs : « porter », « ramasser », etc. En permettant d'éviter une accumulation maladroite de gérondifs, ce choix judicieux rendait en effet l'énumération tout particulièrement fluide en français.

**Segment 11 : Though not the occasional baby: even when my mother offered parents of babies hesitated.**

*De bébés, en revanche, non. / Cependant / Toutefois pas de bébés : même lorsqu'elle le proposait / proposait ses services / proposait de rendre service, les parents d'enfants en bas âge / de nourrissons hésitaient.*

Ce segment découle du précédent. Les difficultés que les candidats ont rencontrées au sujet du déterminant « *the* » dans le segment précédent ont été confirmées très souvent pour la traduction de ce segment-ci. (Voir nos remarques au début de ce rapport.) Beaucoup de candidats ont traduit littéralement « *the occasional baby* » par « le » ou « les bébé(s) occasionnel(s) ». On attend plus volontiers en français l'emploi des articles « de » ou éventuellement « des (bébés) ». Sachant que la langue française n'est guère tolérante à l'égard des répétitions, il n'est pas nécessaire dans ce segment de traduire de nouveau « *occasional* ». Il est à noter également que l'ajout d'une virgule est nécessaire en français après le mot « service(s) » dans la traduction que nous proposons.

**Segment 12 : Could they have picked up on her invisible but slightly alarming aura? (Invisible to others; she claimed that she herself could see it. Purple, according to her.)**

*Se pouvait-il / Était-il / Était-ce possible qu'ils aient perçu / ressenti / aient été sensibles à son aura invisible mais quelque peu / un tant soit peu préoccupante / inquiétante / perturbante ? (Invisible pour les / aux yeux des autres alors qu'elle-même disait / affirmait / prétendait la voir. Violette, à l'en croire / selon elle / ses dires.)*

Le segment 12 comporte une question suivie d'une longue parenthèse dont on veillera à garder la ponctuation intacte. Il s'agit à la fois d'une question que se pose la narratrice, et d'éléments de réponse que sa mère a pu lui fournir et qui nous sont ici rapportés, comme en stricte confidentialité. La question n'oppose pas une forte résistance à la traduction, si ce n'est qu'il s'agit de restituer le naturel d'une question qui vient comme spontanément interrompre le récit. De ce point de vue, les candidats n'ont pas toujours proposé des traductions habiles du verbe « *picked up* ». Il n'est pas ici question de « remarquer », ni d'« observer » (avec les yeux), mais bien plutôt de percevoir quelque chose que l'on dit précisément être invisible pour le commun des mortels.

**Segment 13 : Maybe they were afraid they'd return to find their infant in a roasting pan with an apple in its mouth.**

*Peut-être craignaient-ils / avaient-ils peur de retrouver / de trouver à leur retour / en rentrant leur petit enfant dans un plat à rôtir, (avec) une pomme dans la bouche.*

Ce segment confirme l'ancrage culturel du récit dans la tradition du conte. On peut noter à cet égard le tour particulier que prend cet ancrage du fait de l'occurrence du mot « *infant* ». D'une part, ce terme est un faux-ami qui ne désigne pas un enfant au sens large, mais un petit enfant, voire un nourrisson. D'autre part, il relève d'un registre de langue assez soutenu. En tout cas, l'emploi de ce terme signale un contexte qui n'est pas banal, voire une situation inordinaire et terrifiante rappelant le motif du repas

anthropophagique que l'on trouve dans bien des contes. L'histoire de Hansel et Gretel, que la sorcière cherche à dévorer, vient à l'esprit.

**Segment 14 : My mother would never have done such a thing, however. She was evil, but not that evil.**

*Pourtant / Cependant / Toutefois / Néanmoins, ma mère n'aurait jamais fait une chose pareille / pareille chose / une telle chose. Elle était maléfique / diabolique / mauvaise / méchante, mais pas à ce point(-là).*

Le segment 14 se caractérise d'une part par sa valeur de commentaire. Il s'agit donc de saisir au mieux les inflexions de la voix narrative en ces moments de léger décalage dans le récit.

Par ailleurs, plusieurs candidats ont pu se laisser entraîner par la métaphore de la sorcière qui affleure sous l'adjectif « *evil* », adjectif devenant alors « une sorcière » en traduction. Nous demandons cependant aux candidats d'approcher la version d'un point de vue sourcier, c'est-à-dire comme un exercice de traduction au plus près du texte source, sans glisser insensiblement vers l'adaptation ou la surtraduction, en traduisant le sens plutôt que le texte et/ou en explicitant des références ou images qu'il est bon de conserver telles quelles dans une langue française correcte et fluide.

À noter que la formulation « pas si [diabolique] que ça » pour traduire « *not that evil* » porte un jugement dans l'absolu, et non relatif au contexte comme c'est le cas pour « pas [diabolique] à ce point ».

**Segment 15 : [Alinéa] Sometimes women in distress – they were always women – would come over to our house, [...]**

*[Alinéa] Il arrivait que des femmes en difficulté / désespérées / désemparées / en désarroi – (c'était(en)t) toujours des femmes – viennent à la maison / chez nous / nous rendent visite, [...]*

Le segment 15 comporte une nouvelle collocation « *women in distress* ». Comme nous l'avons vu, cette abondance de collocations procède d'une accumulation d'expressions figées servant bien souvent des représentations stéréotypées dans le but paradoxal d'en proposer une vision ambivalente dans le texte.

Par ailleurs, l'adverbe de fréquence « *sometimes* » appelle préférablement une modulation en « Il arrivait que ». Pour éviter toute trace de redondance, il n'est pas utile alors d'ajouter un adverbe tel que « parfois » ou une locution adverbiale comme « de temps à autre » ou encore « à l'occasion ».

Nous proposons enfin, pour la traduction de « *they were (women)* », les formes « c'était » ou « c'étaient » selon que l'accord se fait avec l'idée (singulier) ou la grammaire (pluriel). Si ces deux formes sont acceptables, la forme au singulier « c'était » est une syllepse généralement recommandée pour ce type de structure.

**Segment 16 : [...] and she would make them a cup of something that might have been tea, sit them at the kitchen table, and listen, scanning their faces, nodding silently.**

*[..] et ma mère leur préparait / servait une tasse de quelque chose / d'un liquide, du thé en apparence / peut-être, les faisait asseoir à la table de la cuisine, et (les) écoutait, scrutant leur visage, hochant la tête sans rien dire / silencieusement / en silence.*

Les verbes d'action se succèdent dans le segment 16 : « *make* », « *sit* », « *listen* », « *scan* », « *nod* ». Une telle séquentialité se trouve être accentuée par la valeur itérative de l'auxiliaire modal

« *would* ». Pour autant, ces actions successives semblent oblitérer une action principale qui concerne ce en quoi la mère de la narratrice vient en aide aux femmes en difficulté qui lui rendent visite. Les candidats n'ont pas toujours entendu ce sens implicite, malgré la présence dans le texte de plusieurs indices donnant à penser que la mère pourrait être une faiseuse d'anges.

Nous signalons enfin un cas de distributif qui a posé problème à plusieurs candidats. Il n'y a ici aucune raison en français d'accorder en nombre « leur visage » (traduction de « *their faces* »).

**Segment 17 : Did money change hands? Is that how she made her living, at least in part? I couldn't swear to it, but I have my suspicions.**

*De l'argent changeait-il de main ? / De l'argent passait-il d'une main à l'autre ? Était-ce / Est-ce ainsi qu'elle gagnait sa vie, en partie du moins ? Je ne pourrais le / en jurer, bien qu'ayant mon idée sur la question / même si j'ai mon idée / ma petite idée sur la question / mais je le soupçonne / j'ai quelque(s) soupçon(s).*

S'ouvrant sur deux questions, suivies d'une réponse double et partant évasive, le segment 17 relève d'une forme de ressassement monologique qu'il faut pour autant traduire sans insistance.

Au plan du vocabulaire, les candidats ont souvent commis l'erreur de traduire « *change hands* » par « échanger (de l'argent) », alors qu'il n'y a pas d'échange d'argent entre les parties, mais bien l'échange d'un service contre de l'argent. Si la nature clandestine de cet échange n'est pas explicitée dans le texte, il s'agit justement de redoubler de vigilance dans la traduction quant à la nature des termes de l'échange en question.

**Segment 18 : [Alinéa] I'd see these consultations going on as I trudged upstairs to do my homework. Or homework was my cover story.**

*[Alinéa] J'étais témoin de ces consultations / Je voyais ces consultations se dérouler quand je montais l'escalier / à l'étage en traînant les pieds / d'un pas traînant pour aller faire mes devoirs. À vrai dire / Ou disons que mes devoirs me servaient de couverture / d'alibi.*

Ce segment a posé plusieurs difficultés aux candidats. Tout d'abord, le sens du verbe « *trudge* » n'a pas toujours été compris précisément. De plus, nombre de candidats n'ont pas recouru ici au procédé du chassé-croisé, généralement attendu lorsqu'il est question de traduire des verbes de mouvement. Ainsi, sans chassé-croisé, « marcher d'un pas lourd pour monter les escaliers » est un calque malheureux, lorsqu'une traduction du type « monter l'escalier en traînant les pieds » est déjà plus idiomatique. Incidemment, de nombreux candidats ont eu tendance à privilégier le pluriel « escaliers » au singulier « escalier », probablement par association d'idées avec le pluriel « marches ». Il est cependant plus correct de privilégier la forme au singulier.

Pour plus de fluidité, la traduction de la conjonction de coordination « *Or* », introduisant la seconde partie du segment, mérite un léger étoffement pour lui conférer un certain idiomaticité en français. Plusieurs candidats ont traduit « *Or* » par « Ou disons que », préférant, à raison, cette formule à un trop sec « Ou », employé isolément.

**Segment 19 : I was just as likely to be painting red nail polish on my toes, or examining my mirrored face for flaws – too sallow, too zitty, too chipmunk-toothed – [...]**

*Il se pouvait tout aussi bien / Il était tout aussi probable que je sois en train de me mettre / m'appliquer du vernis rouge sur les ongles des pieds / me vernir les ongles de pieds en rouge, ou de chercher / traquer / scruter dans le miroir les défauts / imperfections de / sur mon visage – trop jaunâtre / cireux, trop boutonneux, sans compter mes dents de lapin / rongeur - [...]*

Le segment 19 est caractérisé par le rythme particulier que lui donne sa syntaxe cumulative. Il s'agit alors de ne pas dénaturer ce rythme en traduction.

Les candidats ont assez souvent proposé des traductions malheureuses de « *be painting red nail polish on my toes* ». Nous rappelons à ce sujet que le français s'accommode difficilement de l'emploi d'adjectifs possessifs devant un nom désignant une partie du corps, lorsque l'identité du possesseur ne fait aucun doute. Par conséquent, des traductions du type « mettre du vernis rouge sur mes ongles des orteils / de pied » relèvent du calque. « Me mettre » ou « m'appliquer du vernis rouge sur les ongles de pied » conviennent bien mieux.

Les trois adjectifs qui concluent le segment ont posé assez peu de difficultés. Le canadianisme « *chipmunk-toothed* » a cependant donné lieu à des traductions incorrectes, probablement lorsque les candidats ne connaissaient pas l'existence du « *chipmunk* » et ne pouvaient donc visualiser la dentition particulière de ce petit rongeur assez proche de l'écureuil. Cependant, la collocation « dents d'écureuil », rencontrée dans plusieurs copies, n'est pas usitée en français. Il apparaît en revanche que « dents de lapin » est une bonne traduction par équivalence.

**Segment 20 : [...] or applying a thick layer of deep-red lipstick and admiring my pouty reflection, or whispering to Brian over the hall telephone.**

*[...] de m'appliquer sur les lèvres une épaisse couche de rouge intense / foncé / sombre / profond, d'admirer mon reflet boudeur / faisant la moue / le reflet de ma moue aguicheuse / sensuelle ou de parler tout bas à Brian depuis le téléphone de l'entrée / du couloir.*

Le segment 20 présente des difficultés similaires au précédent segment, à la fois au plan de la syntaxe et du rythme. Il y est de nouveau fait référence au maquillage et plus précisément au reflet de la narratrice dans le miroir. Ainsi « *pouty reflection* » peut donner lieu à plusieurs variantes de traduction, éventuellement à la faveur d'une modulation et d'un léger étoffement : « le reflet de ma moue aguicheuse » ou « sensuelle ».

Des traductions maladroites de la préposition « *over* », telles que « au travers » ou « à travers le téléphone », étaient absolument à éviter. Comme souvent pour la traduction des prépositions, un léger étoffement peut être souhaitable, bien que l'étoffement « pendue au téléphone », rencontré dans plusieurs copies, soit une surtraduction.

Le style cumulatif de la phrase qui se déploie longuement dans les segments 19 et 20 expose enfin le traducteur à la possibilité malheureuse que la syntaxe de son texte en français ne se délite. A cet égard, la répétition de la préposition « *de* » s'impose chaque fois que s'ajoute un nouvel infinitif. Ceci donne à la phrase une nécessaire cohérence syntaxique, conformément aux exigences de la langue française.

**Segment 21 : I was tempted to eavesdrop on what my mother was saying, but she could always tell what I was doing.**

*J'étais tentée d'écouter en cachette / aux portes / de tendre une oreille indiscreète à ce que disait ma mère, mais elle ne manquait jamais de s'en rendre compte.*

Le segment 21 a conduit à des faux sens et des maladresses pour la traduction de « *eavesdrop on* ». Des candidats ont traduit « *eavesdrop* » par le verbe « espionner », gommant de ce fait l'idée plus précise d'« écouter en cachette » ou de « tendre une oreille indiscreète », sans qu'intervienne le regard.

« *She could always tell* » a été souvent traduit littéralement par « elle pouvait toujours savoir ». Il s'agit là d'un calque de structure qui ne peut en aucun cas se justifier. L'auxiliaire modal « *could* » devant

un verbe de perception n'appelle pas une traduction littérale. D'autre part, l'adverbe de fréquence « *always* » peut donner lieu à une modulation telle que « ne manquait jamais de ».

**Segment 22: 'Big ears,' she would say. 'Off to bed! Beauty sleep!' As if mere sleep would make me more beautiful.**

« *Que tu as de grandes oreilles, disait-elle. Allez, au lit ! / File te coucher ! La beauté vient en dormant !* » Comme si dormir pouvait suffire à / Comme s'il suffisait de dormir pour me rendre plus belle.

Ce dernier segment présente une structure en chiasme : « *beauty* » puis « *sleep* » dans la première partie, avant que cet ordre ne s'inverse en « *sleep* » puis « *beautiful* » dans la seconde partie. Cette structure attire tout particulièrement l'attention sur l'intertextualité que le texte entretient avec le conte, qu'il s'agisse ici de « La Belle au bois dormant » ou encore du « Petit Chaperon rouge ». Cette seconde référence est attestée par la citation « *Big ears* », soit en français « Que vous avez de grandes oreilles ». Le segment 22 contient également une référence à une recette de beauté, celle d'un « sommeil réparateur », telle qu'elle pourrait être formulée dans un magazine féminin. Les candidats ont eu assez souvent tendance à gommer la répétition des mots « sommeil » et « beauté », ainsi qu'à effacer le chiasme du texte de départ. Nous tenons cependant à féliciter ceux qui ont réussi à conserver le chiasme, notamment en optant en premier lieu pour l'heureuse formulation « La beauté vient en dormant », avant de rebondir sur l'idée de sommeil puis de beauté, comme par exemple dans la traduction proposée.

**Proposition de traduction**

*Ses sourcils épilés formaient deux arcs incrédules, selon ce qui était presque encore à la mode. Elle n'était ni grande ni petite, ni ronde ni maigre. En toute chose, elle s'assurait d'imiter le troisième choix de Boucle d'Or : ni trop ni trop peu. Ce jour-là, elle portait un tablier à fleurs – des tulipes et des jonquilles – sur une robe chemisier à col Claudine et à minces rayures blanches et vert pastel. Des talons cubains. Un unique rang de perles naturelles et non de culture. (Ça valait la peine, affirmait-elle. Seules les perles naturelles avaient une âme.)*

*Ma protection colorée, disait-elle de ses tenues. À la voir, elle avait tout l'air d'une mère de famille digne de confiance, habitante d'un quartier respectable comme l'était le nôtre. Quand elle s'affairait devant le plan de travail de sa cuisine, elle aurait aussi bien pu être en train de présenter une recette minute pour le magazine Good Housekeeping : un plat à base d'aspic de tomate, puisque nous étions au milieu des années 1950, époque où l'aspic de tomate constituait une famille d'aliments à part entière.*

*Elle n'avait aucun ami proche dans le voisinage. – « Moi, je garde mes distances », avait-elle coutume de dire – mais elle s'acquittait des tâches qu'on est en droit d'attendre d'une bonne voisine : apporter aux malades des plats de nouilles au thon, relever le courrier et les journaux des voisins partis en vacances, pour éviter que des cambrioleurs ne s'en prennent à leur domicile, s'occuper d'un chien ou d'un chat à l'occasion. De bébés, en revanche, non. Même lorsqu'elle le proposait, les parents d'enfants en bas âge hésitaient. Se pouvait-il qu'ils aient ressenti son aura invisible mais quelque peu préoccupante ? (Invisible pour les autres, alors qu'elle-même disait la voir. Violette, selon elle.) Peut-être craignaient-ils de retrouver leur petit enfant dans un plat à rôtir, une pomme dans la bouche. Pourtant ma mère n'aurait jamais fait une telle chose. Elle était méchante, mais pas à ce point-là.*

*Il arrivait que des femmes désespérées – toujours des femmes – nous rendent visite et ma mère leur préparait une tasse de quelque chose, du thé en apparence, les faisait asseoir à la table de la cuisine, et les*

*écoutait, scrutant leur visage, hochant la tête sans rien dire. De l'argent changeait-il de main ? Était-ce ainsi qu'elle gagnait sa vie, en partie du moins ? Je ne pourrais en jurer, même si j'ai mon idée sur la question.*

*J'étais témoin de ces consultations quand je montais l'escalier d'un pas traînant pour aller faire mes devoirs. Ou disons que mes devoirs me servaient de couverture. Je pouvais tout aussi bien être en train de me vernir les ongles de pieds en rouge, de chercher dans le miroir les imperfections sur mon visage – trop jaunâtre, trop boutonneux, sans compter mes dents de lapin –, de m'appliquer sur les lèvres une épaisse couche de rouge intense et admirer mon reflet boudeur, ou de parler tout bas à Brian depuis le téléphone de l'entrée. J'étais tentée de tendre une oreille indiscreète à ce que disait ma mère, mais elle ne manquait jamais de s'en rendre compte. « Que tu as de grandes oreilles, disait-elle. Allez, au lit ! La beauté vient en dormant ! » Comme s'il suffisait de dormir pour me rendre plus belle.*

(Voir également les variantes proposées plus haut dans l'analyse de chaque segment.)

**François ROPERT**

**Cergy Paris Université**

## II – ÉPREUVES ORALES

### 1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon

#### Remarques générales

La leçon est une épreuve de réflexion, de démonstration et d'analyse. Les candidats sont invités à mobiliser leurs connaissances sur une œuvre littéraire au programme afin de construire et de développer une argumentation rigoureuse et cohérente, dans une langue précise et correcte, à partir d'un sujet donné. Le candidat devra non seulement confronter le sujet aux thèmes abordés dans l'œuvre, mais aussi le mettre en rapport avec la spécificité théâtrale, discursive ou poétique de celle-ci en recourant à des micro-analyses précises et pertinentes.

Le candidat a le choix entre **deux sujets distincts**, portant sur deux œuvres différentes du programme (entendu dans sa totalité : tronc commun et option littérature). Le candidat doit prendre le temps de sélectionner le sujet qui correspond le mieux à ses connaissances et à ses compétences.

Le sujet de leçon peut être :

- **notionnel**, et comporter un terme (il s'agira d'en évaluer toutes les acceptions) ou plusieurs termes (il faudra s'interroger sur l'articulation entre les notions). Ainsi, le sujet « *Origin(s) in Wittgenstein's Mistress* » pouvait être entendu au niveau de l'intrigue (l'événement inaugural du roman – « *when it started* » – n'est jamais expliqué), du discours (« *in the beginning* » : l'expression est flottante, tout comme le temps présent – « *now* » – du récit) et de la poétique du texte (l'origine diffuse des références culturelles ou des anecdotes entraîne des dérives musicales ou métaphoriques) ; au pluriel, le mot « *origins* » donne à lire le doute entretenu par les redites, les recyclages, les reformulations (l'original se confond avec la copie) qui ne cessent d'interroger le sens de l'écriture. De même, « *Language and otherness in Wuthering Heights* » suscitait une réflexion sur la représentation linguistique de l'altérité (le dialecte de Joseph, les silences de Heathcliff), mais aussi sur les adresses à l'autre qui fondent le discours (le rôle central de Nelly, les transformations de la voix narrative) et le « devenir paysage », à la fois poétique et visionnaire, de certains personnages (Heathcliff, en particulier).
- **citationnel** : la citation est souvent tirée de l'œuvre elle-même (il sera nécessaire d'analyser cette citation dans son contexte afin de s'interroger sur son sens – ou ses sens – et de mettre en relation cette citation avec l'ensemble de l'œuvre, de manière nuancée et parfois paradoxale) ; elle peut aussi être tirée d'un essai critique. Ainsi, le sujet « *'seeing unseen' (Act 3, Scene 1, l. 33) in Hamlet* » impliquait une réflexion sur les modes de dissimulation visant paradoxalement à révéler les causes de la folie de Hamlet ; mais le sujet devait aussi être élargi à la question du visible et de l'invisible au niveau de l'intrigue (le spectre, vu ou non par les personnages) et de la théâtralité (les événements, dévoilés à travers le discours des personnages ou les scènes de théâtre dans le théâtre).

Le candidat peut avoir le choix entre un sujet notionnel et un sujet citationnel, deux sujets notionnels ou deux sujets citationnels (voir le rapport de leçon de 2023, p. 133 : <https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2023/10/agregation-externe-anglais-rapport-de-jury-2023-11235.pdf>).

## Conditions de préparation

En loge, le candidat dispose de l'ensemble des ouvrages au programme, d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. La préparation dure cinq heures. Le candidat peut emporter l'œuvre étudiée en salle d'interrogation et utiliser des marque-pages ou des post-it (qu'il devra alors apporter) afin de repérer les citations.

Notons que si la consultation des notes et de l'appareil critique inclus dans l'édition au programme est autorisée, et peut se révéler utile, la citation de ces notes ou de ces essais ne saurait en aucun cas se substituer à une analyse précise et personnelle de l'œuvre.

L'épreuve consiste en un exposé de trente minutes maximum en anglais, suivi d'un entretien avec le jury, de quinze minutes maximum, en français. Au bout de vingt-cinq minutes de présentation, le candidat est averti qu'il lui reste cinq minutes pour terminer sa leçon.

À la fin de l'épreuve, le jury demande au candidat de lui montrer ses brouillons, afin de vérifier que sa leçon se présente sous forme de notes. L'introduction et la conclusion, en revanche, peuvent être entièrement rédigées.

## Conceptualisation

Le jury tient tout d'abord à féliciter les candidats qui, tout en mobilisant des connaissances solides, fondées sur un véritable travail d'analyse littéraire, ont proposé une démonstration personnelle et convaincante, à partir d'une réelle réflexion sur un sujet donné. Le jury a été impressionné par l'intelligence, la rigueur et la finesse de certaines présentations.

Le jury souhaite rappeler que la définition du ou des termes du sujet est nécessaire à l'élaboration d'une problématique. En ce sens, si l'usage du dictionnaire est recommandé, l'exégèse du sujet ne doit pas se limiter à une lecture de définitions, mais entraîner une mise en relation, parfois paradoxale, de la notion donnée avec l'œuvre étudiée. En ce sens, le rôle de **l'introduction** est fondamental. Celle-ci permet au candidat de mettre en avant sa compréhension du sujet, de la confronter à l'œuvre, de dégager une orientation problématique et d'en annoncer les étapes successives. L'introduction doit être soignée et rigoureuse : loin d'être le prétexte de l'argumentation, elle est une véritable « entrée en matière ». Elle pose les bases de la démonstration qui devra être ordonnée selon un plan logique et progressif.

Le jury a néanmoins constaté que dans de nombreuses présentations, **l'analyse du sujet** apparaissait comme un « passage obligé » de la leçon. Or, il est inutile d'accumuler de nombreuses définitions, souvent tirées du dictionnaire, qui ne donneront lieu à aucune élaboration dans le développement. De même, l'étude des termes du sujet, et de leur articulation, ne doit pas se réduire à une série d'inversions, de contradictions ou de chiasmes, artificiellement avancés en guise de démonstration. Enfin, il est essentiel de montrer d'emblée que le sujet sera interrogé non seulement au niveau du récit, des thèmes, ou du contexte, mais aussi et surtout au niveau de la spécificité générique, esthétique et formelle des œuvres. Le jury a ainsi apprécié l'interprétation qu'une candidate a donnée du sujet « *The poet as a collage artist in T. S. Eliot's Collected Poems* ». En effet, l'art du collage a été non seulement envisagé comme un mode d'hybridation, mais aussi comme un mode de transformation des divers éléments associés dans les poèmes. Voici la problématique et le plan proposés :

Eliot's use of collage and hybridity illustrates his poetical project to glue together miscellaneous elements in order to better transform them.

- I. A modernist plastic and vivid collage
- II. The poet's mission to digest diverse sources in order to produce "new compounds"
- III. Eliot's poetics of rhapsody or a musical collage.

L'analyse du sujet doit amener le candidat à formuler, de manière claire et concise, **le fil directeur** de sa leçon, et à énoncer les deux ou (le plus souvent) trois mouvements de sa présentation. L'organisation du **plan de la leçon** doit être réfléchie : un plan n'est pas un simple « catalogue » de notions ; il doit annoncer les étapes successives d'un raisonnement. Or, certains plans proposés ont révélé un manque de méthode regrettable. Ainsi, le jury a dû sanctionner des plans proposant une seule typologie (par exemple, le sujet « *Renunciation in Tender is the Night* » a donné lieu à une liste de renoncements – le renoncement au pays d'origine, à l'amour – et non à une réflexion permettant de montrer, par exemple, comment le renoncement induit non seulement un morcellement du discours, mais aussi une poétique qui, héritière de Keats, annonce une réconciliation avec un sentiment de perte, de deuil et de mort). Le jury a aussi déploré des plans mécaniques, fondés sur une liste de thèmes, ou même de personnages. Rappelons qu'un plan doit être dynamique et progressif, et aller des éléments les plus simples vers les éléments les plus subtils. Les parties doivent être intégrées à une démonstration, et reliées les unes aux autres par des transitions qui ne sauraient être purement rhétoriques ou artificielles (« *I'll now move to my second part...* »). Soulignons enfin que le candidat doit dicter sa problématique et son plan de leçon au jury : ce plan sera convaincant s'il est formulé de manière claire, concise et élégante. Notons enfin que les candidats doivent avoir une excellente connaissance de l'œuvre et de ses enjeux : cette connaissance ne sera pas démontrée par un catalogue de nombreuses citations mais par un choix de citations pertinentes, analysées, et rigoureusement intégrées à une démonstration.

### **Démonstration et argumentation**

Une argumentation comporte plusieurs étapes qui doivent être étoffées par des références précises à l'œuvre. Certains candidats ont manifesté une connaissance approfondie des ouvrages du corpus, fondée sur un véritable travail d'analyse du discours et du style et illustrée par des citations détaillées. Citons ainsi l'excellente démonstration qu'un candidat a réalisée à partir de son analyse du sujet « *Behind the scenes in Shakespeare's Hamlet* » :

By paradoxically staging characters reveling in backstage dealings, Shakespeare creates a metadramatic and reflexive platform. What remains unseen behind the scenes ultimately serves to stage the inadequacy of revenge.

- I. The characters who act in secrecy behind the scenes appear as puppets or puppeteers
- II. The spirit of intrigue that holds sway over Denmark furthers corruption
- III. What takes place behind the scenes displays the artificiality of the play: Shakespeare uses this in order to question the tragedy of revenge metadramatically.

En revanche, certains candidats ont fait preuve de **défauts de méthode** importants :

- **l'œuvre et ses enjeux littéraires** sont parfois mal connus. La leçon révèle alors des contresens, des lacunes ou un manque d'assimilation de certaines notions. Ainsi, les notions de « gothique »,

de « pastiche » ou encore de « mélancolie » n'étaient pas toujours utilisées à bon escient dans les exposés.

- le sujet devient parfois prétexte à réciter des **parties de cours** ou des développements critiques qui ne sont pas toujours en rapport avec la question traitée. Le jury a ainsi déploré certains détournements du sujet donné vers des thèmes abordés ou des micro-analyses réalisées dans un autre contexte. Rappelons que, s'il est utile de prendre connaissance de cours ou de textes critiques portant sur les œuvres au programme, ce travail de documentation ne saurait remplacer une lecture approfondie, analytique et personnelle des œuvres. Loin d'être une récitation de cours, la leçon doit révéler une vraie connaissance de l'œuvre, mais aussi une réflexion personnelle, un engagement intellectuel et un désir de faire partager son interprétation d'un texte.
- le jury regrette que de nombreux candidats fondent leur argumentation sur la thématique de l'œuvre et en négligent la **spécificité littéraire**. En effet, ce travers les conduit souvent à proposer des exposés descriptifs, des développements « psychologisants » ou des jugements moralisateurs au sujet des personnages. En se livrant à des jugements de valeur, certains candidats semblent considérer les « créatures de papier » comme des êtres vivants. Or, un texte comporte des caractéristiques littéraires propres, qui exigent un **maniement d'outils critiques** adéquats. Sans verser dans un discours jargonnant souvent inepte, les candidats doivent montrer qu'ils savent **analyser un texte littéraire**. Ainsi, le jury tient à féliciter les candidats qui ont mobilisé leurs connaissances à l'aide d'une terminologie critique rigoureusement maîtrisée et appropriée. Mais il souhaite aussi évoquer les problèmes de méthode dont certains candidats ont fait preuve. Il regrette en particulier la mauvaise utilisation de certaines notions ou de certains termes critiques (des chiasmes illustrés par des oxymores, des vers scandés de manière erronée...). Il note en outre des confusions inquiétantes, en particulier au niveau de l'énonciation (entre l'auteur et le narrateur par exemple). Il ne saurait trop insister sur la nécessité de prouver ses arguments en recourant à des **micro-analyses précises** du discours, de la focalisation, du style, de la théâtralité des œuvres littéraires. De même, les références au film ne sauraient être seulement illustratives : elles doivent s'accompagner de remarques précises et analytiques sur la mise en scène, la narratologie filmique et l'esthétique cinématographique (les plans, les effets de cadrage, de montage, d'éclairage, la bande sonore...). Enfin, les remarques sur la biographie de l'auteur ne sont pas utiles si elles ne sont pas fondamentalement reliées au sujet et à la démonstration annoncée.
- Une leçon n'est pas un catalogue ou un collage de **citations** : les passages sélectionnés doivent donner lieu à des justifications préalables au niveau de l'argumentation, puis à des remarques analytiques, afin de montrer en quoi la citation choisie permet à la démonstration de progresser. Les remarques sur la forme du texte littéraire doivent servir la démonstration tout au long de la leçon, et ne pas être rassemblées en troisième partie, de manière artificielle. Elles doivent alterner avec des remarques sur certains aspects concernant l'ensemble de l'œuvre et son mode narratif, dramatique ou poétique.
- Soulignons enfin que, loin d'être un artifice rhétorique, **la conclusion** est l'aboutissement d'une réflexion. Elle permet au candidat de faire le point sur sa démonstration de façon personnelle et engagée. Elle lui donne aussi l'occasion d'ouvrir sa démonstration sur des perspectives complémentaires. Elle doit donc être particulièrement soignée.

## Expression

De nombreuses leçons ont été présentées dans un anglais clair et correct. Le jury a aussi écouté avec bonheur quelques leçons montrant une justesse et une élégance rares au niveau de l'expression. Cependant, parce que la qualité de l'argumentation dépend aussi de la qualité de la formulation, il tient à mettre en garde les candidats contre certaines dérives :

- un débit trop rapide ou trop lent, un ton trop hésitant ;
- des déplacements d'accents, de phonèmes, ou des fautes de grammaire et de syntaxe systématiques ;
- un vocabulaire peu étoffé et un registre de langue insuffisamment élevé, en anglais comme en français, témoignant souvent d'une incapacité à se porter au niveau de conceptualisation attendu ; le recours abusif à des imprécisions (« *something* » ; « *an impression* », « *an idea* », « *an atmosphere* »), à des verbes de modalisation (« *it seems* ») ou à des généralités systématiques (« *we have* » en début de phrase), trahissant des défaillances au niveau de l'argumentation ; dans l'entretien en français, un relâchement de la langue au niveau grammatical (omission des marques de la négation) ou lexical (« au final », « je veux dire »...).

