



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : AGREGATION EXTERNE

Section : LANGUES VIVANTES ETRANGERES

Option : ANGLAIS

Session 2021

Rapport de jury présenté par :

Monsieur Christophe GILLISSEN
Président du jury

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

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS DU PRÉSIDENT DU JURY	1
1. Informations liées à la session 2022	1
2. Maquette du concours	1
3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission	4
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales	5
5. Conseils essentiels	6
6. Bilans personnalisés des épreuves d'admission	7
7. Bilan chiffré de la session 2021	9
8. Ont collaboré au rapport de la session 2021	12
9. Membres du jury 2021	12
I – ÉPREUVES ÉCRITES	13
1 – Dissertation en français (littérature)	13
2 – Commentaire de texte en anglais (civilisation)	27
3 – Composition de linguistique	35
4 – Épreuve de traduction	77
4.1. – Thème	77
4.2. – Version	91
II – ÉPREUVES ORALES	109
1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon	109
2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte	119
3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon	132
4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document	140
5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon	149
6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire	159
7 – Épreuve Hors Programme (EHP)	170
8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R)	187
9 – Expression orale en anglais	196

AVANT-PROPOS DU PRÉSIDENT DU JURY

Au terme de la session 2021, il convient de remercier les membres du jury, dont les efforts et le professionnalisme ont permis, une fois encore, d'assurer le bon déroulement des épreuves dans un contexte sanitaire compliqué.

L'objectif premier d'un rapport de concours est d'aider les candidats à se préparer aux épreuves de la session suivante¹. Pour cela, le présent rapport reprendra un bon nombre d'observations et de conseils contenus dans les rapports précédents, et abordera ensuite les aspects plus spécifiquement liés aux épreuves et au programme de la session écoulée, en vue de tirer tous les enseignements utiles.

1. Informations liées à la session 2022

Le calendrier de la session 2022 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 pendant tout le mois de juin 2022. En effet, tout candidat admissible peut être convoqué pour une durée de quatre jours consécutifs, à n'importe quel moment au cours de cette période.

Aucune modification de convocation ne pourra être envisagée. 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 présidente du concours. Tout courriel relatif à une demande de report d'épreuve doit être adressé dans les meilleurs délais, et accompagné des justificatifs nécessaires (exemples : certificat médical, lettre de convocation à une audition de contrat doctoral, convocation à un autre concours). L'adresse à utiliser sera la suivante : melanie.torrent@u-picardie.fr

Dès leur inscription, les candidats doivent prendre tous les renseignements nécessaires auprès de leur académie d'inscription pour toute demande d'aménagement d'épreuves (de type tiers-temps), notamment pour les épreuves écrites, en lien avec un handicap chronique ou passager. Pour les épreuves orales, ces demandes sont nécessaires pour le gestionnaire du concours à la direction générale des ressources humaines (DGRH) du ministère, et traitées avec le président de jury du concours. Elles ne peuvent être prises en compte au dernier moment.

2. Maquette du concours

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

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

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

¹ Employé pour plus de lisibilité, le terme « candidats » recouvre aussi bien les candidates que les candidats. Il en va de même du singulier dit générique.

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

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

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

Total des coefficients des épreuves écrites : 5.

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

Épreuves orales d'admission

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

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

Coefficient : 2.

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

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

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

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

Coefficient : 2.

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

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

3) Épreuve hors programme (EHP) en anglais.

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

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

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

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

Coefficient : 2.

Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum.

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

4) Compréhension et restitution (CR).

Le candidat écoute une première fois, dans son intégralité, un document authentique en langue anglaise, d'une durée de trois minutes maximum. 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.

5) 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 tiré au sort par chaque candidat lors de la réunion d'accueil :

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

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

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

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

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

NB. 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 pas les annoter mais 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'*Encyclopaedia 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), à partir de la première semaine des épreuves orales. Il est inutile de contacter la présidence du concours avant le début des épreuves orales. Les visiteurs ne seront pas acceptés dans les premiers et derniers jours des épreuves orales, pour des raisons évidentes de non-disponibilité du directoire et des appariteurs dans ces deux périodes qui correspondent à la mise en place et au rangement du dispositif des épreuves.

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 peuvent alors consulter le planning des épreuves en cours et faire un choix. Ils sont ensuite répartis dans les différentes salles d'interrogation, par le directoire du concours, et guidés dans tous leurs déplacements par les appariteurs.

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

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

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

4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conseils essentiels

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

Il est tout aussi hasardeux de miser sur un principe d'alternance pour déterminer si la dissertation portera sur le programme de littérature ou de civilisation. L'alternance qui régit l'attribution de la dissertation et du commentaire à la littérature ou à la civilisation relève de la possibilité et non de l'obligation. Un candidat sérieux étudie toutes les questions inscrites au programme et s'interdit toute impasse.

De nombreux candidats admissibles compromettent leurs chances de réussite faute d'avoir suffisamment préparé les épreuves orales. Les candidats doivent garder à l'esprit que le coefficient des épreuves orales est le double de celui de l'écrit, et que les résultats de l'oral opèrent un profond bouleversement dans le classement établi à l'issue des épreuves écrites. De nombreux candidats gagnent ou perdent chaque année plusieurs dizaines de rangs, ce qui doit convaincre les candidats de la nécessité de s'entraîner aux épreuves orales tout au long de l'année, et pas seulement pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. Ils doivent également savoir que l'admissibilité et l'admission se jouent chaque année à quelques centièmes de point, ce qui doit les inciter à ne rien négliger.

Il est essentiel d'apprendre à répartir la préparation sur toute l'année. Le travail de lecture et de documentation doit commencer dès l'annonce du programme de la session, bien avant la rentrée. Les candidats qui préparent le concours dans un cadre universitaire ne doivent négliger aucune des épreuves de concours blancs, écrites et orales, qui leur sont généralement proposées. Cela est essentiel pour apprendre à composer en temps limité, élaborer les bonnes procédures, contrôler le minutage d'un exposé oral, s'entraîner à répondre de façon 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 fautes les plus couramment observées par le jury et que l'on peut partiellement imputer au stress.

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, le jury observe que de nombreux candidats affrontent la partie des épreuves consacrée à l'entretien comme s'il s'agissait d'une conversation informelle. Il paraît donc nécessaire d'attirer l'attention des candidats sur le fait que l'entretien constitue une partie essentielle de chaque épreuve. Il prolonge l'argumentation en l'adaptant aux enjeux d'une discussion. Il montre la capacité du candidat à mettre sa réflexion au service d'un échange qui préfigure l'un des aspects les plus importants de sa future tâche d'enseignant : l'échange avec ses élèves ou avec ses pairs. L'entretien permet également au jury de tester une autre qualité fondamentale du futur enseignant : sa capacité à construire, puis à partager, et enfin (idéalement) à faire évoluer sa propre réflexion sur des objets de savoir.

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

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.

Une mise en garde toute spéciale 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. Bilans personnalisés des épreuves d'admission

Les candidats qui ont échoué aux épreuves d'admission peuvent obtenir un bilan de leurs épreuves en vue d'améliorer leur préparation lors d'une session ultérieure. La *seule* marche à suivre pour cela consiste à contacter la présidente du jury *par mail exclusivement* (melanie.torrent@u-picardie.fr), le plus rapidement possible après la publication des résultats de l'admission : *un délai de 15 jours doit être respecté*.

Ce bilan ne peut concerner que les candidats qui ont échoué à la phase d'admission : un candidat admis n'aura aucun bilan de ses épreuves.

Les bilans des épreuves orales commencent à partir du 1^{er} septembre et peuvent se prolonger jusqu'en novembre. Ce calendrier ne peut être modifié. Que les candidats soient par avance remerciés pour leur compréhension, et pour leur prise en compte du fait que cette aide ne fait pas partie des obligations du jury. Les bilans personnalisés sont proposés en dehors des responsabilités qui incombent au directoire du concours, et sont donc répartis de façon à ne pas empiéter sur les charges prioritaires du jury, ce qui n'enlève rien à l'importance particulière qui est donnée à ces moments d'échange.

Tous les candidats sont invités à bien lire les recommandations faites dans le présent rapport, et à prendre également connaissance de plusieurs autres rapports parmi ceux des sessions précédentes. Un certain nombre de rapports précédents sont disponibles en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr>

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

La seconde remarque n'est pas sans rapport avec la première et concerne ce qu'il est convenu d'appeler les difficultés de méthode. Lors des bilans personnalisés, il apparaît que de nombreux candidats confondent méthode et recettes, comme si la méthode d'analyse était un carcan qui impose de faire telle chose précise et d'éviter telle autre. Les différents rapports d'épreuves ont pour but d'explicitier ce qui différencie une méthode d'analyse (qui permet à la réflexion de se développer) et un ensemble de recettes (qui ne peuvent que brider la réflexion).

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

Le présent rapport entend précisément exposer aux candidats l'ensemble des exigences liées aux différentes épreuves. Il entend aussi leur montrer qu'aucune de ces exigences n'est insurmontable, et qu'un travail soutenu et régulier reste la meilleure façon de s'y préparer. Les rapports des différentes épreuves montrent 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.

7. Bilan chiffré de la session 2021

Résultats obtenus par les candidats

La meilleure moyenne des épreuves d'admissibilité de la session 2021 est de 14 sur 20 (contre 14,65 en 2020), tandis que la moyenne générale de l'écrit est de 5,84 (6,03 en 2020) pour les candidats non éliminés, et de 8,17 (8,66 en 2020) pour les candidats admissibles.

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

Épreuve Moyenne	Moyenne des 885 candidats non éliminés	Moyenne des 339 candidats admissibles
Dissertation en français (civilisation)	4,35 sur 20	6,83 sur 20
Commentaire de texte en anglais (littérature)	5,23 sur 20	7,97 sur 20
Composition de linguistique	5,11 sur 20	7,70 sur 20
Traduction :	7,02 sur 20	9,17 sur 20
<u>Thème</u>	3,5 sur 10	4,45 sur 10
<u>Version</u>	3,52 sur 10	4,72 sur 10

La meilleure moyenne des épreuves d'admission est de 16,23 sur 20 (contre 16,3 en 2020) ; tandis que la moyenne générale de l'oral est de 7,73 sur 20 (contre 8,1 en 2020) pour les candidats qui se sont présentés aux épreuves, et de 10,16 (contre 10,1 en 2020) pour les candidats admis.

La note de 20 a été attribuée 15 fois au cours des épreuves orales (et 8 fois uniquement comme note d'expression orale en anglais entrant dans la moyenne qui constitue la note finale d'expression). La meilleure note d'expression orale en anglais de la session 2021 (issue de la moyenne des trois notes attribuées) est de 19, contre 19,33 en 2020.

Tableau comparatif des notes moyennes obtenues par l'ensemble des admissibles présents aux épreuves orales, par type d'épreuve d'admission, lors des sessions 2019, 2020 et 2021 :

Épreuve Moyenne (médiane)	2021	2020	2019
Leçon en anglais	6,89 (6)	7,84 (6)	7,1 (6)
Explication ou Commentaire	6,42 (6)	7,0 (7)	6,71 (6)
Épreuve Hors Programme	6,91 (6)	6,54 (6)	6,44 (5)
Compréhension/Restitution	9,11 (8)	9,41 (9)	8,26 (7,5)
Expression orale	9,31 (9)	9,88 (9,3)	9,61 (8,83)

Pour l'ensemble des épreuves (d'admissibilité et d'admission), la meilleure moyenne de 2021 s'élève à 15,27 sur 20 (15,73 en 2020, et 16,96 en 2019), et celle de tous les admis est de 9,71 (contre 9,9 en 2020, et 9,55 en 2019).

Nombre de notes égales ou supérieures à 15 sur 20 obtenues par les 303 admissibles présents dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 14 (15 en 2020, et 18 en 2019)

Leçon : 13 (21 en 2020, et 25 en 2019)

CR : 42 (44 en 2020, 25 en 2019)

EHP : 19 (9 en 2020, 15 en 2019)

Langue orale : 33 (26 en 2020, 30 en 2019)

Nombre et pourcentage de notes égales ou supérieures à 10 sur 20 obtenues par les 303 admissibles présents aux épreuves d'admission :

Commentaire : 58, soit 19,14 % (79 en 2020, soit 29,8 %)

Leçon : 72, soit 23,76 % (91 en 2020, soit 34,4 %)

CR : 122, soit 40,26 % (134 en 2020, soit 54,5 %)

EHP : 77, soit 25,41 % (74 en 2020, soit 27,9 %)

Langue orale : 128, soit 42,24 % (138 en 2020, soit 52,07 %)

Échelonnement des moyennes

Le 10^e du classement final a une moyenne de 12,71 (il avait 13,20 en 2020 ; 14,33 en 2019).

La moyenne de 10 sur 20 correspond à la 54^e place du classement (en 2020, cette moyenne revenait au 63^e candidat ; et en 2019, au 46^e candidat du classement final).

Le 65^e candidat qui avait, lors des sessions précédentes, une moyenne proche de 10 (il avait 9,7 en 2020 ; et 9,42 en 2019), obtient cette année 9,68.

Le 100^e du classement final a une moyenne de 8,58 (contre 8,77 en 2020 ; et 8,31 en 2019).

Notons enfin qu'en 2021, 9 lauréats ont obtenu une moyenne supérieure à 13 sur 20 (ils étaient 12 en 2020 ; et 12 en 2019).

Les 50 premiers lauréats de la session se situent entre 15,27 et 10,21 de moyenne (ils se situaient entre 15,73 et 10,36 de moyenne en 2020 ; et entre 16,96 et 9,91 de moyenne en 2019).

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre de l'admissibilité se situe cette année à 6,55 de moyenne (elle était à 6,9 en 2020 ; 6,4 en 2019 ; 6,65 en 2018 ; et 6,5 en 2017), pour un ratio de 2,27 (contre 1,86 en 2020 ; 2,24 en 2019 ; 2,21 en 2018 ; et 2,05 en 2017).

La barre d'admission a été fixée à 7,58 de moyenne (contre 7,61 en 2020 ; 7,33 en 2019 ; 7,83 en 2018 ; et 7,2 en 2017).

L'ensemble de ces résultats montre une relative stabilité ces dernières années, avec un niveau plus homogène parmi l'ensemble des admis en 2021.

Les chiffres par option

Admissibilité

Option A (littérature) : 144 admissibles, soit 42,48 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 44 à 51 % pour les neuf dernières années).

Option B (civilisation) : 123 admissibles, soit 36,28 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 29 à 41 % pour les neuf dernières années).

Option C (linguistique) : 72 admissibles, soit 21,24 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui allait de 16,5 à 22 % entre 2010 et 2017).

Admission

Option A : 59 lauréats, soit 39,6 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 38 à 58 % pour les neuf dernières années).

Option B : 61 lauréats, soit 40,94 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25 à 44 % pour les neuf dernières années).

Option C : 29 lauréats, soit 19,46 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 11 à 33 % pour les neuf dernières années).

Dans les 20 premiers du palmarès 2021, on compte : 8 option A ; 9 option B ; et 3 option C.

Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie

Option A : 40,97 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option B : 49,59 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option C : 40,27 % 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 2021, 740 candidates ont terminé les épreuves écrites, soit 79,31 % des présents ; pour 193 candidats, soit 20,69 % des présents.

L'âge des candidats

Pour l'ensemble des candidats, la fourchette des âges va de 65 ans (pour 1 d'entre eux) à 22 ans (pour 2 d'entre eux).

Le lauréat le plus âgé de la session 2021 est né en 1960.

Le plus jeune lauréat est né en 1999.

L'origine professionnelle des candidats

La catégorie la plus nombreuse reste, comme en 2020 et 2019, celle des enseignants titulaires du Ministère de l'Éducation nationale : ils sont 513 (dont 492 certifiés) sur les 885 candidats qui ont terminé les épreuves. Cela représente 57,97 % des candidats non éliminés (dont 55,59 % de certifiés) ; 47,79 % des admissibles et 21,48% des admis.

Viennent ensuite les étudiants : ils sont 32,77 % des 885 non éliminés, et 46,85 % des 303 présents à l'ensemble des épreuves.

Les 9,26 % qui restent (parmi les non-éliminés) correspondent aux autres catégories (vacataires de l'Éducation nationale, fonction territoriale et collectivités, salariés des secteurs industriel et tertiaire, militaires, professions libérales, sans emploi, ou autres).

Parmi les 149 lauréats, on trouve 97 étudiants (dont 30 élèves d'une ENS) ; 32 enseignants titulaires du ministère de l'Éducation nationale (dont 31 certifiés) ; et 20 lauréats appartenant aux diverses autres catégories.

Notons également que parmi les 20 premiers lauréats, 2 sont déjà en poste (en tant que certifiés ou auxiliaires). Ce succès, atteint dans des conditions que l'on sait difficiles, mérite d'être ici salué.