Le jury tient à souligner que **la correction et la précision de la langue**, en anglais comme en français, font partie des exigences requises au concours. Le niveau de langue reflète la profondeur et la précision de la pensée. Le jury souhaite donc encourager les candidats à corriger leurs erreurs grammaticales et syntaxiques tout au long de l'année, à enrichir leur vocabulaire critique, à vérifier et à apprendre l'accentuation des mots les plus courants de l'analyse littéraire. Au moment de l'épreuve, les candidats devraient aussi vérifier dans le dictionnaire l'accentuation des termes importants, à commencer par ceux ou celui de l'énoncé du sujet.

Les candidats doivent en outre apprendre à maîtriser **leur temps de préparation et de présentation**. Certains candidats ne peuvent accorder que cinq minutes à leur dernière partie. Inversement, de nombreux candidats n'utilisent pas les trente minutes de présentation qui leur sont allouées. Le jury recommande aux candidats de noter le minutage de leur présentation sur leur brouillon, partie par partie.

**L'entretien** en français est voué à amener les candidats à améliorer leur prestation en précisant, en approfondissant ou en nuanciant certains points, en comblant certaines lacunes, en révisant certaines erreurs. Or, il est souvent peu productif : de nombreux candidats se livrent à des répétitions peu fécondes d'éléments précédemment énoncés, ou à des considérations descriptives ou générales, sans recourir à de nouveaux exemples, précis et analytiques. Le jury remercie néanmoins les candidats qui ont su orienter l'entretien vers un vrai échange intellectuel, à la fois passionnant et pertinent.

À l'issue de l'entretien, les examinateurs demandent au candidat de leur montrer ses feuilles de brouillon. Seules l'introduction et la conclusion peuvent être entièrement rédigées ; le corps de la démonstration doit apparaître sous forme de notes, afin de favoriser la fluidité de l'expression orale.

Le jury tient enfin à rappeler tout le plaisir qu'il a eu à écouter quelques excellentes leçons, montrant une sensibilité littéraire remarquable et un vrai désir de faire partager une réflexion. Il souhaite aux futurs candidats une année fructueuse, riche en découvertes et en bonheurs de lecture.

## **Exemples de sujets**

Seeing and believing in *Sir Gawain and the Green Knight* and David Lowery's movie *The Green Knight*

Hybridity in *Sir Gawain and the Green Knight* and David Lowery's movie *The Green Knight*

Silence in Shakespeare's *Hamlet*

"foolish figure[s]" (II.2.98, p.129) in Shakespeare's *Hamlet*

"Who can she be?" (p.297) in Charlotte Lennox's *The Female Quixote*

Reformation in Charlotte Lennox's *The Female Quixote*

Inheritance in T. S. Eliot's *Collected Poems 1909-1962*

"The word within a word" ("Gerontion", l. 18, p. 29) in T. S. Eliot's *Collected Poems 1909-1962*

Conflict in Francis Scott Fitzgerald's *Tender is the Night*

"an expurgated version of the catastrophe" (p. 272) in Francis Scott Fitzgerald's *Tender is the Night*

Threshold(s) in Emily Brontë's *Wuthering Heights*

"this new view of human nature" (p.171) in Emily Brontë's *Wuthering Heights*

Nature in David Markson's *Wittgenstein's Mistress*

"Not quite myself" (p. 80) in David Markson's *Wittgenstein's Mistress*

**Nathalie COCHOY**

**Université Toulouse – Jean Jaurès**

## 2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

### Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

L'épreuve d'explication de texte à l'Agrégation externe est une épreuve intense, très personnelle, et révélatrice de compétences et de qualités primordiales chez des enseignants. Avec cette épreuve, le jury peut distinguer entre les candidats sachant faire montre d'une vraie méthode d'analyse, qui permet à leur réflexion de se déployer de façon originale et personnelle, et ceux appliquant un ensemble de recettes, fait de morceaux de cours et de l'utilisation souvent mal maîtrisée de concepts, recettes qui pré-existent à tout texte sur lequel ils vont « tomber » et qui, dans les faits, font écran à leur réflexion personnelle. Car celle-ci ne peut naître ni se nourrir que d'un échange « *there and then* », avec ce texte-là, qui n'attend qu'à être déplié, avec passion et énergie.

Le but de l'épreuve n'est pas de « tout dire » sur le texte (l'idée même est contraire à la nature des sciences humaines), et ainsi de répondre aux prétendues « attentes du jury ». Il s'agit au contraire d'emmener ce jury dans un parcours toujours imprévisible et inattendu, riche de potentialités et de qualités intellectuelles et didactiques, parcours qui, lui, satisfait pleinement aux exigences du concours, que le jury a effectivement à cœur de défendre et de promouvoir, pour que les futurs agrégés soient des enseignants passionnés et passionnants.

L'exercice d'explication de texte contribue à former des enseignants possédant une vraie finesse d'analyse, mais aussi des qualités d'engagement personnel, au service de l'extraordinaire richesse et variété du projet littéraire et du langage unique des œuvres qui sont proposées au programme, de différentes époques, dans différents styles, et pour l'expression d'une infinie diversité d'émotions et d'idées. Ces œuvres sont toutes des créations originales, et c'est bien la spécificité de chacune et la vision particulière de leurs auteurs qui rassemblent candidats et jury, avec la même passion et admiration. Trop de candidats oublient cette évidence et « traitent » leur extrait avec distance ou indifférence, en oubliant de se faire plaisir. Pas plus que les candidats le jury ne sait ce que le texte « veut » dire, et c'est précisément en analysant de très près un extrait ou un poème que les uns comme les autres peuvent proposer des pistes de lecture personnelles et bien informées.

Pour cela, il est indispensable de savoir dépasser le sens littéral d'un texte, de prendre un recul critique à l'aide d'outils d'analyse maîtrisés avec précision ; c'est bien cela que le jury évalue collégalement. Trop souvent le jury entend l'utilisation de termes comme « *concept* », « *idea* », « *notion* », de façon interchangeable ou inappropriée. Entendus cette année : « *the concept of spring* » / « *the idea of illness* » / « *the notion of sleep* ». Certains candidats ne disposent pas d'un vocabulaire d'analyse littéraire suffisamment précis et varié. Le jury entend souvent des développements qui ne se font qu'avec l'emploi répété de la locution « *there is also* » / « *we have also* » ou de l'adjectif « *interesting* » (inutile de préciser que quelque chose est intéressant, puisque, en toute logique, si on choisit de l'évoquer, c'est que c'est intéressant), comme dans les exemples suivants : « *there is also the idea of tragic irony* » / « *there is also Sir Gawain who says...* » / « *the use of modals is interesting* » / « *there is an interesting description* ». De même, l'emploi de certains termes comme « *paradox* », « *ambiguity* » ou « *dichotomy* » est souvent fait de façon peu rigoureuse, voire aléatoire, et le jury se retrouve obligé, sans toujours y parvenir, d'essayer de « faire sens » de leur présence au bénéfice du candidat. Il est donc important de se doter d'un langage d'analyse littéraire riche et adapté,

s'appuyant également sur un usage approprié des nombreux connecteurs de la langue (« *on the one hand...on the other* » / « *besides* », « *moreover* », « *in fact* » / « *to begin with* », « *in addition* », « *in the last analysis* » / « *conversely* », « *however* » / « *likewise* », « *meanwhile* » / « *accordingly* », « *consequently* », etc.).

Un rappel : l'épreuve d'explication de texte comporte deux heures de préparation avec œuvre et dictionnaires, puis trente minutes de présentation en anglais devant le jury, suivies de quinze minutes maximum d'entretien avec celui-ci, en anglais également. La méthodologie de l'explication littéraire a fait l'objet de nombreux rappels dans les rapports précédents, auxquels nous conseillons vivement aux candidats de se référer. Nous insisterons sur certains points, présentés ici sous la forme d'une liste de conseils faciles à intégrer dans toute préparation :

- **le texte à expliquer** : Il est absolument nécessaire de **lire deux fois le texte**, lentement, pour commencer les premiers repérages. Ceux-ci doivent être précis et efficaces : toute remarque sur la forme devra s'articuler à un argument sur le fond. Inutile de signaler que l'auteur utilise certaines figures (métaphore, métonymie, apostrophe) ou certains éléments de versification (allitérations, rimes croisées, etc.) si ces éléments ne s'accompagnent pas d'une interprétation qui tente d'en expliquer le sens ou l'effet.
- **la problématique** : il est indispensable qu'elle soit concise, précise et incisive. Elle doit implicitement être une réponse à la question : qu'est-ce qui, dans ce passage, paraît important, remarquable, central ? Mais la problématique elle-même ne se présente pas forcément sous la forme d'une question, même si cela est courant et peut permettre de lancer le propos de façon dynamique. Il faut surtout veiller à ce qu'elle ne soit pas alambiquée ni qu'elle commence à introduire des concepts compliqués.

Quelques bons exemples entendus cette année :

- Sur un passage de *Tender is the Night* : *How does this seduction scene stage the fraught encounter between illusion and authenticity?*
- Sur un passage de *Sir Gawain and the Green Knight* : *How does this passage reveal and expose the tension between Sir Gawain's sense of failure and his understanding of chivalric ideals?*

N.B. : à propos de *Sir Gawain and the Green Knight* : 1/ lors de l'épreuve d'explication de texte, le jury ne s'attend pas à ce que le film soit mentionné ; 2/ le texte proposé à l'explication est donné en version bilingue, mais l'explication porte bien sur la version en anglais moderne, même si des références au texte source sont bienvenues (pour plus de détails, voir le cadrage bibliographique disponible sur le site de la SAES : <https://saesfrance.org/bibliographies-pour-le-programme-de-lagregation-de-la-session-2025/>)

- **le plan** : il doit être compris (notamment par le jury) comme la prise en charge logique de la question énoncée dans la problématique. Rappel : le plan en trois parties s'inscrit dans une tradition rhétorique qui a le mérite de proposer un format simple, mais celui-ci ne fait sens que si ces trois parties ne donnent pas l'impression d'un emballage convenu et artificiel et si elles s'enchaînent de façon logique et claire. Cette année, comme les années précédentes, le jury a entendu trop de prestations « en trois parties » dont l'articulation ne faisait pas sens, et dont souvent la troisième partie était redondante, embarrassée, étiquée. Trop peu de candidats

pensent à utiliser cette tri-partition d'une façon différente, par exemple sous la forme : introduction / développement / conclusion. Et si deux parties paraissent couvrir et bien structurer le propos, une explication claire de ce choix dans l'introduction permettra au jury de bien suivre le cheminement proposé.

- **l'énoncé de la problématique et du plan** : au début de l'épreuve, il est explicitement demandé aux candidats d'énoncer clairement la problématique et le plan car le jury doit en prendre note intégralement et *verbatim*. Pourtant trop nombreux sont ceux qui oublient de ralentir leur débit pour dicter au jury, et même parfois lorsque celui-ci leur demande de répéter, persistent avec un débit trop rapide. Il s'agit pourtant d'un moment important d'échange entre le jury et le candidat, et d'une occasion évidente de montrer ses qualités pédagogiques.
- **la lecture d'un passage** : la consigne qui est donnée est de lire un extrait du passage à expliquer lors de l'introduction ; les candidats ont donc le choix de l'extrait et du moment de la lecture. Cette pratique permet de faire de ce moment-là une contribution intéressante et originale à l'explication, plutôt qu'un simple passage obligé. Le jury a cette année beaucoup apprécié les candidats qui y avaient prêté attention, en introduisant leur lecture par exemple d'une simple phrase comme : « *I've decided to read from line 16 to line 27, which to my mind constitute the climax of the passage* », annonce tout de même plus intéressante que : « *I'll start by reading the beginning of the passage* »...

De même, il est important de préparer la lecture : il est regrettable de bafouiller ou de commettre des déplacements d'accents ou des erreurs de phonèmes alors que les candidats ont la possibilité de vérifier rapidement la prononciation des mots dans le dictionnaire à leur disposition. À l'inverse, une lecture vivante, scandée, accentuée est un réel moment de plaisir, une belle entrée dans l'extrait à expliquer. Elle permet de surcroît de montrer que le texte a été bien compris.

- **l'introduction** : qu'elle vienne avant, pendant ou après la lecture d'un passage, il faut s'assurer qu'elle sert bien ses deux fonctions essentielles :
  - situer l'extrait à expliquer au sein de l'œuvre (il faudra s'assurer de bien savoir accentuer le mot « *excerpt* » ou « *extract* »...) et en indiquer la teneur, la texture (prose et/ou vers, libres et/ou rimés dans un passage d'une scène de Shakespeare par exemple), et le résumer brièvement, en n'oubliant pas que le lecteur, *a priori*, ne connaît pas la suite : il faut donc avant tout préciser ce qui vient de se passer, où l'on en est dans l'économie générale de l'œuvre, quels faits précédant le passage sont utiles à rappeler. S'il s'agit d'un poème entier (T.S. Eliot), l'important est de situer celui-ci dans l'œuvre du poète et sa position au sein du recueil (cela permettra d'éviter certaines erreurs comme un rappel des réactions d'Eliot à la Seconde Guerre mondiale pour introduire un poème des années 1920...).
  - amener la problématique et le plan (voir ci-dessus). Cette partie de l'introduction ne pourra s'écrire qu'en dernier lors du temps de préparation, une fois que le contenu du développement sera clairement arrêté. Et c'est très bien ainsi puisque c'est par elle que commencera la présentation devant le jury : sa teneur et sa raison d'être en seront donc parfaitement maîtrisées.
- **les micro-lectures** : l'un des principaux objectifs de l'explication de texte est de faire comprendre et ressentir la spécificité du passage choisi, et sa fonction dans l'œuvre. Il faut donc

impérativement analyser le texte de près, et les micro-lectures sont aussi utiles qu'indispensables pour bien rendre compte de la matérialité du texte, et faire ressortir les rouages de l'écriture littéraire. Elles permettent de pressurer certains mots importants du texte, de faire jouer leur polysémie, leur ambivalence.

- **la conclusion** : elle peut tout à fait débiter par une forme de récapitulation, visant à souligner que la problématique annoncée au début a bien été prise en charge, mais il faut surtout éviter qu'elle consiste exclusivement en un résumé de ce qui a été dit dans le développement. Le but d'une conclusion n'est pas de fermer, mais au contraire d'ouvrir le propos vers d'autres développements potentiels. C'est là, et là seulement, qu'il est possible d'évoquer la suite de l'histoire, de l'intrigue, de signaler que certaines thématiques abordées et travaillées dans l'explication vont être reprises, amplifiées, modifiées par la suite, que certains procédés littéraires repérés et analysés dans l'extrait vont réapparaître, etc. C'est là notamment que l'on peut attendre quelques élargissements sur la littérature arthurienne et les dystopies (*Sir Gawain*), la naissance du roman moderne (Lennox), le modernisme (Eliot), le post-modernisme (Markson).
- **l'entretien** : cet échange direct en anglais avec le jury, de quinze minutes maximum, est très important. Les questions posées sont toujours destinées à aider le candidat à préciser une chose qu'il a exprimée, à remarquer un point du texte qui n'a pas été commenté, à corriger une éventuelle erreur factuelle. De nombreux candidats bonifient remarquablement leur prestation par leur réponse aux questions. Il est donc important :
  - d'écouter très attentivement la question et de prendre le temps de la réflexion avant de répondre ;
  - de ne pas penser qu'elle est destinée à « piéger » le candidat ;
  - de ne pas hésiter à demander au jury de la répéter si elle n'a pas été bien comprise ;
  - d'y répondre avec précision et concision (une réponse trop longue va réduire le nombre de questions posées) ;
  - de ne pas hésiter à dire : « *I am sorry, I don't know what to answer* ». Personne n'a réponse à tout.
  - de reconnaître une erreur factuelle (par exemple sur la diégèse), l'oubli d'un élément du texte (« *yes, you're right, I could have developed that point too, in my second part* »), une contradiction dans le propos (« *indeed, my observation wasn't very logical in relation with what I said in my first part* »), etc.
- **les maladresses à éviter** :
  - la paraphrase : trop souvent, le jury a l'impression que l'explication proposée reste à la surface du texte et ne parvient pas en dépasser la littéarité.

Entendu cette année : « *In this excerpt, we see that Arabella is not going to resist the temptation of telling her cousin about her visit to Sir George. I quote from line 5 : 'Arabella, who had at first determined to say nothing of this affair to her cousin, could not resist the desire she had of talking upon a subject so interesting* ». Autre exemple : « *"unnatural murder" on line 6 means that murder is not natural* ».

Parfois, c'est même le plan tout entier qui, malheureusement, s'annonce d'entrée de jeu comme une longue paraphrase de la diégèse, divisée en trois parties.

Exemple :

1. *First we will see that spring is pictured as a joyful time*
2. *Then we will see that Heathcliff arrives as the disrupting element*
3. *Finally we will realize that there are now ominous clouds in the blue sky.*

- les remarques psychologisantes et/ou moralisantes qui n'émanent pas du texte lui-même et amènent à porter un jugement sur un personnage, comme dans les deux exemples suivants : « *Dick Diver falls at the end because of the way he behaves with women* » / « *Arabella is more generous than Charlotte Glanville, who is selfish towards her* ».

Dans *Sir Gawain and the Green Knight*, la notion même de psychologie des personnages est hors de propos.

- l'explication par anticipation, qui ne dit rien du texte lui-même : « *what Arabella says on line 9 is proleptic of the ending* » / « *this scene foreshadows the next Act in which...* ».

En résumé, l'épreuve d'explication de texte est un moment d'une remarquable intensité : le temps de préparation est relativement bref, l'analyse demandée doit être précise, serrée et suggestive à la fois, l'exposé, non rédigé, hormis éventuellement l'introduction et la conclusion, doit permettre de constater que le candidat connaît bien l'œuvre concernée et son contexte et dispose de bons outils d'analyse littéraire utilisés de façon efficace et pertinente (inutile de faire observer la présence d'une anacoluthie ou d'une polysyndète si c'est pour ne rien en faire), et enfin l'entretien doit être l'occasion d'un échange riche et constructif. Tout ceci requiert une concentration de tous les instants (et donc de l'entraînement), semblable à celle nécessaire à tout enseignant qui veut, d'un même mouvement, transmettre une passion et faire progresser son auditoire vers une meilleure compréhension de l'œuvre et du monde.

Pour finir, voici un exemple de problématique et plan sur un passage extrait de *The Female Quixote* (p. 34-37, de "Arabella, when she walked in the Garden" à "a secret Correspondence with him") que le jury a particulièrement apprécié :

*In my analysis of this passage I wish to analyse how Arabella's observation of Edward's supposed passion actually serves her desire. To do this, my presentation will be divided into three parts:*

1. *A quixotic deduction scene, in which I will examine the insistence on gazes in the excerpt;*
2. *A violent conception of love, in which we will look at the tension between passion and dissimulation;*
3. *A comical moment of women's writing, in which I will analyse the intertwining of Arabella's and the narrator's narration;*

Bon courage et bonne préparation à tous !

Pour faciliter l'entraînement, quelques exemples de sujets proposés cette année (sur les œuvres qui restent au programme) :

*The Female Quixote :*

- p. 112-113, de « In the mean time » à « thou wert here now! »  
p. 208-209, de « *Arabella*, having thus settled » à « any Occasion whatever »  
p. 377-378, de « The kneeling Hero » à « his having carry'd her thither »

*Sir Gawain and the Green Knight*

- p. 114-117, de « Soon they picked up a scent » à « yowl in pain »  
p. 46-49, de « The green knight » à « before his speech was said »  
p. 68-71, de « In a strange region » à « towards some house of haven »  
p. 186-187, de « So he winds » à « his smarting shame »

T.S. Eliot

- p. 45-46, « Whispers of Immortality »  
p. 90-91, *Ash-Wednesday*, IV  
p. 101-102, « A Song for Simeon »  
p. 54-55, *The Waste Land*, « The Burial of the Dead », de « Madame Sosostriis » (l. 43) à « You! Hypocrite lecteur!—mon semblable,—mon frère! » (l. 76)

*Wittgenstein's Mistress*

- p. 51-53, de « At the intersection of Cassandra Street » à « hearing the keys »  
p. 254-56, de « In fact without ever having read » à « my heroine's head after all »  
p. 42-44, de « Early in the Renaissance » à « the painting had been leaning »  
p. 224-226, de « Well, and doubtless » à « in a different light later on, however »

**Frédéric OGÉE**  
**Université Paris Cité**

### 3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon

#### Préambule

Cette année, le programme d'option de civilisation portait sur trois questions : « Émergence et transformations du puritanisme en Angleterre 1559-1642 » (question reconduite pour la session 2024), « Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 » et « Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) ». Le jury a pu entendre de très bonnes prestations étayées sur des connaissances riches et précises, qui témoignaient d'une bonne maîtrise des questions au programme et de la méthode de la leçon. Nous tenons ici à rappeler qu'il n'existe pas de problématique ou de plan attendu des membres du jury, mais qu'il convient de suivre quelques règles fondamentales pour pouvoir traiter un sujet de leçon en civilisation, règles que nous nous emploierons à rappeler ici. Si la méthode de la leçon s'apparente à celle de la dissertation, il convient néanmoins de prendre connaissance de son format spécifique et de s'y entraîner en temps limité, tout au long de l'année. Il est toujours dommage d'entendre un exposé qui pose de façon pertinente et efficace les termes du sujet et qui amorce une bonne analyse, mais qui ne peut aboutir en raison d'une mauvaise gestion du temps.

#### I. Rappel du format et du déroulement de l'épreuve

Les candidats ont cinq heures pour préparer une réflexion structurée, à partir de leurs connaissances, sur un aspect spécifique de la question au programme. Au cours des cinq heures, les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. Nous reviendrons sur le bon usage de ces outils dans la partie méthodologique. Au terme du temps de préparation, les candidats sont accompagnés par les appariteurs dans la salle d'examen. L'un des membres du jury commence par demander au candidat quel sujet il a choisi, puis lui rappelle les consignes. **L'exposé en anglais** dure trente minutes ; il est suivi d'un entretien **en français** avec le jury de quinze minutes maximum. Au bout de vingt-cinq minutes, si le candidat n'a pas achevé son exposé, le jury lui indiquera qu'il lui reste cinq minutes : il ne s'agit pas d'abrégé l'exposé de façon abrupte, mais de s'assurer que l'on dira l'essentiel et de se garder du temps pour une véritable conclusion.

**L'entretien** constitue un moment important de l'épreuve : il a pour but d'inviter les candidats à préciser certains points de leur exposé, au besoin de revenir sur certaines analyses, ainsi que d'approfondir des développements nécessairement contraints par le format de l'exercice. Il convient donc de se montrer réceptif aux questions du jury. Il est en effet tout à fait possible, à ce stade, de corriger des erreurs factuelles et de chronologie. Il est également possible de nuancer ou de réviser un propos qui a pu paraître contestable ou peu clair. Il est conseillé de faire des réponses concises pour permettre aux trois membres du jury de poser des questions. Les candidats qui sauront saisir les occasions que leur fournit le jury pourront améliorer leur prestation de façon significative.

À la fin de l'épreuve, un membre du jury demandera à consulter les notes du candidat pour vérifier qu'elles ne sont pas entièrement rédigées (cela est toléré pour l'introduction et la conclusion toutefois).

#### II. Méthode étape par étape et écueils à éviter

##### 1. Analyser les termes du sujet

Les sujets soumis à l'analyse sont de deux types : il peut s'agir de discuter une citation issue d'une source secondaire ou primaire (sujet dit « **citationnel** »), ou de discuter une ou plusieurs notions (sujet

dit « **notionnel** »). Dans les deux cas de figure, il convient de dégager la ou les questions sous-jacentes posées par les termes du sujet.

Dans le cas d'une notion, il est conseillé de travailler sur la polysémie du terme (en s'aidant du dictionnaire unilingue) afin d'ouvrir des pistes d'interprétation et de créer une dynamique dans le traitement du sujet. Il faut ensuite se demander comment les différentes acceptions prennent sens dans le contexte de la question à l'étude. Dans le cas de deux notions, il s'agit de s'interroger sur la manière dont elles peuvent entrer en résonance ou en tension. À partir des différentes acceptions possibles des termes ainsi définis, il convient d'explorer leurs ramifications qui fournissent autant de pistes d'analyse.

Prenons l'exemple du sujet portant sur « L'anti-américanisme » (Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017). Son traitement ne pouvait se limiter à l'exposition de ses diverses manifestations, mais invitait à remonter aux causes de ce phénomène, et à identifier ses vecteurs de transmission au sein des classes dirigeantes et des sociétés civiles d'Amérique latine. On pouvait ensuite s'interroger sur la manière dont l'anti-américanisme a pu être brandi comme arme politique, voire comme instrument de propagande mobilisé par les dirigeants latino-américains, comme par les dirigeants états-uniens eux-mêmes. Une étude plus approfondie s'interrogeait donc sur la notion d'anti-américanisme comme *idéologie* (en témoigne le suffixe *-isme* rarement accolé au nom d'un pays, sauf peut-être dans le cas de l'anti-germanisme). Il convenait de souligner les liens possibles, mais non pas nécessaires, entre anti-américanisme et socialisme, voire communisme, de la part des pays d'Amérique latine, et de traiter l'anti-américanisme comme un motif ayant pu justifier l'intervention des États-Unis dans un certain nombre de crises intérieures du continent.

Dans le cas d'une citation, il est également capital de proposer une définition succincte de *tous* les termes clés, puis de dégager la thèse qui émane de la citation. L'exposé de la **thèse** procédera d'une glose, c'est-à-dire d'une reformulation de la citation que la leçon aura précisément pour objet de discuter. Cependant, une leçon qui omettrait d'illustrer le propos de la citation avant de la discuter, présenterait un défaut de méthode et entraînerait une approche partielle du sujet. Ainsi, une citation extraite du discours de David Trimble, premier « *First Minister* » d'Irlande du Nord après l'accord du Vendredi saint, prononcé à l'occasion de sa remise du prix Nobel de la paix, établissait l'analogie entre l'Irlande du Nord et une cohabitation entre catholiques et protestants<sup>1</sup>. Dans la mesure où ce prix lui a été remis en récompense du rôle qu'il a pu jouer dans le processus de paix, il convenait dans un premier temps d'éclairer la métaphore de la maison commune à la lumière des négociations ayant mené à l'accord de 1998 et de la résolution temporaire du conflit, avant de procéder à l'analyse des ambiguïtés inhérentes à la déclaration de Trimble, ses périphrases et ses non-dits.

Nous insistons encore sur l'importance du **paratexte** qui fournit des informations précieuses et permet de replacer le propos de la citation dans son contexte historique et dans un courant historiographique donné. Ainsi, une citation de sir William Dugdale, issue d'un ouvrage de 1681, dépeignait une véritable entreprise de déstabilisation de la monarchie et de l'Église établie à travers le financement par le parti puritain d'une campagne menée à partir des zones urbaines<sup>2</sup>. Il était important

---

<sup>1</sup> « Ulster Unionists, fearful of being isolated on the island, built a solid house, but it was a cold house for catholics. And northern nationalists, although they had a roof over their heads, seemed to us as if they meant to burn the house down » (Nobel Lecture, Oslo, December 10, 1998).

<sup>2</sup> « [...] Under a seeming Devout and Holy pretence, to advance and promote the Preaching of the Gospel, they [puritans] got in a number of Lecturers into most of the Corporate Towns, and populous places of this Realm (according to the pattern of Geneva)

de situer ce propos dans le contexte de la monarchie restaurée, et de le mettre en perspective, en conclusion du moins, avec d'autres courants interprétatifs : ainsi, l'historiographie whig a également présenté le puritanisme comme une force révolutionnaire, mais cette fois, mise au service du progrès politique et institutionnel (limitation du pouvoir royal et promotion de la liberté).

Un mot sur la **périodisation** : les leçons portent en général sur l'ensemble de la période étudiée, mais il arrive qu'une citation porte spécifiquement sur une époque ou sur un tournant historique<sup>3</sup>. Il convient alors de préciser le cadre chronologique retenu dès l'introduction.

## 2. Composer l'introduction

Sans être exagérément longue, l'**introduction** doit être suffisamment étoffée pour permettre de poser les jalons de l'analyse. Elle se fixe les objectifs suivants : élucider les termes du sujet, préciser le cadre chronologique, fournir les éléments de contexte nécessaires à l'analyse, dégager une problématique et annoncer un plan.

Si les candidats savent qu'il leur faut proposer une **problématique**, ils se méprennent souvent sur la forme à lui donner. Celle-ci peut se définir comme *une question sous-jacente soulevée par le sujet proposé* : elle a pour but de guider l'analyse en évitant une récitation de cours, et de traiter le sujet de façon dynamique et critique. Sans être, nécessairement, à la forme interrogative, elle se doit d'être claire, nette et concise. En effet, le jury doit pouvoir la comprendre immédiatement et la noter intégralement. *A contrario*, une problématique inutilement longue que le jury aura du mal à noter sera contre-productive. Un autre écueil consiste à énoncer une problématique vague et plaquée, c'est-à-dire sans pertinence particulière par rapport au sujet posé.

Ainsi, à propos de la citation d'un historien, la question « *How does Alec Ryrie's quote account for puritanism during the reign of Elizabeth I?* » reste trop évasive et omet de poser d'emblée la thèse exprimée ici par l'historien<sup>4</sup>. Au contraire, la problématique « *Who was to blame for the failure of puritanism under the reign of Elizabeth I?* » permettait de saisir la teneur du propos de l'historien, de rappeler l'émergence d'un programme puritain en réaction au règlement élisabéthain, puis de rendre compte de son échec relatif en s'arrêtant aux différents moments de tension entre d'une part, la reine et ses soutiens, et d'autre part, les puritains et leurs sympathisants, jusqu' au sein de la hiérarchie de l'Église. Elle permettait également de nuancer le jugement de l'historien (psychologisant, misogynne ?), en soulignant, comme l'a fait une candidate, la position politique et géopolitique singulière de la souveraine anglaise : celle-ci devait composer avec une forte présence catholique dans son propre pays

---

especially into the City of London; whom they maintained by Voluntary contributions, to the end they might be engaged to preach such Doctrine, as should (upon occasion) prepare the People for any disloyal attempt, and dispose them to Rebellion when opportunity served » (*Short View of the Late Troubles in England; Briefly setting forth, Their Rise, Growth, and Tragical Conclusion*, Oxford, Printed at the Theatre for Moses Pitt, 1681, chap. V, p. 36).

<sup>3</sup> « Both the style and content of Caroline ecclesiastical policy represents a distinct shift from the aims and assumptions of the Jacobean establishment » (Kenneth Fincham & Peter Lake, "The Ecclesiastical Policies of James I and Charles I", in Kenneth Fincham ed., *The Early Stuart Church, 1603-1642*, Basingstoke & London: Macmillan, 1993, p. 24).

<sup>4</sup> « Clergy were deprived; careers ended; even an archbishop of Canterbury was broken, as successive waves of Puritan agitation dashed themselves on the rock of Elizabeth's monumental stubbornness. The experience of zealous Protestants, during her reign was an arc from hope, through frustration and anger, to resigned defeat" (*The Age of Reformation. The Tudor and Stewart Realms 1485-1603*, Abingdon & New York, Routledge, 2017 (2<sup>nd</sup> edition), p. 244).

tout en étant menacée au-dehors, d'un côté par la Sainte Ligue, de l'autre par les presbytériens écossais qui allaient parfois jusqu'à défendre des thèses monarchomaques et anti-gynécocratiques.

Enfin, le **plan** correspond aux différentes parties du raisonnement. On l'a dit, il n'existe pas de plan tout prêt. Un plan peut être thématique ou chronologique, ce qu'il ne faudrait pas confondre avec une narration linéaire des « faits ». Au contraire, dans le second cas, il faudra soigneusement choisir le découpage à partir de dates / moments-charnière et souligner ce que chaque période a de spécifique, tout en soulignant les tendances contradictoires au cours de cette période. Dans les deux cas, l'essentiel est de pouvoir apporter une réponse structurée et problématisée à la question posée.

### 3. *Construire et conduire le développement*

Si une bonne leçon repose nécessairement sur des connaissances riches et précises, il faut se garder de la tentation de réciter le cours. Il existe certes des **attendus**, c'est-à-dire, des événements majeurs ou des notions centrales dont on ne peut faire l'économie sans grever la démonstration. Il en est ainsi des Actes de Suprématie et d'Uniformité sous Élisabeth I<sup>re</sup>, des grands principes de la politique de bon voisinage définis par Franklin Delano Roosevelt et de la notion de « *Western Hemisphere* » ou encore des événements tragiques du « *Bloody Sunday* ». Il ne s'agit pas de les relater par le menu, mais d'en faire un rappel ou d'en donner une définition synthétique et toujours dans l'optique du sujet. Pour le reste, il est fondamental, au cours de la préparation et de l'élaboration du plan, de sélectionner avec discernement les éléments de contexte et les exemples qui permettront d'illustrer le propos et d'étayer la démonstration, faute de quoi on risque de s'écarter du sujet.

Au cours de la démonstration, il importe également de revenir régulièrement aux termes du sujet et de s'assurer qu'ils sont illustrés par des exemples abondants et variés. Il est aussi nécessaire que les idées soient présentées de manière cohérente et raisonnée, de sorte que le jury observe une progression dans la démonstration. En un mot, le propos doit être conduit. Rappelons, comme dans le précédent rapport, les règles élémentaires de l'argumentation : chaque grande partie correspond à une idée générale, chaque sous-partie (ou paragraphe à l'écrit) se construit autour d'une **idée** et d'un ou de plusieurs **exemples**. La progression d'une partie à l'autre passe nécessairement par l'utilisation de **transitions**, tandis que le passage sans transition d'une partie à l'autre produit l'effet d'un exposé décousu. Cette année, le jury a eu l'occasion d'entendre des développements parfaitement structurés et clairs, qui prenaient soin de souligner à chaque étape le lien avec les termes du sujet.

Au sein de la démonstration d'ensemble, le jury s'attend à ce que les candidats procèdent à quelques **microanalyses** qui témoignent de leur capacité à réfléchir à partir d'exemples précis. Ces exemples, suffisamment analysés et développés, pourront fournir des transitions, en illustrant la complexité ou l'ambivalence d'une loi, d'un accord de coopération ou de la résolution d'un conflit.

Enfin, la **conclusion** ne saurait être un simple récapitulatif de ce qui vient d'être dit (l'effet liste est à proscrire), mais elle doit permettre de mettre en perspective la question soulevée. Cela peut se faire, entre autres, en élargissant le cadre chronologique (et le cas échéant, géographique), afin d'examiner la question dans le temps long.

### 4. *Qualité d'expression et d'exposition*

Le terme de « leçon » ne s'entend pas tant au sens d'un exposé magistral, que d'une démonstration claire et structurée, présentée dans une langue de bonne tenue et intelligible. Les candidats doivent démontrer les qualités pédagogiques exigibles d'un futur enseignant agrégé : en effet, ils ne doivent

pas supposer que le jury pourra noter instantanément tout ce qu'ils énoncent (en particulier la problématique et le plan). Il importe au contraire qu'ils restent attentifs aux réactions du jury, n'hésitant pas à répéter ou reformuler un passage qui n'aurait pas été compris. Il importe également de soigner la présentation formelle de l'exposé : débit fluide sans être précipité, élocution claire et voix audible.

Il convient également de choisir le bon registre de langue, en français, comme en anglais, et de se garder d'employer des formules familières ou trop vagues. Le jury appréciera un propos exprimé dans une langue riche et précise.

#### 5. *Du bon usage des dictionnaires*

On l'a dit, le dictionnaire unilingue permet tout d'abord de « débroussailler » le sujet. Il permet aussi de vérifier l'emploi de certains mots, notamment de « faux-amis » (tels que « *mandate* », « *term* », « *government* », « *administration* », « *secretary of state* », « *minister* », etc.) qui font souvent l'objet d'erreurs lorsque l'on passe d'un contexte culturel à un autre. Le dictionnaire de prononciation permet de vérifier notamment la prononciation des termes-clés que le candidat sera conduit à répéter au cours de son exposé (on ne saurait trop insister sur la nécessité de vérifier la prononciation et l'accentuation de mots tels que « *politician* », « *government* », « *Catholic* », « *Protestant* », « *puritanism* », « *sectarianism* », etc.

### III. **Exemples de sujets et pistes de corrigé**

Au cours de la session 2024, le jury a eu l'occasion d'entendre d'excellentes prestations qui ont témoigné d'une bonne maîtrise à la fois du domaine de la civilisation britannique et américaine, des questions au programme et de la méthode de la leçon. Nous en donnons deux exemples ci-dessous. Dans les deux cas, les exposés ont mobilisé de nombreux exemples grâce à des connaissances riches et précises.

#### 1. **Sujet notionnel (« Le conflit nord irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) »)**

##### « **Defence** »

En introduction, le candidat présente la période étudiée (1969-2007) au regard de la notion. Il pose comme principe que les différentes forces politiques en présence ont obéi à une logique de défense face au camp opposé plutôt qu'elles ne correspondaient à des idéologies structurées. Cette logique a largement alimenté un climat de violence sectaire qui s'est apaisé au moment de l'accord du Vendredi saint. La défense est alors devenue celle de la stabilité institutionnelle comme moyen de garantir la paix civile. Le candidat prend en compte la polysémie de la notion et énonce les différents sens qu'elle a revêtus au cours de la période considérée : l'expression de griefs entre communautés (« *fault finding* »), ce qui a pu conduire à de la conflictualité, voire à des actes de terrorisme légitimés par la notion d'auto-défense ; mais aussi, la notion de défense des droits de l'homme qui a présidé aux négociations conduisant à l'accord du Vendredi saint. Ces premiers jalons amènent le candidat à soulever la question « *To what extent was defence a crucial determiner in the development and the resolution of the troubles ?* » et à annoncer la démarche suivante :

- I. Grievances which call for defence
- II. The best defence is attack: the justification of violence
- III. The defence of political stability and human rights through institutions

Dans la première partie, le candidat développe l'idée que les acteurs du conflit ont obéi à une logique de défense par rapport à ce qui était perçu comme une injustice. Le candidat montre comment du côté catholique, cette logique était centrée sur la notion de discrimination ; du côté protestant, les unionistes se sentant assaillis (« *siege mentality* ») en sont venus à constituer des forces d'auto-défense. Dans cette partie, le candidat examine aussi la position du gouvernement britannique centrée sur le maintien de l'ordre public, et allant jusqu'au bout de cette logique, même lorsque la vie des grévistes de la faim était en danger.

Dans la deuxième partie, le candidat démonte les mécanismes par lesquels la notion de défense a pu justifier le recours à la violence des groupes paramilitaires (IRA, UVF et UDA). Il montre également comment ces groupes qui s'érigeaient en défenseurs de quartiers entiers ont pu être accusés de trahir la cause qu'ils étaient censés défendre. De son côté, la répression infligée par les autorités britanniques par le biais de l'armée et des forces de police déployées en Ulster (RUC), au nom de la défense de l'ordre public, a entraîné une spirale de violence, conduisant à la radicalisation des groupes paramilitaires.

La troisième partie insiste sur la dimension juridique et politique de la notion. C'est en définitive la défense des droits de l'homme qui a permis de mettre un terme à un conflit armé qui a fait près de quatre mille victimes (sans parler des blessés). Il a fallu tous les efforts des cours de justice après l'établissement de procédures d'exception (« *Diplock courts* »), pour établir les faits et la culpabilité des uns et des autres. Il a également fallu défendre pied à pied le processus démocratique pour poser les bases de la paix, de la signature du « *Sunningdale Agreement* » de 1973 à l'élaboration patiente d'un système qui puisse assurer la défense des intérêts des deux parties. Et c'est parce que le DUP d'Ian Paisley a refusé d'admettre que les Unionistes avaient des intérêts politiques à défendre qu'il s'est trouvé exclu du processus de paix.

La conclusion insiste sur l'idée que c'est lorsque l'idée de coopération et de compromis a primé la défense d'intérêts sectaires, au prix du sang parfois, que le processus de paix a pu aboutir, même si cette paix reste toujours menacée par la résurgence de ces mêmes intérêts. C'est encore le souci de promouvoir un intérêt commun pour toute l'Irlande qui a présidé aux négociations sur le Brexit.

Au cours de l'exposé, le candidat a démontré ses qualités pédagogiques, en soulignant les articulations entre les parties et les sous-parties, le tout dans une langue riche et précise. L'entretien a montré sa capacité à approfondir l'analyse autour de la notion de défense du territoire notamment face à la poussée démographique de la population catholique, de l'utilisation des médias pour promouvoir sa cause, ou de la mémoire qui a pu prendre la forme d'une défense mortifère du passé.

## **2. Sujet citationnel (« Émergence et transformation du puritanisme en Angleterre (1559-1642) »)**

**« *Puritan creeds and ways [...] embraced the most intensive and largest-scale ascetic project in early modern Protestantism. Addressed to a lay constituency, they were studiously elite. They arose from dissatisfaction with the average and could tend to extremes* ». (Theodore D. Bozeman, *The Precisianist Strain: Disciplinary Religion and Antinomian Backlash in Puritanism to 1638*, University of North Carolina Press, 2004, p. 4).**

La candidate commence par définir les termes-clés de la citation, notamment la notion d'ascétisme conçue comme une discipline personnelle. Une bonne utilisation du paratexte permet de relier cette notion au surnom péjoratif de « *precisionist* » donné aux puritains pour décrire leur rigorisme religieux. Elle dégage la thèse centrale selon laquelle il a pu exister un projet puritain de vaste ampleur (« *the most intensive and largest-scale ascetic project* »), élitiste et potentiellement radical par son ambition de s'élever au-dessus du commun et d'atteindre à une pureté ascétique. Cette élucidation de la citation permet à la candidate de formuler la problématique suivante « *To what extent did the puritan project tend to extremism and antinomianism ?* » et d'annoncer cette démarche :

- I. Puritan piety
- II. The precisionist strain
- III. The puritan agenda

Dans la première partie, la candidate fait un bon usage de l'historiographie post-révisionniste du puritanisme pour souligner la difficulté de tracer une limite nette entre puritanisme et calvinisme conformiste, et pour insister sur la différence de degré dans la piété protestante. C'est ainsi qu'il est possible d'identifier, au cours de la période considérée, des pratiques telles que l'association de la prière et du prêche, le jeûne fréquent ou encore le strict respect du sabbat. C'est par l'intensité de leur dévotion que se sont distingués des puritains tels que John Geree ou Robert Harley (« *credal/experimental piety* »). Néanmoins, ces pratiques ont pu conduire à des formes d'anxiété dans la recherche des signes d'élection et donc, de l'appartenance à un cercle fermé de saints.

La deuxième partie est centrée sur l'activisme puritain et sur son caractère élitiste. Celui-ci a été impulsé par les couches supérieures de la société anglaise (Anne Bacon, William Perkins...) et s'adressait avant tout à un public lettré. De plus, les puritains se distinguaient par une insatisfaction vis-à-vis de la communauté ordinaire des croyants et une peur de la contamination à leur contact, expliquant la constitution de cercles puritains fermés. La candidate mobilise à bon escient la notion de « *visible church* » chère aux puritains. Elle rappelle que cet élitisme et cette insatisfaction étaient des thèmes récurrents de la littérature de déploration (est cité l'ouvrage de Phillip Stubb, *Anatomie of Abuses* de 1583). À l'opposé de cet isolement et de cet entre-soi, certains puritains ont au contraire défendu l'idée qu'il fallait se mêler au reste de la population pour pouvoir la réformer.

La troisième partie porte donc sur l'émergence d'un programme de conversion puritain pouvant aller jusqu'à des formes extrêmes de résistance aux autorités civiles et ecclésiastiques, incarnées notamment par les évêques. Il en est ainsi de certains passages de la Bible genevoise qui ont pu être interprétés comme légitimant le régicide. Le courant antinomien (auquel renvoie le titre de l'ouvrage cité) a pu constituer une forme extrême de dévotion, que les historiens hésitent à classer dans le puritanisme, en promouvant l'idée que le Christ avait libéré les croyants de la loi civile dès lors qu'ils étaient guidés par la grâce divine. Ces thèmes ont trouvé leur expression la plus virulente, mais aussi la plus populaire, dans les *Marprelate Tracts* (1588-89), dont la publication a conduit à une répression accrue des puritains.

Cela permet à la candidate de nuancer le caractère ascétique et élitiste du puritanisme. En effet, il a pu exister des formes plus populaires de dévotion puritaine, telle que le « *sermon gadding* », pratique qui consistait à voyager d'une paroisse à l'autre à la recherche du meilleur prédicateur, mais qui était

aussi une forme de sociabilité [on pourrait ajouter qu'il y a une forme d'humour puritain en ce que la littérature puritaine a eu largement recours à la satire].

La candidate clôt son exposé en montrant que le puritanisme a transcendé les classes sociales, que ce soit en adressant les sermons à un large public ou en promouvant l'alphabétisation nécessaire à la lecture de la Bible et à la rédaction de journaux dévotionnels.

Dans l'entretien, la candidate apporte des précisions sur la notion de prédestination, source d'anxiété chez les puritains, ainsi que sur d'autres formes d'expression de la pensée puritaine, dans les « *newsprint* » notamment, témoignant d'une bonne connaissance de la dimension culturelle de la question au programme.

## Exemples de sujets

### « Émergence et transformations du puritanisme en Angleterre, 1559-1642 »

Puritanism and the Kingdom of Heaven

"Both the style and content of Caroline ecclesiastical policy represents a distinct shift from the aims and assumptions of the Jacobean establishment." (Kenneth Fincham and Peter Lake, "The Ecclesiastical Policies of James I and Charles I", in Kenneth Fincham ed., *The Early Stuart Church, 1603-1642*, Basingstoke and London: Macmillan, 1993, p. 24).

"Puritan creeds and ways [...] embraced the most intensive and largest-scale ascetic project in early modern Protestantism. Addressed to a lay constituency, they were studiously elite. They arose from dissatisfaction with the average and could tend to extremes." (Theodore D. Bozeman, *The Precisianist Strain: Disciplinary Religion and Antinomian Backlash in Puritanism to 1638*, University of North Carolina Press, 2004, p. 4).

"[...] under a seeming Devout and Holy pretence, to advance and promote the *Preaching of the Gospel*, they [puritans] got in a number of *Lecturers* into most of the Corporate Towns, and populous places of this Realm (according to the pattern of *Geneva*) especially into the City of *London*; whom they maintained by Voluntary contributions, to the end they might be engaged to preach such Doctrine, as should (upon occasion) prepare the People for any disloyal attempt, and dispose them to Rebellion when opportunity served." (Sir William Dugdale, *Short View of the Late Troubles in England; Briefly setting forth, Their Rise, Growth, and Tragical Conclusion*, Oxford: Printed at the Theatre for Moses Pitt, 1681, chap. V, p. 36).

"Clergy were deprived; careers ended; even an archbishop of Canterbury was broken, as successive waves of Puritan agitation dashed themselves on the rock of Elizabeth's monumental stubbornness. The experience of zealous Protestants during her reign was an arc from hope, through frustration and anger, to resigned defeat." (Alex Ryrie, *The Age of Reformation. The Tudor and Stewart Realms 1485-1603*, Abingdon and New York: Routledge, 2017 (second edition), p. 244).

## « Les États-Unis et l'Amérique latine de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 »

### Anti-Americanism

"The Cold War altered the logic of inter-American relations, elevating the protection of 'national security' to the top of the U.S. foreign policy agenda and turning Latin America [...] into both a battleground and prize in the conflict between communism and capitalism, East and West, the USSR and the United States." (Peter H. Smith, *Talons of The Eagle*, New York: Oxford University Press, 1996, p. 117).

"The corollary to the idealism embraced by the Republicans in the realm of diplomatic public policy debate was thus political terror. In the dirtiest of Latin America's dirty wars, their faith in America's mission justified atrocities in the name liberty." (Greg Grandin, *Empire's Workshop: Latin America, the United States, and the Rise of the New Imperialism*, New York: Owl Books, 2006, p. 89).

## « Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) »

### Defence

"Ulster Unionists, fearful of being isolated on the island, built a solid house, but it was a cold house for catholics. And northern nationalist, although they had a roof over their heads, seemed to us as if they meant to burn the house down." (David Trimble, "Nobel Lecture, Oslo, December 10, 1998", in *To Raise Up a New Northern Ireland: Articles and Speeches 1998-2000 by David Trimble*, Belfast: The Belfast Press, 2001, p. 62).

"The confusion at the heart of republican strategy left a series of questions about the movement's underlying attitude towards the practice of violence. Was the inability to impose control over the armed struggle, for all the talk of calculating it on the basis of its utility, symptomatic of a continuing sentimental attachment to physical force?" (Michael L.R. Smith, *Fighting for Ireland? The Military Strategy of the Irish Republican Movement*, Abingdon: Routledge, 1995, p. 181).

**Myriam-Isabelle DUCROCQ**

**Université Paris Nanterre**

#### **4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document**

Ce rapport vise à présenter le déroulement de l'épreuve de commentaire de document et en rappelle la méthodologie, de façon à aider les candidats à se préparer aux exigences de l'exercice.

En complément de ces remarques seront fournis quelques conseils pratiques à partir de plusieurs sujets proposés en 2024 et l'exemple d'une bonne prestation saluée par le jury. Ce rapport s'inscrit dans la continuité des précédents et nous insistons sur la nécessité de consulter les rapports des sessions antérieures 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 « Les États-Unis et l'Amérique latine de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 » ainsi que sur le programme de l'option B « Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) ». Si le rapport s'appuie sur des exemples tirés de prestations et de textes portant sur les trois questions, il insiste cependant davantage sur les questions de civilisation étatsunienne et de l'Irlande du Nord puisqu'elles sont maintenues à la session 2025 du concours.

#### **Déroulement de l'épreuve**

Les candidats disposent de deux heures pour préparer un commentaire de texte en loge. Cette durée exige une préparation au long cours pour que les candidats puissent être efficaces, précis et réactifs le jour de l'épreuve. Lorsqu'ils se présentent devant le jury, il leur est rappelé le déroulement général de l'épreuve (un exposé en anglais de trente minutes maximum, suivi d'un entretien en anglais d'une durée maximale de 15 minutes). Le candidat peut ensuite commencer son exposé.

Dans l'introduction, il est demandé aux candidats de lire un passage du texte (entre cinq et dix lignes), dont le choix relève de leur libre appréciation. La lecture peut se faire à tout moment avant l'annonce de la problématique et du plan. Les candidats doivent indiquer au jury où se situe le passage dans le texte, en donnant le numéro de ligne ou le paragraphe. Il arrive fréquemment que le jury coupe le candidat avant dix lignes afin de signifier que la lecture prend fin. Le jury remercie alors le candidat qui peut reprendre le cours de son introduction. En fin d'introduction, la problématique et le plan doivent être clairement et distinctement énoncés. Une des qualités pédagogiques attendue de la part de futurs enseignants agrégés étant la capacité à prendre en compte leur auditoire, et donc à adapter leur discours et le rendre intelligible, il est recommandé aux candidats de ralentir leur débit de parole à ce moment précis, afin que les membres du jury puissent prendre ces éléments en note. Il convient donc de prêter attention aux réactions du jury afin d'ajuster sa vitesse d'élocution. En cas de débit trop rapide, le jury peut demander aux candidats de répéter leur problématique et leur plan.

Au bout de vingt-cinq minutes d'exposé, le jury signale au candidat qu'il lui reste cinq minutes en lui faisant un signe de la main. Malgré cette indication, il demeure important que les candidats se chronomètrent également eux-mêmes. L'exposé est suivi d'un échange en anglais d'une durée maximale de quinze minutes. Avant de quitter la salle, le jury regarde les brouillons du candidat pour s'assurer que la présentation n'a pas été entièrement rédigée : l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées, mais le développement doit se présenter sous forme de plan, mots-clés et notes. Cela permet d'attester de la capacité du candidat de développer un propos articulé et clair à partir de notes, une autre des qualités attendues d'un futur enseignant agrégé.

Nous rappelons que l'épreuve est également un exercice de communication. Il est donc important d'adopter une posture adéquate et d'établir un contact visuel régulier avec le jury.

### **Conseils pour se préparer à l'épreuve du commentaire de document**

#### ***Préparation en deux heures***

L'une des difficultés majeures du commentaire de document repose sur la contrainte du temps de préparation en loge, qui est de deux heures. Si les candidats se sont préparés à l'exercice de commentaire pour les écrits, il est néanmoins crucial qu'ils s'exercent en condition de concours autant que possible en amont de l'épreuve orale afin de pouvoir répondre aux exigences spécifiques de cet exercice et de gérer le temps imparti.

Si les méthodes de travail restent personnelles, il est toutefois conseillé aux candidats de lire plusieurs fois le texte pour en comprendre le sens et les enjeux, puis de l'annoter pour faire apparaître les dimensions plurielles du texte et l'analyser à la lumière de connaissances précises, de surligner les passages qui seront commentés, de façon organisée, afin qu'ils soient facilement repérables lors de l'exposé. Il convient également d'accorder une importance particulière au paratexte, à savoir la date de publication, les indications concernant l'auteur ou les auteurs, la source, les destinataires, etc. Un entraînement régulier permet de trouver son propre système d'organisation (numérotation des pages, indication du temps estimé par parties, code couleur, transitions surlignées, etc.) : être organisé permet de ne pas rajouter à l'anxiété lors du passage devant le jury.

Certaines références fondamentales sont exigibles des candidats. Pour les trois sujets, une bonne connaissance des contextes politiques et des événements était indispensable à l'analyse des textes. Il était par exemple attendu des candidats qu'ils sachent qu'au printemps 1970, le premier ministre était le travailliste H. Wilson et que des élections allaient avoir lieu en juin de la même année, où E. Heath, du parti conservateur, allait lui succéder. Il en est de même pour le sujet sur les États-Unis et l'Amérique latine. Parmi les références fondamentales exigibles des candidats figuraient la chronologie des différentes présidences (le jury a malheureusement entendu que Franklin Delano Roosevelt était mort en 1933), ainsi que celle des différents coups d'état, interventions, programmes de libre-échange, etc. Il est également attendu des candidats qu'ils connaissent les ressorts de la politique étrangère des États-Unis. En ce qui concerne la question sur les puritains, il était exigible que les candidats puissent situer les événements mentionnés dans les textes (la « *Marprelate Controversy* », la « *Dedham Conference* », etc.), ou encore expliciter les références à des figures importantes (Bancroft, Whitgift, Knox, etc.). Des questions de culture générale sont également essentielles pour pouvoir commenter un document. Le jury regrette ainsi que certains candidats ne sachent pas que les élections aux États-Unis ont lieu en novembre, tous les quatre ans. La maîtrise d'un socle de connaissances solides est un élément clé de la préparation de l'épreuve de commentaire de document. Il est conseillé aux candidats de travailler à acquérir les connaissances sur les questions au programme de façon progressive, tout au long de l'année, et de consulter les manuels de civilisation pour consolider leurs connaissances. De même, il est fortement recommandé de préparer chaque sujet de façon égale et de ne pas faire l'impasse sur l'une des questions au programme.

## **Rappel de la méthode du commentaire de document**

### ***Introduction***

L'introduction, qui commence idéalement par une accroche en lien avec le texte, sert à replacer le texte dans son contexte, à en déterminer la spécificité et les enjeux principaux. À la manière d'un entonnoir, les candidats posent le cadre historique général avant de resserrer progressivement leur propos sur le document, qu'ils présentent de manière synthétique en explicitant le paratexte : la nature du document, les indications sur l'auteur ou les auteurs, la date de parution, les objectifs du texte, les destinataires, les thèmes centraux. Il est également opportun de résumer l'argument du texte, de commenter sa structure et sa progression sans anticiper pour autant le commentaire.

### ***Problématique et plan***

La problématique guide l'analyse tout au long de la démonstration. Il faut donc y répondre au fur et à mesure de l'exposé. Elle doit être spécifique au texte et mettre en avant ses enjeux. Elle s'interroge sur l'interprétation proposée par l'auteur du texte. Le jury a pu regretter les problématiques plaquées et très générales qui pouvaient s'appliquer à d'autres documents que celui à l'étude.

Il est recommandé aux candidats d'annoncer clairement qu'ils vont énoncer leur problématique et de la formuler, par exemple, au moyen d'une tournure interrogative ou d'une interrogative indirecte. Une bonne problématique révèle les tensions du texte. Pour autant, faire porter la problématique sur la nature ambivalente du texte ne suffit pas. Par exemple, « *How does this text illustrate the complex relationship between the U.S. and Latin America?* » ne suffit pas à mettre en avant les aspects spécifiques au texte. Les problématiques trop larges sont aussi à proscrire, comme « *How does the author try to reassure Congress?* » ou « *How does the official document reveal more about American foreign policy during the Cold War than it does about Guatemala?* ». Les questions telles que « *How is Hume asking Adams to join the peace talks?* » restent trop en surface et ne permettent pas de soulever les tensions du texte. Il convient également d'éviter la juxtaposition de plusieurs questions, au risque de nuire à la clarté du propos et de ne pas cerner les enjeux du texte. De même, les candidats ne doivent pas reprendre les différents segments de leur problématique pour en faire un plan. La problématique et le plan doivent être distincts, le plan découlant logiquement de la problématique à laquelle il permet de répondre. Nous recommandons donc aux candidats de s'exercer régulièrement à l'analyse d'un texte pour trouver une problématique – inutile également de préciser au jury que leur problématique a été trouvée juste avant d'entrer dans la salle.

### ***Plan***

Toutes les parties du plan doivent porter sur le texte, qui doit rester au cœur de l'analyse. En aucun cas le plan ne doit être linéaire. De même, les parties ne doivent pas être interchangeables. Si tel est le cas, c'est que le plan n'est pas fonctionnel. Si les plans en deux parties ne sont pas proscrits, il est toutefois recommandé aux candidats d'adopter un plan en trois parties, qui mettra mieux en évidence la progression de l'analyse. Les candidats veilleront à bien articuler leurs idées entre elles et avec le texte de manière explicite et de façon progressive, et à ne pas juxtaposer leurs idées les unes à la suite des autres sous forme de catalogue.

## **Développement**

Les candidats doivent veiller à annoncer clairement leurs parties et à soigner leurs transitions, à la fois entre les parties et au sein des parties elles-mêmes, pour que le jury puisse suivre la progression du commentaire. Il convient également de donner clairement l'idée principale de chaque partie au début de celle-ci et de se référer au texte en le citant. Chaque propos et parties du texte cités doivent faire l'objet d'une micro-analyse qui viendra apporter des éléments de réponse à la problématique.

Le jury souligne qu'il est très maladroit de commencer la première partie sur le contexte du document. Le contexte, nous le rappelons, est à aborder en introduction pour situer le texte. La progression va du plus explicite au plus implicite, toujours de manière dynamique et progressive. Les candidats peuvent évoquer la dimension rhétorique du document si celle-ci est pertinente à l'analyse des idées du texte, mais elle doit rester brève et ne pas faire l'objet d'une partie entière. Ainsi, le discours de J.F. Kennedy d'octobre 1960 pouvait appeler quelques remarques sur la rhétorique de ce sénateur en campagne présidentielle, mais une analyse des outils rhétoriques sans lien avec les idées du texte n'était pas pertinente. De même, il est inutile de recenser toutes les occurrences de certains termes ou modaux dans les textes étudiés.

Chacune des parties doit être équilibrée. Il faut donc apprendre à gérer son temps pour éviter qu'une première partie soit deux fois plus longue que la dernière, ce que le jury a pu déplorer pour certains exposés. Des candidats ont manqué de temps pour aborder leur troisième partie, ce qui est préjudiciable à la démonstration. Les candidats veilleront également à faire en sorte de ne pas s'éloigner du document dans leur troisième partie. Si les mentions historiographiques utilisées à bon escient sont valorisées, il faut qu'elles viennent étayer l'analyse du texte et il n'est pas judicieux de prévoir une dernière partie sur l'historiographie. Dans tous les cas, le jury valorise les prestations où les candidats nuancent le propos, en prenant du recul par rapport au texte et en émettant des hypothèses au cours de leur analyse.

Une des difficultés majeures du commentaire de texte est de prendre du recul sur le texte : tout en évitant bien de proposer une simple paraphrase, il est nécessaire de se reporter au document de façon régulière et de le citer (en faisant référence aux numéros de ligne également). Le jury déplore une tendance des candidats à extraire de manière arbitraire certains mots ou extraits du texte sur lesquels repose tout un développement, au détriment d'autres passages nécessaires à l'explicitation. Par exemple, sur un texte de John Penry de 1590, une candidate a fait porter son commentaire sur la réforme, mot employé plusieurs fois dans le document. S'il était attendu des candidats qu'ils expliquent pourquoi ce mot était répété, il ne fallait toutefois pas faire porter toute l'analyse sur ce terme précis, omettant le reste du propos. Si des connaissances précises sont indispensables pour le commentaire, ce dernier ne doit pas servir de prétexte pour réciter des connaissances qui ne servent pas la démonstration. Le commentaire ne doit en aucun cas ressembler à un exposé de cours. Dans certains cas, il peut être opportun de mentionner ce que le texte ne dit pas. Par exemple, il était judicieux de mentionner que Sumner Welles, dans son discours devant l'association du barreau de Baltimore, ne mentionnait pas directement le « Smoot-Hawley Tariff Act » de 1930 ; mais il est en revanche maladroit de développer trop longuement les non-dits du texte. Il convient également de ne pas refaire l'histoire – la question n'est pas de savoir, comme le jury a pu l'entendre, ce qu'aurait fait J.F. Kennedy au Guatemala s'il avait été président dans les années 1950 plutôt qu'Eisenhower. De même, dans le discours d'Ian Paisley à la conférence annuelle du DUP en 1993, il fallait pouvoir identifier les acteurs mentionnés. Lorsque Ian Paisley désigne le « *SDLP leader* », il fallait préciser qu'il s'agissait de John

Hume, futur prix Nobel de la paix. Lorsque Ian Paisley parlait du « *leader of the IRA / Sinn Fein* », il fallait mentionner Gerry Adams, et donc comprendre qu'il y avait une référence aux discussions entre les leaders des deux partis nationalistes, les « *Hume-Adams proposals* ». Il a été fort apprécié que les candidats sachent qui était Martin Smyth, « *Grand Master of the Orange Order* », et membre du Parlement pour le *Ulster Unionist Party* de 1982 à 2005. Une analyse fine permettait de mettre en avant le fait qu'Ian Paisley le trouvait trop conciliant et modéré en raison du fait qu'il avait accepté la proposition de John Major et d'Albert Reynolds. Enfin, il fallait pouvoir identifier ce qu'était la « *Reynolds / Major proposal* », une version de la déclaration de Downing Street datant d'octobre 1993. Ian Paisley faisait donc référence aux pourparlers entre le gouvernement irlandais et le gouvernement britannique, qu'il ne fallait pas confondre avec la déclaration de Downing Street de décembre 1993.