Christophe GILLISSEN

Université de Caen Normandie

Président du jury

8. Ont collaboré au rapport de la session 2021

Jean ALBRESPIT, Professeur des universités, Université Bordeaux Montaigne

Bruno AUER, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à St-Maur-des-Fossés

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

Agnès BERBINAU-DEZALAY, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris

Isabelle CASES, Maître de conférences, Université de Perpignan Via Domitia

Adeline CHEVRIER BOSSEAU, Maître de conférences, Université Clermont Auvergne

Antoine CONSIGNY, Maître de conférences, Université de Strasbourg

Laurence DUBOIS, Maître de conférences, Université Paris Nanterre

Marie DUBOIS-AUMERCIER, Maître de conférences, Sorbonne Université

Olivier GLAIN, Maître de conférences, Université de Saint-Étienne

Elsa GRASSY, Maître de conférences, Université de Strasbourg

François MALLET, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Nice

Alix MEYER, Maître de conférences, Université de Bourgogne

Matthieu VAUDIN, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris

9. Membres du jury 2021

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40 % d'hommes ou de femmes). Le jury compte 38 femmes (54 %) et 32 hommes (46 %).

La composition du jury a été publiée sur le site www.devenirensignant.gouv.fr (jusqu'à la publication des résultats d'admission).

I – ÉPREUVES ÉCRITES

1 – Dissertation en français (littérature)

Sujet : Le sens de l'histoire dans *Howards End*, roman de E. M. Forster (1910) et film de J. Ivory (1992)

Remarques préliminaires et conseils méthodologiques

L'une des particularités du sujet proposé cette année est de porter de manière explicite à la fois sur le roman d'E. M. Forster et sur son adaptation cinématographique. Ceci appelle plusieurs remarques préalables. Tout d'abord, la plupart des copies ont reflété un souci perceptible de traiter les deux œuvres de manière équilibrée, et c'est bien ce qui était attendu. Seule une très faible minorité de copies ont négligé le film et elles ont évidemment été sanctionnées puisque cela s'apparentait à un non-respect de la consigne. Commençons ici par redire qu'une condition nécessaire – mais pas suffisante – d'une bonne dissertation est une très bonne connaissance de l'œuvre, ici de deux œuvres. Le jury a parfois été impressionné par la capacité de certains candidats à mobiliser à bon escient des citations longues et variées du roman de Forster, parfois aussi à décrire avec exactitude des scènes du film d'Ivory, sans en omettre des détails de mise en scène. Parfois aussi des épisodes ont été inventés ou bien la mise en scène a été rendue méconnaissable, ce qui trahissait un décalage entre l'attention portée à l'œuvre littéraire et celle, plus flottante, accordée au film. Par ailleurs, un très grand nombre de copies ont également manifesté un souci d'analyse de l'œuvre cinématographique qui allait au-delà de la simple illustration et cela a été, de manière tout aussi évidente, valorisé. Mais il convient de souligner d'emblée que la difficulté apparente liée à cette contrainte a rarement été un critère décisif dans la notation des copies. Comme à l'accoutumée, il s'est vérifié que les qualités dont ont fait preuve les candidats, comme les défauts décelés dans certaines copies, tenaient avant tout à la maîtrise de l'exercice de la dissertation, et au développement d'une problématique littéraire. C'est donc par le rappel de quelques notions relatives à la manière dont il convient d'aborder un sujet de dissertation littéraire que nous allons commencer, avant de poursuivre par la présentation de points plus précis, dont certains toucheront aux spécificités de chacune des deux œuvres.

Rappelons une évidence : l'introduction est le lieu d'élaboration de la problématique. Dans certaines copies, il fallait attendre la première partie, parfois même plus tard, pour trouver une amorce de discussion des termes du sujet, après une introduction réduite à sa plus simple expression. À l'inverse, certaines introductions s'égarèrent en considérations de nature encyclopédique sur les auteurs ou livraient des résumés inutiles des œuvres. Le juste milieu consiste à prendre le temps – mais un temps raisonnable – pour analyser les termes et surtout bien relier cette analyse à un questionnement littéraire portant sur les œuvres. Peut-être est-il bon de rappeler brièvement ce qu'il y a lieu d'entendre par « problématique », sans toutefois livrer des recettes ni verser dans un dogmatisme méthodologique rigide. Problématiser consiste avant tout à mettre en tension les termes du sujet, une fois qu'ils ont été redéfinis et mis en rapport avec l'œuvre ou les œuvres à étudier. Il s'agit donc de faire apparaître, selon les cas, une difficulté, un paradoxe, voire une contradiction apparente, dont la formulation prendra le plus souvent, mais pas obligatoirement, la forme d'une question. Les avalanches de questions – défaut repéré dans certaines copies – sont en revanche à éviter car dans la pratique elles contribuent à

obscurcir le propos : on ne voit plus bien quel est le fil conducteur, ni quelle est l'articulation ou la hiérarchie entre les questions. Il est préférable d'éviter également les formulations à tiroir avec leurs cortèges d'incises et de subordinées, car de la même façon on finit par se perdre dans les détails au détriment de ce qui constitue l'armature du raisonnement. Il sera toujours temps, lors de l'annonce du plan, d'entrer, avec modération, dans les détails de l'articulation de la pensée. Cette annonce est une étape tout aussi nécessaire de l'introduction – elle est aussi la dernière : on doit pouvoir mesurer la réussite ou l'échec de la dissertation à l'aune du projet qui a été formulé. Cette annonce gagne à être explicite. Les candidats ne doivent pas hésiter à préférer la clarté au laconisme et à préciser leurs intentions, afin que le jury sache précisément à quoi s'attendre, sans pour autant accumuler les détails superflus. Les aspects secondaires de la problématique pourront être précisés dans chacune des parties concernées.

La formule « le sens de l'histoire » nécessitait un vrai travail d'analyse et d'approfondissement afin de permettre l'élaboration d'une problématique de nature littéraire, qui permette d'aborder avec confiance l'étude de chacune des deux œuvres. Ce travail indispensable a été diversement accompli selon les copies et il s'est souvent vérifié que les copies les plus réussies étaient celles dont les auteurs avaient consenti à réfléchir à la polysémie des deux termes : « sens » (direction, orientation, signification) et « histoire » (selon la distinction que fait la langue anglaise entre *story* et *history*). Certains candidats se sont intéressés à l'acceptation de « sens » qui renvoie à la sensualité, aux « cinq sens ». Si à la rigueur on pouvait envisager de faire une place à l'exploration de cette idée dans une copie qui avait d'abord repéré ce qui constituait le cœur du sujet, en revanche développer une partie substantielle du propos, voire un axe de la problématique, autour de ce point, semble relever du hors-sujet. En effet, l'analyse du sujet ne se limite pas à dérouler les entrées de dictionnaire correspondant aux sens possibles de termes mais inclut une réflexion sur leur pertinence pour l'analyse problématisée des œuvres. Mais ce n'est là qu'une première étape et l'*articulation* de ces deux termes est bien l'objet proposé à la réflexion, sous la forme d'un syntagme relativement figé, l'expression « le sens de l'histoire » apparaissant dans des débats liés à la question de savoir si l'histoire, au sens de succession des événements qui définissent la vie collective des êtres humains, est dotée d'une direction et/ou d'une signification. Selon certaines perspectives philosophiques ou historiographiques contemporaines, l'histoire sera perçue comme étant privée de sens, alors que les « grands récits », hérités des philosophies de l'histoire du 19^e siècle par exemple, prétendent que l'histoire est orientée vers une fin et qu'elle n'est pas absurde. Au début des années 1990, la publication de *The End of History and the Last Man* de Francis Fukuyama a relancé les débats sur ce sujet. Il est possible de se servir de l'ambiguïté du terme « *end* », à la fois terme et finalité, pour amorcer une analyse du titre du roman de Forster qui pourra être amplifiée dans une des parties du développement. Toutefois le piège à éviter serait ici d'utiliser le sujet comme prétexte pour une discussion philosophique abstraite ou pour une mise en contexte du roman et du film qui feraient l'économie de la dimension proprement littéraire du sujet. Ce dernier écueil est celui sur lequel certaines copies ont pu achopper, en prolongeant à l'excès les panoramas sur la société édouardienne ou en dressant des catalogues factuels sans toujours bien expliciter les enjeux littéraires de ces éléments présentés de manière à la fois encyclopédique et statique. L'une des difficultés réelles du sujet était donc de bâtir une problématique qui intègre la richesse de la polysémie des termes à une réflexion qui ne s'égare pas vers des digressions ou qui ne s'arrête pas au constat.

La piste la plus prometteuse pour l'analyse semblait être de mettre en regard d'une part la manière dont le roman et le film représentent l'Histoire, voire intègrent des perspectives sur elle à travers des personnages qui véhiculent des discours divergents sur le cours de l'Histoire, et d'autre part la forme donnée au récit du point de vue des figures du Temps. Il est pertinent de se demander jusqu'à quel point le récit forsterien, mais aussi le film d'Ivory, obéissent à un modèle précis d'orientation temporelle, et quel rapport ce modèle entretient avec la question de la signification. On peut avoir l'impression que différentes formes de progrès (technologique, social, politique) sont représentées dans chacune des deux œuvres mais qu'à l'inverse la forme donnée au récit par Forster ou par Ivory brouille les pistes en suggérant que le sens de l'histoire (entendu comme direction ou orientation) est moins uniforme qu'il n'y paraît, et que la signification des récits historique ou romanesque est plus opaque qu'on ne pourrait l'espérer – ou le craindre. On voit donc qu'il est nécessaire de creuser la question de la forme des récits pour parvenir à une vision plus claire de ce qu'il en est de l'attitude des deux auteurs concernant une histoire qui est aussi l'histoire de la littérature – et peut-être du cinéma. Une dimension non négligeable du sujet est en effet l'inscription de Forster dans l'histoire littéraire (entre tradition victorienne et modernisme), tout comme celle d'Ivory dans l'histoire cinématographique (à travers le concept de *heritage cinema*). C'est un point auquel beaucoup de candidats ont pensé, mais qui a donné lieu à des développements variables, notamment en fonction du degré de maîtrise de ces perspectives historiques, et des exemples mobilisés. Sans exiger une érudition excessive de la part de candidats qui ne sont pas tous spécialistes de littérature et encore moins de cinéma, on peut s'attendre à des connaissances sur la place et le statut du narrateur, par exemple, en prenant garde à ne pas caricaturer par excès de simplification et à ne pas commettre d'erreurs factuelles. Rappelons par exemple qu'on trouve des narrateurs omniscients dans la littérature victorienne (*Vanity Fair* [1848] de W. M. Thackeray est un exemple canonique, sans parler de *Middlemarch* également au programme de littérature et que certains candidats ont cité) et que Ruth Praver Jhabvala, la scénariste du film de James Ivory (lui-même américain), n'est pas indienne mais juive allemande. On encouragera donc les candidats à étoffer leur connaissance de l'histoire littéraire et des catégories narratologiques les plus courantes : voix narrative, prolepse, analepse, etc. Sans exiger une soumission de mauvais aloi à une doctrine théorique précise, on ne saurait trop recommander aux candidats la fréquentation d'ouvrages qui approfondissent de grandes questions théoriques, comme *Temps et récit* de Paul Ricoeur ou *Fiction et diction* de Gérard Genette. Il s'agit moins de retenir une doctrine que de se familiariser avec des manières d'aborder l'analyse des textes.

De la même façon, si on ne peut exiger des candidats une connaissance spécialisée de la terminologie de l'analyse filmique, en revanche il est souhaitable que des termes usuels comme « plan-séquence » ou « fondus » (enchaînés ou au noir) soient utilisés avec précision. On s'attend aussi à ce que les outils d'analyse et les hypothèses de lecture appliqués aux deux œuvres soient de nature comparable. Trop de candidats pensent que l'œuvre littéraire seule mérite une analyse approfondie et que les choix du cinéaste (ou de la scénariste) ne relèvent pas de l'esthétique mais de la sociologie. La question du point de vue et de la narration dans le film ont parfois donné lieu à des développements pertinents, mais très souvent aussi à des simplifications abusives, que ce soit au titre de généralisations ou de propositions portant sur le film d'Ivory. Sur ces questions, on recommandera aux candidats la lecture de *L'œil-caméra* de François Jost, *Cinéma et production de sens* de Roger Odin et *Du littéraire au filmique* d'André Gaudreault. Les ouvrages de Michel Chion sur le son et la musique au cinéma et les textes de Christian Metz – notamment *L'énonciation impersonnelle ou le site du film* – sont

également des références essentielles. Ces ouvrages fondamentaux, qui dans le détail suscitent des débats au sein de la communauté des spécialistes, fournissent des outils de première nécessité pour aborder l'analyse du récit cinématographique, en particulier selon la perspective littéraire privilégiée au concours. On ajoutera cependant que, comme tout outillage théorique, il nécessite d'être articulé au sujet et retravaillé et non appliqué de manière scolaire et systématique.

Une question légitime que peuvent se poser les candidats est celle de la bonne articulation entre le roman et le film. Il n'existe certes aucune recette standard. Pour autant on peut préconiser un positionnement qui saura alterner des développements qui peuvent porter à la fois sur l'une et l'autre œuvre et d'autres réservés à une analyse du seul roman ou du seul film. Il serait étonnant que sur tous les points Forster et Ivory expriment une vision du monde identique et que les voies esthétiques de l'un et l'autre auteur produisent en permanence les mêmes effets de signification. Parfois ce sera seulement affaire de degré – l'un soulignant une dimension de nostalgie, par exemple, peut-être plus atténuée chez l'autre – parfois on pourra identifier de vraies divergences. La dissertation n'est pas le lieu de faire la théorie de la raison profonde de ces divergences lorsqu'elles sont constatées, et le propos de certains candidats a parfois été affaibli par des digressions souvent bien hasardeuses sur la question de la fidélité, ou bien encore de la différence entre littérature et cinéma.

À l'inverse, outre la capacité des candidats à développer une réflexion pertinente et élaborée, les bonnes copies se sont distinguées par la mobilisation de nombreuses micro-analyses, énoncées dans une langue adéquate, claire et précise. Redisons ici que la qualité du français écrit fait partie des critères d'appréciation des copies et qu'elle conditionne la bonne réception du propos développé par les candidats. On s'attend à trouver dans les copies d'agrégation un lexique riche et précis, en adéquation avec les enjeux conceptuels de l'exercice de la dissertation mais aussi suffisamment nuancé et diversifié pour permettre une réflexion complexe. On s'attend aussi à une maîtrise de la syntaxe qui va de pair avec une articulation des idées entre elles et non une simple juxtaposition. À l'inverse, la même maîtrise sert de rempart contre une écriture stéréotypée, qu'on a retrouvée dans certaines copies, caractérisée par exemple par l'emploi insistant du futur de destinée (« Margaret épousera Henry... Leonard perdra son emploi... etc. »), par l'usage de formules rhétoriques ou métaphoriques simplistes, par le recours à des expressions psychologisantes ou des dictons de sagesse populaire. Des termes comme « positif » ou « négatif » sont souvent trop vagues pour articuler une réflexion critique pleinement satisfaisante.

Les copies réussies sont aussi celles où les affirmations étaient appuyées sur une argumentation, alors qu'à l'inverse un défaut récurrent de certaines copies était l'abondance de propos faiblement étayés. L'argumentation doit d'abord être celle du candidat et les citations ou les références critiques, mobilisées après avoir réfléchi à leur pertinence réelle (gare à l'effet de *name-dropping*), doivent venir en appui de la réflexion personnelle et non s'y substituer. Dans le même ordre d'idées, on invitera les candidats à se méfier de la tentation du discours d'autorité (si Lionel Trilling l'a affirmé, je peux donc l'avancer sans crainte d'être contredit...). Il n'est certes pas exclu de citer un ou deux auteurs dans le cours d'une copie, mais cela ne doit pas se faire au détriment de l'argumentation personnelle, qui reste l'objectif principal de la dissertation. C'est dans le même esprit qu'on recommande aux candidats d'éviter de placer tels quels des chapitres de cours. Une nouvelle fois, insistons sur le fait que ce qui valorise une copie est la capacité à *s'approprier* le sujet mais aussi les connaissances mobilisées dans son traitement. On aura compris que l'exercice ne consiste pas à retrouver les intentions des auteurs, ni à déchiffrer le « message » des œuvres, mais à proposer – et encore davantage à étayer – une

hypothèse de lecture. Dans beaucoup de copies, il a été question de la célèbre formule « *Only Connect* » : nul ne songe à reprocher aux candidats leur connaissance de l'œuvre et de ses aspects fondamentaux. Mais le risque – lui non plus pas toujours évité dans les copies – est de plaquer des connaissances et de « placer » un peu comme par automatisme des notions apprises par cœur, sans suffisamment avoir le souci de leur adéquation au sujet proposé. Beaucoup de développements sur la « connexion » chez Forster ont ainsi paru à la limite du hors-sujet, faute du travail nécessaire de mise en rapport avec les notions à analyser et d'intégration à la réflexion. Il aurait fallu aussi se souvenir du contexte précis de son emploi dans le roman, notamment au début du chapitre XXII (p. 158-159).