Enfin, la terminologie et les concepts propres aux questions au programme doivent faire l'objet d'une maîtrise solide. Pour la question de civilisation étatsunienne, nous rappelons aux candidats que l'Amérique centrale fait partie de l'Amérique latine et qu'il est problématique que les candidats ne maîtrisent pas les différentes régions géographiques. Les candidats ont également pu être amenés à définir ou expliciter des notions telles que « *Western Hemisphere* », ou encore à mettre en tension les termes « *hegemony* » et « *imperialism* » plutôt que de les utiliser de façon interchangeable. En ce qui concerne la question sur les puritains, de nombreux textes mettaient en avant les caractéristiques des puritains, qu'il convenait d'analyser. Dans un texte de John Penry de 1590, il fallait donc questionner l'analogie entre les puritains et les martyrs, la place du Christ chez les puritains, ou encore leur attitude face à la monarchie. Dans ce même texte, la place des écritures avait une dimension importante qu'il convenait d'analyser, notamment les interprétations et usages faits par les puritains concernant la Bible. Pour la question portant sur l'Irlande du Nord, expliquer que « *G.O.C.* » faisait référence à Ian Freeland qui était alors « *General Officer Commanding* » dans le discours de 1970 de Rafton Ponder était nécessaire. De même, il fallait pouvoir définir les « *no-go land* », des zones urbaines comme à Belfast et Derry où la RUC et l'UDR ne pouvaient pas intervenir puisqu'elles étaient barricadées par les résidents, principalement entre 1969 et 1972. Certains candidats ont également précisé que des chercheurs avaient démontré l'existence des « *no-go lands* » du côté loyaliste. Les démonstrations les plus fines ont questionné les termes « *internal security* », faisant écho à l'« *Operation Banner* » de 1969 dont le but initial officiel était de soutenir la police locale dans ses opérations de maintien de l'ordre en Irlande du Nord. La police était d'abord déployée à la demande du gouvernement nord-irlandais, et la présence de l'armée y était bien perçue, y compris par la communauté nationaliste. Mais en 1971, suite à l'« *Operation Demetrius* », le rôle de l'armée a changé en ayant pour objectif de devenir une force contre-terroriste et de combattre les mouvements paramilitaires, en particulier l'IRA. Le discours de Rafton Ponder étant issu d'un débat parlementaire de 1970, les candidats pouvaient évoquer cette dimension et l'évolution du rôle de la présence militaire en Irlande du Nord à cette période.

### **Conclusion**

La conclusion propose le bilan de ce qui a été démontré lors de l'exposé. Il convient de répondre à la problématique et de synthétiser les propos qui ont servi à expliciter les enjeux principaux du texte. Les candidats peuvent également proposer une ouverture, faisant le lien entre le texte et ce qu'il se passe par la suite, à condition que ce rattachement soit fait de manière pertinente et non artificielle, ou entre le texte et d'autres enjeux de la question au programme. Dans un texte de 2011 portant sur la

« *U.S. Southern Command* », un candidat a ainsi complexifié sa réflexion en s'interrogeant sur la notion de multilatéralisme sous l'administration Obama.

### **Entretien**

L'entretien, qui se déroule en anglais, fait suite à l'exposé. Il a pour objectif de permettre aux candidats d'enrichir et d'améliorer leur prestation. Ce temps d'échange avec le jury doit permettre aux candidats de clarifier, de rectifier ou de nuancer certains propos. Les questions du jury n'ont pas pour objectif de déstabiliser les candidats, et visent au contraire à leur permettre d'éclaircir des aspects du texte ou du paratexte qui n'auraient pas été analysés ou qui n'auraient pas été compris. S'ils y sont invités, les candidats ont donc tout intérêt à réviser certaines hypothèses ou interprétations. Il faut également savoir adapter son temps de parole. Les réponses doivent être étayées, mais il ne s'agit pas de monopoliser la parole, au risque de perdre le fil de sa pensée et de ne pas répondre à la question posée. Il est important de s'entraîner à cet exercice pour rester mobilisé lors de ce temps d'échange qui doit être dynamique et interactif.

Nombreux sont les candidats qui parviennent à saisir cette opportunité d'échanges avec le jury, et qui reviennent avec finesse sur des aspects de leur prestation. Le jury valorise les candidats qui font l'effort de réfléchir aux questions posées et qui s'engagent dans une réelle discussion.

Ainsi, au sujet d'un texte de Sumner Welles, tiré de « *An address given before the Bar Association of Baltimore, Maryland* » de 1936, qui présente les programmes d'accords de libre-échange avec les pays d'Amérique latine, le jury a demandé aux candidats d'explicitier la référence dans le texte au « *Secretary of State* », à la « *Inter-American Conference at Montevideo* » ou encore à la « *dollar diplomacy [as] a thing of the past* ». Les candidats ont aussi été interrogés sur des aspects qu'ils avaient abordés dans leur exposé, par exemple les négociations avec le Panama à propos de la gestion du canal, ou encore l'évacuation des troupes étatsuniennes d'Haïti, pour apporter des précisions et des corrections. On peut regretter que certains candidats restent sur la réserve lors de l'entretien et se démobilisent. Nous rappelons que l'entretien fait partie intégrante de l'exercice et qu'il convient donc de s'y entraîner pour se familiariser avec l'exercice. Nous recommandons aux candidats de s'exercer à adapter la longueur des réponses, afin de développer suffisamment leur pensée et de la préciser tout en restant synthétique. Le jury valorise la capacité des candidats à se poser des questions et à raisonner. Par exemple, quand le jury a demandé à une candidate quand la Bataille du Bogside avait eu lieu, celle-ci a avoué hésiter entre 1969 et 1970, mais a précisé qu'elle savait que cette bataille avait eu lieu au début des Troubles. Elle en a conclu que la bataille datait donc de 1969. De même, sur un texte du Sénateur John F. Kennedy d'octobre 1960, une question portait sur la Floride comme lieu du discours. Grâce à son analyse du texte et du ton employé par Kennedy, alors en campagne présidentielle, une candidate a su déduire que cet État avait voté républicain lors des précédentes élections présidentielles de 1952 et en 1956. Enfin, sur un texte de John Penry de 1590, une candidate a su revenir avec précision sur qui était Robert Waldegrave, imprimeur puritain connu pour avoir publié des *Marprelate Tracts*.

### **Un exercice de communication et de langue**

Le jury rappelle que cette épreuve orale est aussi une épreuve de communication. Il convient donc d'adopter un débit adéquat, ni trop rapide ni trop lent. Se reprendre régulièrement, hésiter trop souvent, se répéter ou faire de longues pauses nuisent à la clarté du propos. Afin de permettre au jury de suivre

la démonstration, les candidats feront attention à soigner leurs transitions d'une partie à une autre, mais également au sein des parties elles-mêmes. Les candidats doivent rester vigilants, notamment lors de l'entretien, à ne pas utiliser un vocabulaire relâché mais bien soutenu et varié.

Rappelons aussi l'importance de la qualité grammaticale et phonologique des prestations. Le jury déplore de trop nombreuses fautes de grammaire et rappelle notamment que « *the United States* » est suivi du singulier. De même, le jury déplore de trop nombreux déplacements d'accents ou des erreurs de phonèmes sur des termes clés des questions au programme tels que « *Protestant* », « *Catholic* », « *Unionist* », « *paramilitary* », « *hegemony* », etc.

### **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. Il est donc crucial que les candidats travaillent les trois questions de manière égale lors de l'année de préparation et ne fassent pas d'impasse. Le jury a constaté cette année que la question de l'option B « Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) » était souvent moins bien maîtrisée que les deux autres. Il est conseillé de ne pas négliger le programme d'option et de ne pas attendre la préparation des oraux pour le travailler. De même, pour le sujet sur « Les États-Unis et l'Amérique latine de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 », le jury a constaté que la période post-Guerre froide était beaucoup moins bien maîtrisée que la période de 1933 à la fin de la Guerre froide, ce qui a conduit à des problèmes méthodologiques d'analyse des documents quand des textes datant des années 2000 ont été proposés. Il est important de maîtriser toutes les périodes des différents programmes afin de ne pas être pris de court lors du commentaire de texte.

Les textes proposés à l'analyse cette année étaient des sources primaires de différentes natures (des lettres, des transcriptions de discours, des transcriptions de débats politiques, etc.). Voici des exemples de sources dont des extraits ont été proposés cette année :

#### **« Émergence et transformations du puritanisme en Angleterre, 1559-1642 »**

[John Perry], *A briefe discouery of the vntruthes and slanders (against the true gouernement of the Church of Christ) contained in a Sermon, preached the 8. of Februarie 1588. by D. Bancroft and since that time, set forth in Print, with additions by the said Authour*, [Edinburgh: Printed by Robert Waldegrave, 1590], p. 1-2.

G.W. [George Widley], *The doctrine of the Sabbath, handled in foure seuerall books or treatises*, London, 1604, p. 219-223.

Richard Bancroft, *Dangerous positions and proceedings, published and practiced within the iland of Brytaine, vnder pretence of reformation, and for the presbiteriall discipline*, London, 1593, p. 45-46.

John Whitgift, *An ansvvere to a certen libel intituled, An admonition to the Parliament, by Iohn VVhitgifte, D. of Diuinitie*, London, 1572, p. 20-22.

## « Les États-Unis et l'Amérique latine de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 »

Sumner Welles, "The Trade Agreements Program in our Inter-American Relations," an Address given before the Bar Association of Baltimore, Maryland, February 4, 1936, United States Government Printing Office, Washington, D.C., 1936, pp. 2-3.

John F. Kennedy, Speech by Senator John F. Kennedy, Hillsborough County Courthouse, Tampa, Florida, October 18, 1960. Online by Gerhard Peter and John T. Woolley, *The American Presidency Project*.

*The Secretary of State (John Foster Dulles) to the Secretary of Defense (Wilson)*, Washington, October 27, 1954, in *Foreign Relations of the United States, 1952-1954*, vol. IV.

George Bush, "Letter to Congressional Leaders on Fast Track Authority Extension and the North American Free Trade Agreement", May 01, 1991. In *Public Papers of the Presidents of the United States: President George H.W. Bush (Book I, 1991)*. Washington: United States Government Printing Office, 1992, pp. 450-451.

## « Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) »

Letter from John Hume to Gerry Adams, 17 March 1988.  
[https://cain.ulster.ac.uk/john\\_hume/docs/Hume\\_1988-03-15\\_letter\\_r.pdf](https://cain.ulster.ac.uk/john_hume/docs/Hume_1988-03-15_letter_r.pdf)

Claire Hackett, "Self-Determination: The Republican Feminist Agenda," *Feminist Review*, 50, 1995, p. 111-116, here p. 111-112.

Rafton Ponder (MP, Belfast South, UUP), Debate, House of Commons, 7 April 1970, Hansard, col. 799, c. 261-2.

Speech by Ian Paisley to the DUP's Annual Conference, 1993.  
[https://cain.ulster.ac.uk/issues/politics/docs/dup/ip\\_1993.htm](https://cain.ulster.ac.uk/issues/politics/docs/dup/ip_1993.htm)

### Exemple de prestation réussie

L'extrait d'une lettre du 1<sup>er</sup> mai 1991 de G.H.W. Bush adressée au Congrès a été proposé à l'analyse. Dans ce texte, G.H.W. Bush répondait aux inquiétudes des membres du Congrès quant au partenariat avec le Mexique dans le cadre de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA), du fait des relations historiques entre les deux pays. G.H.W. Bush cherchait à convaincre les membres du Congrès d'adopter des procédures accélérées (« *fast track procedures* »), présentées comme la clé des efforts d'intégration et de coopération économique.

Dans son commentaire, un candidat a choisi d'étudier le texte en s'interrogeant sur la volonté de G.H.W. Bush de faciliter les développements économiques avec le Mexique, mettant en avant la défense du néolibéralisme dans un contexte de fin de Guerre froide.

L'introduction a permis d'ancrer le texte dans ce contexte ainsi que celui des difficultés économiques endémiques de l'Amérique latine suite à « la décennie perdue » des années 1980, la privatisation prônée par Washington, la mise en concurrence, ou encore l'inflation. Avant l'annonce de sa problématique et de son plan, le candidat a présenté le contenu du texte et l'idée principale, à savoir la façon dont Bush cherchait à obtenir du Congrès davantage de marge de manœuvre grâce aux procédures accélérées. Dans un développement en trois parties, le candidat s'est d'abord intéressé aux

aspects de politique intérieure et aux inquiétudes des membres du Congrès, à majorité démocrate, quant à la coopération avec le Mexique (I), ce qui reflétait une certaine continuité dans l'attitude des États-Unis en termes de politique étrangère vis-à-vis de leurs voisins du sud et notamment du Mexique (II), mettant ainsi en avant la priorité des intérêts des États-Unis dans cet accord de libre-échange (III). Tout au long de son exposé, le candidat a su mobiliser des notions et concepts clés au programme : coopération, ALENA, accords de libre-échange, intégration économique, etc. Dans son analyse, le candidat a rappelé, à juste titre, qu'un accord économique avait déjà été signé entre les États-Unis et le Canada en 1988. Il est également revenu sur une interprétation de la rhétorique de Bush, mu par une volonté de développer une zone de libre-échange dans les Amériques (« *from Anchorage to Tierra del Fuego* ») dans un contexte de post-Guerre froide où le monde bipolaire était dépassé et où le commerce avec le Mexique était nécessaire pour défendre les intérêts étatsuniens et servait d'outil diplomatique. Cela lui a permis de revenir sur les relations économiques que le Mexique et les États-Unis avaient déjà entretenues par le passé, comme le Programme Bracero, de 1942 à 1964. Le candidat a su adopter une distance critique envers le texte, en soulignant que malgré les arguments optimistes employés par G.H.W. Bush, il existait une certaine continuité dans l'attitude des États-Unis vis-à-vis de la défense de ses intérêts nationaux. Enfin, dans sa conclusion, le candidat a ouvert son propos sur l'émergence de nouveaux acteurs économiques en Amérique latine, notamment de la Chine, questionnant ainsi le rôle des États-Unis dans la région.

À l'issue de la session 2024, le jury a eu le plaisir d'écouter de très belles prestations et nous tenons à féliciter les candidats pour leur travail et les efforts fournis. Nous ne saurons assez le répéter, l'épreuve de commentaire de texte nécessite un entraînement régulier, bien en amont des épreuves orales. Cet entraînement régulier permettra notamment aux candidats d'éviter les erreurs méthodologiques, et de se sentir le plus à l'aise possible lors du passage devant le jury. Nous adressons tous nos encouragements aux futurs candidats et espérons que le présent rapport les aidera dans la préparation de cette épreuve.

**Cléa FORTUNÉ**

**Université Sorbonne Nouvelle**

## 5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon

L'épreuve de leçon de l'Option C repose sur un programme renouvelé tous les deux ans. Pour les sessions 2024 et 2025, la question au programme est « 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, un dictionnaire de prononciation et un dictionnaire unilingue sont mis à disposition des candidats. 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, en anglais ou en français, sont extraites d'articles scientifiques, de monographies universitaires ou de grammaires. 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) ; les citations plus courtes présentent, en revanche, une version condensée de la thèse du ou des auteur(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 ; la part d'implicite peut, en effet, être plus importante, et il convient notamment de s'assurer que l'on a bien compris la façon dont les notions convoquées sont définies dans le cadre de la citation. La longueur des extraits composant le corpus varie également, selon l'utilité des éléments contextuels en rapport avec le sujet à traiter.

L'un des objectifs de l'épreuve est d'exploiter le corpus de manière optimale en identifiant 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 que l'épreuve consiste en une présentation en anglais de trente minutes suivie d'un

entretien en français de quinze minutes maximum ; comme dans toutes les épreuves, l'évaluation porte à la fois sur la présentation et sur l'entretien. Il est demandé au candidat d'indiquer clairement quel sujet il a choisi avant de commencer sa présentation. Lorsque vingt-cinq minutes de présentation se sont écoulées, un membre du jury signale au candidat 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. À la fin de l'épreuve, le jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis éventuellement l'introduction et la conclusion.

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. 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 : l'option C ne doit pas être choisie par défaut.

Le texte de cadrage sur la question au programme comporte une bibliographie riche et détaillée ; il est nécessaire de se familiariser avec des approches théoriques variées, et l'on ne peut se contenter pour traiter les sujets proposés de s'appuyer sur les deux grandes grammaires de référence que sont Quirk et al. (1985) et Huddleston & Pullum (2002), dont la maîtrise est néanmoins essentielle.

Le jury attend bien sûr des candidats qu'ils démontrent leur maîtrise des concepts relatifs à la question au programme ; il faut donc qu'ils puissent définir les concepts sur lesquels ils s'appuient et qu'ils sachent les distinguer, sans se limiter à quelques termes clés mal maîtrisés. Plus généralement, il est nécessaire pour réussir l'épreuve de savoir distinguer les différents niveaux de l'analyse linguistique : les plans syntaxique, sémantique et pragmatique sont trop souvent confondus, ce qui nuit fortement à la qualité des démonstrations, surtout dans la mesure où la question au programme nécessite une grande précision sur ces distinctions.

Il est enfin à noter qu'une leçon réussie ne s'évalue pas au nombre de références citées. L'enjeu n'est pas de se montrer plus érudit que les autres candidats, mais bien de prouver que l'on est capable d'articuler maîtrise des théories et travail sur des données dans le cadre d'une démarche problématisée. 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. Le choix du sujet est évidemment une étape décisive : il faut qu'il soit mûrement réfléchi, de manière à ce que le candidat soit sûr de sa décision et ne perde pas un temps précieux à changer d'avis. Il est donc recommandé de lire attentivement les deux sujets en totalité, citation et corpus, afin de saisir la spécificité de chacun de manière à pouvoir faire un choix éclairé. Il est déconseillé de choisir en se fondant simplement sur la citation, car le corpus d'exemples oriente nécessairement l'analyse de manière non négligeable et doit être pris en compte dans l'élaboration de la problématique : il est donc essentiel de lire attentivement l'ensemble pour éviter le travers, trop souvent relevé par les membres du jury, qui consiste à utiliser le

corpus comme une simple illustration des connaissances du candidat sur le thème général proposé par la citation.

Par ailleurs, 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 saisis comme des prétextes à montrer tout ce que l'on sait. Par exemple, le sujet LLG 16 a parfois donné lieu à des placages de cours sur les clivées en IT, avec des parties entières sur leur syntaxe, tandis que le rapport établi par la citation entre ces constructions et l'expression du contraste était traité de façon marginale.

L'analyse de la citation doit déboucher sur une question. Il ne faut pas la considérer comme simple prétexte pour décrire le corpus sans problématisation particulière, comme cela a été par exemple le cas cette année pour le sujet LLG 08. Alors qu'il invitait les candidats à s'interroger sur ce qu'il convenait d'entendre par « *semantically equivalent but formally and pragmatically divergent* », mais aussi à réfléchir à la notion de « paires » de phrases ainsi qu'aux contrastes établis entre les différentes structures évoquées par la citation, il a parfois été traité comme simple invitation à parler de manière très générale de la notion de structure informationnelle, sans questionnement particulier.

Enfin, il faut éviter le défaut qui consiste à mettre la citation totalement (ce qui reste rare) ou partiellement (ce qui est plus fréquent) de côté pour digresser sur des phénomènes qu'elle ne mentionne pas. Il peut paraître délicat de trouver l'équilibre entre ce qui relève de la comparaison bienvenue et ce qui constitue un hors sujet manifeste ; les candidats devraient s'interroger sur la pertinence de leur propos lorsqu'ils ont recours à des occurrences qui ne figurent pas dans le corpus ou lorsqu'une partie entière de leur présentation est consacrée à un autre phénomène que celui ou ceux explicitement identifié(s) par la citation. Il faut en effet rappeler que la leçon est une épreuve visant à évaluer les capacités analytiques de linguistes, et non des connaissances apprises par cœur. Une bonne leçon traite le sujet sur la base de connaissances solides et toujours à la lumière du corpus fourni : tout écart par rapport à cette règle d'or conduit à des récitations de cours, le plus souvent hors sujet.

### **L'exposé**

L'exposé repose sur une problématique qui découle d'une analyse critique de la citation. 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. Il ne s'agit pas nécessairement de prendre le contrepied de la citation pour montrer que la thèse de l'auteur est fautive, mais de s'interroger véritablement sur ses enjeux et de prendre du recul en se demandant, par exemple, si d'autres approches théoriques permettent de remettre en cause ou de compléter les affirmations qu'elle contient. Par exemple, la citation de Tanya Reinhart qui constituait le sujet LLG 28 portait sur la définition de la notion de topique, l'auteure indiquant qu'un topique ne peut être réduit à l'expression d'une information ancienne. La citation ne donnait cependant pas davantage

de détails sur la façon dont la notion devrait être définie : les candidats pouvaient donc utiliser les connaissances acquises au cours de l'année pour analyser le corpus et proposer des définitions alternatives de la notion de topique, ainsi qu'une réflexion sur la notion d'information ancienne. Autre exemple, le sujet LLG 01, qui présentait la définition de la notion de thème par M.A.K Halliday : l'enjeu était ici de s'interroger, à la lumière du corpus, sur les trois caractéristiques proposées du thème, leur relation, leur compatibilité, et de s'appuyer sur d'autres approches théoriques (on pouvait notamment mobiliser ici Lambrecht, qui constitue une référence minimale pour la question au programme) pour s'interroger sur la pertinence de la définition proposée.

Seul un questionnement approfondi mettant en dialogue le corpus, la citation et les connaissances des candidats permet de produire un exposé avec un plan clair, qui doit découler naturellement de la problématique. Comme celle-ci, il doit être dicté au jury de façon claire et à vitesse raisonnable : il est donc souhaitable que les titres des parties soient clairs et relativement succincts, ces caractéristiques faisant apparaître 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'expliciter 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 progresse des constats les plus évidents aux analyses les plus complexes et se construit en s'appuyant sur le corpus : quels exemples semblent aller dans le sens de la citation ? Quels exemples s'avèrent plus problématiques ? Pourquoi ? Il est nécessaire, à ce stade, de procéder à des manipulations : elles sont particulièrement importantes dans le cadre de la question au programme pour les sessions 2024 et 2025, puisqu'il est fondamentalement question de comprendre les raisons qui expliquent la façon dont un énoncé est agencé ou réagencé. Il est recommandé aux candidats de ne pas perdre de vue leur sens de la langue lorsqu'ils procèdent à des manipulations. Lors de l'analyse de l'extrait suivant (sujet LLG 27) :

Excerpt 2

- When did you have that bar? - I don't remember, but I'm not hungry. - You look hungry. - I'm fine, Beth. - How about a doughnut? - No, I... I really don't want a doughnut. - You know what, Rebecca? There was one year where Annie refused to eat anything that wasn't orange. So I got mad skills. Don't make me airplane a doughnut into your mouth. - I'm not a kid. Okay, here we go. Here comes the doughnut. Okay. Mmm. Thank you.

*This is Us*, season 2019, COCA

certain candidats ont par exemple affirmé que « *here comes the doughnut* » pouvait donner lieu à une comparaison avec « *the doughnut comes here* » ou « *the doughnut is coming here* », considérés comme parfaitement naturels et présentant un sens équivalent en contexte.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que certains agencements sont contraints et ne relèvent pas d'un choix énonciatif : ainsi, certains candidats se sont longuement interrogés sur les raisons pragmatiques et discursives qui pouvaient justifier l'extraposition de diverses propositions objet sans jamais prendre en considération le fait que les versions non extraposées n'étaient absolument pas envisageables dans les cas étudiés.

Enfin, la conclusion, qui n'est pas nécessairement très longue, apporte une réponse à la problématique ; elle synthétise la démonstration et en rappelle éventuellement les étapes. Il n'est pas nécessaire d'être toujours catégorique : une réponse nuancée à la suite d'analyses riches et complexes est parfaitement recevable.

### **L'entretien**

L'entretien, dont on rappelle qu'il se déroule 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 2024 :

- Vous avez dit que la proposition en THAT d'une clivée en IT est une relative, et que le focus de la clivée en est l'antécédent. S'agit-il d'une relative typique ?
- Vous avez dit que le passif était une modification de l'ordre des constituants de l'actif. Est-ce qu'il ne s'agit que de cela ?
- A propos de l'extrait 3, vous avez dit que l'extraposition était motivée par un autre principe que celui du « *end weight* ». De quel principe s'agit-il ?
- Vous avez parlé d'« ordre canonique » ; dans la citation il est question d'ordre « de base ». Est-ce la même chose ?
- Lors de l'analyse de l'extrait 15, vous avez procédé à une manipulation pour montrer qu'il était possible de rétablir l'ordre canonique. Pourriez-vous refaire la manipulation en prenant en compte le verbe introducteur ?
- Vous avez dit que la séquence « *Crowds, it was reported, were roaming the streets in search of Folk* » présente une dislocation à gauche. Pourriez-vous nous donner une définition de la dislocation ?
- Pouvez-vous nous donner une définition de la notion de « contraste » ?
- Vous avez mentionné la présence d'une clivée en « *all* » dans le corpus. Pourriez-vous fournir une analyse de cette clivée ?
- Vous avez dit que les différentes clivées avaient peu de choses en commun. Pourriez-vous expliquer ce qui vous conduit à cette conclusion ?
- Vous avez présenté de façon détaillée les positions de Huddleston & Pullum, Quirk et al et Bolinger : y en a-t-il une que vous trouvez plus convaincante que les autres, et pourquoi ?
- A propos de l'extrait 5, vous avez dit que la valeur concessive de l'antéposition du SV était liée au fait que l'élément antéposé n'était pas le focus. Pourriez-vous développer ?

L'objectif du jury, rappelons-le, n'est pas de mettre le candidat en défaut, mais d'évaluer sa capacité à raisonner et à argumenter en tant que linguiste. L'entretien peut permettre au candidat d'améliorer sa prestation en corrigeant des erreurs ou en affinant sa démonstration. Il est donc important de considérer que les questions sont une occasion offerte de gagner des points, plutôt que de se placer sur la défensive et de présenter une attitude agressive envers le jury, comme cela a encore été parfois le cas cette année.

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 que le jury garde 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.

Les questions ne sont jamais posées au hasard. Les candidats ont parfois l'impression que le jury leur demande de répéter leur propos, mais une reprise à l'identique de la démonstration déjà faite n'est pas la bonne stratégie à adopter dans ce genre de cas : si le jury pose cette question, cela peut être parce que le propos n'était pas très clair ou trop rapide, ou bien parce qu'il comportait des éléments éventuellement discutables dont le jury veut s'assurer qu'ils correspondent bien à ce que le candidat voulait dire. Il faut donc reprendre le raisonnement pour tenter d'apporter des éclaircissements ou de corriger une analyse, le cas échéant. En outre, il faut bien garder à l'esprit que les membres du jury posent aussi régulièrement des questions sur des points qui peuvent faire l'objet de débats (il suffit pour s'en convaincre de lire le texte de cadrage, qui montre par exemple que les définitions des notions centrales pour aborder la question au programme ne sont pas constantes selon les auteurs) ; 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. Cette année encore, les membres du jury ont eu le plaisir d'avoir pendant l'entretien des échanges très intéressants et constructifs avec certains candidats qui, en véritables linguistes, proposaient une démarche et des conclusions réfléchies et étayées et se montraient capables de justifier leurs choix théoriques par rapport à d'autres possibilités évoquées par le jury durant l'entretien.

### **La langue**

La qualité de la langue est évaluée lors de toutes les épreuves orales. Cette évaluation faisant l'objet d'un rapport distinct, nous ne mentionnons ici que les éléments spécifiques à la leçon 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. La parole doit être fluide, sans longues pauses, avec un débit ni trop lent, ni trop rapide. L'élocution doit être vivante, expressive, claire et précise sur tous les plans. Le temps imparti pour la présentation, trente minutes, doit être utilisé de façon optimale.

Il faut permettre au jury de suivre le propos sans difficulté. Ainsi, pendant la présentation, il ne faut pas se contenter d'évoquer des extraits par de simples numéros (« on trouve des inversions locatives dans les extraits 3, 7 et 18... ») pour en livrer une analyse globale et sommaire ; après avoir annoncé le numéro d'un extrait, il convient de s'y reporter dans le corpus plutôt que dans ses 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.

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. L'appréciation du fond de la présentation passe nécessairement par celle de la maîtrise formelle, et il est 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. Un entraînement efficace à l'oral de la leçon devrait donc comporter un enrichissement du vocabulaire spécialisé que l'on s'entraînera à utiliser à l'aide de fiches ou de glossaires. La maîtrise de la métalangue en français ne doit pas être négligée ; elle est particulièrement importante pour l'entretien, et permet d'éviter les

passages parfois maladroits d'une langue à l'autre. Lors de l'entretien en français, on doit également veiller à maintenir un registre adapté, et éviter toute expression familière, tout « ouais », « okay » ou « ben ». 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, en anglais comme en français, sur la question au programme.

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 ; il ne doit pas non plus être trop rapide. 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 (en cas d'oubli ou de doute, il ne faut pas hésiter à recourir au dictionnaire de prononciation pendant la préparation) :

« 'topic », « 'topicalized », « 'locative », « 'excerpt », « 'extract (N) », « o'ccurrence », « 'syntax », « 'relative », « 'anaphor », « a'naphora », « ,ana'phoric », « 'prosody », « pro'sodic », 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. (On se rapportera également au 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... ». Rappelons que « information », souvent mentionné dans le cadre du programme, est un nom continu en anglais, et qu'il faut donc se garder de dire « \*a new / old information ». Enfin, la mention des extraits numérotés doit être un automatisme également, **on évitera ainsi de faire référence à « \*the extract 15 ».**

### **Le programme des sessions 2024 et 2025**

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-leprogramme-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 celles que l'on peut attendre d'un candidat présentant l'option C. Le programme reste inchangé pour la session 2025.

### **Bilan de la session 2024 et conseils aux futurs candidats**

Voici pour finir une synthèse des remarques principales faites lors de cette session.

Le jury a été favorablement impressionné cette année par le fait qu'une grande majorité des candidats maîtrisait bien le format de l'épreuve, entretien compris. Les candidats ont généralement bien géré leur temps (plusieurs ont d'ailleurs parlé trente minutes à la seconde près, ce qui est admirable) et se sont efforcés de problématiser les citations et de proposer des plans progressifs. Certains ont fait preuve de qualités de réflexion remarquables au cours de l'entretien, en parvenant à préciser leur propos et à débattre de façon convaincante avec le jury, ce qui n'est jamais facile dans les conditions de stress du concours.

De nombreux candidats possèdent une certaine connaissance du programme et sont capables de mobiliser les références minimales (Lambrecht est notamment bien connu) ainsi que d'assez nombreuses références centrales (voir la bibliographie du texte de cadrage).

Cependant, comme le jury a l'occasion de le dire chaque année et comme cela a été souligné plus haut, la simple mention de noms de linguistes ou de cadres théoriques ne peut suffire, dès lors qu'elle ne contribue pas de façon efficace à la démonstration : la leçon n'est pas un exercice d'érudition. Par ailleurs, il convient de s'assurer que les références citées sont bien maîtrisées : par exemple, il est arrivé cette année que des candidats citent Lambrecht pour évoquer sa définition du topique, mais ne donnent pas cette définition et se trouvent bien incapables de la fournir lors de l'entretien.

Pour finir, voici donc une série de conseils régulièrement rappelés et qu'il importe de garder à l'esprit :

- **La leçon n'est pas une récitation de cours parsemée pour illustration de quelques références au corpus**, mais une analyse problématisée d'une citation conduite à la lumière du corpus et appuyée sur les connaissances acquises pendant l'année. 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.

- 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 (voir le texte de cadrage) 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 (il ne s'agit pas de « simple » mémorisation) : les cadres théoriques doivent être connus, compris, et donc mobilisables.

- **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, comme lors des sessions précédentes, 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), plan clair et précis faisant apparaître une progression du raisonnement, 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.

Nous terminons en souhaitant une préparation fructueuse aux agrégatifs de la session à venir, 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.

**Marie DUBOIS-AUMERCIER**  
**Sorbonne Université**

## 6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Les remarques qui suivent viennent compléter les rapports des années précédentes, dont le présent rapport s'inspire largement. On se reportera donc également aux remarques figurant dans ceux-ci.

### 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 de langue anglaise. Le format est donc assez similaire à celui de la « question large » de l'épreuve de composition linguistique à l'écrit, le commentaire se faisant cependant en anglais. L'extrait à traiter 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 indiqués 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, sud-africain, etc.). Le sujet est donné sous la forme suivante : « *Your commentary should be focused on...* ». Les connaissances attendues sont celles d'un candidat à l'agrégation ayant choisi l'Option C : il s'agit donc de connaître précisément la grammaire de l'anglais, et d'être capable de mobiliser ces connaissances dans le cadre de son commentaire.

Pour l'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. 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 n'auraient pas terminé au bout de trente minutes se verraient interrompus dans leur exposé par le jury. La présentation est suivie d'un entretien, également en anglais, n'excédant pas quinze minutes. L'exposé comporte un passage de lecture, d'un extrait du texte de dix à quinze lignes choisi librement par le candidat, lors de la présentation. Les notes des candidats ne doivent pas être rédigées, à l'exception de l'introduction et de la conclusion, qui peuvent l'être. Le jury vérifie donc systématiquement les brouillons des candidats à l'issue de l'épreuve.