Enfin, un écueil que plusieurs copies n'ont pas su éviter est celui qui consistait à engager une réflexion globale sur la question de l'adaptation cinématographique, et plus généralement à développer des propos de portée générale sur les rapports entre littérature et cinéma, sur leur nature respective, etc. On observe d'abord que ce n'est tout simplement pas le sujet : à ce compte-là n'importe quel sujet sur une œuvre littéraire et son adaptation pourra servir de prétexte à quitter le terrain de l'analyse précise des œuvres pour se risquer sur le terrain beaucoup plus hasardeux de la théorie. C'est d'autant moins à encourager que les propos trouvés dans les copies, souvent d'une grande banalité, reposaient davantage sur des *a priori* et des idées reçues que sur une réelle maîtrise de la question.

Proposition de corrigé

N.B. Par souci de pédagogie, ce corrigé est accompagné de titres et sous-titres destinés à en faciliter la lecture mais nous rappelons que cette pratique est à éviter dans les dissertations à l'épreuve d'admissibilité.

« Had he [Leonard Bast] lived some centuries ago, in the brightly coloured civilizations of the past, he would have had a definite status... But in this day the angel of Democracy had arisen, enshadowing the classes with leathern wings » (p. 39).

Sur la foi de cette citation de l'instance narrative, *Howards End* trouve le sens de l'histoire dans le passé avec ses couleurs métaphoriques vives au détriment du présent figurativement associé à l'ombre et à une chauve-souris sanguinaire. Pourtant, une telle vision manichéenne entre idéalisation du passé et démonisation du présent ne rend pas justice à un roman qui s'efforce précisément de déconstruire les dualités. Parmi toutes les pistes de lecture possibles de *Howards End*, celle qui consiste à s'interroger sur le sens de l'histoire semble porteuse de promesses particulièrement fécondes. L'histoire est omniprésente dans le discours du narrateur sur l'Angleterre, tout comme dans la conscience que plusieurs personnages ont de leur place dans la société ou dans le monde. Ce premier constat appelle naturellement à postuler une forme d'équivalence ou d'homologie entre récit de fiction et récit historique – réflexion menée par Paul Ricoeur dans le premier volume de *Temps et récit* – et à s'interroger sur les correspondances entre la manière dont la fiction romanesque (ou cinématographique) est ordonnée et la production de sens ou d'une illusion de sens chez les personnages comme chez le lecteur. Le film avec, d'une part, sa fascination pour les voitures, les costumes et les décors d'époque et, d'autre part, ses techniques modernes et autoréflexives, semble idéologiquement pencher vers le passé tout en étant tourné vers la contemporanéité esthétique. Dans le roman, la structure chronologique et téléologique peut paraître classique, héritière d'un passé récent, mais le propos opposé à l'hétéronormativité semble, lui, orienté vers l'avenir. On peut donc légitimement se demander si

l'idéologie et l'esthétique du roman et du film se conjuguent ou non et si elles sont tournées vers le passé ou l'avenir, teintées de nostalgie ou d'espérance.

Faut-il voir dans *Howards End* une fiction qui véhicule un discours sur le cours de l'histoire, supposant une structuration orientée de sa mise en récit, ou au contraire une contestation des grands récits qu'impliquerait le recours à des moyens formels qui les remettent en question ? La question se posera peut-être un peu différemment dans le cas du roman, contemporain de la période de référence et inséré dans un moment de transition entre fiction victorienne et expérimentation moderniste, et dans le cas du film qui, dans une démarche de réappropriation nécessairement rétrospective, exacerbe certains traits mais suscite aussi de nouvelles possibilités de lecture. Afin d'établir l'articulation entre formes du récit et discours sur l'Histoire qui caractérise les deux œuvres, nous commencerons par examiner la manière dont le traitement de la chronologie organise un rapport à l'histoire (dans tous les sens du terme) qui pose la question de son orientation. Puis nous verrons comment un certain désordre introduit dans la narration produit des effets paradoxaux, notamment du point de vue du rapport à la tradition littéraire. Enfin, nous proposerons une lecture de la fin du roman et du film dans la perspective d'une conception redéfinie du récit comme mise en ordre de l'expérience.

I) Structure chronologique et téléologique du récit

A. L'histoire dans l'Histoire : une histoire qui va de l'avant

Qu'il s'agisse du roman ou du film, le premier constat est que les personnages et leur destin sont inscrits dans un mouvement plus général : l'histoire (au sens de récit de fiction) est inscrite dans l'Histoire. Le lecteur peut donc avoir l'impression d'un mouvement linéaire du passé vers l'avenir, d'un constant déplacement en avant. Ce mouvement est à la fois celui de la fiction que nous lisons (ou à laquelle nous assistons) et celui des événements historiques : on peut parler du « cours de l'Histoire » ou d'une Histoire qui « va de l'avant ».

Cette vision de l'Histoire est fréquemment commentée par des personnages attentifs à cette orientation chronologique qui pousse le récit individuel et collectif, que ce soit pour s'en féliciter, pour le déplorer ou pour le contester. Ainsi, de manière répétée, Henry se fait-il le chantre de ce mouvement en avant de ce qu'il nomme « civilisation » : « *civilization moves forward* » (p. 163) ; « *the tendency of civilization has on the whole been upward* » (p. 164).

On remarque aussi de nombreux effets de téléologie inscrits dans la matière du récit, notamment cinématographique. La caméra d'Ivory crée un réseau téléologique des gros plans ou des plans rapprochés sur des objets technologiques (le télégraphe, les roues de locomotive : l'histoire qui « va de l'avant », selon la formule de Walter Benjamin dans *Sur le concept d'histoire* [1940]).

L'arc narratif du roman, symbolisé par les moissons mentionnées dans les dernières pages, suggère une forte présence de la finalité, également lisible dans les références à la tragédie. Le film souligne, en le simplifiant, cet arc narratif, donnant l'impression d'une irrésistible prise de possession d'Howards End par la descendance de Leonard et de Helen, qui succédera à Margaret : tout se passe comme si un résultat inévitable était programmé au-delà de tous les aléas anecdotiques de la fiction. Le motif de l'épée est inscrit très tôt dans le film et souligné par un gros plan sur la main de Leonard qui s'élargit

lentement : on peut y lire la marque d'un destin, comme dans la trajectoire de la barque de Leonard et Helen qui dérive vers la berge.

B. Histoire contemporaine et historicité

De nombreuses références à la contemporanéité font de *Howards End* un roman du présent qui s'intéresse au premier chef à la modernité de son temps. Mentionnons la référence à la « *Deceased Wife's Sister Bill* » (p. 11) promulguée en 1907, l'évocation du président Roosevelt (p. 27), ou du peintre Augustus John (p. 223) dont l'œuvre n'a commencé à être connue qu'à la fin des années 1900. *Howards End* répond ainsi à la définition de « *a modern Condition of England novel* » (selon une expression qui renvoie à Masterman et, plus lointainement à Benjamin Disraeli) : écrit en 1909 et publié en 1910, il parle de son propre temps, de son histoire contemporaine et pas d'une époque révolue. La notion d'« envers de l'histoire contemporaine », empruntée ici à Honoré de Balzac, nous est utile pour rappeler tout d'abord que le concept d'histoire contemporaine n'a rien d'anachronique. Le narrateur forsterien, mais aussi certains personnages-clés (Ruth Wilcox, Margaret) expriment une prise de conscience de l'inscription de leur existence dans un continuum historique, et de la profonde historicité de leur condition.

On retrouve quelque chose de cette conscience d'une historicité dans le film, même si elle est avant tout exprimée par les personnages. La spectralité associée à Ruth Wilcox, et exprimée notamment dans l'usage des fondus enchaînés lors de la séquence d'ouverture filmée dans une lumière crépusculaire, dit quelque chose de cette présence/absence des êtres dans le temps. Malgré la distance temporelle qui sépare le film du roman, Ivory place quelques emblèmes de modernité qui peuvent être lus comme des signifiants de la démarche forsterienne : c'est le cas du tableau de Derain en ouverture. On peut y voir un « *state-of-England film* » (selon l'expression de John Hill dans *British Cinema in the 1980s*, Oxford University Press, 1999) en costumes édouardiens.

C. La modernité contre la nature : automobile et développement urbain

L'automobile est la métonymie la plus évidente et la plus fréquente de la modernité. Dans le roman, le sens de l'histoire, pour le cas de l'automobile, est avant tout... olfactif. Il est par exemple question de « *the stench of motor cars* » (p. 12) – voir aussi « *they were dust, and a stink* » (p. 183). La puanteur constitue une agression des sens et un dérèglement de la nature. Une autre conséquence de la voiture est la poussière, une poussière répétée à trois reprises dans la description de la voiture des Wilcox (p. 15-16).

La condamnation de la voiture est confirmée dans une comparaison mémorable : « *the car ran... like a beast of prey* » (p. 246). Cette image d'une machine meurtrière vient conclure les épisodes d'accidents qui ont ponctué le récit (chapitres 10 et 25), des épisodes qui confirment le caractère destructeur des automobiles (et des Wilcox) et qui s'intègrent dans une rhétorique de la prédation qui s'applique à la voiture tueuse. La voiture est aussi ce qui empêche la vision de Margaret d'être nette (p. 169 : « *She looked at the scenery. It heaved and merged like porridge. Presently it congealed* »), et que dire du fait que le chauffeur des Wilcox porte le nom de « Crane », dont l'onomastique renvoie peut-être à la mort ? Le véhicule est aussi le symbole, mentionné de façon répétée, d'une tentative de révolte de la part de Margaret, lors de l'épisode du chat (p. 181-183) – évoqué par exemple p. 186 : « *If Margaret wanted to jump from a motor-car, she jumped* ».

La situation est plus ambivalente dans le film où les voitures sont itérativement les objets de gros plans esthétisants, des objets de curiosité, des objets de collectionneurs. Ici, c'est le sens visuel qui domine et qui met en valeur l'attrait de la modernité. Mais la voiture est associée à Charles au début et à la fin du film, dans des oppositions à des modes de déplacements plus traditionnels liés à la ruralité, comme en témoigne par exemple le détail du pot d'échappement lors de l'arrivée à Howards End. À Londres, cacophonie et chaos visuel sont aussi associés à l'automobile, notamment dans la brève scène de rue lors des courses de Noël.

Cette vision de la modernité à travers l'exemple de la voiture est profondément ambivalente : on peut y voir une force réactionnaire contre le sens de l'histoire ou à l'inverse une prise de position visionnaire de nature éco-critique – par exemple si l'on pense à l'analyse de Nicholas Royle, selon qui « *Howards End might in fact be called the first modern ecological novel in English* » (*Howards End*, 1999, p. 49). L'urbanisation est un autre phénomène dont l'essor comporte des connotations négatives dans le roman aussi bien que dans le film. Wickham Place, la demeure des Schlegel, est associée à « *a certain measure of peace* » et cette paix est menacée par la modernisation de Londres : « *These [those older houses], too, would be swept away in time* » (p. 7). D'emblée, l'évolution future de la ville est opposée à l'idée de paix, de sérénité, de quiétude (Wickham Place est aussi décrite comme « *fairly quiet* », p. 6) dans un processus d'élimination (« *swept away* ») ou de destruction.

L'évocation de la ville moderne donne lieu à l'utilisation de l'oxymore comme le montre cette description de la lumière urbaine : « *the sun shone through dirt with an admired obscurity* » (p. 92). La suspicion d'un ordre dérégulé semble confirmée et ce soleil obscur, ce soleil sale de la modernité, met bien en lumière la perversité que Forster attribue à la marche forcée de l'histoire. Cette noirceur est soulignée à plusieurs reprises (« *a vault as of hell, a sooty black from which soots descended* », p. 73). Cette suie infernale, accentuée par le polyptote « *sooty / soots* » et la redondance « *sooty black* », paraît de toute évidence incompatible avec une approbation du développement urbain et les autres métaphores appliquées à cette urbanisation futuriste (« *that infernal sky* », p. 73 ; « *the monster* », p. 92 ; « *Babylonian flats* », p. 93 ; « *the welter* », p. 239) confirment cette vision dystopique d'une ville pandémonium, chronotope de l'anarchie des temps modernes.

La condamnation manifeste de la modernisation de la ville ouvre donc la question d'un rejet possible de la civilisation contemporaine et du regret d'un ordre ancien. Faut-il prêter à Forster, ou tout au moins à son narrateur, une vision passéiste du cours de l'histoire ? Le panorama du cosmopolitisme, qu'il associe d'ailleurs immédiatement à un horizon « gris » (« *gray* », p. 276), s'appuie sur une critique de la vitesse (« *This craze for motion* », p. 290) et de ce qui est nommé à plusieurs reprises « *the civilization of luggage* » (p. 128, 180, 222). En incriminant ainsi la vitesse, le mouvement perpétuel, l'instabilité, littéralement dans « *motion* » et métonymiquement dans « *luggage* », le narrateur stigmatise en fait une forme de nomadisme, une culture de l'errance qui empêche l'ancrage dans un lieu, la construction identitaire et la culture locale.

Forster est autant visionnaire que conservateur, autant prophète que rétrograde. Ivory semble largement partager sa vision : Londres, dans le film, est l'autre nom du chaos moderne, associé à l'univers du commerce, de l'échange économique, des déplacements rapides et en tous sens qui défilent sous la fenêtre de la calèche qu'empruntent Margaret et Ruth pour aller faire leurs courses de Noël. C'est aussi le lieu des énormes horloges dont le poids est souligné par des inserts : le temps

mesuré et non la durée vécue. Cette vision d'apparence antimoderne n'est pas sans ambiguïté. Si la critique de l'histoire moderne n'est pas dénuée de nostalgie, on peut aussi la juger potentiellement progressiste du point de vue politique. Cette ambiguïté herméneutique se retrouve dans un grand nombre de choix esthétiques et de déclarations idéologiques qui donnent lieu à un traitement pareillement ambivalent que nous allons à présent examiner.

II) Hésitations, paradoxes et contradictions entre conservatisme et évolution

A. Une linéarité bousculée : le sens de l'ordre et du désordre narratif

La linéarité du récit est parfois bousculée, que ce soit dans le roman ou – moins violemment – dans le film. L'ouverture arbitraire *in medias res* (« *One may as well begin...* ») attire d'emblée l'attention sur un début qui n'en est pas vraiment un. Le récit commence, mais l'histoire est sans commencement (ni fin, comme on le verra plus tard). La teneur même de la lettre de Helen souligne la thématique de l'orientation qui est aussi une désorientation et annonce ainsi que la question de la direction suivie ou donnée (aux actions, aux événements) sera un axe important du roman.

Dans le film, les effets de répétition très nombreux (motifs musicaux, Margaret « fantôme » de Ruth lors de sa première visite de Howards End, retour de la séquence de « *Music and Meaning* » dans le rêve final de Leonard...) posent des motifs qui autorisent une lecture non linéaire, tout comme les effets de stase caractéristiques du *heritage cinema*. Le spectateur peut avoir l'impression que l'histoire se répète, que le récit « n'avance pas ». C'est ainsi qu'on peut analyser les plans d'ensemble de paysage sans fonction narrative précise, comme le plan sur le pont que franchit la voiture de Charles dans la scène de la visite d'Aunt Juley ou les plans d'ensemble répétés sur Howards End.

La linéarité est encore malmenée par des effets de rétrospection. C'est d'abord le cas d'Ivory, dans le geste même d'adapter Forster sous la forme d'un film d'époque. L'esthétique « muséale » à laquelle le *heritage cinema* est parfois ramené s'affirme dans une certaine fétichisation des décors, des accessoires et des costumes. Mais la rétrospection n'est pas absente non plus du roman. Elle modifie le sens des actions accomplies et ouvre le champ de la réinterprétation. C'est tout l'enjeu du dialogue des sœurs Schlegel à propos des actions de Helen envers Leonard : « *'Looking back, that was wrong of me.'* *'Looking back, darling, I know that it was right'* » (p. 267). La rétrospection est ici renforcée par l'anaphore. Le regard rétrospectif est aussi, dans les deux œuvres, porté par Margaret qui reconsidère le passé de Henry (p. 262-263). Le terme de « *repentance* » employé par Margaret généralise le cas de Henry à tous les hommes qui se comportent comme lui, construisant d'autres récits possibles. Dans le film, on citera encore la scène où Margaret confronte Henry à son passé en comparant son comportement d'autrefois à celui de Helen dans le présent (« *what Helen has done I have done* », essaie-t-elle de lui faire dire p. 263). Le motif du miroir devant lequel Margaret s'effondre après la dispute avec Henry peut être envisagé comme une figure de ce regard rétrospectif. Enfin, la rétrospection ne favorise pas nécessairement l'émergence du sens. Dans l'une des formules les plus saisissantes du roman, le narrateur prête à Margaret une lucidité sur la nature désordonnée de la vie ordinaire, par opposition à la mise en ordre, présentée comme factice, du récit élaboré par les historiens : « *Looking back on the past six months, Margaret realized the chaotic nature of our daily life, and its difference from the orderly sequence that has been fabricated by historians* » (p. 91).