### Attendus et préparation en amont

Puisque l'épreuve de commentaire n'a pas de programme spécifique, il est attendu des candidats qu'ils soient capables de traiter tout sujet lié à la linguistique, même inattendu ; il est donc très important qu'ils soient bien préparés, 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 prérequis pour de futurs enseignants 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 d'identifier l'infinif passé après un modal (CLG 19). 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,

utilisées en complément de l'analyse, 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, les candidats se limitent à vouloir traiter la dimension morphosyntaxique, ce qui ne permet pas de produire une analyse suffisamment 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 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, le choix du sujet « *futurity* » (CLG 04) dans un texte tiré d'un chapitre qui porte pour titre « The Future » n'est pas anodin.

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. Il est déconseillé aux candidats d'indiquer au jury qu'ils ont regardé la définition de la modalité dans le dictionnaire disponible en salle de préparation pour ensuite fonder toute leur analyse sur une définition non linguistique. Il convient également de ne pas se contenter de mentionner des noms de spécialistes dont ils auraient lu les travaux, sans les utiliser dans le but d'approfondir une réflexion sur le texte étudié.

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 « *-ING* », « *THE* », « *-ED* »), sur des notions (« *genericity and specificity* », « *the expression*

*of degree* », « *epistemic modality* »), 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, notamment, aller des formes vers le sens ou du sens vers les formes. Voici quelques exemples de sujets proposés à l'étude cette année :

- N of N, N's N and NN constructions
- Subordinate clauses
- Adjectives
- The expression of hypothesis
- -ING
- The preterite
- Count and non-count nouns
- Composition and affixation
- BE, DO, HAVE
- Phrasal verbs.

L'épreuve ne comportant pas de programme, tout sujet de linguistique est susceptible d'être donné à commenter. Consulter un grand nombre 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 bref. 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 est possible. Dans tous les cas, il est conseillé aux candidats d'indiquer clairement au jury qu'ils entament leur lecture, et à quelle ligne ils commencent. Les candidats, ayant présélectionné leur extrait, s'arrêtent d'eux-mêmes à la fin de leur lecture, et reprennent leur exposé.

La lecture à haute voix est un exercice difficile 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 de traiter toutes les occurrences du texte à l'étude (et c'est parfois impossible), il faut néanmoins les recenser lors de la préparation afin de repérer quelles occurrences permettront de traiter le sujet de manière complète. Le recensement des occurrences 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 « *futurity* », est-il nécessaire de s'interroger sur plusieurs points essentiels (la liste n'est pas exhaustive) : les opérateurs permettant de faire référence à l'avenir (BE + -ING) ; les opérateurs de visée (TO) ; la modalité ; le présent à valeur de futurité (dans les circonstancielles de temps par exemple) ; le lexique renvoyant à l'avenir, etc. Il est recommandé de toujours penser aux **différents niveaux d'analyse** (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique), bien que ceux-ci ne doivent pas nécessairement apparaître explicitement dans le plan, choix 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, avant de traiter un sujet comme « *epistemic modality* » (CLG 08), il convient d'expliquer à la fois ce qu'est la modalité et ce qu'est la modalité épistémique par rapport à d'autres types de modalité. Une bonne définition des termes du sujet permet d'éviter les hors-sujets. Ainsi, pour reprendre le même exemple, un exposé sur « *epistemic modality* », s'il est bien délimité, doit permettre d'éviter de consacrer une première partie à la modalité radicale, ou encore de ne parler que de modaux. Il s'agit ensuite de **dégager clairement les enjeux soulevés par le texte** en relation avec le sujet, 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 d'une longue suite de questions différentes, mais au contraire, être assez synthétique pour montrer que les candidats ont bien cerné le sujet les enjeux qu'il soulève. 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. Cette année encore, le jury n'est parfois pas parvenu à noter en totalité le plan de certains candidats, ce qui peut gêner par la suite la compréhension du développement.

## Le développement

Le jury recommande fortement d'éviter les 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 présentes dans le texte ; 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, DO, HAVE* » (CLG 07) ou des procédés dans « *composition and affixation* » (CLG 09). La plupart des candidats ont traité les marqueurs ou les procédés 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, en allant 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 : ne pas connaître la différence entre générique et spécifique peut être très problématique pour traiter un sujet sur « *N of N, N'S N and NN constructions* », par exemple. Néanmoins, l'essentiel de l'exposé doit consister en l'analyse 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 « *composition and affixation* », on peut imaginer que seront citées en premier les occurrences dans lesquelles le procédé 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 à l'écrit, mais plus synthétiquement) 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 tous les adjectifs dans un texte sans en oublier aucun. Ainsi, toujours dans un sujet sur « *epistemic modality* », il n'est pas nécessaire de perdre du temps à identifier successivement le type de modalité présent dans chacun des auxiliaires modaux du texte ; il est préférable de sélectionner les cas les plus intéressants permettant, par leur caractère éventuellement évident, mais aussi, plus particulièrement, par leurs spécificités, de tirer des conclusions sur la délimitation du sujet, et de les commenter en justifiant son propos. Il est en effet souhaitable d'éviter les listes, qui ne permettent pas un traitement satisfaisant du sujet et donnent généralement lieu à des prestations insuffisantes. 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 épistémique, mettre en regard deux occurrences de CAN qui n'auraient pas la même valeur, et discuter de leur possible intégration à la modalité épistémique à l'aide d'arguments précis, 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. Il est alors essentiel de bien viser à montrer quelle est l'hypothèse faite sur l'occurrence, et de proposer un raisonnement construit, c'est-à-dire, de justifier son propos. Si le candidat se trompe sur une analyse, le jury lui proposera lors de l'entretien de

se corriger, en l'orientant si besoin. À l'inverse, lorsqu'un candidat ne traite pas un cas plus problématique, il a toutes les chances d'être interrogé à son propos lors de l'entretien et devra donc, quoi qu'il en soit, l'analyser. Deuxièmement, si le candidat ne traite que les occurrences évidentes, il ne traitera très certainement pas le sujet en profondeur ; ceci, concrètement, aura de fortes chances par ailleurs de le conduire à ne pas utiliser les trente minutes dont il dispose et à se retrouver à conclure au bout de vingt minutes ou moins. Cette année, plusieurs candidats ont traité le sujet trop superficiellement, en se contentant de classer les occurrences selon certains critères mais sans les analyser, et en terminant bien avant la fin du temps imparti. Il est conseillé de bien tirer profit du temps imparti, et de prendre le temps de traiter, aussi précisément que possible, le sujet.

Les manipulations doivent être omniprésentes et guider la réflexion. Elles doivent toujours servir la réflexion 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 du discours direct au discours indirect), la glose (passage par 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. Il faut néanmoins veiller à ne pas verser dans l'analyse littéraire, en revenant toujours aux formes étudiées.

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, semble-t-il, 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 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. Le jury salue les candidats qui ont réussi à faire de la problématique le fil conducteur de leur exposé, en y apportant une réponse qui prenait en compte les enjeux à la fois du sujet et du texte, répondant ainsi parfaitement à l'exercice demandé.

### **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 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 bad food on lines 47-8 was generic; are you sure?* », il est probable que l'analyse proposée par le candidat soit erronée. Il conviendra alors de se corriger et de justifier la nouvelle analyse. À l'inverse, si la question est « *You said that bad food on lines 47-8 was generic; can*

*you justify your analysis?* », l'analyse n'est pas nécessairement erronée. Le jury attend simplement 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. Si la question est mal comprise, le candidat peut tout à fait demander au jury de répéter ou de reformuler sa question.

On se saurait 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 bien souvent parce que le cotexte ou le contexte n'ont pas été suffisamment pris en compte. Il est donc fortement recommandé de relire le cotexte, et pas seulement l'occurrence concernée, avant de répondre.

Les candidats doivent également veiller 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. À l'inverse, il s'agit aussi de ne pas fournir une réponse trop succincte, 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 :

- Referring to l. 52, you said that *to let down someone* and *to let someone down* were interchangeable, do you maintain that? (CLG 05)
- You said that, l. 59, the original predication was modified by the use of WILL, thereby creating futurity; could you prove it? (CLG 08)
- Would you consider *prevailed* (l.20) as a case of prefixation? Why or why not? (CLG 09)
- You mentioned the fact that not all adjectives can be affixed with *-ish*; why is that? (CLG 09)
- In your introduction, you said that there was a difference between scalar and gradable adjectives; could you define these concepts using some examples? (CLG 10)
- How do you analyze *travelers' checks* (l. 10-11) in terms of genericity and specificity? (CLG 15)
- How do you define "genericity"? (CLG 15)
- On lines 8 and 21, what justifies the choice of a semi-modal as opposed to a modal? (CLG 19)
- You said that DARE (l. 19) was lexical; are you sure? (CLG 19)
- Your leading question was about the possibility of finding a core value to *-ING*; do you think there is one and if so, what is it? (CLG 20)

## **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 en anglais. Les membres du jury recrutent de futurs enseignants agrégés ; 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 enseignants agrégés se doivent d'éviter sont récurrentes et inacceptables, dans la mesure où elles sont mentionnées dans de très nombreux rapports du jury et reposent sur des règles d'accentuation qui doivent être maîtrisées par des enseignants. En linguistique, c'est notamment le cas de « *\*auxiliary* » (vs « *auxiliary* »), « *\*adjective* » (vs « *adjective* »), « *\*occurrence* » (vs « *occurrence* »), « *\*discourse* » (vs « *discourse* »), « *\*pronoun* » (vs « *pronoun* »), « *\*specific* » (vs « *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 et de constituer des glossaires de termes linguistiques incluant leur 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 /ɒ/) 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 « *represent* », la première syllabe porte un accent secondaire et est donc réalisée /e/ et non /ə/. Enfin, le jury a également été surpris d'entendre des prononciations erronées sur des mots pourtant très courants comme « *perhaps* » (\*/'pɪræps/) ou « *clothes* » /\*'kləʊzɪz/, et encourage donc très vivement les candidats à utiliser le dictionnaire de prononciation en salle de préparation.

En ce qui concerne la prosodie, les candidats sont également vivement encouragés à travailler leur intonation, qui est souvent montante quand elle n'a pas de raisons de l'être pragmatiquement et/ou dans l'accent de référence du candidat, ou calquée sur une intonation française. Par ailleurs, il convient de prêter attention au rythme, parfois monocorde, qui ne permet pas toujours de repérer les syllabes accentuées ou réduites et qui n'entraîne pas une communication efficace.

Sur le plan phonémique, si de nombreux candidats s'expriment dans une variété relativement cohérente, il arrive souvent que celle-ci ne soit pas tout à fait stable. 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 utilisent systématiquement les phonèmes du français ou alternent entre accent rhotique et non rhotique. Le jury souligne que plusieurs candidats se sont exprimés dans des accents tout à fait remarquables autres que les standards britannique et américain et rappelle que toutes les variétés d'anglais sont acceptées.

En ce qui concerne la grammaire, le jury évalue à la fois la correction et la richesse syntaxique des candidats. Quelques erreurs ont été de nouveau 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, ou encore à déplacer les <s> de pluriel du nom à l'adjectif, ou le <s> de troisième personne du présent sur le pronom (« *\*it's mean* » pour « *it means.* »).

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 à

répétition l'adjectif « *cumbersome* » ou « *felicitous* » tend à produire l'effet inverse de celui recherché. Il est aussi recommandé également d'éviter de commencer la plupart des phrases 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 ni trop haut ni 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. Le jury tient à féliciter les rares candidats qui sont parvenus à présenter un exposé presque sans notes de manière fluide et convaincante : de telles performances sont la marque de vraies compétences linguistiques et pédagogiques, et sont récompensées.

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 18/20 a été attribuée à une candidate). 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.

**Léa BOICHARD**

**Université Jean Moulin Lyon 3**

## 7 – Épreuve Hors Programme (EHP)

### Remarques liminaires

Les pages qui suivent sont destinées à être utiles aussi bien aux candidats qui bénéficient d'une formation qu'à ceux qui se préparent seuls.

Il n'est jamais superflu de consulter les rapports des années précédentes : en effet, si chaque rapport s'appuie sur un échantillon spécifique de prestations entendues lors d'une session, y figurent également des conseils génériques, dont la récurrence au fil des ans signifie que ce sont des invariants, auxquels les candidats doivent prêter une attention particulière.

Ce rapport s'appuie sur les sujets disponibles sur le site de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES), dont les annales constituent un outil précieux permettant aux candidats de s'entraîner à partir d'un florilège de plus d'une centaine de sujets classés par millésime (<https://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/annales-agreg-externe/>).

### Plan

Après un bref rappel du contenu, des modalités et de la notation de l'épreuve, seront fournis :

- quelques chiffres et données relatifs à cette session ;
- des conseils pratiques et méthodologiques concernant les différentes étapes (préparation, exposé, entretien et projet d'exploitation pédagogique) ;
- quelques exemples de prestations de qualité pour les deux parties (mise en relation des trois documents et pistes d'exploitation pédagogique de l'un).

### Contenu, modalités et notation de l'épreuve

Le texte de cadrage de cette épreuve demeure inchangé. En voici l'essentiel tel que formulé sur le site du Ministère :

« 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. »

La durée de la préparation est de cinq heures, la durée de l'épreuve est de quarante-cinq minutes maximum (vingt minutes maximum pour l'exposé en anglais + vingt minutes maximum pour l'entretien en anglais + cinq minutes maximum pour la présentation du projet d'exploitation pédagogique, en français, sans questions du jury).

Le candidat se voit attribuer deux notes distinctes : l'une pour le contenu de l'ensemble de la prestation (affectée d'un coefficient 2, comme pour les autres épreuves orales), l'autre pour la qualité de l'anglais (comptant pour un tiers de la note globale d'expression orale, affectée, elle aussi, d'un coefficient 2).

## Quelques chiffres et données relatifs à cette session

La moyenne des notes de cette épreuve s'élève cette année à 06,68, très légèrement supérieure à celle de l'an passé (06,54). Les notes s'échelonnent de 00,5 à 19, ce qui signifie que les membres du jury n'hésitent pas à se servir de tout l'éventail des notes à leur disposition.

Comme toujours, les documents constituant les dossiers de l'épreuve hors programme, qui, comme son nom l'indique, n'est bornée ni dans l'espace ni dans le temps, appartiennent à des aires et à des ères très diverses du monde anglophone : États-Unis, Royaume-Uni (et ses quatre nations), Afrique du Sud, Australie, Inde, Irlande, Jamaïque, Malte, etc., de 1545 à 2023, du règne des Tudor à l'administration Biden, de l'époque pré-coloniale à l'époque post-coloniale.

Ils sont également d'une grande variété générique et thématique.

Sans surprise, les documents littéraires représentent les trois genres principaux (prose, théâtre et poésie), avec, cependant, des subtilités à ne pas négliger : il s'agit d'extraits de romans, de nouvelles, de pièces écrites pour la scène, de pièces conçues pour être radiodiffusées, de poèmes en vers blancs, de poèmes en vers libres, etc., abordant une multitude de sujets, offrant un panorama stylistique très vaste, couvrant plusieurs siècles, de 1589, pour le texte le plus ancien, à 2019, pour le plus récent.

Les documents civilisationnels, quant à eux, sont tout aussi variés : extraits de discours, d'essais, de traités, de récits de voyage, d'articles de presse, de minutes parlementaires, de jugements, etc., voire intégralité d'une « *letter to the editor* », datant tantôt de 1545 (discours de Henri VIII publié dans un « *pamphlet* » en 1642), tantôt de 2023 (article de David Olusoga paru dans *The Guardian*).

Enfin, parmi les documents iconographiques (au sens large) étaient représentés photographie, sculpture, installations, peinture, gravure, caricature, dessin humoristique, illustration d'œuvre littéraire, images de littérature enfantine, esquisse urbanistique et architecturale, etc. Là encore, l'on voyage dans le temps et dans l'espace, avec, par exemple, une eau-forte anglaise de la dernière décennie du 18<sup>e</sup> siècle à visée politique et satirique (James Gillray) ou une œuvre australienne de la deuxième décennie du 21<sup>e</sup> siècle consistant en un empilement chaotique de dizaines de crânes surdimensionnés en fibre de verre (Ron Mueck), *vanitas* dialoguant dans une salle de musée avec une toile s'apparentant à une *conversation piece* et mettant en scène les plaisirs de la vie.

## Pas à pas : conseils pratiques et méthodologiques

### La préparation

Pendant les cinq heures de préparation en loge, les candidats ont à leur disposition deux ouvrages de référence : un dictionnaire unilingue anglais et un dictionnaire de prononciation de l'anglais. Les candidats disposent aussi d'une version numérique de l'*Encyclopædia Britannica* consultable sur un poste hors ligne.

Le jury encourage les candidats à avoir recours à l'ensemble de ces outils. En effet l'enseignant, même chevronné, a besoin d'en faire usage quotidiennement, afin de bien cerner, éventuellement, le sens d'un mot méconnu (« *serendipity* », « *sycophant* ») ; de vérifier la prononciation (voire les prononciations) d'un vocable peu usité (« *dais* », « *slough* ») ou l'accentuation (voire les accentuations) d'un polysyllabe même banal (parfois, en effet, deux schémas accentuels concurrents, pour l'accent primaire, existent : « *controversy* », « *formidable* ») ; de rechercher des informations en les puisant à une source fiable.

De manière générale, il est recommandé de vérifier la prononciation et l'accentuation des noms propres :

- noms d'auteurs (*Daniel Defoe, Philip Gross, Rudyard Kipling, William Somerset Maugham, John Muir*), d'artistes (*Lucian Freud, William Hogarth, Dorothea Lange, Van Gogh*), de philosophes (*Carlyle, Nietzsche*), de penseurs ou poètes antiques (*Aristophanes, Aristotle, Ovid, Plato*), de figures historiques ou politiques (*Joseph Muscat, James Reid, President Roosevelt, Cardinal Wolsey*), de personnages bibliques (*Christ, Moses*) ou mythologiques (*Galatea, Œdipus, Prometheus*), de personnages de fiction ou de théâtre (*Ahab, Caliban, Granger, Howard, Trinculo*) ;

- titres d'œuvres (*Black Madonna, Moby Dick, Pygmalion*) ou de périodiques (*The Guardian*) ;

- acronymes (*NASA*) ;

- fonctions (*the Lord Chamberlain*) ;

- toponymes (*the Alleghanies, the Bodleian, Cambridge, Harvard, Hanover, Jamaica, Lesotho, Liverpool, Malta, Manchester, Melbourne, Valletta*) ;

- certains noms communs, dès que l'on a la moindre hésitation sur leur prononciation (« *bosom* », « *colonel* », « *country* », « *creature* », « *danger* », « *fetish* », « *iamb* », « *lieutenant* », « *museum* », « *photograph* », « *prayer* », « *sepia* », « *sanguine* », « *sever* », « *shepherd* », « *southern* », « *wonder* », « *wrath* », « *xenophobia* ») et/ou sur leur accentuation (« *ally* », « *atmosphere* », « *excerpt* », « *extract* », « *empire* », « *ignorance* », « *hierarchy* », « *massacre* », « *metaphor* », « *record* », « *rhetoric* », « *satire* » – tous ces noms sont accentués sur la première syllabe ; « *anaphora* », « *comparison* », « *consider* », « *construe* », « *interpret* », « *italics* », « *pentameter* » – tous ces noms et verbes sont accentués sur la deuxième syllabe).

Les candidats doivent également être attentifs aux termes qu'ils choisissent d'employer et vérifier certaines définitions. Si l'on n'a jamais rencontré « *Overstory* » (EHP 20), il ne faut pas considérer que ce terme est un hapax, ce qui est loin d'être le cas, une recherche rapide donnant deux acceptions : « *the layer of foliage in a forest canopy* » ; « *the trees contributing to an overstory* ». Un candidat peut fort bien clarifier sa pensée et son discours en regardant, pour le dossier EHP 3, comment est défini le terme « *Protestantism* », parfois confondu avec « *Puritanism* ». « *Bestiary* » et « *monstrosity* » qui méritent sans doute aussi d'être précisément cernés (EHP 4). Dominer la notion de « *nemesis* », titre d'un roman de Philip Roth (EHP 5), peut fournir des pistes de réflexion, tout comme savoir ce que signifie « *cantor* », nom du personnage central de la scène, peut s'avérer éclairant. Avoir la curiosité de vérifier ce qu'est une nature morte peut être fructueux : la lecture de la définition vient confirmer une intuition du lecteur / observateur perspicace. En effet, dans le dossier EHP 8, le titre de la toile de Mark Gertler, *Still Life with Self-Portrait*, met d'emblée en relief le caractère hybride et paradoxal du motif, mélange des genres et brouillage des frontières, avec mise en abyme plus ou moins discrète, dont l'on retrouve des aspects dans l'extrait de Allan Quartermain, roman mâtiné d'autobiographie de Henry Rider Haggard, comme dans le passage de *Travels in West Africa*, récit de voyage de Mary Kingsley, qui se met en scène et joue avec codes et stéréotypes.

Enfin, le jury ne saurait faire grief à un candidat d'ignorer qui est William Booth, mais s'attend à ce qu'il ait le réflexe de saisir ce nom dans le moteur de recherche de la *Britannica*. La consultation de l'article consacré au fondateur et dirigeant de la *Salvation Army* permet en effet de ne pas prendre General au pied de la lettre et lève toute ambiguïté. Inversement, il est déraisonnable de consacrer plus d'une heure à la consultation de la *Britannica*, dont les ramifications sont quasiment infinies, chaque article contenant plusieurs hyperliens. Il s'agit donc de circonscrire les recherches à l'essentiel (après une première lecture du dossier) et, si un point semble important (par exemple parce qu'il est récurrent) mais n'est pas connu, de tâcher de trouver des données s'y rapportant.

Une fonctionnalité de la *Britannica* permet de gagner en efficacité, notamment lorsque l'on a affaire à un article particulièrement touffu : cliquer sur « *Find* », à gauche dans le bandeau inférieur de la fenêtre, permet de faire une recherche ciblée par mot clé dans le corps de l'article que l'on est en train de consulter.

Cependant, rien ne remplace le travail de lecture, de réflexion et d'analyse, chacun des documents étant d'abord considéré isolément dans sa spécificité, puis mis en dialogue avec les deux autres, thématiquement et stylistiquement, bien sûr, mais aussi en termes de contexte, d'idéologie, de ton, etc. C'est cette confrontation minutieuse qui fait apparaître des convergences, des échos, des parallélismes ou, au contraire, des divergences, des contrastes, des tensions.

C'est aussi de cette mise en relation méthodique qu'émerge progressivement une problématique (ou plusieurs), à mesure que s'affine la compréhension de chaque volet du dossier et, surtout, l'appréhension de l'articulation de l'ensemble.

Cet exercice ne peut être réussi qu'à condition d'avoir été pratiqué plusieurs fois en temps limité. Même lorsque l'on se prépare en autonomie, il faut, à intervalles réguliers, consacrer cinq heures à la production d'un exposé argumenté, puis vingt minutes à son oralisation à partir de notes, seul moyen de vérifier que ce que l'on compte dire n'est ni trop ni trop peu, en gardant un œil sur le chronomètre, éventuellement en s'enregistrant voire en se filmant, afin de corriger certains travers et/ou tics de langage, et en s'imposant de ne pas dépasser le temps imparti. L'entraînement est un facteur de réussite à ne pas sous-estimer.

Cela s'applique également à la dernière partie de l'épreuve, en français. Le jury a parfois l'impression que les pistes d'exploitation pédagogique ont été négligées, voire oubliées, et que le candidat improvise tant bien que mal. Bien des prestations ne dépassent pas trois minutes. Or cette partie de l'épreuve est primordiale, puisqu'elle permet de mettre en valeur des qualités d'un autre ordre, en lien direct avec le métier d'enseignant. Il faut donc, *a minima*, proportionner le temps de préparation aux cinq minutes (sur quarante-cinq) consacrées à cette partie, soit peu ou prou une demi-heure.

Enfin, rappelons que seules l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées. Les grandes lignes du développement doivent n'être qu'esquissées, ce qui permet au candidat de s'affranchir de ses notes et de maintenir un contact oculaire, indispensable, avec les membres du jury pendant l'exposé, puis de nouer un échange véritable avec eux pendant l'entretien.

## **L'exposé**

### ***Structuration de la pensée et du discours***

Lorsque l'exercice est maîtrisé, le résultat s'apparente davantage à un jardin à la française qu'à un jardin anglais. Symétrie et équilibre sont les maîtres mots : introduction et conclusion encadrent le développement, qui progresse, idéalement, en trois mouvements, d'une durée et d'une densité égales ou croissantes.

### ***Gestion du temps***

Les candidats dont les prestations impressionnent par leur efficacité répartissent ainsi le temps alloué : environ trois minutes pour l'introduction, une quinzaine de minutes pour le développement (environ cinq minutes pour chaque partie ou quatre, cinq et six minutes, *crescendo*) et environ deux minutes pour la conclusion. Ce modèle, bien entendu, n'a rien de normatif.

### **L'introduction**

Même si, là non plus, il n'est pas question d'être prescriptif, la démarche dont chaque étape est détaillée ci-dessous semble judicieuse :

- une amorce (ou accroche) très brève, qui peut être une simple identification de la thématique centrale du dossier ou une entrée en matière moins abrupte ;

- un aperçu des enjeux majeurs et des traits saillants de chacun des trois documents (une lecture mécanique du paratexte est dénuée d'intérêt, et la mention d'un élément fourni ne se justifie qu'à condition d'être l'occasion d'un enrichissement : il s'agit de définir le genre, de contextualiser, de résumer A et B, de décrire C en quelques mots, sachant que cet ordre n'est pas canonique et qu'il peut être pertinent de le modifier, notamment si ce survol pose discrètement des jalons qui mènent à la formulation de la problématique) ;

- l'énoncé de la problématique doit être clair et concis, une problématique absconse et filandreuse n'étant guère prometteuse, notamment si le jury est déjà perdu à cause d'une phrase interminable. La problématique peut prendre la forme d'une question ; dans ce cas, il faut veiller à la syntaxe des propositions subordonnées interrogatives indirectes et éviter certaines formules extrêmement maladroites. Les tours impersonnels, voix passive comprise, sont à privilégier, mais, à défaut, « *I will argue that...* » vaut bien mieux que « *We shall wonder whether...* ». Ni le « *royal plural* » ni « *you and I* » ne conviennent, et « *wonder* » dénote doute ou hésitation. Le candidat peut également opter pour une affirmation pour présenter la thèse à laquelle il est parvenu après avoir envisagé, validé ou écarté, différentes hypothèses de lecture.

- l'annonce du plan, non seulement limpide et bref, lui aussi, dans sa formulation, mais également reflet et préfiguration d'une démarche progressive et dynamique (du plus superficiel et évident au plus profond et voilé) dont aucune des étapes ne doit exclure aucun des trois documents, ce qui irait à l'encontre de la logique de mise en relation qui est au cœur de cette épreuve.

Tomber sur un thème abordé au cours de sa préparation peut être une aubaine aussi bien qu'une embûche. Il faut, en effet, se méfier de la tentation de recycler une problématique, qui a peu de chances de fonctionner avec trois documents différents. De même, il faut se garder de vouloir appliquer à toute force une grille de lecture préexistante à un dossier.

En tout état de cause, les introductions fleuves sont à éviter : certains candidats en disent trop, notamment lorsqu'ils passent en revue chaque document du dossier, alors que, à ce stade précoce, il s'agit d'aiguiser l'appétit.

Voici, par exemple, deux manières très proches et fort convaincantes de problématiser le dossier EHP 3 (A : William Shakespeare & John Fletcher, *Henry VIII, or All Is True*, Act II Scene 4, 1613; B : King Henry VIII, *Speech before Parliament* [24<sup>th</sup> December 1545]. London, pamphlet published in 1642; C: Graham Bezant, *Black Madonna behind Beverly Williamson, caretaker of Central United Church of Christ, Detroit*, 1968. Photograph, dimensions unknown, first published in *The Toronto Star*.) :

- what is at stake in this dossier is the way religion can turn into an instrument of power;

- the three documents show how religious discourse can be subjugated in order to serve a political purpose.

Quant à la problématique et au plan ci-dessous, ils ont été jugés relativement probants ; et, de fait, la suite de l'exposé a correctement rendu justice au dossier EHP 8 (A : Henry Rider Haggard, *Allan Quatermain*, 1886; B : Mary Kingsley, *Travels in West Africa*, 1897; C : Mark Gertler, *Still Life with Self-Portrait*, 1918) :

How do these documents reflect the possibility of discovering through othering?

1. Travel narrative as a means to confront oneself to the unknown.
2. The documents close the gap between the self and the other.
3. They posit reflections as ways of discovering by going out of oneself.

### **Le développement**

#### **Mise en relation argumentée et circulation systématique entre les documents**

L'un des défis de cette épreuve réside dans le maintien d'un équilibre entre synthèse et analyse. Il faut être capable d'aller à l'essentiel, en extrayant « la substantifique moelle », pour citer Rabelais, de chaque document isolément, et d'entrer dans les détails, en proposant des micro-analyses des différents documents, dont aucun ne doit être sous-exploité. Il s'agit d'argumenter, de démontrer sa thèse, de tisser des liens, sous l'angle de la concordance et/ou de la discordance, entre les différents documents (sans conserver mécaniquement l'ordre dans lequel ils sont agrafés, sans mentionner chacun parcimonieusement une seule fois dans chaque partie, mais avec des va-et-vient multiples et réguliers), de citer et d'expliquer les textes (littéralement, déplier), de décrire et d'analyser l'image, d'articuler systématiquement fond et forme (ce dit est dit ou montré et comment cela est dit ou montré), d'identifier les procédés utilisés et les effets produits, d'élucider ce qui n'est qu'implicite sans passer sous silence ce qui est explicite.

#### **Élucidation du sens littéral**

De trop nombreux candidats ne prennent pas la peine d'évoquer le sens littéral des documents, comme si ce niveau de lecture n'était pas digne d'intérêt ou allait de soi. Or l'on ne peut construire un raisonnement convaincant que sur des fondations solides. Autrement dit, mentionner le sens littéral des textes et décrire avec précision l'image sont des préalables.

Évidemment, nul n'est à l'abri d'un contresens. C'est pourquoi, lorsqu'un document, textuel comme iconographique, résiste à la compréhension, se positionner quant à son sens littéral n'est pas toujours aisé. Il ne faut pas louvoyer, mais faire preuve d'honnêteté et, en cas de doutes persistants, user de précautions verbales.

En l'occurrence, la compréhension des textes mentionnés ci-après n'a rien d'insurmontable, même si l'accès à leur sens littéral se fait parfois progressivement. Plusieurs lectures ont permis aux candidats de comprendre que le personnage qui monologue dans « Her Big Chance », de Alan Bennett (EHP 13), n'est pas une meurtrière, mais une actrice qui a récemment joué le rôle d'une meurtrière, des expressions telles que « *my performance* » ou « *the parts I get offered* » ne laissant pourtant guère de place au doute ; que Howard, dans la scène finale de *On Beauty*, roman de Zadie Smith (EHP 14), est incapable de faire sa conférence parce qu'il a oublié ses notes dans sa voiture, le dernier paragraphe n'étant pas du discours direct, mais le narrateur adoptant le point de vue du personnage et se faisant l'écho de ses pensées, auxquelles seul le lecteur accède par le truchement de la focalisation interne ; que Patricia, dans *The Overstory*, de Richard Powers (EHP 20), appréhende le monde végétal aussi bien à travers le prisme de la science (dont elle a fait son métier) qu'à travers celui des mythes (dont son enfance a été bercée) ; que l'héroïne de « A Beautiful Young Nymph Going to Bed », poème satirique de Jonathan Swift (EHP 25), en *mock-heroic couplets*, est une prostituée et non une actrice.

### **Analyse de l'implicite**

Suit un exemple illustrant très schématiquement la démarche qui mène de la lecture et de la description de ce que disent ou montrent les documents à la détection et à l'analyse de ce qui n'affleure pas immédiatement et qu'il faut donc mettre au jour.