On constate donc un jeu sur la chronologie et la linéarité, qui témoigne d'une ambivalence de Forster – et d'Ivory – qui ne se laisse pas réduire à une vision conservatrice ou nostalgique.

B. Entre respect de la tradition victorienne et métatexte et esthétique modernistes

Malgré ces éléments de nature à bousculer une vision uniforme et monolithique de l'écoulement du temps et de la conduite du récit dans le roman et dans le film, il serait exagéré de ne retenir que les éléments de discontinuité et de rupture avec les conventions narratives présents dans les deux œuvres. Chez Forster, la narration reste globalement chronologique, le sujet est traité comme être social et un principe métonymique relie les personnages et les décors. Ce sont autant de caractéristiques distinctives d'un art romanesque qui inverse le sens de l'histoire et se dirige vers les codes victoriens. Le statut de l'instance narrative chez Forster est lui aussi plutôt à situer du côté de l'héritage victorien. Il s'agit d'un narrateur à la fois extradiégétique et hétérodiégétique, que l'on qualifiera aussi d'instance narrative omnisciente, c'est-à-dire la forme narrative la plus traditionnelle. Il semble en aller de même de ses interventions à la première personne qui font écho aux commentaires personnels de nombreux narrateurs du siècle précédent – on se souvient par exemple du narrateur de *Vanity Fair* (1848) de William Makepeace Thackeray mais aussi de l'instance narrative de *Middlemarch*.

En revanche, la présence d'une dimension métafictionnelle et d'un discours autoréflexif si souvent associé à l'esthétique moderniste (voire postmoderniste) qui privilégie la dimension discursive plutôt que narrative replacerait le roman de Forster dans le « sens de l'histoire » de son temps. Prenons l'incipit qui met d'emblée l'accent sur le rôle du narrateur comme architecte et organisateur du récit : voici donc une entame romanesque qui parle de l'art d'entamer, une entame qui porte sur un choix structurel et pas sur un élément diégétique, une entame qui parle d'elle-même dans une logique réflexive et non transitive. En vertu du caractère arbitraire de cet incipit (« *one may as well begin with...* »), le narrateur semble subvertir la convention victorienne d'un commencement clair inscrit dans une logique de la cohérence. Ce début de récit comme choisi au hasard ne coïncide donc pas avec le principe de causalité si cher au roman du 19^e siècle, il brouille les cartes, il déstabilise, il innove. Et surtout, il s'inscrit dans l'histoire moderne du roman, pas dans la reprise ou le respect de la tradition.

De manière peut-être plus discrète, on repère des effets de réflexivité chez Ivory, dont l'esthétique ne saurait pourtant être qualifiée de révolutionnaire. Ainsi, lors de la scène de la conférence sur « *Music and Meaning* », on remarque que la musique de scène (Beethoven interprété au piano) devient musique de fosse (Beethoven interprété à l'orchestre) tandis que parallèlement le commentaire du conférencier semble valoir pour les images que nous voyons, créant une association entre Leonard et le « goblin » contesté par un spectateur barbu. À diverses reprises, Ivory ménage des moments de « *delayed decoding* » créant la possibilité d'une prise de conscience de l'arbitraire du montage image/son, comme lors de la lecture à haute voix par Henry de la lettre de son locataire. L'usage non conventionnel des fondus enchaînés (lors de la scène du déjeuner chez Simpson's par exemple) ou des ralentis sont d'autres moyens d'attirer l'attention sur le dispositif cinématographique, tout comme la répétition du motif du personnage qui regarde (Margaret, Helen, Jacky, à la fenêtre, une ou plusieurs fois). Ce motif familier du *heritage film* (identifié comme tel par Julianne Pidduck) devient ici un leitmotiv interrogeant l'énonciation filmique.

C. Une instance narrative paradoxale : une contradiction idéologique déconcertante

Si l'instance narrative semble tournée vers le passé en tant qu'elle constitue un héritage du modèle victorien, certaines de ses inflexions semblent cependant annoncer l'expérimentation moderniste. La même hésitation se lit dans le contenu des commentaires que s'autorise cette instance, dont on peut dire alors qu'elle est tantôt tournée vers le passé, tantôt orientée vers l'avenir. Cette ambivalence confine parfois au paradoxe déroutant comme le prouve le rapport qu'entretient le narrateur avec la question du genre sexuel. Ainsi, les digressions ou réflexions au sujet de « *the female mind* » (p. 109) ou « *feminine nature* » (p. 183) sont très traditionnelles, pour ne pas dire conservatrices. Le film semble se positionner de manière critique envers cette vision traditionnelle, en donnant des indications du caractère très conservateur de Henry Wilcox, non seulement dans les propos qu'il tient à Helen mais aussi dans les journaux qu'il lit (*The Times*). La scène où il discute avec Margaret des plans de leur future maison s'achève sur ses commentaires sur le livre d'Annie Besant que lit Helen, et le montage comme la mise en scène soulignent l'écart croissant entre Henry et Margaret créé par la présence de Helen qui se manifeste dans la carte postale que lit Margaret et dans le commentaire qu'elle suscite de la part de l'un et de l'autre.

Ces mêmes poncifs, quand ils sont énoncés par Henry Wilcox, sont clairement condamnés. Henry Wilcox, dont les connotations onomastiques sont doublement viriles, représente le phalocrate qui fait preuve d'une attitude typiquement victorienne dans ses rapports aux femmes, aux classes sociales et au travail. Ce représentant du victorianisme est manifestement raillé par le narrateur, en particulier quand Henry s'insurge contre le coupable de l'outrage fait à Helen sans se rendre compte qu'il a lui-même commis la même faute. Dans le film, la gestuelle d'Anthony Hopkins l'infantilise (visage caché derrière la main, course pour échapper à Margaret après la révélation de Jacky) et contribue à une magistrale mise en scène du déni.

Certes, on conviendra que le film ne produit pas de commentaire métafictionnel, ni de discours extradiégétique, et ne délivre donc pas de condamnation ou d'approbation explicite d'une position idéologique. Les ambiguïtés proviennent plutôt du contraste et des tensions entre *heritage movie* et les écarts que s'autorise Ivory par rapport à un traitement formel « académique ». La narration omnisciente et chronologique menée dans le roman ne peut qu'échapper au modernisme et à son esthétique novatrice. Pourtant, comme l'a brillamment montré Malcolm Bradbury, le roman de Forster incarne et illustre aussi une dimension visionnaire, en particulier dans son exploration détaillée et paradigmatique de l'invisible et de l'imperceptible, l'invisible (« *the unseen* » si souvent évoqué dans le roman) étant en quelque sorte le contraire du réel auquel le roman réaliste s'est tant intéressé. En affichant l'importance de ce qui se situe au-delà du réel, en mettant l'accent sur la vie intérieure des personnages (« *Their inner life* », p. 167), le roman montre bien une distance par rapport au roman réaliste du passé et suggère ainsi une intersection avec les nouvelles orientations du modernisme.

Dès lors que Forster met en œuvre à *la fois* une progression chronologique et une structure symbolique et rythmique, traces d'une poursuite de la tradition ainsi que d'une quête de la modernité, ce double principe architectural montre bien que *Howards End* s'efforce d'établir une transition entre histoire passée et histoire présente, entre une esthétique héritée du victorianisme et une esthétique tournée vers l'avenir. De la même façon, la prise de distance d'Ivory par rapport à l'« esthétique de l'étalage » qu'une vision simplificatrice attribue à son appropriation des conventions du *heritage film*

nécessite d'être sensible à ce que le film ne montre pas, aux effets de voilement et d'obstruction, à l'usage de l'ellipse (pas moins présent dans le film que dans le roman). Ce mélange de conservatisme esthétique et de modernisme semble démontrer une position indécise vis-à-vis du sens de l'histoire, mais la conclusion du roman et du film illustre une vision de la société rejetant les modèles du passé pour incarner un avenir de l'altérité.

III) Des œuvres téléologiques tournées vers un avenir coupé de l'héritage victorien

A. La fin de *Howards End* : conclusion et destination téléologique

Revenons un instant à ce qu'ont de commun récit historique et récit fictionnel : l'un et l'autre sont une mise en ordre de l'expérience – ce que Paul Ricoeur, réfléchissant à la fois sur le récit de fiction et, dans la lignée de Hayden White, sur le récit historique, nomme « mise en intrigue ». La prise en compte de la fin de *Howards End* permet de revenir sur les enjeux de linéarité du récit et de les relier à la question de la téléologie et de la représentation de l'Histoire. À bien examiner la structure du roman et celle du film, on ne peut que constater qu'elle est tout entière conçue de manière à aboutir à la scène finale où *Howards End* devient un refuge collectif et le lieu d'une naissance porteuse d'espoir. La fin est donc à la fois une fin dans le sens d'une conclusion et dans le sens d'un objectif. De même, cette scène finale donne tout son sens aux deux œuvres, le sens comme direction et le sens comme signification. Ce télos procure au film et au roman une force directrice, un dessein et un dessin. De toute évidence, le sens de l'histoire se trouve dans le sens insufflé par cet objectif final, par cette destination téléologique.

Les trois cours narratifs qui suivent les destinées des Schlegel, des Wilcox et des Bast se croisent dans un premier temps avant de s'entremêler et enfin de se rejoindre pour le dénouement final à *Howards End* qui devient donc véritablement le point de convergence, la destination finale de la narration. Pourtant, l'impression finale est aussi décrite comme « *turmoil and horror* » (p. 281). Il s'en dégage difficilement une signification, ou même la lisibilité d'une orientation. La description du panorama par Helen dans le dernier chapitre semble suggérer la victoire d'une confusion générale : « *Life's going to be melted down, all over the world* » (p. 290).

La fin du film est préparée par une série de motifs annonciateurs : le cauchemar de Leonard (qui reprend des éléments visuels et sonores antérieurs mais les retravaille pour créer un sentiment de finalité énigmatique) ; l'arrivée de Leonard à la gare (la caméra reste fixée sur le train dont la trajectoire rectiligne signifie l'inévitabilité du destin de Leonard). La dernière séquence gomme la prophétie de Helen et s'achève sur une image de stabilité – mais dont l'artificialité est perceptible. Il semblerait donc que tout en préparant le lecteur et le spectateur à une fin qui donne le sentiment d'une clôture narrative et d'une épiphanie du sens, les deux œuvres ménagent aussi des points de fuite qui rendent palpable la nature illusoire de ce sentiment de finalité. L'Histoire continue, et la fin du récit est aussi bien un commencement.

B. Fin d'une idéologie réactionnaire et ouverture sur l'avenir

Cette instabilité est incarnée par le fils de Leonard et de Helen, mélange de sang britannique et de sang germanique, croisement entre classe aisée et classe laborieuse, mais aussi plus largement par la communauté qui vit dorénavant à *Howards End* et qui associe femmes actives et homme passif, voisins fermiers et propriétaires rentiers. Cette idéologie du mélange représente à n'en pas douter une vision

futuriste ou, pour le moins, une vision à l'encontre du passéisme, puisqu'elle s'inscrit en faux par rapport aux stéréotypes ethniques et sociaux énoncés par Mrs Munt et Henry Wilcox, les deux représentants d'une idéologie conservatrice ou réactionnaire, les deux personnages braqués vers le passé. Insistons sur la modalité prospective de cette conclusion, dimension qui montre bien que le roman (comme le film) se clôt en s'ouvrant sur l'avenir, que le roman (comme le film) se conclut en indiquant presque explicitement le sens de l'histoire. Quand Helen s'écrie au sujet de Tom et de son enfant, du descendant rural et du descendant aristocratique, « *They're going to be lifelong friends* » (p. 286) et quand le narrateur remarque au sujet des tâches agricoles « *These little events would become part of her, year after year* » (p. 286), la perspective est ouverte sur un futur presque illimité.

C'est une famille recomposée qui représente donc l'avenir d'après *Howards End* : il n'y a plus de descendant des Howard et c'est donc littéralement la fin des Howard, « *the Howards' End* ». Le titre est donc crucial pour comprendre le sens de l'histoire tel qu'il est conçu dans le roman et le film : ce qui est célébré à la conclusion des luttes féministes et sociales, c'est d'une part la fin d'un cycle, la fin des Howard, la fin d'une anglicité traditionnelle, et d'autre part l'avènement d'une famille qu'on peut se risquer à qualifier de « *queer* », une famille qui fragilise l'hétéronormativité – à l'image du trio Merchant-Ivory-Jhabvala, loin de correspondre à une définition homogène d'une britannicité hétérosexuelle blanche.

C. Le goût du récit comme remise en ordre par la fiction – l'esthétique du mélange

Si ce principe du mélange ouvre une vision coupée du passé et de l'héritage impérialiste, il convient de s'interroger sur la validité de ce principe dans le domaine esthétique. Ce qui frappe tout d'abord quand on examine les modes littéraires, c'est ce que Lionel Trilling a appelé « *comic seriousness* » (in Bradbury, *E. M. Forster: A Collection of Essays*, p. 71). Cet oxymore ludique rend bien compte des associations contradictoires que l'on retrouve dans le film comme dans le roman.

L'esthétique du mélange qui se dégage de l'œuvre la place du côté de l'histoire en marche : c'est une esthétique de l'hybridité sur le plan générique et rhétorique. Idéologique et esthétique, l'éloge de la bâtardise est donc ce qui détache *Howards End* de son héritage victorien et le situe du côté de l'histoire contemporaine et future. Le point de vue de Margaret vers la fin du roman nous oriente aussi du côté d'une mise en suspens ou d'un ralentissement de l'histoire : « *The peace of the country was entering into her. It has no commerce with memory, and little with hope. Least of all is it concerned with the hopes of the next five minutes. It is the peace of the present, which passes understanding.* » (p. 269)

Chez Ivory, on sera sensible à la dimension de pastiche que trahissent les fausses citations de Meredith, la musique de Percy Grainger – compositeur edwardien – réorchestrée par Richard Robbins, mais aussi la pratique de la mise en abyme du *heritage film* à travers les gros plans sur les mains tenant des images de cartes postales. Pastiche encore que ce quasi-chromo de tout le village entassé devant Howards End au moment de l'arrivée de la police après l'incident de la mort de Leonard. On est ici dans une mise en scène qui sursignifie la communauté rurale comme métonymie d'une essence de l'anglicité, et qui souligne ses effets. C'est encore le cas dans cette autre mise en tableau que constitue le dernier plan du film, où un mouvement de grue achève de composer une image idyllique de l'Angleterre rurale dont ont été exclus les éléments perturbateurs signifiant la modernité – qui n'en continuent pas moins de mener leur existence hors-champ.

Plus positivement, le programme du *heritage cinema*, en substituant la contemplation visuelle à l'efficacité narrative, réorganise le monde selon des principes qui répondent moins à la quête d'une linéarité temporelle et ouvrent à d'autres lectures possibles.

Conclusion

Cette étude a permis de dégager plusieurs types de relation à l'H/histoire, à sa signification comme à sa direction. Ce qui ressort dans un premier temps, c'est le rejet explicite de la modernité telle qu'elle est incarnée par la technologie et l'urbanisation. Que cette critique non déguisée ne se coupe cependant pas d'une perspective moderne, voilà qui se distingue dans la présentation d'une société capitaliste (en particulier par le truchement des Wilcox, archétypes et stéréotypes de l'esprit nationaliste, capitaliste et impérialiste), une présentation qui peut annoncer ou pressentir la société thatchérienne. Ensuite, sur le plan romanesque, c'est l'ambivalence qu'il convient de mettre en avant puisque *Howards End* repose sur une structure à la fois chronologique et musicale, sur un principe tout autant métonymique que symbolique, ambivalence que l'on retrouve dans le choix des sujets traités puisque sont présents aussi bien la dimension référentielle et sociale typique du réalisme et la dimension mentale et émotionnelle typique du modernisme. En définitive, ce qui fait basculer le roman dans l'histoire moderne, voire futuriste, c'est le choix de la bâtardise comme solution sociale et littéraire : il s'agit de déjouer le modèle ou le principe de pureté à l'heure où les discours nationalistes préparent le terrain pour des conflits armés – que le texte semble redouter et pressentir. En mettant en œuvre une esthétique de l'hybridité, Forster embrasse donc le cours de l'histoire et prépare le terrain pour d'autres célébrations de l'hybridité, que ce soit du côté du modernisme avec James Joyce ou même du côté du postmodernisme avec Salman Rushdie, l'apôtre de la bâtardisation. La relecture que propose Ivory du roman de Forster (le « Retour à Howards End » du titre français du film) ne procède pas d'une logique tellement différente, au fond. L'esthétique du *heritage film* entretient certes la nostalgie d'une époque révolue et le fantasme d'une régression à un moment idyllique de l'histoire, mais le pressentiment de la catastrophe inéluctable est rendu palpable par le nouage d'un même destin qui unit les trois familles (Wilcox, Schlegel et Bast) tandis que l'avènement de la modernité ne saurait se réduire à sa version muséifiée. Esthétiquement, le conservatisme qui semble se dégager du modèle pictural et musical privilégié par le cinéaste n'interdit pas l'expérimentation, mais celle-ci reste timide. Ivory se révèle en somme adepte de ce « cinéma impur » dont André Bazin faisait jadis l'éloge (dans *Qu'est-ce que le cinéma ?*) à propos de l'adaptation cinématographique : en revisitant le passé, il s'autorise des écarts sans pour autant basculer dans la radicalité réservée aux tenants du *post-heritage* comme Sally Potter (*Orlando*, 1992) ou Jane Campion (*The Portrait of a Lady*, 1996), porteuses de vraies audaces formelles et idéologiques dans la pratique de l'adaptation des œuvres du passé.