Le dossier EHP 24 comprend trois documents :

- une photographie (doc C) en noir et blanc de Bill Owens représentant un homme, nu et debout, qui donne l'impression de marcher sur l'eau à contre-courant – il est vu de dos – au milieu d'une foule mixte de jeunes spectateurs, vêtus et assis, qui semblent indifférents, le regard orienté vers le spectacle sur la scène, le cliché ayant été pris en Californie en 1969, au cours d'un festival de musique gratuit ;

- un extrait d'un jugement de 2014 de la Cour européenne des droits de l'homme (doc B) déboutant un Écossais qui, condamné à plusieurs reprises dans son pays parce que refusant de se vêtir en public, avait saisi cette instance supranationale, estimant que sa liberté d'expression, droit fondamental, n'était pas respectée : l'adjectif « *naked* » et le substantif « *nudity* » apparaissent respectivement cinq et quatorze fois ;

- un extrait d'une nouvelle de D. H. Lawrence (doc A) intitulée « Sun » (publiée en 1926 dans un recueil, *The Woman Who Rode Away and Other Stories*) mettant en scène une mère et son très jeune fils qui, dans la chaleur méditerranéenne, s'adonnent innocemment à une forme de naturisme, à l'abri des regards, pour profiter pleinement des rayons régénérateurs du soleil : « *naked* » apparaît discrètement (il y a quatre occurrences du mot dans le passage), et il n'y a ici ni exhibitionnisme ni voyeurisme (mais, comme souvent chez cet auteur, un érotisme latent : « *Sometimes she saw a peasant with an ass, and he saw her.* » ; « *She was becoming aware that an activity was rousing in her [...].* » sont rarement commentés), l'accent étant mis sur l'harmonie avec la nature et la renaissance par le biais des sens de cette femme meurtrie (dire que « *the scene is reminiscent of a prelapsarian Eden* », en raison sans doute de la présence d'un serpent, est un brin réducteur et demande à être nuancé).

Si l'on fait une lecture attentive des trois documents et si l'on procède à leur mise en relation méthodique, sachant qu'ils sont à cheval sur deux siècles (1926, 1969 et 2014 correspondant à des périodes d'évolutions voire de révolutions sociétales, politiques, légales) et sur deux continents (l'Europe et l'Amérique), il apparaît vite que les enjeux sous-jacents du dossier sont la tension entre individu et société, espace privé et espace public, liberté et loi, droits et devoirs, bien et mal, autant d'axes de réflexion et de pistes de problématisation possibles.

Peut-être est-il utile, ici, de préciser, concernant les choix de documents proposés aux candidats, que l'intention n'est jamais de déconcerter, et encore moins de choquer, mais uniquement de soumettre des objets d'étude à la sagacité de candidats munis d'outils d'analyse et dotés de sens critique. En conséquence, il est souhaitable d'éviter tout jugement de valeur ; aucun sujet n'est tabou, mais le tabou peut être un sujet de réflexion et un objet d'analyse comme un autre.

### **Contextualisation, utilisation du paratexte, et prise en compte des spécificités**

Le contexte de production d'une œuvre littéraire, d'un texte de loi ou d'un artéfact est rarement neutre et contribue à façonner à la fois message et véhicule, que l'auteur, le législateur ou l'artiste en ait conscience ou non.

Le paratexte comprend en général des indications et des indices potentiellement fertiles qui valent la peine d'être repérés et abordés. Ainsi pour le document iconographique, le paratexte est une précieuse source de renseignements : nom de l'auteur, titre de l'œuvre, date de création, médium

(« *oil* », « *watercolour* », etc.), support (« *canvas* », « *paper* », etc.), matériau (« *bronze* », « *marble* », etc.), dimensions (modestes ou monumentales), lieu d'exposition (collection privée, galerie, musée, etc.). Cependant, c'est l'œil exercé qui permet de dépasser ce stade élémentaire, l'observateur progressant de la description à l'analyse de la technique, en se concentrant sur divers points, selon les cas : le format (portrait ou paysage), le cadrage, la composition, les plans, la perspective, le point de fuite, la palette (pour la peinture), le choix de la couleur ou du noir et blanc, les contrastes, les jeux d'ombre et de lumière, de plein ou de vide, la surface et la profondeur, la texture, le relief, les formes, les tailles, mais également le style (figuratif ou abstrait ; inscription dans un mouvement artistique ou courant esthétique). Ces dimensions permettent de s'interroger sur l'intention probable de l'artiste, l'effet produit sur le spectateur, etc.

La contextualisation dépend souvent des dates et des lieux mentionnés dans le paratexte, mais les textes les images et les objets reproduits eux-mêmes peuvent aussi contenir des éléments éclairants sur leur contexte de production. C'est donc bien dans les documents eux-mêmes que les candidats doivent identifier ce qui mérite d'être commenté, en prenant soin d'avoir recours aux outils d'analyse et à la terminologie *ad hoc*.

Dans l'analyse d'un document littéraire, par exemple, confondre auteur et narrateur est une grave erreur, même lorsqu'il s'agit d'un récit en partie autobiographique, comme *The Things They Carried*, de Tim O'Brien (EHP 16), ou, *a fortiori*, d'un poème, même narratif, où apparaît le pronom « *I* », puisqu'il n'y a pas correspondance, dans la plupart des cas, entre « *person* » et « *persona* », bien qu'il puisse arriver qu'il y ait coïncidence, comme dans l'extrait de *The Prelude*, de William Wordsworth, du dossier EHP 18. Pour des raisons similaires, parler de narrateur, terme qui implique une fiction, au lieu de journaliste, d'historien, d'orateur, etc., pour B, est au mieux un *lapsus* malheureux. De même, transformer James Gillray en peintre, alors que le paratexte indique clairement « *Hand-coloured etching on paper* » (EHP 18), manque de précision.

Il est par ailleurs conseillé de ne pas utiliser des termes qui ne soient pas parfaitement maîtrisés. Ainsi, par exemple, « *epiphany* », « *objective correlative* », « *reflector* », « *round character* », « *stream of consciousness* », « *sublime* », « *willing suspension of disbelief* » ne convainquent pleinement le jury que si le candidat convoque ces notions à bon escient, c'est-à-dire en fait un usage qui éclaire l'analyse du dossier. Les attribuer respectivement à James Joyce, T. S. Eliot, Henry James, E. M. Forster, William James, Edmund Burke, S. T. Coleridge ne se justifie que si cela vient servir le propos.

De manière analogue, non seulement les figures de style doivent être étiquetées convenablement, mais encore l'étiquette, souvent un polysyllabe d'origine grecque ou latine, doit être accentuée et prononcée correctement, ce qui n'est pas toujours le cas pour des mots tels que « *anacoluthon* », « *anadiplosis* », « *aposiopesis* », « *catabasis* », « *chiasmus* », « *ekphrasis* », « *hypotaxis* », « *hypallage* », « *hyperbole* », « *hypotyposis* », « *oxymoron* », « *parataxis* », « *paronomasia* », « *polyptoton* », « *polysyndeton* », « *synecdoche* », « *synesthesia* », « *zeugma* ». De même, s'il est fait appel à la *Rhétorique* d'Aristote pour analyser un discours, il est bon de savoir ce que recouvrent exactement les concepts de « *logos* », « *ethos* », « *pathos* » et « *kairos* ».

Enfin, quel que soit le type de document, c'est la double question de la voix et/ou du regard, qui est déterminante pour accéder à une compréhension subtile du fonctionnement des textes et des images. Prenons seulement deux exemples : la voix que l'on entend dans « *Coming To* », poème en vers libres de Philip Gross (EHP 2), n'est pas celle d'un humain mais sans doute celle d'une ancre, d'où une perception du monde qui illustre la notion de défamiliarisation, théorisée par les formalistes russes mais

dont Coleridge et Shelley avaient posé les bases ; la photographie de William Anders (EHP 12) intitulée *Earthrise* (mot créé sur le modèle de « *sunrise* » et « *moonrise* ») est une vue de la Terre depuis l'espace qui met en relief l'inversion de la perspective géocentrée habituelle, la lune apparaissant ici au premier plan.

### **Du repérage à la micro-analyse**

Les paragraphes ci-dessous fournissent un échantillon de repérages et de micro-analyses qui montrent à quel point contexte, forme et sens sont intimement liés.

EHP 1 : 1962, la date de B, situe ce discours de John Fitzgerald Kennedy au cœur de la Guerre froide ; Rice University se trouve au Texas (cette information est dans la *Britannica*) ; sa mention renseigne aussi sur le type d'auditoire ; le titre de C, *Bagpiper Gilbert Kerr stands next to an Emperor penguin*, photographie de William Bruce prise en 1903 dans le cadre d'une mission écossaise d'exploration de l'Antarctique, ne place pas l'homme et l'animal représentés sur le même plan, contrairement au cliché qui est à l'évidence mis en scène ; l'on peut voir dans la majuscule du nom de ce manchot un reflet de l'impérialisme, dans un dossier où conquête et domination sont omniprésentes.

EHP 2 : les deux titres et les deux dates de B, Governor William Bradford, « History of Plymouth Plantation » [1651], in *Historical Classic Readings, With Introductions and Explanatory Notes (For Classes in History, Reading, and Literature)*, New York: Effingham Maynard & Co., Publishers, 1890, pp. 25-29 – doivent attirer l'attention. Il en va de même des notes de bas de page, issues de l'ouvrage dont est tiré ce texte, qui ressemble à un journal, didactisé plus de deux siècles et demi après les événements dont il rend compte. Il s'agit en fait d'un récit rétrospectif (de 1651) du voyage maritime depuis la Hollande et de l'arrivée en Amérique des Pères pèlerins, en 1620 ; le recours au pronom « *they*, » comme si Bradford ne faisait pas partie des passagers, est étonnant, la seule occurrence du pronom « *I* » (ligne 48) couplée au modal « *may* » mettant en lumière le décalage entre passé et présent. Remarquer la date de C (circa 1938), huile sur toile de Sir Winston Churchill intitulée *Beach at Walmer*, permet de comprendre que c'est parce que l'homme public est alors désœuvré qu'il s'adonne en privé à son violon d'Ingres, pour occuper sa traversée du désert, loin de l'arène politique, avec une scène de plage insolite où l'insouciance des baigneurs semble menacée par un vestige des guerres napoléoniennes, à la veille d'un autre conflit.

EHP 3 : le sous-titre de A – William Shakespeare & John Fletcher, *Henry VIII or All Is True* – oriente immédiatement l'attention du lecteur aguerrri vers l'une des questions fondamentales du dossier : la vérité et, surtout, sa déformation ou sa manipulation, y compris par les auteurs de cette pièce, qui met en scène des personnages historiques, personnages dramatiques dont les paroles sont inventées, évidemment, et à ne pas prendre pour argent comptant.

EHP 4 : le titre de C, *Eli and David*, toile de Lucian Freud représentant un homme torse nu assis avec son whippet endormi sur les genoux, ne précise pas lequel est le maître et lequel, l'animal de compagnie, ce qui incite à s'interroger sur la notion d'identité, au cœur de ce dossier, où humanité et animalité se définissent relativement l'une à l'autre.

EHP 5 : de même, il convient de s'intéresser à la polysémie de *Mass*, titre de l'installation (C) de Ron Mueck, tout comme au nombre de crânes (100) et à leurs dimensions (variables mais toutes supérieures à un mètre en hauteur, en largeur et en profondeur).

EHP 13 : l'idéologie sous-jacente de « Alienation » (aux connotations marxistes), discours (B) prononcé en 1972 par James Reid, syndicaliste devenu *rector* de l'Université de Glasgow, est affichée d'emblée ; quant au pouvoir subversif de « The Treatment Room », installation de Richard Hamilton (C)

datant de 1984 et exposée trente ans plus tard à la Tate Modern dans le cadre d'une rétrospective consacrée à cet artiste, il n'est sensible qu'à condition de reconnaître sur l'écran de télévision Margaret Thatcher (première femme à occuper les fonctions de premier ministre, de 1979 à 1990) ; il est aussi pertinent d'interroger le titre (quel traitement, pour quel désordre, et pour qui ?) pour aller jusqu'au bout de la démarche de déchiffrement de l'implicite.

EHP 14 : les dimensions modestes (42 x 35.2 cm) de *The Artist Overwhelmed by the Magnitude of Antique Ruins*, œuvre éminemment romantique exécutée vers 1779 par Henry Fuseli, le type de crayon (sanguine) et le type d'encre (sépia) utilisés, la perspective approximative du socle de pierre et la rapidité du trait, d'où, possiblement, le caractère androgyne de la figure explorée au premier plan, écrasée par le poids que représente la perfection de ces fragments de statuaire classique, évoquent un croquis fait sur le motif, peut-être dans le cadre du Grand Tour, à la mode au 18<sup>e</sup>, ou d'une formation au contact des grands maîtres.

EHP 16 : le double titre de A (« The Things They Carried », in *The Things They Carried*), d'abord entre guillemets (= sous-partie d'un ouvrage) puis en italiques (= ouvrage publié), mérite que l'on s'interroge sur la nature du texte, c'est-à-dire sur son genre : il s'agit soit du titre d'un chapitre de roman soit du titre d'une nouvelle dans un recueil, voire un cycle dans la veine de *Winesburg, Ohio*, de Sherwood Anderson ; la pagination (pp. 1-5) indique clairement un *incipit* ; la date de publication originelle (1990), en revanche, est une fausse piste, le texte lui-même faisant référence à « 1968 », ce qui signifie que c'est bien la Guerre du Viêt Nam dont il est question dans ce passage. Le document C, *The Portable War Memorial*, daté de 1968, mélange sculpture et photographie et recycle notamment un distributeur de Coca-Cola et un parasol (allusions à la société de consommation américaine et aux codes du Pop Art) ; il cite la célèbre photographie de Joe Rosenthal (*Raising the Flag on Iwo Jima*), qui a été prise en 1945, à la fin d'une autre guerre, et qui a servi de modèle pour un mémorial rendant hommage aux US Marines à proximité du cimetière militaire de Arlington, à Washington, D.C. ; à droite, loisir et plaisir ; à gauche, devoir et sacrifice ; au centre, une croix blanche contre un mur noir.

Précisons, enfin, que, lorsque quinze minutes se sont écoulées et que l'un des membres de la commission signale au candidat, d'un geste de la main, qu'il lui reste cinq minutes, cela ne signifie pas du tout qu'il faut conclure, puisqu'il reste alors un quart du temps, ce qui est assez substantiel. Il ne s'agit donc pas de paniquer et d'abrégier subitement la prestation. Il n'est pas forcément nécessaire non plus d'accélérer le débit au point que le discours en devienne inintelligible. En revanche, si, comme cela se produit de loin en loin, l'on n'a pas pris soin de surveiller sa montre (ou son chronomètre, qu'il est sage de maîtriser) et que l'on aborde seulement la deuxième partie du développement, il y a incontestablement urgence. Il s'agit alors de tracer les grandes lignes des deux parties suivantes, qui ne seront pas sacrifiées totalement mais juste ébauchées, avant de conclure brièvement, afin de tâcher de se conformer, même gauchement, aux exigences formelles de l'épreuve.

### **La conclusion**

Pour reprendre l'image du jardin, l'on peut se représenter la fonction de la conclusion, trop souvent de pure forme, quand elle n'est pas rognée voire escamotée, comme l'aboutissement d'un cheminement : guidé, transitions aidant, depuis une terrasse en surplomb (l'introduction), d'où l'on avait un aperçu de l'ensemble, l'on a suivi un parcours, choisi parmi d'autres, l'on s'est promené à travers trois bosquets, jugés incontournables, l'on s'est penché sur certains massifs, observés à la loupe, puis l'on est parvenu à l'extrémité opposée (la conclusion).

Alors, l'on se retourne : la perspective a changé, si bien que ce que l'on voit est à la fois semblable et différent, comme un reflet dans un miroir. Autrement dit, pour ne pas faire du sur-place, la conclusion doit rappeler sans répéter, présenter sous un jour nouveau. Elle doit aussi donner envie d'explorer davantage, d'emprunter des sentiers que l'on a dû renoncer à emprunter, faute de temps, et/ou de découvrir ce qui se trouve au-delà du haha, tout à la fois clôture et ouverture sur un autre paysage.

À titre d'exemple, une candidate bifurque habilement, à la toute fin de son exposé, en établissant une analogie entre la destruction des livres (jugés dangereux pour un pouvoir autoritaire) dont il est question dans la scène de *Fahrenheit 451* du dossier EHP 9 (thématique centrale : la bibliothèque), science-fiction dystopique de Ray Bradbury, et la censure de certains ouvrages pratiquée dans certaines écoles, certaines villes, certains comtés, certains états, notamment du Sud, aujourd'hui encore aux États-Unis, et en y voyant une variante contemporaine, légèrement moins violente, de l'autodafé.

### **L'entretien**

L'entretien consiste en un échange, qui se fonde sur l'exposé, entre le candidat et les trois membres de la commission. Le jury est toujours bienveillant, et l'intention n'est jamais de piéger ou de déstabiliser le candidat, mais au contraire de l'aider à progresser dans sa réflexion, de l'encourager à franchir un cap supplémentaire dans son analyse. Il offre au candidat l'occasion de compléter son propos, de préciser sa pensée, de nuancer une remarque, de rectifier une erreur, d'explorer une piste tout juste entrevue, de développer un point à peine abordé, d'adopter une perspective nouvelle, etc.

Il lui permet éventuellement de compenser un manque : d'identifier la nature exacte d'un document, de fournir des éléments de contexte, de tenir compte du paratexte, de définir un concept aux contours flous, d'expliquer une expression potentiellement ambiguë, de clarifier le type de focalisation de A, de commenter les stratégies rhétoriques de B, d'examiner les caractéristiques esthétiques de C, etc., si cela n'a été fait que partiellement lors de l'exposé.

Soulignons que la plupart des questions appelle des réponses relativement courtes. Prendre trois ou quatre minutes pour répondre à une seule question est excessif. Le calibrage juste oscille probablement entre trente secondes et une minute. Si le jury estime que le candidat n'est pas allé jusqu'au bout de son raisonnement, il l'incitera à le faire grâce à la question suivante.

Il ne faut pas hésiter, si besoin, à demander la répétition voire la reformulation d'une question. Il faut éviter, en revanche, de répondre précipitamment, sans même avoir écouté la fin d'une question.

Il est également permis, bien sûr, de noter quelques mots clés, de s'accorder un temps de réflexion, de consulter ses notes, etc., plutôt que fournir une réponse hâtive.

Il n'est pas réhibitoire non plus d'avoir la candeur de reconnaître que l'on ne sait pas, ce que l'enseignant ou futur enseignant devra parfois avoir l'humilité de faire devant ses élèves, sans perdre pour autant sa légitimité.

En revanche, il est malvenu de se dévaluer voire de s'autoflageller en préambule de chaque réponse : c'est une perte de temps contre-productive. Surtout, le jury n'attend pas d'acte de contrition de la part des candidats, mais de la vivacité et de la pugnacité. Il s'agit de rebondir et de saisir les perches tendues.

Si spontanéité et réactivité sont appréciées, il n'est pas bienvenu d'adopter soudain une posture qui ne soit pas conforme à la solennité de la circonstance, sous prétexte que l'exercice prend la forme d'un dialogue. S'exprimer dans un niveau de langue familier ne se justifie nullement : les formes contractées ont naturellement leur place ici, mais les tours « *gonna* », « *gotta* », « *wanna* », « *kinda* », etc., sont inappropriés. Tenter d'établir une connivence avec le jury n'est pas opportun non plus.

## Le projet d'exploitation pédagogique

Rappelons que cette partie de l'épreuve ne dure que cinq minutes et qu'elle n'est suivie d'aucune question de la part du jury. Ici encore, efficacité et pertinence sont donc gages de réussite.

Il est impératif de renoncer à l'exhaustivité et d'aller droit au but, en identifiant d'emblée le document retenu (ce choix peut être justifié très succinctement) et la classe à laquelle l'on destine son étude, en fonction du niveau de difficulté et dans le cadre des programmes.

Il convient de ne s'appesantir ni sur les éléments facilitateurs ni sur les obstacles. Il est erroné, soit dit en passant, de considérer que des élèves de 6<sup>e</sup> ne savent rien ou, au contraire, que des élèves de Terminale savent tout. La réalité est que les savoirs et savoir-faire maîtrisés sont souvent très variables au sein d'un groupe, même censé avoir eu un parcours similaire.

De même, il s'agit de hiérarchiser les objectifs visés et d'établir des priorités, plutôt que de dresser un catalogue. Presque systématiquement, sont définis des objectifs lexicaux, grammaticaux et phonologiques, parfois sans rapport évident avec le document traité. Il est courant que s'y ajoutent un objectif pragmatique, un objectif citoyen, etc., comme s'il fallait exécuter un certain nombre de figures imposées afin de cocher des cases. Il faut, au contraire, faire preuve de discernement.

Est-il besoin de souligner que les objectifs linguistiques et les objectifs culturels, indissociables, sont déterminants ? Ces objectifs, qui découlent naturellement du document sur lequel s'appuie la séance, peuvent fort bien être mentionnés au fil de la présentation des pistes d'exploitation pédagogique, telle ou telle activité visant et servant tel ou tel objectif.

Surtout, il ne faut pas négliger la mise en œuvre envisagée pour aider les élèves à accéder aux diverses strates de sens et il ne faut pas se contenter de propos vagues ou de formules érodées (« une phase de compréhension globale suivie d'une phase de compréhension détaillée », « la méthode d'analyse de l'image », etc.). Quelles capacités langagières seront privilégiées ? Quelles activités concrètes seront pratiquées afin d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixés ? Quelles stratégies d'accès au sens seront mises en place ? Quelles consignes précises seront données aux élèves ? Voilà ce qui importe.

Il est vivement conseillé de privilégier la description d'une séance (ou deux) consacrée(s) à l'étude du document sélectionné, sans perdre de vue que les stratégies d'accès au sens doivent être adaptées à la nature du support et aux acquis des élèves, qui, à l'issue de chaque séance (et, *a fortiori*, de chaque séquence), doivent avoir progressé et appris quelque chose, qu'il s'agisse, notamment, de compétences linguistiques, culturelles ou méthodologiques.

Cela signifie qu'il est périlleux de prétendre, en cinq minutes, mentionner toutes les étapes d'une séquence, même si une séance s'inscrit dans une séquence et se construit au sein d'un projet. Il n'est pas vraiment pertinent de décrire par le menu toutes les activités pratiquées en amont et en aval, car cela conduit inéluctablement à négliger le traitement du document retenu. Peut-être est-il plus prudent et réaliste de se contenter de brosser les contours de la séquence et de mettre l'accent sur le volet du projet pédagogique qui prend plus spécifiquement appui sur le document, en tant qu'objet d'étude mais aussi modèle ou support d'une activité de production, mobilisatrice et porteuse de sens pour les élèves.

Il va sans dire que le projet d'exploitation pédagogique n'est valide qu'à condition d'être en cohérence avec le traitement qui a été proposé du document en question lors de l'exposé et de l'entretien. Ainsi, par exemple, la noble promesse d'initier les élèves à la prosodie risque d'être peu convaincante s'il a précédemment été fait silence sur le rythme et les sonorités du poème que l'on se propose d'exploiter en classe.

Il est dommage que la majorité des candidats opte, comme par défaut, pour le choix d'une classe de Terminale LLCER ou AMC. Le jury apprécie l'originalité et l'ambition. Il sait valoriser les prestations qui sortent des sentiers battus et qui proposent un traitement adapté de l'un des trois documents démontrant une capacité à mettre ledit document à la portée d'élèves d'autres niveaux, du collège, du lycée ou de l'université.

En somme, les deux questions centrales que doit se poser tout (futur) enseignant lorsqu'il conçoit une séance sont : pour quoi, c'est-à-dire dans quel but, et comment, c'est-à-dire grâce à quelles stratégies ? La troisième question, qui sous-tend en permanence sa démarche, est celle de la valeur ajoutée en termes de connaissances et de compétences : qu'auront appris (ou consolidé) les élèves à l'issue de la séance ?

Osons, pour conclure sur le fond, suggérer que, en matière pédagogique comme dans de nombreux domaines, le bon sens et l'envie de transmettre sont des guides inestimables.

Enfin, pour ce qui est de la forme, les candidats, indépendamment de leur langue maternelle, veilleront, dans cette dernière partie, à châtier la langue (le français, en l'occurrence) et à ne pas relâcher le registre (la notion de modèle linguistique vaut aussi ici). Voici quelques exemples des tendances fâcheuses constatées lors de cette session : les élisions sont légion (« y a » au lieu de « il y a », « i' sont » au lieu de « ils sont », etc.) ; la négation est souvent amputée (« je donnerais pas » au lieu de « je ne donnerais pas ») ; des locutions familières (« au final », « du coup », etc.) s'entendent fréquemment ; les tournures passe-partout « je verrai(s) » ou « je ferai(s) », suivis de compléments tels que « le lexique de la guerre » ou « les temps du passé », sont quasiment la norme.

### **Exemples d'assez bonnes prestations**

Suivent la trame d'une prestation et la retranscription, de deux prestations portant sur le même dossier et ayant été jugées tout à fait honorables, quelles que soient leurs limites par ailleurs.

Le dossier EHP 20 était constitué ainsi : A : Richard Powers, *The Overstory*, 2019; B : John Muir, « The American Forests », *The American Monthly*, 1897; C : Maurice Sendak, *Where the Wild Things Are*, 1963.

#### **Prestation 1**

Problématique et plan :

The motif of the American forest as portrayed in the three documents is a means to explore the relationship between humans and the wilderness as civilization or wild space.

- I. The forest as garden and shelter.
- II. The unknown, not to be controlled or cultivated.
- III. The seed in all of us: the forest as a place of creation.

Exposé et entretien :

Dès le début de son introduction, la candidate envisage la forêt comme un topos culturel, ce qui lui permet d'adopter d'emblée une approche qui prend de la hauteur. Elle peut ainsi, dès la première partie, faire des remarques pertinentes sur les arbres de C, qui évoquent une forêt préhistorique, en lien avec l'emploi du prétérit en B, qui remonte aux origines du continent, et avec les mythes fondateurs évoqués en A. Elle revient à certains de ces éléments dans la troisième partie, en évoquant notamment la Daphné d'Ovide et la nature universelle des mythes ou encore le ton lyrique de B, en contradiction avec la nature affichée du document.

Pour chacun des trois documents, la candidate tient réellement compte de leur statut générique et sait articuler micro-analyses (taille et couleurs des vignettes, syntaxe et longueur des phrases, etc.) et remarques d'ensemble, avec une circulation entre les documents qui permet de les mettre vraiment en relation d'une façon qui n'est jamais artificielle.

L'entretien permet d'avancer encore, notamment en revenant sur le terme « *American* » de la problématique, pour élargir le propos vers l'universel.

Pistes d'exploitation pédagogique :

La candidate choisit le document A, dont elle conserve les lignes 1 à 13 et 29 à 48 et qu'elle destine à une classe de Seconde, dans une séquence intitulée *Saving the planet*. Elle justifie ce choix ainsi : l'association d'un enjeu écologique et du surgissement du surnaturel est susceptible de plaire à des élèves de cet âge. Il s'agira d'abord (tâche intermédiaire) d'écrire un court texte narratif relatant une rencontre avec un phénomène étrange, puis (tâche finale) de rédiger le script d'un clip à visée didactique sur la préservation de l'environnement (qui pourra être filmé). Les objectifs sont également linguistiques, avec un travail sur l'expression du passé (*past simple* et *past perfect*, notamment) et sur les structures hypothétiques (exemple : « *If only people didn't use their cars, there wouldn't be so much pollution.* »). Le vocabulaire de la nature et de l'écologie sera également revu et étoffé.

## **Prestation 2**

Exposé :

The dossier revolves around the force of nature and the power of myths.

A is an extract from *The Overstory*, a recent novel by Richard Powers. The setting is a forest, probably in Brazil (and in Colorado at the end). The passage focuses on a group of scientists who stumble upon a tree whose trunk looks as though it has been carved to look like a human being.

B is an article by John Muir, an American naturalist, published in *The Atlantic Monthly*, a magazine, in 1897. It is a love letter to the forests of the United States.

C consists of four double pages taken from *Where the Wild Things Are*, a 1963 children's book by Maurice Sendak. They depict a little boy whose imagination turns his bedroom into a wilderness.

I will attempt to demonstrate that in this set of documents the forest is presented as a topos in literature and art, as a place where the beauty and magic of wild nature capture the imagination of humans and provide them with a source of inspiration.

In order to do this, I will first examine forests as representative of an exaltation of nature. Then, I will focus on the relationship between an elevated vision and the real world. Finally, I will study the way forests are portrayed as gateways to spiritual truth.

I. The three documents portray the beauty of nature.

A emphasizes not only curiosity but also wonder and amazement, as words like 'marvelling', 'excited' and 'gasps' make clear. The fascinating figure is described so accurately through Patricia's eyes that lines 10 to 12 and 24 to 27 verge on hypotyposis.

B is definitely not fact-checked journalism and the article conveys a sense of poetry. The author hovers over the United States, from east to west and from south to north, describing different sorts of landscape and vegetation: 'forests', 'tundras', 'savannas', 'prairies and plains'. Superlatives abound and the author cannot help exclaiming, 'American forests! the glory of the world!'. America's natural beauty is extolled and its forests are compared to shrines that ought not to be desecrated ('domes and spires', 'towering', 'preaching').

In C the dullness of duns and browns prevails in the first vignette whereas the lushness of various shades of green brightens up the child's room in the three following images, as if to suggest that the forest is associated with joy and life.

Besides, forests are a creation of nature.

In C, Max's wooden bed grows into a four-poster and then into a canopy bed. The forest gradually crowds out the furniture, which echoes the triple repetition of 'grew / and grew— / and grew' in the text on the opposite pages. The force of Mother Nature far outstrips the power of Max's own uncaring mother, who has punished him.

By contrast, the author of B likens the American forests to the children of a bountiful, benevolent nature that is personified ('nature fed them and dressed them every day') and endowed with agentivity, as the accumulation of *-ing* forms implies, climaxing with the phrase 'enbosoming sunny prairies and cheery park openings'.

The reader of A, like the character of Patricia, whose point of view is adopted throughout, wavers between several interpretations of the discovery made in the heart of the forest: is it a man-made sculpture carved in the wood, an animate being imprisoned or sheltering there, a work of nature, a figment of the imagination? The description is reminiscent of the anamorphosis in C: 'It's a person, a woman [...]', 'It's not a carving', 'It's the Virgin [...]'.

II. The forests are both an awe-inspiring force and a liberating force.

In C, Max is confined in a suffocating environment. At first, he looks angry and frustrated. Then, he closes his eyes to shut out the real world and a faint smile appears on his lips, turning into a mischievous grin. The forest he conjures up saves him from his real life. He finds refuge in an imaginary world, which is *Where the Wild Things Are*, to quote the title.

The author of B insists on the fact that the so-called wild Indian does not damage the wilderness, to which he is attuned: 'The Indians with stone axes could do them [i.e. the forests] no more harm than could gnawing beavers and browsing moose.'

In A, the Achuar, an indigenous people, also live in communion with nature, with which their souls can communicate. Patricia muses, 'Such a culture might save the Earth.' This means she is aware it is endangered.

The real world is a threat to nature, in particular because of man's interference.

This is apparent in the very first line of B, with the phrase 'slighted by man', which foreshadows the very end of the text: 'But when the steel axe of the white man rang out on the startled air their [i.e. the forests'] doom was sealed.' Muir's prophetic warning is to be construed as a plea for land conservation and against the destruction of nature induced by the Second Industrial Revolution – and man's greed.

If nature is suffused with light in B ('shining', 'sparkling and shimmering', 'gleaming', 'brightening', etc.), in A, it is the research facility the characters return to that is 'gleaming', probably because it is brand new and sanitized, as opposed to the ancient tree they collected samples from. A is a piece of fiction, but it was definitely produced against the backdrop of growing concerns about deforestation and climate change.

As for the moonlit exotic forest in C, redolent of Henri Rousseau's naïve style, it is a safe haven for Max, who is the only make-believe predator lurking in the jungle. Here, in other words, the real danger does not lie within but without.

### III. Nature has a transformative power and it can change the self.

There is a wide gap separating the trapped child in the first picture of C from the roaming creature in the last one. Indeed, if the viewer / reader is willing to suspend his disbelief, Max is no longer a little boy dressed in a costume but an actual wolf. Ironically, he has turned into the 'wild thing' his mother says he is at the beginning and his initial banishment has turned out to be a blessing in disguise, enabling him to escape and enabling his imagination to run wild. The young viewer / reader vicariously experiences the hero's sense of release.

Just as Patricia, the central character (and focalizer) in A, must have, when, as a little girl, she was given a 'young person's Ovid'. Aptly, the depiction of the 'lifelike sculpture' in the passage calls to mind the myth of Daphne turning into a laurel tree. The phrasing of the rhetorical question ('[...] where's the miracle in a tree shaped like the Virgin?') blurs the boundary between pagan belief and Christian faith.

The religious overtones are even more evident in B, whose opening paragraphs sound like a rewriting of the Book of Genesis (or harkback to Arcadia): 'The whole continent was a garden, and from the beginning it seemed to be favored above all the other wild parks and gardens of the globe.' America's exceptionalism transpires in this sentence and others. Not only are 'God' and 'the son of Adam' explicitly referred to, but the trees are described as 'lordly monarchs proclaiming the gospel of beauty like apostles'. The passage is very descriptive, hence the repetition of such Biblical structures as 'there were beauty and melody and kindly, wholesome, foodful abundance'.

In C, it is almost as though the supernatural were taken for granted, the landscape magically turning into the mindscape of an escapist.

B consists of a panoramic account of a botanic and geological journey across the United States, but it also alludes to some founding myths. The Manifest Destiny of a pioneering people is discreetly woven into the text. And the past is turned into legend.

To conclude, the three documents all foreground nature in general and the forest in particular, as well as the way humans interact with them. All three rely on a sense of mystery and awe. They also serve a political or didactic purpose. Paradoxically, although Muir was an environmentalist and an activist, in this article aimed at achieving the preservation of America's vast wild spaces, his demiurgic voice never materializes as an 'I'. On the contrary, the voice we, readers overhear in the passage from Powers's novel, drowning the narrator's, is Patricia's inner voice, as, mesmerized and puzzled, she tries to reconcile her rational self and a far less rational self. Finally, children's fascination with the wild and tendency to challenge adults' authority are epitomized in the character of Max, whose very name – diminutive though it may be – denotes power.

Projet d'exploitation pédagogique :

L'exploitation du document C avec une classe de 5<sup>e</sup> s'inscrira dans l'axe « Voyages et migrations » au sein d'une séquence intitulée « Départ vers l'aventure ».

Ce document, très abordable, sera étudié avec les élèves lors de la première séance : les illustrations priment le texte, très court, avec une syntaxe peu complexe et un lexique sans difficulté.

Les quatre images constituant une séquence narrative, les objectifs linguistiques seront le prétérit simple, pour la grammaire, et, pour le lexique, les arbres (« *tree* », « *bush* », « *root* », « *trunk* », « *branch* », « *leaf* ») et la maison (« *bedroom* », « *walls* », « *floor* », « *ceiling* », « *door* », « *window* », « *bed* », « *table* »), d'une part, et les verbes exprimant les expressions faciales (« *frown* », « *grimace* », « *pout* », « *sulk* », « *smile* », « *grin* », « *giggle* »), le début ou la fin d'un procès (« *start* », « *begin* », « *stop* », « *cease* »), la position physique (« *stand* », « *sit* », « *lie* »), le changement (« *turn into* », « *grow*

*into* », « *change into* », « *morph into* ») et le mouvement (« *walk back and forth* », « *pace up and down* », « *turn round* », « *walk stealthily* », « *slink* », « *tiptoe* »), d'autre part.

L'objectif culturel consistera en une initiation aux genres de la littérature enfantine illustrée et de la littérature jeunesse, avec l'étude, au cours de la séquence, d'un conte de Beatrix Potter et d'un extrait de *The Chronicles of Narnia*.

La tâche intermédiaire permettra de travailler l'expression écrite : « Décrivez une chambre où se trouve un passage secret vers un autre monde et racontez ce qui se passe une fois franchie la frontière entre les deux univers ».

La tâche finale sera réalisée en collaboration avec le professeur d'arts plastiques : « Imaginez votre propre récit d'aventure et illustrez-en quelques épisodes ».

**Bruno MARCHEBOUT**

**Professeur en classes préparatoires, Lycée Fénelon, Paris**

## 8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R)

### **Nature de l'épreuve**

Cette épreuve, réalisée sans temps de préparation, évalue la  **finesse de compréhension**  d'un extrait d'émission radiophonique ancré dans le monde anglophone  **ET la qualité de sa restitution en français** , en termes  **d'exhaustivité** , de  **fidélité**  et de  **qualité de la langue** . Cette restitution, réalisée au style indirect et intégralement dictée au jury, est suivie d'un entretien de dix minutes maximum, pour une épreuve qui démarre au moment où l'enregistrement est lancé, et dure, au maximum, écoutes et entretien compris, trente minutes.

L'entretien vise à aider les candidats à améliorer la restitution dictée, sur le fond et/ou sur la forme. Le jury peut poser quatre types de questions : concrètement, le jury relit un passage dicté par les candidats et leur propose de corriger le passage (erreur de fond), de compléter (à cet endroit, des informations n'ont pas été restituées), de préciser (en clarifiant un pronom dont l'antécédent est flou, par exemple) ou de reformuler lorsqu'il s'agit d'un problème de langue (syntaxe ou grammaire fautive ; rupture de style indirect ; maladresse lexicale...). Les modifications apportées par les candidats sont, elles aussi, dictées et remplacent la phrase initiale. Aucune justification de restitution n'est attendue de la part des candidats. La restitution finale, après entretien, sert de support à l'évaluation.

### ***Déroulé de l'épreuve***

En début d'épreuve, après le rappel de ses modalités, les candidats reçoivent le titre du document audio ; ce titre leur est donné par écrit. Ils bénéficient alors d'une première écoute intégrale de l'enregistrement, suivie d'une minute de pause, puis d'une seconde écoute fragmentée en quatre segments. Un son de cloche marque la fin de chaque segment. Lors de cette seconde écoute, à l'issue de chaque segment, les candidats doivent restituer en français le segment tout juste entendu, puis annoncer « fin de segment » ; ce signal lance l'écoute du segment suivant. A l'issue de la restitution du quatrième et dernier segment, les candidats doivent annoncer « fin de restitution » pour que débute l'entretien.

Les candidats sont autorisés à prendre les notes qu'ils veulent au cours des différents temps d'écoute et lors de la minute de pause. Il leur est conseillé d'effectuer leur restitution en une vingtaine de minutes (écoutes incluses), afin de se ménager un temps d'entretien. Ceci n'est qu'un conseil, mais il est rappelé que l'épreuve, qui commence au lancement de la première écoute, s'arrête au bout de trente minutes maximum, quelle que soit la durée de la restitution. Or, l'entretien est une chance offerte aux candidats de pouvoir améliorer leur restitution.

Si une restitution dure moins de vingt minutes (écoutes incluses), ce qui est rare, les candidats bénéficient alors d'une minute pour pouvoir apporter les modifications de leur choix au texte dicté. A l'issue de cette minute, l'entretien de dix minutes maximum commence.

Au cours de la dictée, si les candidats souhaitent modifier la phrase qu'ils sont en train de dicter, ils peuvent le faire. Ils indiquent au jury : « je me corrige », et dictent leur nouvelle phrase.

### ***Matériel***

Le jury fournit le brouillon aux candidats quand ils s'installent dans la salle. Il leur est par ailleurs conseillé de se munir de plusieurs stylos (en cas de panne du premier), et d'un réveil, d'une montre non connectée ou d'un chronomètre afin de gérer le temps de leur restitution. Le document audio est diffusé

à partir d'une tablette et d'une enceinte manipulées par le jury. Le volume sonore est préalablement testé par ce jury, mais les candidats peuvent, en début d'écoute, indiquer, d'un signe de la main, qu'ils souhaitent que le son soit augmenté ou baissé.

### ***Nécessité de s'entraîner***

Proposer une restitution exhaustive du document entendu et le faire de manière efficace, c'est-à-dire dans une langue claire, précise et concise, tout en dictant à un rythme raisonnable et en se ménageant un temps d'entretien, est un exercice délicat. Un entraînement régulier est donc nécessaire. Cet entraînement permet aussi d'acquérir des automatismes de mise au style indirect et de réduire les éventuels tics langagiers (ex : « donc ... donc ... donc ... donc ») ou les trop nombreux faux démarrages qui nuisent à la clarté de la dictée et réduisent la longueur du futur entretien.

### ***Les documents audio***

Les extraits radiophoniques durent un peu moins de trois minutes ; ils comportent deux interlocuteurs, ou plus. Les dialogues peuvent inclure la diffusion d'archives. Ces émissions radiophoniques proviennent de l'aire anglophone ; des accents très variés peuvent y être représentés. Ces extraits sont récents et peuvent être tirés de tout type d'émissions en lien avec le monde anglophone : sujets socio-politico-économiques, actualité, littérature, cinéma, innovation... Suivre l'actualité et posséder une solide culture générale d'angliciste représentent des atouts utiles à cette épreuve.

### **Conseils et difficultés à prendre en compte lors de la prise de notes et de la dictée**

Par-delà les compétences de compréhension et de traduction ou de restitution, des compétences très pragmatiques telles qu'une bonne gestion du temps, et une capacité à prendre des notes de qualité sont essentielles. Entraîner sa mémoire à court terme (pour retenir un maximum de détails) peut aussi s'avérer utile, comme l'atteste la qualité des prestations de certains candidats qui prennent peu de notes mais restituent le document de manière exhaustive.

La restitution dictée au jury doit permettre à quelqu'un qui n'aurait pas entendu le document de comprendre clairement de quoi il s'agit. Il est donc essentiel de bien cerner le sujet, l'identité des interlocuteurs, le cadre spatio-temporel et ; bien sûr, la trame de l'échange verbal propre à chaque document (question /réponse, ou premier argument / deuxième argument / troisième argument, etc., ou situation exposée / parallèle établi / contraste, ou argument / contre-argument, ou opinion de l'un / opinion de l'autre / opinions de tiers, etc.).

### ***Hiérarchisation des informations entendues***

Une restitution du contenu la plus exhaustive possible est visée, mais **l'exhaustivité ne doit pas être atteinte au détriment du sens global**. Certains candidats restituent énormément de détails mais, par ailleurs, omettent des idées essentielles et/ou commettent des contre-sens majeurs. Les idées essentielles et la compréhension juste du fond du document priment sur l'exhaustivité des détails. La première écoute doit permettre de poser en priorité la trame du dialogue, et la seconde, d'ajouter les divers détails manquants. La minute de pause peut permettre aux candidats de s'assurer qu'ils ont saisi cette trame et de repérer les passages lacunaires et/ou imprécis, afin d'y prêter particulièrement attention lors de la seconde écoute. La minute de pause peut aussi être mise à profit pour rajouter, de mémoire, des informations entendues non notées au cours de cette première écoute.

### **L'utilité des titres donnés**

Les titres ont pour but d'aider à la compréhension du document, en permettant aux candidats d'anticiper son contenu. Ainsi, par exemple, il est dommage que pour le document intitulé « *Women and the miners' strike of 1984-85* », certains candidats aient tout au long de leur restitution parlé d'une communauté de femmes, sans jamais avoir précisé que l'on parlait de la communauté des mineurs, information mentionnée dans le document et essentielle au regard de son contenu. Dans un autre cas, le titre du document « *Sound and music in Alfred Hitchcock's The Birds* » aurait pu aider à reconnaître le mot « *bird* » utilisé plusieurs fois dans l'enregistrement, malgré l'accent irlandais qui a conduit de nombreux candidats à penser que l'enregistrement évoquait des bardes ; la présence de bardes dans la description de la scène de film qui était donnée semblait, par ailleurs, peu probable.

### **L'identification des interlocuteurs**

Si des noms propres célèbres peuvent être attendus (ex : Obama, Trump...), les noms propres non célèbres ne sont pas exigés. D'une manière générale, les candidats ne doivent pas s'inquiéter s'ils n'ont pas saisi le nom des intervenants ou des personnes évoquées. Le statut ou le métier de ces personnes sont plus importants (l'artiste, le musicien, le militant, le gouverneur du Texas, l'expert, le chercheur en sciences sociales, etc.) ; les termes tels que « présentateur », « invité », « journaliste », « correspondant » peuvent aussi être utiles. En fonction des informations fournies dans le document, les candidats doivent opter pour le terme le plus adéquat. Si les candidats ont compris le prénom mais pas le nom des intervenants (ou si seul le prénom a été utilisé dans le document), les candidats peuvent indiquer ce prénom, mais se référeront néanmoins à cet individu par le terme le plus adéquat, et non simplement par ce prénom. Ainsi, dans le document « *BookTok* », la journaliste présente deux invitées : Holly McLoughlin, utilisatrice de BookTok suivie par plus de quarante mille abonnés, et Suzie Goldborough, rédactrice adjointe de la section littéraire du *Times*. Restituer « La présentatrice présente sa première invitée, Holly, qu'elle désigne comme tiktokeuse ; [...] Holly la remercie, et la journaliste présente sa deuxième invitée, Suzie, qui est journaliste pour le *Times*. [...] Holly explique [...]. Suzie dit alors que [...]. Holly lui répond que [...] » est maladroit. A partir des informations recueillies par le candidat et par-delà les inexactitudes, restituer, par exemple, « La présentatrice accueille sa première invitée, \*tiktokeuse prénommée Holly. [...]. La deuxième invitée présentée, qui s'appelle Suzie, est \*journaliste pour le *Times*. L'utilisatrice de Booktok explique [...]. La journaliste au *Times* ajoute alors que [...] » serait plus approprié.

### **Le cadre spatio-temporel**

Le lieu : Si le contexte d'énonciation est spécifique (un duplex, une interview sur le terrain...), le jury appréciera que les candidats s'y réfèrent de façon pertinente. Par exemple, dans le document « *Artist Jordan Stranger on sharing his indigenous culture* », le fait que l'artiste interviewé se trouve dans un tipi était important. Néanmoins, les noms de lieux non connus ne sont pas exigés, même si certains candidats parviennent à les restituer et gagnent ainsi en exhaustivité. Pour tout nom propre, une annotation phonologique peut être utile lors de la prise de notes. Selon le cas, une mauvaise compréhension du lieu évoqué peut conduire à une petite omission (nom non restitué), à un faux-sens (nom inexact), ou à un contre-sens plus ou moins grave. Ainsi, dans le document intitulé « *Reparative justice and slavery* » qui évoquait le coût de l'esclavage à long terme, il était crucial d'avoir compris et restitué que l'intervenant évoquait dans un premier temps le coût de l'esclavage à l'échelle du continent américain (« *Americas* », « **The Americas** »), et non juste pour l'Amérique (ou les États-Unis). Ne pas avoir distingué « *America* » et « *Americas* » conduisait à un gros contre-sens, puisque la différence

faite, dans le document, entre le cas spécifique des États-Unis (évoqué par la suite) et la situation à l'échelle continentale n'était pas saisie.

**La temporalité** : Au cours de la discussion, les intervenants peuvent évoquer le présent, le passé ou l'avenir, et une archive plus ancienne peut aussi être diffusée. Saisir la période évoquée et les éventuels changements de temporalité est important. Une erreur de repérage temporel peut elle aussi conduire à des faux-sens ou des contre-sens plus graves, notamment lorsqu'un document est construit sur une opposition passé / présent, comme l'était le document intitulé « *Las Vegas* », par exemple.

Pendant l'écoute, il est donc important de prêter attention aux marqueurs temporels, qu'il s'agisse de marqueurs lexicaux (« *yesterday* », « *next Saturday* », « *in the 90s and 2000s* »), ou aux temps et aspects utilisés. Dans le document intitulé « *A Map of the World with no Borders* », le journaliste demande à l'invité, fasciné par les cartes depuis l'enfance (« *since he was a little kid* ») et qui a mis trois ans pour concevoir la mappemonde évoquée dans le document, d'expliquer pourquoi il a dessiné un tel planisphère ; ce dernier réplique qu'il est encore en quête d'une réponse à cette question (« *I'm still figuring it out now* »). Restituer que « \*l'artiste a toujours été fasciné par les cartes lorsqu'il était petit » ou « \*a toujours été fasciné [...] en grandissant », et ajouter « \*que cela lui a pris trois ans pour dessiner cette carte et pour comprendre la raison de cette décision... Ce n'est que maintenant qu'il s'en rend compte » relève de l'erreur de compréhension de la temporalité. La dernière phrase et l'utilisation du terme « \*maintenant » posent aussi un problème de rupture de style indirect.

#### ***Type d'exhaustivité contre-productive***

Tout ce qui a été entendu, et peut-être noté, par les candidats n'est pas nécessairement utile à la restitution exhaustive du fond du document. La nature orale et plus ou moins spontanée, ou familière, des échanges verbaux présents dans les documents peut comporter des moments où les intervenants se saluent un peu longuement ou rient un peu longuement ou réagissent d'un son ou d'un mot répété. Il n'est ni utile ni pertinent, dans ces cas-là, de décrire chaque tour de parole ni de restituer chaque son ou mot émis (ex : « \*Le présentateur accueille son invité et lui dit bonjour. L'invité répond en lui disant bonjour » ou « \*La première invitée rigole. La deuxième invitée rigole à son tour. »). Ce style descriptif dilue le sens et fait perdre du temps, raccourcissant de fait l'entretien qui suivra. Par ailleurs, le terme familier « rigole » ne correspond pas au registre de langue attendu.

#### ***Différentes méthodes possibles***

**La prise de notes** : Certains candidats prennent de nombreuses notes, d'autres très peu et choisissent probablement de ne consigner que les mots-clés, les liens logiques et les tours de parole, lorsque l'indication du changement d'interlocuteur est essentielle au sens). Certains numérotent leurs feuilles, y tracent des colonnes, des marges, les utilisent en format portrait ou paysage. Les colonnes peuvent servir à différencier les intervenants. Sur ce point, il est utile de se souvenir que plus de deux voix peuvent être entendues ; certains candidats, qui avaient tracé deux colonnes sur leurs feuilles, semblent avoir été déstabilisés en entendant une troisième voix. Des candidats utilisent différentes couleurs d'encre pour la première et la deuxième écoute...

A chacun sa méthode. Mais, étant donné les multiples facteurs de difficulté, cette méthode ne peut être improvisée en cours d'épreuve, et doit avoir été travaillée en amont. Il est aussi évident que les notes prises doivent être facilement lisibles par les candidats pour leur être utiles lors de la dictée mais aussi lors de l'entretien. Lors de l'écoute fragmentée, il est essentiel de démarquer clairement le début

et la fin des différents segments. Les candidats tracent généralement une ligne à la fin de chaque segment.

La dictée : Plusieurs méthodes sont aussi observées par le jury.

De nombreux candidats dictent leur restitution, tout en prenant eux-mêmes cette dictée en note. Certains candidats maîtrisent bien l'exercice: la dictée se fait à un rythme raisonnable ; les candidats prennent le temps de regarder les membres du jury de temps en temps et de parler suffisamment fort pour être bien audibles, même s'ils sont eux-mêmes en train d'écrire.

D'autres candidats dictent leur restitution, sans prendre leur dictée en note, mais au contraire en regardant constamment le jury afin de caler le rythme de leur dictée sur la prise de notes de ce jury. Certains sont même attentifs au point de s'assurer que les membres du jury aient fini d'écrire la dernière phrase dictée, avant d'annoncer « fin de restitution ».

Si la dictée est trop rapide, le jury demandera aux candidats de ralentir, cette demande ne doit pas déstabiliser les candidats, mais elle doit les amener à faire plus attention au rythme de leur dictée.

***Regarder le jury aide à se rendre compte que la dictée est trop rapide.***

## **L'entretien**

Toutes les questions posées ont pour unique but d'offrir l'occasion aux candidats d'améliorer leur restitution. Les candidats peuvent néanmoins décider de maintenir leur proposition initiale. Dans ce cas, ils en informent le jury, et le jury passe à une autre question. Les candidats doivent prêter attention au type de questions posées, à savoir questions de fond (« corriger », « compléter », voire « préciser ») ou questions de forme (« reformuler »). Proposer une simple « reformulation » au jury, quand celui-ci avait invité les candidats à « corriger » ou « compléter » est une perte de temps d'entretien.

Face à une demande de « correction », de « précision » ou de « complément », les candidats peuvent consulter leurs notes, au segment indiqué par le jury (segment 1, 2, 3 ou 4), pour s'aider à corriger, préciser ou compléter. Parfois, même en l'absence de notes particulières présentes sur le brouillon, une simple prise de recul peut permettre de corriger une erreur de fond. Un détail non noté sur le brouillon peut aussi se rappeler à la mémoire des candidats et leur permettre de compléter une information.

Pour les questions de reformulation, outre la relecture par le jury du passage à reformuler, les candidats qui ont pris leur propre dictée ont leur texte sous les yeux. Ceci les aide seulement si leur prise de notes est suffisamment claire, et s'ils ne se perdent pas dans leurs brouillons. Beaucoup de candidats, qui n'écrivent pas leur dictée, parviennent à reformuler en s'appuyant uniquement sur la relecture du passage par le jury. L'exercice est plus difficile si les phrases dictées sont longues et alambiquées. Dans ce cas, lors d'une demande de reformulation, certains candidats ont pris en note la phrase relue afin de pouvoir plus aisément la reformuler. Dans tous les cas, au besoin, les candidats peuvent demander au jury de leur relire une autre fois le passage à reformuler. D'une manière générale, faire des phrases trop longues où s'additionnent les subordonnées (« \*l'invité répond que...et que... et que... et que...et que... ») conduit souvent à des ruptures de syntaxe, ou à des fautes d'accord.

## **La compréhension**

Par-delà la rapidité du débit et l'utilisation d'un accent auquel les candidats seraient moins habitués, les difficultés de compréhension peuvent aussi provenir d'erreurs de discrimination auditive, de méconnaissance lexicale ou culturelle.

### **Discrimination auditive**

Pour donner quelques exemples de confusions commises cette année, nous avons eu, entre autres: « *America* » ≠ « *Americas* » ; « *fight* » ≠ « *five* » (« *fight sequences* », des scènes de combats dans un film, sont devenues « \*cinq séquences »); « *love* » ≠ « *loathe* » (le titre du film *Fear & Loathing in Las Vegas* dans le document intitulé « *Las Vegas* » est devenu « \*Vegas suscite à la fois la peur et l'amour »); « *defiant* » ≠ « *defined* » ; « *not many* » ≠ « *many* » ; « *world* » ≠ « *war* » (quand l'expression « *the Oscar war* » était utilisée); « *Biden* » ≠ « *Bytedance* » (dans « *US threatens TikTok ban* », les États-Unis voulaient pousser Bytedance, la maison mère de TikTok, à vendre cette plateforme (par delà l'erreur de discrimination auditive, restituer que les États-Unis voulaient « \*forcer Biden à vendre la plateforme chinoise » n'était pas logique, et une prise de recul du candidat aurait pu éviter cette erreur); « *employed* » ≠ « *implied* »...

### **Faux-sens (plus ou moins graves)**

Méconnaissance lexicale, parfois due à l'absence de prise en compte de la polysémie et du contexte d'utilisation du terme entendu.

Quelques exemples : « *picture* » traduit par « \*image » ou « \*photographie », au lieu de « film » quand le document sur les Oscars évoque « la catégorie du meilleur film » (« *best picture category* »); « *a statement* » traduit au sens littéral par « \*déclaration » ou « \*annonce », alors que dans le document « *The best Oscar moments* », « *be a statement* » et « *feel like a statement* », employés au sujet du film *Moonlight* qui avait gagné l'Oscar en 2017 étaient en contexte à comprendre au sens figuré : le choix, en soi, de récompenser ce film plutôt que *Lalaland* était éloquent ; « *an officer* » qui évoquait le statut des présidents aux États-Unis (dans le document « *Supreme Court over the presidential race* ») traduit par « \*policier », au lieu de, par exemple, « fonctionnaire ».

### Méconnaissance du lexique de base propre au bagage culturel ou civilisationnel

Cette année, ce type d'erreurs (qui peuvent conduire à de simples faux-sens ou à des contre-sens) a pu porter sur « *GOP* » (*Grand Old Party*, le Parti républicain), sur « *Justice* » et « *Chief Justice* », traduits par « \*la justice » et « \*le chef de la justice » dans un document qui mentionnait un juge de la Cour Suprême (aux États-Unis) et son président, ou sur « *Windrush* » (dans le document « *Reggae in Wales* » qui évoquait l'héritage musical de la génération d'immigrés venant des Antilles). Comme indiqué dans les précédents rapports, il est utile de connaître le vocabulaire et le rôle des institutions, des grands partis politiques, et même les noms des différents pays anglophones.

### Compréhension ou traduction aidées par le suivi de l'actualité (dans les deux langues)

Suivre l'actualité aurait pu aider à bien traduire « *third country* » (« pays tiers »), au sujet du statut du Rwanda dans la loi sur l'immigration au Royaume-Uni, ou à ne pas confondre (George) Santos, républicain expulsé de la Chambre des représentants en décembre 2023, et (Ron) DeSantis, gouverneur (républicain) de Floride. Cela aurait aussi probablement aidé certains candidats à savoir que « *IPCC* » (« *Intergovernmental Panel on Climate Change* ») est le GIEC, en français.

### Les chiffres

Mal comprendre un ou des chiffres peut conduire à une inexactitude de compréhension mineure (le sens global du document n'est pas atteint), ou à des contre-sens plus graves. Si, lors de l'épreuve, les chiffres précis entendus n'ont pas été compris, retenus ou notés, il est conseillé d'utiliser des termes qui en respectent l'échelle de grandeur (« des milliers », « des centaines de milliers », « des millions »). Si les candidats hésitent entre « milliers », « millions » ou « milliards », utiliser « de nombreux » lors de la

restitution peut être la solution. Le jury demandera peut-être aux candidats de « préciser » ce passage lors de l'entretien ; le candidat sera libre d'être plus précis ou de maintenir sa première formulation. Faire preuve de recul par rapport à la globalité du document peut souvent aider à corriger des erreurs d'échelle de chiffres ou de proportion. Pour rappel « *a billion* » se traduit par « un milliard » ; « *a trillion* » se traduit par « 1000 milliards » ou par « un billion ».

## Qualité du français

### Lexique

Il faut faire attention aux calques et aux anglicismes plus ou moins fâcheux : « bannir » ≠ « interdire » (pour « *ban books*' » ; « studio » ≠ « atelier » (« *an artist's studio* ») ; « présenter un invité » ≠ « introduire » (« \*le journaliste introduit l'invité ») ; « *the politician* » restitué par « le politicien », plutôt que « l'homme politique » ; « *voters* » (« les électeurs »), restitué par « \*les voteurs » ; « *the curator* » par « \*le curateur » au lieu de « le conservateur ».

Il faut essayer d'utiliser des verbes introducteurs du discours indirect variés et pertinents selon l'idée rapportée ET s'assurer de la correction de leur construction : l'invité « répond / rétorque / ajoute / explique / reconnaît / concède / fait remarquer que » ; il « s'interroge au sujet de / sur » ; il « minimise / reconnaît / concède / souligne / précise / fait remarquer » ; les invités « s'accordent sur ». Le rapport de jury 2020 (p. 174) donne d'autres exemples de verbes et de correspondances à appliquer entre les repères temporels entendus et la manière de les restituer au style indirect.

Cette année, le jury a entendu de nombreux « \*l'invité remarque que » (quand le sens voulu était « faire remarquer que »), « \*il détaille que », « \*il poursuit que ». Les questions rapportées ont aussi, fréquemment posé problème : « \*Le journaliste lui demande pourquoi est-ce que la question de l'immigration refait surface », au lieu de « demande pourquoi la question de l'immigration refait surface ».

D'autres calques fréquents ont pu porter sur la traduction de constructions telles que « *consider [...]* as », « *describe [...] as* » (par exemple : « \*Elle décrit le tableau comme une œuvre d'art très célèbre » ; un étoffement minimum était nécessaire : « comme étant très célèbre »), et sur la différence d'utilisation des articles dans les appositions : « \*Elle cite l'exemple d'Henriette Array, une artiste très connue », au lieu de : « d'Henriette Array, artiste très connue » (sans l'article indéfini, en français).

Le jury rappelle que la conjonction de subordination « après que » est suivie de l'indicatif. Ainsi, « \*après que l'on ait compris tout le reste » aurait dû être reformulé par « après que l'on a compris tout le reste ». Il était également possible d'employer un infinitif : « après avoir compris tout le reste ».

### Exemple de reformulations plus concises et/ou correctes

Certaines constructions gagneraient également à être plus concises : certaines redondances, ou l'emploi de mots « vides », sont à éviter. Voici quelques exemples : « \*Le journaliste répond en disant que » peut avantageusement être remplacé par : « Le journaliste répond que » ; « \*il poursuit en indiquant que » serait mieux formulé en disant simplement « il indique (ensuite) que ») ; « \*le présentateur pose la question de savoir comment », inutilement verbeux, peut être remplacé par une formulation à la fois plus précise et plus correcte : « il demande comment »).

## Exemple de bonne restitution

« *Women artists.* » (Annale disponible sur le site de la SAES)

<p><b>Segment 1</b></p> <p><b>Journalist:</b> <i>Where have you found... have you been digging in collections worldwide for examples of the art that you're going to be including in the exhibition?</i></p> <p><b>Guest:</b> <i>Yes; some women who, we know, were really known in that day are not in the exhibition at all, and it's not because we think they're not worthy. It's because research just hasn't allowed us to locate any known works by them. And I think that's the state of play for so many women. As I've said before Henrietta Rae, that hugely well-known artist, and, we have one major work by her but the others that she regarded as her key works are lost. And that is throughout the show, we're having to sometimes show the works that we know to exist rather than the ones that we know had the rave of views in that day.</i></p>	<p>La journaliste demande à son invitée <u>où est-ce qu'elle a trouvé</u> les œuvres présentées dans l'exposition qu'elle a participé à organiser. Elle se demande si elle a épluché les collections du monde entier pour y dénicher les œuvres exposées.</p> <p>Son invitée confirme avoir suivi ce procédé. Elle remarque que certaines artistes, dont on sait qu'elles étaient célèbres à leur époque, ne figurent pas du tout dans l'exposition. Pas, explique-t-elle, parce qu'elles en ont été jugées indignes mais parce que les recherches menées n'ont pas permis de retrouver d'œuvres qui puissent leur être attribuées. Elle explique que tel est le cas pour de nombreuses artistes et cite l'exemple d'Henrietta Rae, une artiste très connue dont on connaît une œuvre importante mais dont les œuvres qu'elle-même considérait comme les plus importantes qu'elle ait produites ont été perdues.</p> <p>C'est ainsi, dit l'invitée, que l'exposition doit parfois se contenter d'informer de l'existence de l'œuvre de certaines artistes.</p>
<p><b>Segment 2</b></p> <p><b>J:</b> <i>Yes. Maybe the exhibition will prompt further visibility. People who come and see it will go 'Well actually I do have one of those' or 'I've seen one of those'.</i></p> <p><b>G:</b> <i>Well, maybe ... We've called the exhibition 'Now You See Us'; [J: Yeah] which is... It's a way of telling people that these women have... not just... that they've been forgotten, but I think we want to get over that hurdle of they've been forgotten because, you know, since the 1970s when Linda Nochlin began this, you know, great call to arms to great feminist artists and historians to get researching. How long ago is that? And we're still saying: 'Who are they?' Come and see us. Now you see us, and actually we want this</i></p>	<p>La journaliste suggère que l'exposition pourrait ainsi permettre à ces œuvres d'acquérir une plus grande visibilité. Elle formule l'hypothèse que certains visiteurs pourraient ainsi s'apercevoir qu'ils sont en possession d'une des œuvres perdues, ou l'ont déjà vue. Son invité reconnaît que c'est une possibilité. Elle raconte que le choix du titre de l'exposition « <i>Now You See Us</i> » (« <i>Maintenant Vous Nous Voyez</i> ») est une façon d'attirer l'attention du public sur des œuvres et des artistes qui ont été oubliées, et qu'il s'agit de remédier à cet oubli.</p> <p>Elle observe que depuis les années 70, époque à laquelle un mouvement a été lancé pour que soit portée une plus grande attention aux artistes</p>

<p><i>exhibition to really put them on the map, not just to tick a box.</i></p>	<p>femmes chez les artistes féministes et les historiens, peu de progrès a été fait dans ce sens. L'exposition invite donc le public à faire connaissance avec ces artistes ; et elle espère leur donner ainsi une véritable visibilité, et pas seulement accomplir une formalité attendue, en évoquant des artistes féminines.</p>
<p><b>Segment 3</b></p> <p><i>[J: hum.] G: because the idea of a woman artist is now just so topical and fashionable and everyone wants to sell them and buy them. And that's another thing that has been quite complicated in the arrangement of the exhibition. There're so many competing shows, and so... so many works are actually going straight to auction. It's kind of a statement of intent, this exhibition. We're saying that these women are actually worthy of being talked about properly in our history. We don't want to open the book and find them as a footnote, or sort of corralled into one paragraph. They're here to stay.</i></p> <p><i>J: Well, can you give us a couple of sneak previews of some of the works that you're including?</i></p>	<p>L'invitée explique que les artistes féminines constituent en effet un sujet à la mode suscitant l'engouement des acheteurs et des marchands. Ce point a pu compliquer l'organisation de l'exposition dans la mesure où de nombreuses expositions ont pu faire compétition, outre le fait que les artistes femmes sont dignes d'attention et qu'on souhaite qu'elles ne soient pas confinées à une simple note de bas de page ou à un unique paragraphe, mais ont toute leur place de manière permanente. La journaliste lui demande si elle peut partager avec les auditeurs un aperçu des œuvres incluses dans l'exposition.</p>
<p><b>Segment 4</b></p> <p><i>J: Let's start with a self-portrait by Artemisia Gentileschi, as the Allegory of Painting. Can you describe it first, please?</i></p> <p><i>G: Yes. And, it's always called 'self-portrait' but is it? It's a really well-known, famous work. She's taking the Allegory of Painting. So it's the personification of painting.</i></p> <p><i>J: It's all in capital letters. The Allegory of Painting.</i></p> <p><i>G: The Allegory of Painting. And the personification of Painting is always a woman, and she's taking her, the description, from Cesare Ripa in his Book of Emblems that was published in, at the end of the 16th century. And the personification of painting is a beautiful woman with black dishevelled hair and it's</i></p>	<p>La journaliste propose de commencer par un autoportrait par Artemisia Gentileschi, une Allégorie de la Peinture qu'elle demande à son invitée de bien vouloir décrire. Son invitée fait remarquer que la dénomination d'autoportrait n'est peut-être pas justifiée. <u>Elle décrit le tableau comme une œuvre</u> très célèbre dans laquelle l'artiste représente l'allégorie de la peinture, soit la personnification de la peinture. La journaliste fait remarquer qu'« Allégorie » comme « Peinture » prennent une majuscule dans le titre. L'invitée note que l'allégorie de la peinture est toujours une femme et que Artemisia Gentileschi tire sa représentation de la description donnée dans le livre de Ripa de la fin du 16<sup>e</sup> siècle, <i>Le Livre des emblèmes</i>. La personnification de la peinture est une belle</p>

<i>dishevelled because she's in mid creation; that's this, you know, the kind of a sweat of invention.</i>	femme aux cheveux noirs, en bataille, parce qu'elle est en plein acte de création.
--	--

**Entretien** :

La durée de la restitution a laissé moins de trois minutes d'entretien et n'a permis au jury de poser que trois courtes questions (sur les éléments soulignés) :

**Q1.** Dans le segment 1, vous avez dit « La journaliste demande à son invitée où est-ce qu'elle a trouvé les œuvres présentées dans l'exposition qu'elle a participé à organiser ». Pouvez-vous reformuler ? **Réponse** : « Non, je ne peux pas. »

Le jury visait à faire reformuler la question indirecte : « La journaliste demande à son invitée où elle a trouvé les œuvres... »

**Q2.** Dans le segment 4, vous avez dit : « Elle décrit le tableau comme une œuvre très célèbre ». Pouvez-vous reformuler ? **Réponse** : « Le tableau, note-t-elle, est une œuvre très célèbre... »

**Q3** : Dans le segment 4, avez-vous des éléments dans vos notes vous permettant de compléter votre dernière phrase, « La personnification de la peinture est une belle femme aux cheveux noirs, en bataille, parce qu'elle est en plein acte de création » ?