Jean-François BAILLON

Université Bordeaux Montaigne

2 – Commentaire de texte en anglais (civilisation)

Remarks by National Security Advisor Susan E. Rice, “Human Rights: Advancing American Interests and Values”, at the *Human Rights First Annual Summit*, 4 December 2013

https://media.devenirensignant.gouv.fr/file/agregation_externe/80/8/s2021_agreg_externe_lve_anglais_2_1387808.pdf

Cette année l'épreuve de commentaire de texte portait sur la présidence Obama. Une proportion significative de candidats semble avoir été surprise de voir un sujet proposé à nouveau sur cette question, après le sujet de dissertation de la session 2020. Il convient de rappeler la nécessité de ne pas se livrer au jeu des pronostics et de préparer au mieux l'ensemble du programme. Par ailleurs, le discours de Susan Rice était centré sur la politique étrangère des États-Unis, aspect de la question au programme qui n'a pas semblé maîtrisé par tous les candidats. On conseillera aux candidats de privilégier une approche synthétique de toutes les questions, afin d'être en mesure de faire face aux différents thèmes évoqués dans les textes de cadrage.

Afin d'aider les agrégatifs à préparer au mieux l'épreuve, le rapport procédera à quelques rappels relatifs à la langue et au vocabulaire spécifique de la civilisation des États-Unis, avant de formuler des conseils d'ordre méthodologique et des suggestions quant au traitement du sujet de cette année.

Langue

Il est important de rappeler qu'en anglais le présent historique est généralement à proscrire. On recommandera donc aux candidats de privilégier le prétérit lors des épreuves et de veiller à la concordance et à la cohérence des temps.

Le jury rappelle que les épreuves doivent permettre aux candidats de démontrer leur maîtrise du vocabulaire spécifique à la civilisation. Ainsi, malgré la nature fédérale du gouvernement des États-Unis, il convient de bien faire attention à toujours utiliser le singulier : « *the US was...* ». Dans le système présidentiel américain, il est important de ne pas confondre « *administration* », qui se réfère au pouvoir exécutif, et « *government* », qui englobe l'ensemble des trois pouvoirs fédéraux. Attention aussi aux faux-amis comme « *presidential mandate* » qui tend à être utilisé à la place de « *presidential term* » ou encore « *baffled* » pour évoquer des droits qui seraient « bafoués ».

De manière plus générale, il est à noter que les correcteurs privilégient toujours la clarté de l'expression et la justesse de la langue aux effets stylistiques.

Méthodologie

Concernant la méthodologie du commentaire, il est conseillé de se référer aux rapports de jury des sessions précédentes, en particulier le rapport de 2019. Les quelques remarques qui suivent visent à compléter, et non à remplacer, ce qui a été dit dans les rapports antérieurs, en lien avec le texte de Susan Rice.

Les candidats sont appelés à la vigilance vis-à-vis de deux écueils inhérents à l'exercice du commentaire que sont la paraphrase d'une part et la tendance à utiliser le texte comme un prétexte pour des plaquages de cours d'autre part.

Le meilleur moyen pour éviter ces problèmes consiste à s'appuyer sur une problématisation du texte qui permet de véritablement s'interroger sur les raisons qui amènent Susan Rice à faire un tel discours dans ce contexte précis. Les connaissances des candidats doivent être mobilisées pour contextualiser le texte et les événements auxquels le discours fait référence, en gardant à l'esprit que l'objectif est d'éclairer le texte et non pas de l'éclipser.

Les candidats ont souvent perçu que Susan Rice cherchait à offrir une justification de la politique étrangère de l'administration durant le premier mandat, mais ils ont parfois peiné à expliquer les critiques auxquelles elle souhaitait répondre. Une problématisation efficace permettait de rétablir ce dialogue implicite entre l'administration et ses critiques en le replaçant dans les débats de cette époque. À titre d'exemple, un candidat a centré sa démonstration sur une problématique qui s'intéressait à « *the challenges of translating moral responsibility into moral diplomacy* ».

Il faut comprendre la mécanique du texte pour mieux s'en affranchir, or les candidats semblent avoir parfois éprouvé des difficultés à s'éloigner de la structure du texte. Les plans proposés se contentaient ainsi de reprendre la trame du discours avec une première partie sur l'expérience personnelle de Susan Rice et les droits de l'homme aux États-Unis, puis une seconde partie sur le plan international avant de s'intéresser à l'opposition entre droits de l'homme et intérêts américains. Sans en faire un principe immuable, les candidats sont invités à éviter cette démarche et à privilégier des plans qui leur permettent de prendre une distance suffisante vis-à-vis du texte, en commençant par sa structure même.

À titre d'exemple, en réponse à une problématique qui s'interrogeait sur le paradoxe d'un discours qui justifie l'utilisation de la force alors qu'il promeut la diplomatie, un candidat a structuré sa copie de la façon suivante : une première partie qui s'intéressait aux idéaux et aux valeurs de la politique étrangère d'Obama, une deuxième partie sur les justifications des intérêts américains dans la défense des droits de l'homme à l'étranger, puis une troisième partie qui revenait sur la question d'une potentielle « doctrine Obama » en matière de politique étrangère.

Autre exemple : une copie s'est intéressée à la manière dont Susan Rice cherchait à résoudre la tension entre l'engagement en faveur des droits de l'homme et le choix pragmatique de faire primer les intérêts nationaux. La première partie étudiait comment Susan Rice reliait la politique étrangère des États-Unis aux valeurs morales, la deuxième remettait en question l'idée que les droits de l'homme étaient mis au premier plan, avant d'analyser dans une troisième partie les ambiguïtés d'une politique étrangère qui ne pouvait que décevoir les Américains et les autres pays.

Le sujet

Le jury cherche toujours à valoriser les candidats qui font preuve d'une culture générale d'angliciste plutôt qu'une hyperspécialisation sur un seul aspect d'une seule question. Les candidats semblent parfois se perdre dans un océan de faits et de dates et oublient l'essentiel ; l'arbre cache la forêt.

Pour autant, on ne peut se contenter de banalités et de clichés sur le rêve américain et la Destinée manifeste. La perspective adoptée doit être exempte de jugements moralisateurs sur le bien et le mal

qui n'ont rien à faire dans une étude historique. Le jury était tout à fait conscient des difficultés inhérentes à la compréhension du contexte géopolitique et de la somme de connaissances que celui-ci impliquait. Il n'en demeure pas moins qu'on ne peut faire l'économie d'une certaine précision quant aux pays dans lesquels les États-Unis sont intervenus militairement : l'Irak n'est pas l'Afghanistan, et la Syrie n'est pas la Libye.

Si le thème pouvait se révéler déstabilisant pour les candidats qui se seraient exclusivement focalisés sur les enjeux de politique intérieure, le texte en lui-même ne présentait pas de difficulté de compréhension spécifique. Comme souvent dans le cas des sujets de civilisation sur des questions contemporaines, la simplicité apparente était compensée par la nécessité d'apporter une lecture nuancée et un recul critique.

Pour commencer, il était utile de faire un repérage précis du point de vue en apportant quelques connaissances sur Susan Rice. Le texte indiquait en filigrane quelques données biographiques auxquelles on pouvait ajouter une expérience dans l'administration Clinton, notamment au sein du Conseil pour la Sécurité Nationale (*National Security Council*) où elle se trouve confrontée aux dilemmes et regrets quant à la passivité des États-Unis devant le génocide rwandais de 1994 qui vont marquer toute une génération de décideurs politiques. Elle poursuit sa carrière au Département d'État où elle est chargée de la politique africaine au moment où les ambassades américaines de Nairobi (Kenya) et de Dar es Salaam (Tanzanie) subissent, le 7 août, des attaques terroristes faisant plus de 200 victimes, l'un des premiers « succès » d'Al-Qaïda. Durant l'administration de George W. Bush, elle intègre la Brookings, le *think-tank* le plus influent de Washington, avant de rejoindre progressivement l'orbite du sénateur Obama et de s'engager dans sa campagne présidentielle. Une fois Obama élu président, elle fut nommée Ambassadrice des États-Unis aux Nations Unies en janvier 2009. Première femme noire à occuper ce poste prestigieux, elle aurait préféré, selon la presse, se voir attribuer le poste de Conseillère à la sécurité nationale (*National Security Advisor*), qu'elle occupera finalement du 5 juin 2013 jusqu'à la fin de l'administration Obama.

Il s'agit d'un poste clé créé au début de la Guerre froide pour renforcer l'expertise interne à la Maison-Blanche sur les questions de défense. La Conseillère à la sécurité nationale occupe une place centrale dans l'organigramme en tant que principal guide du président sur les questions de défense. Pourtant, il s'agit, à ce moment-là, d'une autre demi-déception pour elle car elle espérait prendre la suite d'Hillary Clinton à la tête du département d'État, mais son rôle dans « l'affaire » Benghazi annihile toute chance de voir sa nomination confirmée par le Sénat (les nominations au Conseil à la sécurité nationale ne nécessitent pas de vote de confirmation du Sénat).

Dans ses mémoires, Obama la décrit comme « une amie de longue date » avec qui il partage une vision « pragmatique » de la politique étrangère américaine. Il évoque son positionnement au sein du cercle des décideurs en matière de politique étrangère. Il note un écart générationnel dans son équipe entre le groupe des Robert Gates, le républicain de la fin des années Bush maintenu à la tête du Pentagone, Hillary Clinton, au Département d'État, et Jim Jones puis Tom Donilon au poste de Conseiller à la sécurité nationale (*National Security Advisor*) d'une part, et la nouvelle génération des Denis McDonough, Ben Rhodes et Samantha Power d'autre part. Cette dernière fut un personnage important dans ce cercle des conseillers et elle prendra la suite de Susan Rice aux Nations Unies. Dans le célèbre *Problem from Hell* (2002), qui eut une grande influence, elle développe ses arguments sur la

nécessité pour les États-Unis d'intervenir à chaque fois que des génocides ou crimes contre l'humanité sont commis dans n'importe quel pays.

Le fossé générationnel au sein de l'équipe gouvernementale se doublait d'une grande méfiance envers l'armée de la part des plus jeunes. Dans une lecture simpliste : les conseillers les plus expérimentés étaient rangés dans la catégorie des « faucons » (*hawks*) tandis que les plus jeunes étaient plutôt des « colombes » (*doves*). La réalité est toutefois plus complexe et des « colombes » comme Samantha Power se sont souvent montrés plus enclins à utiliser la force de frappe américaine pour des interventions humanitaires là où les « faucons » supposés se montrèrent plus circonspects. Les candidats pouvaient ainsi évoquer l'héritage des « néo-conservateurs » de l'administration Bush qui voulaient exporter la démocratie par la force. L'emprise des idées de néo-conservateurs comme Paul Wolfowitz face au réalisme de Dick Cheney ou même de Donald Rumsfeld inciterait à une utilisation prudente de ce terme, « néo-conservateur », quelque peu galvaudé.

De fait, au-delà des étiquettes, le clivage fondamental en matière de relations internationales oppose les « idéalistes » aux « réalistes ». Au risque d'une simplification, on peut rappeler que les tenants du réalisme, de Thomas Hobbes à Henry Kissinger, s'appuient sur une vision pessimiste de la nature humaine et donc des relations entre les États. Les relations internationales sont vues comme le prolongement de la lutte de tous contre tous à plus grande échelle. Dans un environnement hostile, la politique étrangère de chaque État est guidée uniquement par la poursuite de son intérêt et de sa survie qui s'appuie sur la domination. Les autres États sont des pions que l'on manipule de gré ou de force pour obtenir ce que l'on souhaite pour soi. À l'inverse, les idéalistes, d'Emmanuel Kant à Woodrow Wilson, pensent que l'ordre international doit être fondé sur le respect du droit des personnes et des États. Quels que soient les moyens dont on dispose, chacun est tenu de mener une politique basée sur des valeurs à portée universelle. Bien entendu, l'idéalisme n'empêche pas le recours à la force. À titre d'exemple, dans son célèbre discours dit des 4 libertés (*Four Freedoms*) de janvier 1941, le président Roosevelt explique que c'est au nom de la préservation des droits de tous les êtres humains à jouir des libertés fondamentales que les États-Unis se doivent de combattre les forces de l'Axe.

Les candidats devaient aussi pouvoir mobiliser le clivage entre le « *soft power* », qui fait référence à l'hégémonie culturelle et économique et son utilisation dans la politique étrangère, et le « *hard power* » des forces armées. Si le clivage institutionnel entre diplomates du Département d'État et militaires du Pentagone reflète ce clivage, Clinton et Obama s'étaient fait les chantres d'un « *smart power* » censé synthétiser le meilleur de ces deux approches de manière pragmatique et intelligente, la politique « à la Obama ».

De manière sans doute plus éclairante, le texte pouvait donner lieu à des réflexions sur les limites du retour au multilatéralisme prôné par le candidat Obama. En effet, lors de la campagne de 2008, il avait insisté sur les conséquences tragiques de l'unilatéralisme des années Bush au cours desquelles l'élan de solidarité internationale déclenché par les attentats du 11 septembre avait été brisé par l'entêtement à déclencher les opérations militaires en Irak contre l'avis de la plupart des alliés des États-Unis.

Où fallait-il situer Susan Rice dans ces débats entre « faucons » et « colombes », idéalistes et réalistes, « *soft* » et « *hard power* » ? Tout comme le président Obama a pu le faire à de nombreuses occasions, Rice cherche à dépasser ces clivages au nom d'un pragmatisme éclairé. Ryan Lizza,

journaliste du *New Yorker*, avait décrit Obama comme un « conséquentialiste », c'est-à-dire un président qui évalue chaque action potentielle à l'aune de ses conséquences probables, sans idées préconçues. Au début de l'administration, Susan Rice était la seule représentante de la nouvelle génération à occuper un poste de responsabilité directe en tant qu'ambassadrice des États-Unis aux Nations Unies. Au fil des débats, on peut la voir se ranger du côté des colombes idéalistes, par exemple lorsqu'elle veut pousser vers la sortie le dictateur égyptien Hosni Mubarak ou encore lorsqu'elle incite à intervenir pour sauver Benghazi des bombes de Kadhafi.

C'est d'ailleurs la ville de Benghazi qui la rendit célèbre et fit d'elle une cible privilégiée des attaques républicaines. Le 11 septembre 2012, les diplomates américains stationnés à Benghazi furent victimes d'une attaque terroriste au cours de laquelle l'ambassadeur Christopher Stevens et trois autres Américains furent tués. Le 16 septembre 2012, Susan Rice était envoyée devant les caméras pour expliquer ce qui s'est passé à Benghazi et, conformément aux informations alors fournies par les services de renseignements, elle expliqua que cette attaque n'était pas préméditée mais qu'il s'agissait d'une manifestation anti-américaine ayant dégénéré. Cette manifestation aurait été déclenchée par la publication d'une vidéo islamophobe sur internet. Les Républicains se montrèrent extrêmement sceptiques face à cette explication qu'ils voyaient comme une tentative de l'administration de minimiser l'incident, voire d'étouffer un scandale. Lorsque les services de renseignement révisèrent leur jugement pour finalement conclure qu'il s'agissait bien d'une attaque terroriste planifiée, il était trop tard pour rétablir l'image de Susan Rice, désormais vue comme une apparatchik cynique prête à tous les mensonges pour défendre l'administration. L'acharnement contre elle posait évidemment la question d'une animosité particulière liée à la couleur de sa peau et à son sexe. La Secrétaire d'État, Hillary Clinton, elle aussi, passa les quatre années qui suivirent à répondre aux accusations sans fondement sur la pseudo-affaire de Benghazi devenue théorie complotiste.