**Réponse** : « Oui, j'ajoute : 'L'invité ajoute que cette femme présente les signes de l'effort lié à l'invention.' ».

**Avec plus de temps, quelques autres modifications auraient pu être suggérées. Par exemple :**

Calques anglais : « \*elle *remarque* que », « \*Henriet Array », « *une* artiste », « \*De nombreuses expositions ont pu *faire compétition* » (au lieu de « être en concurrence ») ;

Maladresses : « elle a *épluché* les collections », « artiste très *connue* dont on *connaît*... », « *Pas*, explique-t-elle, parce qu'elles en ont été jugées » ;

Correction et/ou compléter la dernière phrase du segment 1.

**Exemples de sujets donnés aux candidats et présents sur le site de la SAES :**

Titre donné	source	Variété d'anglais
-Women artists	BBC	UK
-Women & the miners' strike of 1984-85	BBC	UK (English & Irish)
-Sound & music in Alfred Hitchcock's The Birds	RTE	Ireland
-Artist Jordan Stranger on sharing his indigenous culture	CBC	Canada
-Reparative justice & slavery	The World	US
-A Map of the World with no Borders	CBC	Canada & Australia
-Las Vegas	NPR	US
-US threatens TikTok ban	CBC	Canada
-The best Oscar moments	NPR	US
-Supreme Court over the presidential race	NPE	US
-Reggae in Wales	BBC	UK
-Border rhetoric	NPR	US
-Asylum and immigration bill	NPR	US, UK

<i>-Reviewing Zadie Smith's The Fraud</i>	ABC RN	Australia
<i>-Interview of Shezad Dawood</i>	BBC	UK
<i>-Donald Trump's Mugshot</i>	NPR	US
<i>-The net zero challenge</i>	BBC	UK
<i>-Who's in control of the US-Mexico border</i>	The world	US
<i>-Generation Rent</i>	BBC	UK
<i>-West Virginia University slashes its budgets</i>	The world	US
<i>-New Novel : The Bandit Queens</i>	NPR	US
<i>-Book bans in US schools</i>	BBC	British
<i>-Cider making in Scotland</i>	BBC Scotland	UK
<i>-BookTok</i>	BBC	UK
<i>-New Fafsa setback to delay college financial aid</i>	NPR	US
<i>-The global Gen Z gender divide</i>	The World	US
<i>-Australian referendum: The Voice</i>	ABC	Australia

**Nathalie ALÉPÉE**

**Professeur en classes préparatoires, Lycée Lakanal, Sceaux**

## 9 – Expression orale en anglais

Ce compte-rendu s'appuie sur les rapports de jury publiés précédemment. Nous invitons les futurs candidats à faire une lecture attentive des divers conseils qui y étaient déjà prodigués. En guise de préambule, voici quelques remarques d'ordre général.

Tout d'abord, le concours de l'agrégation a pour vocation de sélectionner des futurs enseignants agrégés d'anglais, qui doivent donc constituer des modèles linguistiques aussi authentiques que possible. Pour rappel, la correction phonologique et grammaticale ainsi que l'aisance à l'oral sont une note à part entière lors des épreuves d'admission à l'agrégation externe d'anglais. Cette note est la moyenne de trois notes de langue attribuées lors des épreuves de leçon, de commentaire et d'épreuve hors programme (EHP).

En outre, le jury a bien conscience que les épreuves de concours sont une source d'anxiété pouvant amener certains candidats à commettre des erreurs phonologiques ou grammaticales plus ou moins marquées, notamment lorsque les exposés devant le jury comportent entre vingt et trente minutes de flux discursif continu, suivies d'un entretien avec peu de notes d'appui. Toutefois, le jury ne peut qu'encourager les candidats à – sans vanité – « s'écouter parler », ou du moins, à prêter autant d'attention au fond et à la forme. Sachant que les défaillances sont possibles, l'auto-correction est dans l'ensemble valorisée. La capacité à identifier ses propres erreurs et à les rectifier est gage d'une bonne oreille professionnelle, qui sera à même d'orienter les futurs élèves vers une meilleure correction linguistique. Cela étant dit, la fréquence de ces interruptions auto-correctives doit rester mesurée et ne pas desservir la fluidité du propos général. De la même manière, si les erreurs, même corrigées, sont trop fréquentes ou erratiques (par exemple, l'accentuation fluctuante d'un même terme au fil de la présentation), celles-ci seront plutôt interprétées comme une marque d'instabilité du système linguistique et pénalisées comme telles. Enfin, dans le présent rapport, le jury souhaite rappeler que la langue orale peut et doit faire l'objet d'un travail régulier et précis en amont des épreuves orales du concours. La langue n'est pas simplement un outil de communication ou un véhicule d'arguments ; elle est également le miroir de la rigueur intellectuelle des candidats.

### Métalangue d'analyse

L'un des éléments centraux du travail préparatoire des candidats est la métalangue d'analyse. Toute analyse, aussi fine soit-elle, perd de son élan et de son capital de conviction si elle n'est pas soutenue par une armature d'outils linguistiques adéquats. Les erreurs de prépositions dans des expressions de localisation textuelle ou visuelle (« *\*at the foreground* », « *\*at line* », par exemple) sont lourdement pénalisées, dans la mesure où la maîtrise de ces outils langagiers est attendue de tout angliciste. De la même manière, la façon dont les candidats font référence aux différents supports d'analyse (texte pour les commentaires ou explications de texte, notions ou citations pour les leçons, ou encore image en EHP) doit être rigoureuse, précise et nuancée. Les candidats doivent se prémunir de toute tentation de recourir de façon systématique à des formules d'une grande platitude et pauvreté lexicale, comme « *there is / are* » ou encore « *it shows that...* ». Il convient également d'éviter différentes formes de calques du français qui manquent d'idiomaticité, aboutissant à des formules parfois à la limite du barbarisme, comme « *we have* », « *the text says* », « *we can see / quote / say that...* », « *we have the mention / mentioning of* », « *we have the impression of* », « *we can witness an evolution in* » ou encore « *it shows us that* ». Il est nécessaire de rappeler ici que le pronom « *we* » doit être utilisé avec

parcimonie et discernement, n'étant en aucun cas synonyme du « nous » de politesse et de distance critique tel qu'il est usité en français. La langue anglaise regorge de verbes ou d'expressions permettant de faire référence aux sources, d'émettre des hypothèses d'interprétation ou de baliser des processus d'inférence analytique. On attend donc des candidats qu'ils soient capables de se les approprier et de les mobiliser lors de ces épreuves.

### **Richesse et idiomatité**

Il est à noter également que les très bonnes notes de langue orale ne sont pas l'apanage des seuls candidats dits bilingues ou natifs. Outre la correction phonologique et l'idiomatité de la langue, la densité, la richesse et à la fluidité du propos doivent faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des candidats : le jury a ainsi eu le plaisir d'entendre de nombreux candidats qui ont fait l'effort de mobiliser des formules idiomatiques, appropriées et précises, et d'employer un lexique riche et nuancé, sans pour autant verser dans l'artificiel ou l'excès. En amont des épreuves du concours, les candidats peuvent ainsi travailler à enrichir leur lexique et leur syntaxe, en remplaçant certaines formules peut-être trop approximatives ou banales par une terminologie plus riche et adéquate. En outre, on attend des futurs enseignants agrégés qu'ils puissent faire preuve de discernement afin d'adapter leur niveau de langue à la situation discursive dans laquelle ils évoluent. Le niveau d'anglais attendu lors des épreuves d'admission est par conséquent exigeant : le registre doit être soutenu, les constructions précises. Les formules trop familières sont associées à un certain relâchement de registre, et le manque de précision véhicule par ailleurs une impression de flou qui dessert le propos. On se gardera, par exemple, d'utiliser abusivement des formes un peu simplistes d'animisme, par exemple, « *Britain wants to* » ou « *the text says* », des formes relevant d'un registre trop relâché (« *way more* » ; « *pretty different* ») ; des constructions disloquées (potentiellement calquées du français) conduisant à un dédoublement des sujets : « *the main character, he..* ») ou des constructions dont la correction peut être discutée dans des registres surveillés (ex. « *the moment where* » ; « *as if it was* » ou « *like I said* »). Pour rappel, les expressions « *kind of* » ou « *sort of* » relèvent également d'un registre insuffisamment élevé, et leur emploi est très généralement associé à un grand manque de précision. Certains tics de langage (ex. répétitions de « *also* », de « *basically* », ou de « *actually* ») peuvent également parasiter certaines présentations.

De plus, chacune des questions au programme dans les trois spécialités présentent des spécificités terminologiques qu'il est essentiel de maîtriser, autant du point de vue de leur mobilisation que de leur prononciation. A ce stade, certaines confusions lexicales ne sont pas acceptables (ex. « *mandate* » pour « *term* » ; « *economical* » pour « *economic* » ; « *dossier* » pour « *set of documents / sources* »). Il en va de même pour leur prononciation : par exemple, il est essentiel d'éviter les déplacements d'accents sur des termes comme « *Protestant* », « *Catholic* », « *executive* », « *narrator* », « *occurrence* », « *antecedent* », « *appositive* », « *cognitive* » ou « *noncanonical* ». Les candidats doivent également veiller à la réalisation des phonèmes associés au lexique adossé à chaque spécialité : citons, par exemple, la prononciation des noms propres (les pays d'Amérique latine, les personnages des œuvres au programme de littérature...), de la terminologie linguistique (« *pseudo-cleft* », « *inferential* », « *anaphora* » ou « *auxiliary* », entre autres), ou des figures de style en littérature (par exemple, « *polyptoton* », de nouveau « *anaphora* » ou « *metaphor* »). D'autres exemples figurent dans les rapports des épreuves concernées. Tous ces éléments doivent être impérativement étudiés au cours de l'année de préparation.

De la même manière, si une certaine tolérance reste présente pour la prononciation de certains termes rares et complexes, nous rappelons que les candidats ont accès à un dictionnaire de prononciation lors de la phase de préparation des épreuves de leçon, d'explication ou de commentaire de texte et d'EHP. Mobiliser cet outil à bon escient fait également partie des exigences des épreuves orales. Les candidats doivent donc faire montre de discernement et d'anticipation afin de repérer, lors de la phase de préparation, la prononciation des termes qu'ils ne connaissent pas dans les textes (en explication ou commentaire de texte ou EHP) ou des références culturelles qu'ils souhaitent mobiliser afin d'enrichir leur analyse (par ex., « *Exodus* », « *Apocalypse* », « *Apollo* », « *Tartarus* », « *Dickensian* », etc.). Les feuilles de brouillon peuvent également être utilisées pour noter certaines prononciations plus ardues, si besoin.

## Phonologie

À l'épreuve écrite de linguistique, les candidats sont amenés à assimiler les règles régissant les schémas accentuels les plus courants en langue anglaise, et leurs exceptions, mais également les transcriptions phonologiques, les rapports graphie-phonie ou l'intonation. Il convient donc, également, d'être rigoureux en mettant ces connaissances en pratique, et ainsi, de confirmer la bonne appréhension de la matrice phonologique anglaise lors du passage à l'oral. Certaines prononciations éventuellement plus « inhabituelles » (exceptions, cas particuliers) doivent également être maîtrisées. Les quelques exemples suivants (liste non exhaustive) sont fréquemment mobilisés lors des épreuves orales, et, pourtant, font régulièrement l'objet d'une réalisation phonétique approximative voire défailante :

### Réalisation des phonèmes :

- Réalisation des phonèmes vocaliques, par exemple dans : « *interior* »; « *idea* »; « *status* »; « *patriotic* »; « *unequal* »; « *imperial* »; « *area* »; « *trauma* »; « *notably* »; « *process* »; « *both* »; « *countries* », « *passive* », « *women* », « *wilderness* », « *law* », « *southern* »; « *clause* »; « *laugh* »; « *species* »...
- (dont) différenciation voyelles courtes / longues : « *meaning* », « *feeling* », « *live* » / « *leave* »...
- (dont) valeur des voyelles dans des syllabes inaccentuées (réduction à schwa, et/ou valeur des voyelles dans ces syllabes) : « *italics* », « *frontal* », « *popular* », « *women* », « *image* », « *negation* »; etc.
- Pour les consonnes, on pourra citer notamment la prononciation du <s> « *use* » (N) / « *use* » (V) ; « *house* » (N) / « *house* » (V) ; « *basic* » / « *basis* » ; « *closer* », « *isolated* » ; du <th> : « *though* », « *theme* », « *myth* »... ; d'agréments consonantiques (présents ou, au contraire, absents) : « *sculptor* », « *climb* »; prononciation du <h>, aspiration des plosives non voisées en début de syllabe accentuée (<p>, <t>, <k>), présence / absence du [r]...

### Accentuation

Que ces schémas accentuels relèvent de terminaisons contraignantes ou de règles (travaillées pour l'écrit) ou soient exceptionnels ; une attention constante doit être portée à la bonne accentuation des mots utilisés.

Voici quelques exemples de mots trop fréquemment mal accentués : « *co'lonialism* », « *his toric* », « *eco'nomie* », « *spe'cific* », « *'critic* » (« *'criticism* » / « *'critical* »), « *i'ronic* », « *syn'tactic* », « *res'ponsible* », « *'qualify* »; « *'Europe* » (et « *Euro'pean* »), « *i'dea* »; « *'decades* »; « *mu'seum* », « *'satire* », « *'barrier* », « *'instance* », « *'capable* », « *'passive* », « *'Congress* »; « *'fragile* »;

« 'adverb »; « re'fer »; « e'vent », « o'ccur », « 'decorative »; « 'barbarous »; « 'industry »; « 'opera »; « 'atrophy »; « a'bundance »; « in'terpret »; « co'mmittee »; « 'narrative »; « 'adjective »; « ad'verbial »; « 'attribute »; « 'predicate », « 'emphasise », « ma'chine », « 'monologue », *protest* (N/V), *rebel* (N/V), *access* (N/V), *contrast* (N/V), *consent* (N/V), *comment*, *progress* (N/V), *object* (N/V), *record* (N/V).

En regroupant phonèmes et/ou schémas accentuels, on pourra également citer la prononciation des noms propres et acronymes suivants : « 'Britain », « 'Africa », « 'NASA », « 'Thames », « 'NATO », « Bra'zil », « A'pollo », « 'Washington », « Reagan », « Oedipus », « Graham », « 'Elie », « 'Prospero », « [the] 'Marshall [Plan] ».

La **cohérence** est de mise en ce qui concerne les variétés d'anglais des candidats : la prononciation et la réalisation des phonèmes doivent être homogènes. Il est donc par exemple souhaitable d'éviter de prononcer dans la même prestation « *politics* » (/ˈpɒlətɪks/), qui correspond à la prononciation britannique (SBE), puis « *water* » /'wɑ:tə/, qui correspond à une prononciation américaine (GA). En dehors des différences récurrentes entre les deux variétés, nous rappellerons que la prononciation de certains termes, spécifiquement, peut varier en fonction de la variété d'anglais mobilisée : ainsi, « *idyllic* » se prononce /ɪ'dɪlɪk/ en anglais britannique et /aɪ'dɪlɪk/ en anglais américain. Les schémas accentuels peuvent aussi éventuellement différer : le nom « *address* » (par exemple, dans « *This address was delivered in 1967* ») est accentué sur la seconde syllabe en anglais britannique (/ə'dres/) et sur la première en anglais américain (/ˈædres/).

### **Intonation**

Les présentations orales permettent également d'évaluer le degré d'aisance des candidats. Il est donc tout à fait essentiel de rappeler l'importance de l'intonation, des groupes de souffle et des accents de phrase. Ces éléments prosodiques sont essentiels à l'expression orale, et ils permettent également de soutenir – par la variation et les formes d'emphase stratégiquement placées – la démonstration proposée. L'intonation a des fonctions linguistiques (elle est liée au sens) et des spécificités : elle est différente en anglais et en français. Il faut ainsi se garder d'avoir recours de manière systématique à une intonation ascendante pour des énoncés déclaratifs. Outre le fait qu'il peut témoigner d'une influence du français, ce schéma intonatif dessert également le propos : l'emploi de ce schéma peut donner une impression d'indécision ou d'emphase artificielle. Le jury note également que les noyaux intonatifs sont encore très fréquemment placés, de façon automatique, sur le dernier terme lexical prononcé. Or l'accent de phrase permet la mise en relief de l'information nouvelle apportée par l'énoncé. Si le candidat propose : « *Now I will turn to the second part of my analysis* », c'est bien « *second* » qui porte plutôt l'accent de phrase, et non « *analysis* ». C'est ici encore que l'entraînement aux épreuves orales joue un rôle essentiel afin d'identifier et de corriger les erreurs que l'on peut avoir tendance à faire en amont des épreuves. Les candidats peuvent également pratiquer des exercices de respiration et de gestion du souffle afin de mieux contrôler leur anxiété, projeter leur voix avec plus d'assurance et rendre leur élocution la plus claire et la plus authentique possible. Il est à rappeler que ces éléments s'appliquent aussi bien aux phases de présentation qu'aux phases d'entretien avec le jury. Une disparité trop marquée dans l'aisance entre discours préparé et discours spontané est à éviter : l'épreuve ne se terminant qu'au bout du temps imparti, les candidats ne doivent pas relâcher leur attention ni leur concentration lors de la phase d'entretien.

## Grammaire

Comme chaque année, le jury souhaite souligner que toute erreur de grammaire sur des constructions relevant de connaissances rudimentaires est lourdement pénalisée, ces éléments étant supposés largement maîtrisés au niveau de l'agrégation. Nous citerons, par exemple, les fautes d'accords verbaux ou, plus largement, d'accords singulier / pluriel (ex. « *\*One of the examples show that...* »). les erreurs de choix entre « *the* » vs article zéro dans l'expression de généralités (dont, par exemple, « *the weight of ∅ religion* » et « *the weight of the Protestant religion* ») ou l'absence de différenciation entre « *In ∅ document B* » v. « *in the second document* », l'absence de prise en compte du caractère dénombrable ou indénombrable du nom déterminé (« *clothing* » est différent de « *an item of clothing* »). On évitera, également, les fautes d'accord avec les noms de pays (\* « *the USA are* », sans cas particulier). Ce rapport donne ici à titre d'exemples plusieurs défaillances grammaticales particulièrement récurrentes lors des prestations du concours 2024 :

- omission des marques de génitif (Ex. « *\*Emerson text* », « *\*Britain policy* », etc.) ;
- confusion entre temps de l'analyse paraphrastique (présent) et temps de la narration (prétérit / *past perfect*). Pour rappel, pour les sources primaires, les éléments de contextualisation historique doivent impérativement être présentés au passé historique, alors que les références aux éléments intra-textuels sont à manipuler au présent. Le présent dit « de narration » doit être employé à bon escient, par exemple : « *The text was published in 1934. The author was (et non \* is) then grappling with personal and financial issues* » ;
- utilisation abusive des formes en BE + *Ving*, notamment avec les verbes de méta-analyse, d'état ou de cognition (ex. « *the character is suggesting that...* », « *the line is referring to...* », « *these images are all relating to animals* »... ) ;
- instabilité de certaines structures verbales (ex. « *this comparison helps the reader (to) understand why...* », et non « *\*this comparison helps understanding why...* » ; « *to discuss a matter / a topic* » et non « *\*to discuss about a matter / a topic* » ; « *to contribute to doing sth* » et non « *\*to contribute to do sth* » ; « *The speaker reminds their audience of the previous conflict* » et non « *\*the speaker reminds of the previous conflict* » ; « *these items testify to their owners' wealth* » au lieu de « *\*these items testify their owners' wealth* ») ;
- erreurs portant sur le choix d'une préposition (« *to reveal an interest in* », et non « *\*for* » ; « *the narrative builds on a search for equality* », mais bien « *to be in search of sth* » ; « *to be opposed to sth* », mais « *to disagree with sth* » ; « *a portrait anchored in everyday experience* », et non « *\*on / into everyday experience* » ; « *at first glance*, et non, « *\*on first glance* » ; « *to be free from human interference* », et non, « *\*of human interference* » ;
- maladresses dans l'utilisation des éléments anaphoriques (pronoms / articles possessifs) : « *the reader / the viewer* » --> « *they* » (plutôt que « *he* ») afin d'éviter une masculinisation abusive du public cible.

## Lexique

Comme souligné en préambule de ce rapport et dans les rapports des années précédentes, les analyses proposées lors des épreuves orales doivent s'appuyer sur un lexique riche et diversifié. Les

candidats doivent montrer leur capacité à mobiliser des formules précises, idiomatiques et adaptées au message qu'ils souhaitent transmettre. Si lors de leurs présentations, les candidats n'emploient que des expressions vagues ou hyperonymiques, et cela à de trop nombreuses reprises, le jury pourra avoir l'impression que la palette lexicale du candidat est très réduite. Le jury encourage les candidats à toujours s'efforcer de ne pas céder à la facilité. Ce conseil s'applique dès les premières étapes de l'analyse, pour la caractérisation de l'objet étudié, qu'il s'agisse d'une leçon, d'un commentaire de texte ou de l'EHP : par exemple, au lieu de « *text* » ou, pour le document C en EHP, « *image* », on pourra préciser « *the play* », « *the poem* », « *the speech* », « *the bill* », « *the court ruling* », « *the essay* », « *the photograph* », « *the cartoon* », « *the three-dimensional artwork / art installation* » ou encore « *the engraving* », selon ce qu'est le texte ou le document iconographique en question. L'utilisation abusive de « *author* » (voire de « *writer* », qui dans certains cas frôle le contre-sens sur la nature du texte soumis à l'étude) doit laisser la place à des termes plus pertinents, comme « *poet* », « *playwright* », « *columnist* », « *politician* », « *thinker* », « *activist* », etc. De la même façon, si toute source constitue un support de communication, les agents cibles (« *recipients* ») doivent être identifiés avec précision : « *the audience* », « *the readers* », « *the viewers* », « *the spectators* », « *the visitors* », « *the subscribers* » ne recourent pas les mêmes situations ou relations de transmission ou de réception de messages. Le ton d'un texte peut être « *light-hearted* », « *ironic* », « *solemn* », « *dramatic* », « *commanding* », « *dismissive* », « *patronising* », « *conciliatory* », « *reverential* », etc. En appliquant rigueur et précision notamment dans l'identification des spécificités des sources, les candidats posent des bases solides afin de construire une analyse complexe et nuancée.

Le lexique doit donc faire l'objet d'un travail constant, individuel et conscient, d'enrichissement et d'étoffement. Outre la compilation d'expressions ou de formules idiomatiques, les dictionnaires de collocations et de synonymes sont des outils précieux pour diversifier les connaissances lexicales. Par exemple, au lieu d'utiliser « *to be linked to sth* » à de trop nombreuses reprises dans les micro-analyses, les candidats peuvent mobiliser « *pertain to sth* », « *to result from sth* », ou « *to relate to sth* » (parmi bien d'autres exemples), en fonction de l'argument proposé ; « *to be different from sth* » peut dans certaines situations être remplacé par « *to depart from sth* », « *to deviate from sth* » ou simplement « *to run counter to sth* ». Le jury attire également l'attention des candidats sur l'importance de la bonne maîtrise des termes ou formules employés, de leur sens précis, de leur polysémie et de leur contexte d'utilisation, afin d'éviter toute maladresse ou mésusage. A diverses reprises, des confusions ont ainsi été constatées autour des termes suivants : « *\*englobing* » pour « *encompassing* », « *including* », ou « *covering* », « *\*binarity* » pour « *binary* », « *to disconnect from* » pour « *dissociate sth from sth / to decouple A and B* », « *photography* » pour « *photograph* », « *expose* » pour « *exhibit* » ou « *delineate / outline* », « *repeat* » pour « *rehearse* », « *realise* » pour « *perform* » ou « *carry out* », « *phrase* » pour « *sentence* », « *apparition* » pour « *appearance* », « *global* » pour « *general* », « *overall* » ou « *broad* », « *integral* » pour « *full / complete* », etc.

## Syntaxe

L'influence parfois préjudiciable de la matrice linguistique française sur la correction linguistique des candidats en anglais se ressent également au niveau de la syntaxe. Le jury met encore en garde les candidats envers les calques syntaxiques, notamment dans le placement des adverbes de fréquence ou des compléments circonstanciels (ex. « *\*he takes at length the example of ..* »). Ces derniers ne doivent pas artificiellement séparer les verbes de leur complément nominal : dans « *the legal process*

*resulted from the beginning in portraying the movement in an unfavourable light* » par exemple, « *from the beginning* » doit se placer soit au début soit à la fin de l'énoncé. Il est important pour les candidats de montrer leur bonne maîtrise des structures syntaxiques les plus courantes, qu'elles relèvent du groupe nominal (« *the previous / first two documents* » et non « *\*the two previous documents* » ; « *too wide a debate* » et non « *\*a too wide debate* »), de constructions verbales ou d'énoncés complexes (« *to make sth obvious* » et non « *\*we have made obvious the need...* »), ou encore d'expressions idiomatiques figées (« *the character wants to look death in the eye* » et non, « *\*look at the eyes of death* »). Certaines constructions font parfois l'objet d'inversions sujet - verbe incorrectes (« *\*the book from which is taken the illustration is ...* »), et l'emploi des questions directes et indirectes, en particulier lors de l'annonce des problématiques d'analyse, ont pu parfois conduire à des constructions syntaxiques agrammaticales et/ou peu heureuses, comme « *\*these documents show how elusive and inevitable is death* ».

### **Compétences communicationnelles**

Lors des épreuves les candidats font également montre de leur capacité à s'approprier la posture d'un enseignant. En ce sens, si contenu et compétences langagières se nourrissent mutuellement, ces deux piliers sont également liés à la capacité de chacun à établir des conditions propices à l'échange et à l'apprentissage. Nous ne pouvons que rappeler l'importance de créer, par la posture corporelle et le regard, un contact équilibré et dynamique avec les différents membres de la commission, autant au moment de la présentation que de l'entretien. Une gestion appropriée de son corps (en particulier, une utilisation mesurée mais présente des mains, non cachées sous la table, et une assise stable et solide), de l'équilibre entre parole et silence, de son niveau sonore et de son débit, sont autant d'éléments pragmatique-rhétoriques essentiels afin de convaincre et partager des savoirs à l'oral. Prenons ici l'exemple du débit : par un débit trop rapide, les candidats prennent le risque de terminer leur analyse de façon prématurée et de rendre certaines portions du discours inintelligibles. Par un débit trop lent, les candidats se pénalisent en ne pouvant pas mener leur démonstration à terme. Un débit trop lent est également très souvent synonyme d'un ton monocorde et plat. Dans un cas comme dans l'autre, il y a de fortes chances que le déroulement de la démonstration jusqu'à sa conclusion en pâtisse. À l'inverse, le jury ne peut qu'encourager les candidats à s'entraîner à la variation et à l'adaptation de leur débit en fonction de la teneur de leurs propos et des étapes de leur démonstration. Il est notamment important de ralentir son débit aux jalons analytiques qui constituent des charnières essentielles, comme l'annonce de la problématique et du plan en fin d'introduction, les transitions d'un mouvement à l'autre, ou encore des propos conclusifs. À l'inverse, le débit peut être légèrement accéléré lors de rappels d'éléments déjà exploités, des phases de narration de contextualisation, ou de paraphrases textuelles. Comme pour le reste, la dimension communicationnelle des épreuves orales doit particulièrement attirer l'attention des candidats lors de leur préparation bien en amont de ces dernières.

### **Passages en français**

Si l'attention de cette partie du rapport s'est essentiellement portée sur l'anglais oral, il semble important, avant de conclure, de formuler quelques remarques concernant les passages en français. Lors des épreuves de leçon (pour la partie « entretien »), d'EHP (pour la partie « entretien pré-professionnel ») ou de C/R, les candidats sont amenés à s'exprimer en langue française et doivent faire preuve d'autant de vigilance lors de ces parties des épreuves que pour les présentations en anglais. Le

passage au français ne doit pas faire l'objet d'un quelconque relâchement en termes de registre ou de richesse de l'expression orale : on continuera donc d'exercer une vigilance sur les erreurs de grammaire (concordance des temps, conjugaison), ainsi que le registre (l'absence du marqueur « ne » dans les formes négatives, ex. « il peut pas évoquer... »), le vocabulaire familier ou pauvre (« on va voir », à la place de « nous allons étudier »). Les marqueurs familiers de l'oralité sont à éviter (« bah », « bref », « fin »...).

La qualité de la langue orale des candidats, en anglais et en français, est un élément clé de la réussite au concours, les compétences linguistiques et communicationnelles étant centrales dans l'exercice du métier d'enseignant. Comme pour les autres épreuves, la langue doit faire l'objet d'un entraînement actif et d'une préparation rigoureuse et régulière bien en amont des épreuves orales. Une telle réussite est tout à fait possible, comme peuvent en témoigner les nombreuses prestations d'une très grande richesse linguistique et qualité rhétorique que le jury a eu le plaisir d'entendre à la session 2024.

**Lucie DE CARVALHO**  
**Université de Lille**