Comme toujours, il fallait être attentif lors de l'étude du paratexte. Certains candidats ont, en effet, mal interprété la source : « *Human Rights First Annual Summit* » a parfois été lu comme « *Human Rights First Annual Summit* ». Le 4 décembre 2013, c'est donc en tant que Conseillère à la sécurité nationale que Susan Rice fit ce discours lors du sommet annuel de l'organisation *Human Rights First*. C'est bien dans son rôle de Conseillère à la sécurité nationale qu'elle s'adressait à cette ONG, basée à New York et Washington, et fondée en 1978, qui milite pour le respect des droits de l'homme à l'international. L'administration aurait pu envoyer une personne du Département d'État, peut être John Kerry, le successeur d'Hillary Clinton à ce poste, ou un diplomate haut placé. Ils avaient préféré confier la tâche à Susan Rice qui, en raison de ses fonctions, pouvait être vue comme porteuse d'un discours plus « musclé ». Les analyses des candidats étaient d'autant plus pertinentes qu'elles s'appuyaient sur l'idée que, en 2013, Susan Rice n'était pas une porte-parole parmi d'autres. Après Benghazi, elle représentait nécessairement une administration sous le feu des critiques et un peu revancharde, qui ne cachait plus si bien son irritation face aux critiques. Comme souvent, l'administration occupait une position intenable entre les aspirations d'une partie de la gauche et la réalité de l'exercice du pouvoir.

Le titre même de son discours, « *Human Rights: Advancing American Interests and Values* », semblait assez explicite. Les candidats avaient bien compris qu'il s'agissait de démontrer que la politique étrangère américaine devait défendre les droits de l'homme parce qu'il y allait à la fois de ses principes, mais aussi de son intérêt. Une définition même très simple du terme « droits de l'homme » a donné lieu dans certaines copies à des références intéressantes à la fois à la convention universelle des Nations

Unies mais aussi aux aspirations universalistes des idéaux de la Déclaration d'indépendance. Dès le titre, on voyait donc poindre la tentation de dépasser les tensions entre une vision « idéaliste » d'une politique étrangère qui devrait être guidée par des valeurs et une vision « réaliste » d'une politique dictée par l'unique recherche de l'intérêt stratégique des États-Unis.

Concernant le contexte, les candidats avaient bien noté que l'année 2013 était la première du second mandat du président Obama ; l'année avait été marquée par la lutte contre le terrorisme avec l'attentat à la bombe à l'arrivée du marathon de Boston le 15 avril 2013 faisant 3 morts et des centaines de blessés. Au niveau de la scène internationale, ce furent ensuite les révélations d'Edward Snowden au mois de juin qui contraignirent l'administration à se défendre des accusations de fouler au pied les libertés publiques par la surveillance de masse. Quelques semaines plus tard, Bradley Manning était condamné à 35 ans de prison pour avoir transmis des millions de documents confidentiels à Wikileaks décrivant les aspects les moins glorieux et les plus sordides des guerres d'Irak et d'Afghanistan. En juin 2012, les révélations d'une « *kill list* » dressée par la Maison-Blanche avaient encore tendu les relations avec les organisations de défense des droits. En clair, en cette fin 2013, l'administration Obama ne pouvait plus vraiment être considérée comme un parangon de vertu en matière de politique étrangère. Le prix Nobel de la paix évoqué par nombre de candidats semblait bien loin.

Le printemps arabe aussi. Le 3 juillet le général el-Sissi s'était appuyé sur l'armée pour mettre fin à la courte expérience démocratique égyptienne tandis que la catastrophe syrienne ne faisait qu'empirer. En août 2013, le président Obama prit une décision extrêmement controversée en refusant d'intervenir en Syrie après que l'attaque au gaz sarin de l'armée de Bachar Al-Assad contre un quartier de la banlieue de Damas tua plus d'un millier de civils. La « ligne rouge » décrite par Obama un an auparavant fut finalement franchie avec impunité lorsqu'il décida, contre l'avis de la quasi-totalité de son équipe, y compris Susan Rice, qu'une nouvelle intervention militaire au Moyen-Orient serait contreproductive et risquerait de se transformer en bourbier.

Les candidats ont également pu rappeler que 2013 fut aussi l'année de certains succès : une normalisation des relations diplomatiques avec Cuba et, surtout, les négociations avec l'Iran qui permirent la signature le 24 novembre d'un accord sur le nucléaire. En Ukraine, les manifestants de l'Euromaïdan s'étaient installés sur la place centrale de Kiev pour demander le départ du président Yanoukovitch jugé trop proche de Moscou. Le président Poutine accusait les Américains de vouloir exporter leurs prétendues valeurs d'autonomie et de démocratie au sein de la sphère d'influence russe pour affaiblir le Kremlin.

Pistes de réflexion

Plutôt qu'un corrigé type, il nous a semblé préférable de proposer des pistes de réflexion autour de certaines oppositions de concepts qui pourraient être mobilisées pour problématiser le texte. Afin de faciliter la lecture et les références au texte, cette partie a été rédigée en anglais.

Personal / Political

From the beginning of the excerpt to the last sentence, there is a constant question of whose voice is actually heard in the text. As most candidates saw, Susan Rice uses her biography to act as a surrogate for Obama and borrows his rhetorical tricks (l. 1-2: "It's essential to who I am as an American");

l. 12: "Make no mistake"). As she explicitly references two famous speeches by the president, candidates could draw an explicit parallel. At the same time, some sentences are closer to pure diplomatic speech, written, vetted and edited by several committees so as to be devoid of any personality (l. 28-30: "We must do all we can to counter weapons of mass destruction, aggression, terrorism, and catastrophic threats to the global economy, upon which our way of life depends"). Therefore, there was work to be done exploring the way Susan Rice seems to fade in and out, and at what moment, to remain an unmistakably loyal spokesperson for the administration.

Realism / Idealism

Candidates who knew about foreign policy were able to put these categories to good use. It was also possible to link these with the broader approach to politics and policies that the administration displayed.

Defense / Attack

Susan Rice's attitude is also fairly typical of the Obama administration's response to left-wing critics, which often boiled down to the motto: trust us and stop complaining. This line of thought could pave the way for a reflection on the target audience. Candidates could argue that the administration was trying to mend fences with the liberal left who may have hoped that Obama might be less cautious and bolder in his second term. The events of 2013 put the lie to that and Susan Rice was sent to explain that the realities of governing might sometimes trump moral concerns.

Center / Core / Periphery

The pitch that Susan Rice is tasked with making is that human rights are "central" (l. 12). She also mentions other "core interests" (l. 31) that may take precedence over democracy and human rights. Candidates saw that the center cannot hold everything. Which begs the question: what was the core of Obama's foreign policy? Was there anything beyond the cold calculation that the US would sometimes do whatever it took to defend democracy and human rights? And at other times, they would do nothing because it was not convenient for them?

Candidates had to think about the differences between Libya and Syria. In Libya, a murderous dictator threatened civilians. US bombs fell promptly. In Syria, a murderous dictator threatened civilians and then gassed them. This time there would be no US bombs without Congress giving its green light (and it was clear they wouldn't). Why the different treatment? The administration could point to the fact that there was an international consensus on Libya, a UN resolution giving a legal basis and that they were simply "leading from behind" – a reference that many candidates put to good use. In Syria, Bashar had the backing of two influential patrons, Russia and Iran; there was no UN resolution in sight and, after the British Parliament voted against intervening, only François Hollande remained as a potential ally. President Obama also said that it would have been counterproductive and would have possibly led to more killings. He could also point to the resolution of the WMD issue. After an intervention from Vladimir Putin, Basha Al-Assad agreed to voluntarily forego his arsenal. In exchange, he received more direct Russian support which shifted the tide in his favor as the Americans looked on (until they had to send some troops there to try to control the rise of ISIS).

Candidates could explore the recognition that there was no playbook, that different countries required different responses, that the US could not and should not strike everywhere. The refusal to be Manichean or naïve and the embrace of *ad hoc* decision making were intentional. They might also have pointed out that the tragedy of the Obama administration was that complexity made for poor bumper stickers but red lines did.

Foreign / Domestic

One way to read this text was to think of it as a defense of Obama's foreign policy for domestic consumption. That could lead candidates to develop the blurring of the lines around the homeland in the age of the war on terrorism: Counterterrorism involved domestic surveillance. Human rights had to be protected because they are part of national identity. As many candidates saw, Susan Rice used the fact that her parents suffered under Jim Crow to show her bona fides to the Human Rights First Committee.

Short term/long term

This is the point raised at the end of the speech. More broadly, it could be a way to think of the short-term critics and the long-term legacy, of what people will remember or forget about Obama's foreign policy.

These elements can help support potential explorations of the text. They could be used to think about, for example, *why, according to Susan Rice, human rights can't (always) come first*. We could start by focusing on her description of the tensions between her ideals and the needs of national defense before turning to the defensiveness in her speech, the way she addressed critics and, possibly her, or their, own doubts before a last part reflecting on her role as a spokesperson for Obama to argue that, in the end, domestic politics always comes first.

A tangential line of reasoning could also be organized around a thesis exploring how *Susan Rice is trying to overcome the combined tensions of soft/hard power and multilateralism/unilateralism by charting out a third / smart way for US foreign policy*.

We hope that these comments will help future candidates prepare for the exacting discipline of the agrégation.

Alix MEYER

Université de Bourgogne

3 – Composition de linguistique

L'épreuve de composition de linguistique, d'une durée de six heures, prend appui sur un texte littéraire d'une longueur d'environ 1000 mots, généralement extrait d'une œuvre contemporaine. Le passage retenu cette année est un extrait d'une nouvelle d'Alice Munro, "In Sight of the Lake" (2012). L'épreuve comporte deux volets : la partie « Phonologie », à rédiger en anglais, et la partie « Analyse Linguistique », à rédiger **en français**. Celle-ci consiste en l'étude de trois segments soulignés dans le texte et d'une question large portant sur l'ensemble du passage.

Présentation générale de l'épreuve de composition

Gestion du temps et déroulement de l'épreuve

Il est recommandé de procéder tout d'abord à une lecture attentive du texte, de manière à bien identifier les personnages et la situation dans laquelle ils se trouvent, les passages de récit et de discours (et à repérer le cas échéant discours direct, indirect, indirect libre), les situations d'énonciation et tout élément pertinent sur un plan pragmatique (rapports et interactions entre les personnages, ironie, sarcasme, stratégies argumentatives, etc.). La pertinence des analyses dépend en grande partie de cette étape préparatoire, car une bonne compréhension et une bonne connaissance du texte permettent de bien contextualiser les segments étudiés, mais aussi d'éviter autant que possible les contresens d'interprétation, qui sont fortement pénalisés.

Il est également conseillé de commencer par la partie « Phonologie », en suivant l'ordre des questions afin d'éviter d'éventuelles omissions. Le jury constate chaque année que les candidats qui commencent par la partie « Analyse linguistique », dont le traitement demande plus de temps, rencontrent assez régulièrement des difficultés dans la gestion de leur temps lorsqu'ils abordent en fin de parcours la partie phonologie.

Le jury préconise de consacrer entre une heure et une heure et demie à la phonologie, quarante minutes à chaque segment de la partie « Analyse linguistique » et le reste du temps à la question large. Cette répartition indicative doit évidemment être adaptée à la complexité des questions posées.

Barème

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

3.1. – Partie « Phonologie »

Remarques générales et conseils (rappels)

La rédaction de la partie « Phonologie » se fait **en anglais**. Aucune justification ou explication en français, même juste, ne peut être prise en compte. La rédaction doit se faire dans un anglais correct et il convient de maîtriser la métalangue adéquate, y compris sur le plan orthographique, afin de pouvoir fournir des réponses claires et précises. Certains termes spécifiques à la phonologie sont souvent mal employés ou mal orthographiés en dépit des rappels dans les rapports des années précédentes : on écrit *pronunciation* (et non **pronounciation*), *pronounce* (**pronunce*), *consonant* (**consonnant*), *vowel*

(*vowel), *diphthong* (**diphthongue*, **diphftung*, **diphotong*, **diphotongue*, **diftong*, **diftongue*), *plosive* (**plausive*), *phoneme* (**phonem*), *prefix* (**prefixe*), *suffix* (**suffixe*), *vocalic* (**vowelic*), *elision* (**ellision*). Pour désigner le noyau intonatif, *nucleus* est le nom au singulier ; *nuclei* ne s'utilise qu'au pluriel. Rappelons que le substantif *information* est indénombrable et que, par conséquent, l'utilisation de **an information* / **a new information* est incorrecte. Il convient également de prêter attention aux termes lexicaux non spécifiques, les erreurs suivantes ayant été plusieurs fois relevées : **mentioned* (orthographe correcte : *mentioned*), **occured* / **occurence* (*occurred* / *occurrence*).

Afin de bien gérer le temps consacré à la phonologie, il est primordial d'identifier ce qui est demandé et d'apporter le type de réponse adapté. Certaines questions peuvent faire l'objet d'un traitement synthétique tandis que d'autres exigent des réponses rédigées. Les candidats peuvent utiliser des annotations ou des abréviations-; à titre d'exemple :

- employer des signes typographiques appropriés pour marquer la différence entre l'orthographe indiquée entre < > et la transcription des phonèmes indiquée entre barres obliques // ou crochets [] ;
- souligner les lettres pertinentes pour l'identification du phénomène ;
- 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 convient de bien faire la différence 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>, par exemple. Lorsque l'on souhaite faire référence à une règle en utilisant un nom considéré comme connu (ex. *-ion rule*, *magic <e> rule*), il faut toujours **énoncer la règle de manière explicite** lors de sa première utilisation. Lorsque la règle peut être évoquée par un acronyme (ex. *NSR*, *Normal Stress Rule*), il convient également d'expliquer cet acronyme et de donner une définition de la règle.

Comme pour les sessions précédentes, les variétés servant de référence dans la partie phonologie sont le *Southern British English* (SBE) et le *General American* (GA). Ce choix est indépendant de la variété d'anglais utilisée par le candidat et de l'origine du texte. L'accent de référence doit rester le même tout au long de la copie **et doit être indiqué au début de celle-ci**, comme le rappelle la consigne : *The chosen standard should be explicitly stated from the start*. Cette année encore, quelques candidats ont omis de préciser quel était leur choix, ce qui a été pénalisé. Ce choix de l'un des deux accents de référence n'implique pas que l'autre variété puisse être méconnue. Il est important pour un futur enseignant agrégé d'avoir au moins quelques connaissances sur les principales différences entre l'anglais britannique et l'anglais américain, indépendamment d'une maîtrise plus solide de la variété choisie. C'est la raison pour laquelle la partie phonologie peut intégrer des questions spécifiques portant sur les différences entre les deux variétés de référence.

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

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

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2022. Les deux premières questions (transcription du passage et transcription de mots lexicaux) ont pour seules

références ces deux dictionnaires. Cela signifie que les transcriptions plus novatrices¹ proposées, par exemple, dans Gimson's *Pronunciation of English* (Cruttenden 2014) ou dans *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English* (Upton & Kretzschmar 2017) ne sont pas acceptées. Néanmoins, un ouvrage tel que Gimson's *Pronunciation of English* s'avère précieux pour les autres exercices de l'épreuve de phonologie.

La réussite de cette partie de l'épreuve passe non seulement par l'acquisition de connaissances théoriques et par un entraînement à l'épreuve elle-même, mais aussi par une exposition la plus régulière possible à l'anglais oral à travers divers médias, voire en communiquant régulièrement avec des anglophones si cela est possible. Au-delà de l'appropriation d'une prononciation de référence cohérente, une telle exposition permet de prendre conscience des phénomènes de chaîne parlée, des schémas intonatifs, ainsi que des spécificités de variétés d'anglais différentes. Il s'agit là d'enjeux majeurs, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais ; ils doivent donc être au cœur de la réflexion des candidats au concours de l'agrégation. En complément, les candidats doivent prendre l'habitude de vérifier systématiquement la prononciation de mots en cas d'hésitation (phonèmes et schémas accentuels), y compris pour les mots composés et les noms propres. Ce travail systématique permet de réels progrès à court, moyen et long termes. Cette vérification doit également porter sur les mots nouvellement appris (dans le cadre, par exemple, de l'entraînement à la traduction), la prononciation d'un mot devant être considérée comme une véritable composante de celui-ci, au même titre que sa définition et/ou sa traduction.

Bilan général

Cette année encore, le jury a constaté des écarts très importants entre les candidats. Certaines réponses approximatives ou justifications fantaisistes semblent témoigner d'un manque de préparation et de familiarisation avec des questions de phonologie. D'autres copies témoignent, en revanche, de très bonnes connaissances de la transcription, des règles d'accentuation, des règles grapho-phonématiques, des phénomènes de chaîne parlée, des processus phonétiques, ou encore des règles qui sous-tendent l'intonation de l'anglais. Les résultats d'ensemble sont comparables à ceux de la session 2020. Les exercices les moins bien réussis cette année sont, dans l'ordre, l'accentuation des composés et groupes de mots (question 3c), les processus phonétiques (question 5b), puis la transcription du passage (question 1). Il s'agissait déjà des exercices les moins bien réussis lors des deux dernières sessions. Il semblerait donc que les futurs candidats gagneraient à s'entraîner davantage sur de tels exercices, même si l'on constate une légère amélioration concernant la transcription du passage. Pour la graphie-phonie (question 4b), et les schémas accentuels des mots polysyllabiques (question 3b), les copies comportant des transcriptions correctes mais des justifications erronées sont assez fréquentes cette année encore. Le problème est identique en ce qui concerne la prononciation de *have* (question 4a). Le taux de réussite de l'exercice portant sur les différences entre *SBE* et *GA* (question 5c) est comparable à celui de la session 2020 mais les écarts entre les candidats

¹ Les principales transcriptions novatrices proposées dans l'un ou l'autre de ces ouvrages sont les suivantes : /ɛ:/ en SBE et /ɛ(ə)r/ en GA pour la voyelle de *square*, /a/ pour la voyelle de *trap*, /ɛ/ pour la voyelle de *dress* en SBE, /ʌɪ/ pour la diphtongue de *choice*, /ɑr/ (sans signe diacritique de longueur) pour la voyelle de *start* en GA, /ɔr/ (sans signe diacritique de longueur) pour la voyelle de *force* en GA. Certaines ont parfois été trouvées dans les copies cette année. Bien que ces transcriptions soient entièrement cohérentes dans le cadre proposé par ces ouvrages, il convient de ne pas les utiliser pour la sous-épreuve de phonologie.

y sont encore très importants. Pour la question portant sur l'intonation (question 6), les progrès des dernières années se trouvent confirmés par une légère amélioration.

La maîtrise des phonèmes, de la correspondance son-symbole, et la formation même des symboles sont encore problématiques pour certains candidats. Par ailleurs, certains ne soignent pas leur écriture, ce qui pose problème lorsque le manque d'application rend le déchiffrement des symboles impossible pour les correcteurs. Chaque phonème doit donc être transcrit correctement, les approximations et confusions n'étant pas à l'avantage des candidats. Les correcteurs doivent pouvoir nettement faire la différence entre, par exemple, /ə/ et /a/ (ex. /əɪ/ ne correspond pas à la diphtongue que l'on trouve dans *alike*) ou entre /s/ et /ʃ/.

La proposition de corrigé et les commentaires qui suivent sont destinés aux candidats de la session 2021, ainsi qu'à ceux qui prépareront l'agrégation en 2022. Chaque question est traitée de la manière suivante : la consigne de la question, puis quelques remarques générales (en français), suivi d'une proposition de corrigé (en anglais), enfin un bilan (en français) qui permet de présenter quelques éléments de comparaison entre les questions, de situer les difficultés rencontrées, de préciser les points positifs et de donner quelques recommandations méthodologiques. Pour certaines questions, un rappel théorique est proposé à la suite des remarques générales. Très souvent, pour ne pas alourdir le propos, le corrigé ne comporte pas toutes les solutions qui ont été acceptées ; quand plusieurs solutions sont indiquées, elles sont introduites par OR. Lorsque la distinction entre anglais britannique et anglais américain est pertinente, des transcriptions de couleurs différentes sont utilisées, rouge pour le *SBE* et bleue pour le *GA*.

Proposition de corrigé et commentaires

Q1 – Transcription d'un passage du texte

Give a phonemic transcription of the following passage:

Each of these has an upper window, and the window glass looks clear enough for anybody to manage to see through. (ll. 32-33). Use weak forms where appropriate.

Remarques générales

Cette question nécessite une connaissance précise des symboles de l'Alphabet Phonétique International (API), qui doivent être bien formés. Les marques accentuelles appropriées (' pour l'accent primaire et , pour l'accent secondaire) sont également attendues. La prononciation proposée doit correspondre à la variété de référence indiquée en début de copie (*SBE* ou *GA*). Pour les mots lexicaux, toutes les propositions qui apparaissent dans l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence sont acceptées, qu'elles figurent en entrée principale ou en variante standard. Il s'agit d'une transcription phonémique, ce qui implique l'utilisation exclusive de symboles phonémiques / phonologiques (à l'exception de /i/ et /u/ neutralisés, voire de /t/ pour l'anglais américain). Des symboles phonétiques / allophoniques ne sont donc pas attendus dans cet exercice. À titre d'exemple, il ne faut pas indiquer l'aspiration d'une plosive / occlusive, la qualité « sombre » ou « claire » du /l/, ou encore le dévoisement de /r/ ou de /j/. Le cas échéant, le r de liaison doit être indiqué (*SBE*).

Dans la mesure où la question porte spécifiquement sur la transcription et qu'il n'y a aucune ambiguïté possible, celle-ci peut figurer entre barres obliques //, entre crochets [] ou encore sans indicateur particulier. Il convient d'éviter de couper les mots en fin de ligne, de proscrire les majuscules

et, pour des questions de lisibilité, de séparer les mots les uns des autres par un blanc. La division syllabique à l'intérieur des mots ne doit pas apparaître dans les transcriptions, même si elle figure dans les deux dictionnaires de prononciation de référence. Aucune marque de ponctuation ni aucune marque intonative (barre verticale de pause) ne doivent figurer ; de tels ajouts sont d'ailleurs pénalisés.

Il est essentiel de veiller à la bonne formation des symboles (voir plus bas). Il convient de marquer l'accent sur tous les mots lexicaux monosyllabiques ainsi que sur tout mot polysyllabique ; les mots grammaticaux monosyllabiques, eux, ne doivent pas être accentués. Il faut également indiquer les formes faibles là où elles sont appropriées, ainsi que l'indique clairement l'énoncé.

Propositions de corrigé

SBE / 'i:tʃ əv 'ði:z 'hæz ən ,ʌpə 'wɪndəʊ ənd ðə 'wɪndəʊ ,glɑ:s 'lʊks 'kliər ə'nʌf OR i'nʌf OR ɪ'nʌf fər 'enɪbɒdi OR 'enɪbədi tə 'mæniɪdʒ tə'si: θru: /

GA / 'i:tʃ əv 'ði:z 'hæz ən ,ʌpər 'wɪndəʊ OR ,ʌpə 'wɪndəʊ ənd ðə 'wɪndəʊ ,glæs 'lʊks 'kliər ə'nʌf OR i'nʌf OR ɪ'nʌf fər 'enɪbɑ:di tə 'mæniɪdʒ tə'si: θru: /

Bilan

Si certains candidats ont bien réussi l'exercice, d'autres paraissent n'avoir pas (ou très peu) d'expérience de l'exercice de transcription, dont la maîtrise demande pourtant une certaine pratique. En dépit d'une légère amélioration par rapport à la session 2020, cette question a encore contribué à faire baisser la note moyenne de la très grande partie des candidats en ce qui concerne la partie phonologie. Le jury insiste donc à nouveau sur le fait qu'un entraînement régulier à la transcription constitue l'une des clés de la réussite à cette épreuve. Les sujets et les corrigés présentés dans les rapports des sessions précédentes constituent un très bon moyen de s'entraîner. L'épreuve ayant un peu évolué depuis sa création, il vaut mieux s'entraîner prioritairement avec les rapports rédigés depuis une dizaine d'années. En outre, certains des ouvrages proposés en bibliographie comportent des exercices spécifiques.

Certains candidats ayant choisi d'utiliser le GA n'ont pas respecté ce choix de façon constante et leurs copies mélangeaient souvent SBE et GA au fil des questions (le cas inverse est beaucoup plus rare). Ce problème est récurrent ; il convient de bien transcrire dans la variété qui a été choisie. Les autres problèmes peuvent être répartis en deux catégories : une maîtrise insuffisante du code de l'API en lien avec les variétés de référence et une mauvaise connaissance de la prononciation de certains mots et/ou de certaines règles.

En ce qui concerne la **maîtrise des symboles**, rappelons tout d'abord qu'il existe une liste finie de symboles à connaître et qu'il faut les apprendre pour passer l'épreuve. Le symbole /ɑ:/ n'est pas utilisé dans les dictionnaires de références et ne peut donc remplacer /ɑ:/ dans des mots tels que *glass* (pour le SBE). Rappelons également que c'est le symbole /ɪ/ qui figure dans la diphtongue /ɪə/ que l'on trouve dans *clear*, et non /i/ ; il en va de même pour les diphtongues suivantes : /eɪ/, /ɔɪ/, /aɪ/, et non */ei/, */oi/, */ai/. Il faut également veiller à bien distinguer les symboles /a/ et /ə/, y compris dans les diphtongues, afin d'éviter les transcriptions erronées telles que */'wɪndaʊ/, mais bien écrire /'wɪndəʊ/. En SBE, il ne fallait pas oublier de noter le /r/ de liaison à la fin des mots *clear* et *for* puisque les mots qui les suivent commencent par une voyelle.

Il faut prêter attention à ce qu'aucune fioriture (ornements ou boucles décoratives) ne soit ajoutée aux symboles de l'API. Ainsi, on transcrit /l/ et /f/ et il convient de ne pas « boucler » ces symboles. De même, il faut transcrire /m/ et /n/ et ne pas utiliser de « n à deux jambes » ou de « m à trois jambes ». Rappelons également que le symbole /z/ n'a pas de barre horizontale en son milieu et que la boucle du /ð/ doit être à gauche du symbole et non à sa droite (un certain nombre de candidats l'écrivant « en miroir »). Cette année, le jury a constaté une certaine confusion entre les « trois i » : /i:/, /ɪ/ et /i/. Rappelons que la notation */ɪ:/ n'existe pas dans un contexte phonémique. Pour transcrire la voyelle finale de *anybody*, il convient d'utiliser /i/, dit « i neutralisé », précisément en raison de sa position finale dans le mot. Nous rappelons ci-dessous les contextes d'apparition de /i/ et de /u/ neutralisés.

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

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

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

La prononciation de certains mots a posé problème. Tout d'abord, il y a eu beaucoup d'oublis de formes faibles pour *for*, mot grammatical. *A contrario*, *has* a régulièrement été transcrit avec sa forme faible /həz/ alors qu'il s'agit ici du verbe lexical, et non de l'auxiliaire, ce qui implique l'utilisation de la forme pleine /'hæz/. De nombreuses erreurs ont été commises sur la valeur de la voyelle de *glass* chez les candidats qui avaient choisi de transcrire en *SBE*. Si la notation /'glæs/ correspond bien à la prononciation de ce mot en *GA* (ainsi que dans un certain nombre d'accents régionaux des îles Britanniques), c'est /'glɑ:s/ qu'il convient d'utiliser en *SBE*. Le verbe *look* devait être transcrit avec la voyelle /ʊ/, et non la voyelle /u:/ (erreur trouvée de façon assez fréquente), /ʊ/ étant la valeur régulière du digraphe <oo> lorsqu'il est suivi de <k>. Au contraire, c'est /u:/ qu'il fallait utiliser dans *through*. Enfin, la graphie <o> dans *enough* correspond au phonème /ʌ/, et non au phonème /ɒ/.

En ce qui concerne l'**accentuation**, le pronom *anybody* doit porter un accent primaire sur sa première syllabe ('anybody), et non sur sa troisième syllabe (*any'body). Un accent secondaire en troisième syllabe était possible (avec une valeur pleine pour la voyelle) mais facultatif. En ce qui concerne l'accentuation des composés *upper window* et *window glass*, il était attendu que soient indiqués un accent primaire et un accent secondaire.

Q2 – Transcription de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically: *access* (l. 30), *glamorous* (l. 49), *breath* (l. 60), *brooch* (l. 65).

Remarques générales

Comme pour la question 1, les symboles doivent être correctement formés et l'accentuation doit être indiquée, y compris pour les mots monosyllabiques (*breath*, *brooch*). La transcription proposée doit correspondre à la prononciation de référence indiquée en début de copie (SBE ou GA). Toutes les propositions qui figurent dans l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence, en entrée principale ou en variante standard, ont été acceptées.

Propositions de corrigé

word	access	glamorous	breath	brooch
SBE	/ˈækses/	/ˈglæməərəs/ OR /ˈglæmrəs/	/ˈbreθ/	/ˈbrəʊtʃ/
GA	/ˈækses/	/ˈglæməərəs/ OR /ˈglæmrəs/	/ˈbreθ/	/ˈbrɔʊtʃ/ OR /ˈbru:tʃ/

Bilan

Access et *brooch* sont les mots qui ont donné lieu aux moins bons résultats, mais pour des raisons différentes. *Access* a parfois été accentué sur la deuxième syllabe, ce qui est impossible pour le nom, dont le seul schéma accentuel possible est /ˈækses/. Le verbe *access* a une variante accentuelle de type /ækˈses/ mais elle ne se rencontre que très occasionnellement, /ˈækses/ étant le schéma accentuel le plus fréquent. La deuxième source de confusion a été la réduction de la deuxième syllabe avec une transcription */æksəs/. Or, *access* fait partie de ces mots dans lesquels la syllabe non accentuée n'est pas réduite à un schwa. *Brooch* est quant à lui une exception bien connue à la valeur /u:/ correspondant au digraphe <oo>. En SBE, la valeur de la voyelle est /əʊ/. En GA, la valeur de la voyelle est majoritairement le /ou/ correspondant, même si une valeur régulière de type /u:/ existe. Cette dernière a été acceptée pour le GA mais ne pouvait pas l'être pour le SBE. La difficulté que comportait le mot *breath* a été surmontée par la majorité des candidats : il s'agissait de ne pas confondre les prononciations du nom *breath* (avec /e/ et un TH dévoisé : /ˈbreθ/) et du verbe *breathe* (avec /i:/ et un TH voisé : /ˈbri:ð/).

Q3 – Accentuation

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

Remarques générales

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

3a/ Give the stress patterns for the following words and explain the placement of both primary and secondary stress (where relevant): uselessness (l. 39), discouraged (l. 40), artificial (l. 55).

Propositions de corrigé

word	<i>uselessness</i>	<i>discouraged</i>	<i>artificial</i>
stress pattern	/100/	/010/	/2010/

uselessness

- The endings *-less* and *-ness* are both stress-neutral endings OR do not affect placement of primary stress. Therefore, the primary stress falls on the same syllable as it does in the base word *use*, a monosyllable. → /100/

discouraged

- *-ed* is a stress-neutral ending and *dis-* is an inseparable prefix, so they do not affect placement of primary stress, which is therefore placed on the base word / deriving form *courage*.
- *Courage* being a two-syllable word with no internal structure OR with no morphological structure, its first syllable carries primary stress. → /010/

artificial

- *Artificial* ends with <ial>. Therefore, it follows the <{i,e,u}+V(C0(e))> rule (extended *-ion* rule) and has primary stress on the syllable before the ending.
- No word in English can start with two unstressed syllables and two consecutive syllables cannot both bear stress. Therefore, the first syllable carries secondary stress (to avoid stress clash) OR the secondary stress is placed on the syllable that bears the primary stress in the base word / deriving form 'artifice. → /2010/

Bilan

L'amélioration des résultats entrevue l'an dernier est confirmée cette année. En effet, 51,5 % des candidats ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne sur cette question (contre 44,5 % l'an dernier et 32 % il y a deux ans). Certains candidats ont fourni des réponses très complètes et ont fait preuve d'une grande maîtrise des règles accentuelles. Dans un nombre encore important de cas, l'obtention de points s'explique davantage par une connaissance « mémorisée » de l'accentuation du mot que par une connaissance de la règle et certains candidats « inventent » encore des règles pour l'occasion, même si on constate aussi une amélioration dans ce domaine cette année. Un apprentissage des règles de placement des accents primaires et secondaires est primordial pour les futurs candidats. Les règles accentuelles s'appliquent en tenant compte d'un certain nombre de facteurs : la catégorie grammaticale du mot, le type d'affixe, le nombre de syllabes. La réponse fournie doit ainsi préciser la construction du mot et l'incidence (ou non) de la terminaison et d'un éventuel préfixe sur le placement de l'accent primaire (y compris lorsque les affixes sont neutres : il convient alors de signaler qu'ils n'ont pas d'influence sur le placement de l'accent), puis la justification du schéma du dérivant afin d'expliquer le schéma accentuel final. Le cas échéant, il ne faut pas oublier de justifier le placement de l'accent secondaire.

En ce qui concerne **uselessness**, trop de candidats ont effectué un mauvais découpage en identifiant une seule terminaison, *-ness* et un dérivant *useless*. Ce faisant, ils n'ont pas identifié *-less*

comme une terminaison, ce qui constituait bien sûr une erreur. Une autre erreur, fréquemment rencontrée, relevait d'une mauvaise explication du rôle des suffixes neutres : pour *uselessness*, comme pour *discouraged*, il ne s'agissait pas (simplement) d'écrire que les suffixes ne pouvaient pas être accentués, mais bien qu'ils étaient *neutres*, c'est-à-dire, qu'ils n'avaient aucune influence sur le placement de l'accent.

Pour **artificial**, les principales difficultés ont porté sur la non-reconnaissance de la « règle de *-ion* étendue » ou sur la non-explication de celle-ci. Il fallait identifier ce mot comme relevant de la règle de <{i,e,u}+V(C0(e))>. Deux solutions ont été acceptées pour le schéma : /2010/ et /20100/, la première correspondant à un mot de 4 syllabes avec une terminaison d'une syllabe (art.i.fic.ial) et la seconde à un mot de 5 syllabes avec une terminaison de deux syllabes (art.i.fic.i.al). Cette dernière correspond à une prononciation historique qui peut être considérée comme la forme phonologique (la syllabe supplémentaire apparaît d'ailleurs phonétiquement dans *artificiality*). Dans les deux cas, c'est bien la syllabe qui précède la terminaison qui est accentuée.

La présentation sous forme de tableau ci-dessus a pour but de permettre aux candidats de visualiser simultanément les schémas accentuels, les justifications étant données dans un second temps. Il est préférable de traiter chaque item intégralement dans un paragraphe séparé (schéma accentuel et justification de celui-ci), ce qui permet un traitement *in extenso* ne donnant pas lieu à des oublis. Ceci n'est pas toujours le cas si l'on procède de façon différente : tout d'abord recensement des affixes de tous les items dans un même mouvement, puis explication du placement de l'accent primaire pour tous les mots, et enfin justification, le cas échéant, du placement de l'accent secondaire pour chaque item.

3b/ Give the word stress pattern for each of the following compounds / word units. Do not justify your answer: private-looking door (I. 29), an upper window (I. 32).

Proposition de corrigé

Compound / Word Unit	<i>private-looking door</i>	<i>an upper window</i>
Stress pattern	/20103/ OR /20102/ OR /30102/ OR /30201/ OR /20201/ OR /20101/	/02010/

Bilan

Le jury constate une légère amélioration des résultats dans cet exercice en comparaison des années précédentes, même si *private-looking door* a été plus problématique en raison d'une difficulté supérieure (on notera toutefois que plusieurs réponses ont été acceptées). Cette question ne demande ni justification ni démonstration.

Private-looking door pouvait donner lieu à plusieurs schémas. Dans une « suite adjectif + nom », c'est le nom qui porte l'accent principal en contexte neutre. Or, plusieurs mentions de portes apparaissent dans le co-texte gauche ; l'adjectif composé *private-looking* constitue donc un élément rhématique et a une accentuation de rang supérieur à *door*, qui est un élément repris. Au sein de l'adjectif composé, *looking* se voit normalement attribuer un accent de rang supérieur à celui de *private*, l'accent principal des adjectifs composés portant la plupart du temps sur le deuxième terme.

- /20103/ : L'intégralité de cette « hiérarchie accentuelle » est notée.

- /20102/ : Le raisonnement est le même, mais l'accent 3 étant facultatif, il n'est pas noté (on ne peut donc pas différencier entre 2 et 3).
- /30102/ : On considère toujours que *looking* possède un accent de rang supérieur à celui de *door* mais on considère que *door* peut être davantage accentué que *private*, l'élément le moins accentué du composé.

An upper window : /02010/. Dans la suite *upper window*, *window* possède un accent de rang supérieur, car il s'agit d'un nom dans une suite « adjectif + nom » et qu'aucun élément contextuel n'est de nature à modifier la hiérarchie accentuelle associée à ce schéma. L'article indéfini *an* n'est porteur d'aucun accent, pas plus que les syllabes inaccentuées de *upper* et de *window*.

Rappelons quelques principes fondamentaux pour les futurs candidats. Tout d'abord, il est impossible de trouver, à l'initiale d'un mot, deux accents primaires (*11-) ou deux syllabes inaccentuées (*00-). Enfin, la syllabe accentuée de chaque mot lexical doit être porteuse d'un accent.

Q4 – Correspondance graphie-phonie

Remarques générales

Cette question est axée sur l'opposition entre formes de citation et formes réduites de mots grammaticaux, voire lexicaux. En ce qui concerne la méthode à suivre, il convient tout d'abord d'indiquer la prononciation du mot souligné à l'aide d'une transcription en API, sans oublier de marquer l'accentuation là où elle est présente. Il faut ensuite procéder aux explications.

Q4a – Réduction vs. non-réduction

How are the two occurrences of have (underlined) pronounced in the following context?

Justify.

(I. 69) You must have had a dream.

(I. 72) You have a nice car?

Proposition de corrigé

You must have had a dream → /həv/.

Have is unstressed and its vowel is reduced OR it has its weak form as it is an auxiliary OR a grammatical word OR a function word (weak form / vowel reduction).

You have a nice car? → /'hæv/

Have carries a stress and has its full vowel as it is a lexical verb OR a lexical word OR a content word.

Bilan

L'exercice a été bien mieux réussi que l'an dernier. Il s'agit toutefois d'un exercice relativement facile et les justifications proposées sont encore trop souvent hors sujet, voire complètement erronées. Par exemple, nombre de candidats ont justifié la forme faible du premier *have* en attribuant à *have had* l'étiquette de *present perfect*. Or, *have* ne peut être ni au présent ni au *present perfect* après un auxiliaire de modalité car il n'est pas conjugué. Pour s'en convaincre, il suffit d'effectuer une manipulation à la troisième personne du singulier, ce qui donnerait *he must have had*, et en aucun cas **he must has had*.

Il s'agit donc de HAVE infinitif + V-EN. On pouvait donc accepter une justification qui mentionnait HAVE + -EN, mais pas le *present perfect*.

Q4b – Correspondance graphie-phonie

For each of the following words, indicate the pronunciation of the letters that are underlined and justify your answers: looks (l. 19), hold (l. 21), alike (l. 30), cheerful (l. 47), calm (l. 62), tack (l. 74).

Remarque générale

Cette question mobilise les connaissances relatives aux règles graphophonématiques (correspondances entre graphie et phonie).

Proposition de corrigé

word	IPA	Justification
<u>l</u> ooks	/ʊ/	/ʊ/ is the regular value for <oo> in stressed position when it is followed by <k> ('ook).
h <u>o</u> ld	SBE /əʊ/ GA /oʊ/	This is the regular value for <o> (in stressed position) when it is followed by <l> and one consonant ((')oIC).
al <u>i</u> ke	/aɪ/	/aɪ/ is the regular value for <i> in stressed position when it is followed by one consonant + <e> ('iCe) ('VCe).
che <u>er</u> ful	SBE /ɪə/ GA /ɪ/ OR /ɪr/	This is the regular value for the digraph <ee> in stressed position when it is followed by <r> ('eer).
<u>c</u> alm	/ɑː/	/ɑː/ is the regular value for <a> in stressed position when it is followed by <lm> in word-final position.
<u>t</u> ack	/æ/	/æ/ is the regular value for <a> in stressed position when it is followed by two final consonants OR when it is followed by one or two final consonants ('VC or 'VCC)

Bilan

Dans la formulation de la réponse, il est nécessaire d'indiquer si la voyelle est en position accentuée ou non, ce qui a été oublié dans un nombre important de cas. C'est bien leur position accentuée – aucune n'était en contexte inaccentué – qui confère ici aux voyelles leur valeur pleine, à l'exception de *hold*, la graphie <old> pouvant aussi avoir la valeur /əʊ/ (SBE) – /oʊ/ (GA) en contexte inaccentué ; voir, par exemple, *manifold*, *marigold*, *threshold*, voire *scaffold*. L'item *cheerful* a été le moins réussi des six. Cela s'explique en partie par une transcription de la voyelle qui n'était pas conforme à la notation utilisée pour le SBE et le GA par les dictionnaires de référence. Rappelons en effet que c'est le symbole /ɪ/ qui est utilisé, que ce soit dans la diphtongue du SBE (/ˈtʃɪəfəl/) ou dans la monophthongue du GA (/ˈtʃɪrfəl/). De nombreux candidats ont utilisé /iː/ ou /i/, ce qui montre une nouvelle fois la nécessité de bien consulter les dictionnaires pour distinguer « les trois i ». De façon générale, /ɪ/ est utilisé dans les diphtongues : /eɪ/, /ɔɪ/, /aɪ/, /ɪə/.

Les trois autres items ont un taux de réussite relativement comparable puisque la moitié des points a en moyenne été attribuée aux candidats pour chaque item. Ce taux de réussite d'environ 50 %

s'explique par le fait que les justifications de la valeur des voyelles étaient erronées, voire absentes, dans un certain nombre de copies. Dans d'autres, le raisonnement proposé dans la justification était le bon mais la transcription était erronée. Encore une fois, il est étonnant de constater qu'une partie des candidats semble n'avoir que très peu de maîtrise de la transcription en API. Il s'agit, certes, d'une minorité d'entre eux, mais celle-ci est loin d'être négligeable. Les questions de correspondance grapho-phonie sont présentes chaque année depuis que la sous-épreuve de phonologie a été créée ; il est donc nécessaire de connaître les règles de grapho-phonologie.

Q5 – Phonétique articulatoire

Q5a et b – Chaîne parlée / Phonétique combinatoire

Remarques générales

Ces questions demandent une approche très méthodique, une connaissance précise des caractéristiques articulatoires des phonèmes (notamment des consonnes) et une maîtrise des termes associés à la phonétique combinatoire et aux règles allophoniques. Il s'agit d'identifier avec précision les parties de mots ou groupes de mots concernés par le processus et d'expliquer tout aussi clairement le processus et son fonctionnement en utilisant des symboles phonétiques et une métalangue appropriée. On a constaté cette année une petite amélioration des résultats sur les phénomènes de chaîne parlée (5a) ; les résultats du 5b (processus phonétiques) sont en revanche comparables à ceux de l'an dernier. Néanmoins, ces exercices font toujours partie de ceux qui sont le moins bien réussis. Un nombre assez important de candidats semble encore ne pas comprendre ce qui est attendu d'eux en se concentrant, par exemple, sur des questions d'orthographe. Les exercices 5a et 5b sont d'ailleurs ceux qui sont le plus fréquemment non traités. 15,5 % des candidats ont fait l'impasse sur le 5a, tandis que 25,6 % d'entre eux n'ont pas traité le 5b. Une explication et des exemples de ce qui constitue les phénomènes de chaîne parlée et les processus phonétiques peuvent être consultés dans le rapport 2019² (p. 99-100). Dans les exercices comme celui-ci, où une seule réponse est demandée par item, il ne sert à rien de perdre du temps à donner plusieurs réponses car seule la première sera prise en compte. Les candidats doivent donc choisir la réponse dont ils sont le plus sûrs.

5a/ What connected speech processes might occur in the following phrases (one per phrase)? Demonstrate briefly: an even greater expression of space (l. 2-3), a receptionist could reach (l. 25).

Proposition de corrigé

An even greater expression of space (seule une réponse parmi les suivantes était demandée) :

- ***of***: reduction of /ɒv/ to [əv] OR [ə] as it is a preposition OR a grammatical word OR a function word.
- ***of space***: [əvs] → [əfs]: regressive assimilation of voicing. The [v] of *of* is devoiced OR becomes voiceless in front of a voiceless phoneme.
- ***an even***: the final [n] of *an* is re-syllabified / becomes part of the onset of ['i:vən] OR the two words are linked together (notations possibles : [ni:vən], [n-i:vən], [n_ i:vən]).
- ***expression of***: the final [n] of *expression* is re-syllabified / becomes part of the onset of [əv] OR the two words are linked together (notations possibles : [nəv], [n-əv], [n_ əv]).

² Le rapport est disponible sur : < <https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2019/10/rapport-agreg-externe-2019.pdf> >.

- greater expression: linking [r] OR the final [r] of *greater* is re-syllabified / becomes part of the onset of [ɪk'spreʃən] (notations possibles : [rɪk], [r-ɪk], [r_ɪk]).
- even greater: [ŋg] → [ŋg]: regressive assimilation of place. Before a velar (consonant) OR [g] OR [k, g], [ŋ] changes to [ŋ] OR [ŋ] is velarised OR velarisation of [ŋ].
- even: ['i:vən] → ['i:vŋ]: [ə] is elided / dropped.
- even: ['i:vən] → ['i:vŋ]: [ə] is elided / dropped and [ŋ] becomes syllabic OR is syllabified.
- expression: [ɪk'spreʃən] → [ɪk'spreʃŋ]: [ə] is elided / dropped.
- expression: [ɪk'spreʃən] → [ɪk'spreʃŋ]: [ə] is elided / dropped and [ŋ] becomes syllabic OR is syllabified.

A receptionist could reach (seule une réponse parmi les suivantes était demandée) :

- could: reduction of /kʊd/ to [kəd] as it is an auxiliary OR a modal OR a grammatical word OR a function word.
- receptionist: [ri'sepʃənɪst] → [ri'sepʃənɪs]: [t] is dropped on account of consonant cluster simplification OR consonant cluster reduction.
- receptionist: [ri'sepʃənɪst] → [ri'sepʃɪst]: [ə] is elided / dropped.
- receptionist: [ri'sepʃənɪst] → [ri'sepʃɪst]: compression of the last two syllables OR the last two syllables are compressed into a single syllable.

Bilan

La question 5a a été mieux réussie que la 5b, mais on constate qu'il y a encore un certain nombre d'impasses. Dans bon nombre de copies, les processus sont identifiés mais les explications sont trop « impressionnistes ». L'exercice requiert une méthode progressive qui démontre étape par étape les processus à l'œuvre. Par exemple, on peut identifier le phénomène (ex. *elision of [t] is likely to occur in receptionist...*) puis expliquer le processus avec des mots, et enfin le schématiser avec une transcription ; on peut également commencer par la transcription, l'ordre est tout aussi acceptable. Les candidats préparant l'épreuve en 2022 devront travailler sur l'adéquation de la terminologie avec les phénomènes décrits, un certain flou ayant caractérisé un bon nombre de copies cette année. Rappelons encore qu'il ne faut pas mener un raisonnement qui s'appuie sur l'orthographe dans cette question, ni justifier l'accentuation de tel ou tel mot. Il ne faut pas non plus inventer de règles s'appuyant sur une description articulatoire erronée. Il serait ainsi bon pour les futurs candidats d'acquérir quelques connaissances de phonétique articulatoire. Ces compétences sont évaluées dans d'autres questions. Certains candidats ont remplacé le symbole [r] par [ɹ] (pour insister sur une réalisation de type post-alvéolaire, un allophone de /r/). Cela était tout à fait acceptable, puisque l'exercice se situe au niveau phonétique, et non au niveau phonologique.

5b/What phonetic processes may occur within the following words (one per word). Demonstrate briefly how each process works: tinge (l. 3), pretense (l. 47).

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

tinge

- ['tɪŋdʒ] → ['tɪŋʒ]: loss of [d] because of consonant deletion OR consonant elision OR simplification of consonant cluster OR consonant cluster reduction.

- [ˈtʰɪn(d)ɜː]: aspiration of [t] at the beginning of a stressed syllable OR aspiration of [p, t, k] at the beginning of a stressed syllable OR aspiration of voiceless plosives OR voiceless stops at the beginning of a stressed syllable.
- [ˈtʰɪdn̩ɜː]: [ɪ] may be nasalised in front of the nasal [n] (some of the air escapes through the nose).

pretense

- [priˈtens] → [priˈtents]: addition of an (epenthetic OR excrescent) [t] OR to facilitate articulation.
- [priˈtẽnts]: [e] may be nasalised in front of the nasal [n] (some of the air escapes through the nose).
- [ˈpri:tens] (principalement en GA): devoicing of [r] OR devoicing of [r, j, w] OR devoicing of approximants OR devoicing of semi-vowels after [t] at the beginning of a stressed syllable OR after [p, t, k] at the beginning of a stressed syllable OR after a voiceless plosive OR stop at the beginning of a stressed syllable.

Bilan

Cette année encore, il y a eu un nombre important d'impasses sur cette question. Le jury conseille aux futurs candidats de bien revoir les règles régissant les processus phonétiques et les phénomènes de chaîne parlée (voir le rapport 2019, p. 99-100, et les ouvrages de la bibliographie). Dans le cas du dévoisement du [r], le symbole diacritique (petit rond sous le [r]) n'était pas exigible dès lors qu'il y avait mention du processus de dévoisement. Comme pour l'exercice précédent, le remplacement de [r] par [ɹ] était entièrement justifié pour un exercice portant sur le niveau phonétique. La même logique était appliquée au symbole de la nasalisation de la voyelle, qui n'était pas exigible. Rappelons que le dévoisement concerne [r, j, w, l] positionnés après les occlusives / plosives sourdes [p, t, k] lorsque celles-ci se trouvent en début de syllabe accentuée. Il s'agit là du même contexte que celui dans lequel [p, t, k] sont aspirés lorsqu'ils se trouvent devant une voyelle. Dans le cas du mot *pretense*, le dévoisement ne pouvait opérer que si la première syllabe était accentuée, ce qui est majoritairement le cas en anglais américain. Rappelons que *les exercices portant sur les processus phonétiques ne sont pas restreints par le choix des dictionnaires d'opter pour une notation presque exclusivement phonémique ; par définition, les processus phonétiques n'y sont donc pas – ou très peu – répertoriés.*

Q5c/ Variétés d'anglais (GA/SBE)

In the following words, indicate 4 differences you would expect to find between General American and Southern British English pronunciations (one per word). Refer to both British and American pronunciations: hours (l. 18), can't (l. 25), corridors (l. 31), polished (l. 39).

Remarques générales

Cette question vise à vérifier l'aptitude des candidats à identifier les différences principales entre les deux variétés, ce qui représente un enjeu important au niveau de la compréhension. De plus, il paraît nécessaire dans le monde contemporain de connaître et de pouvoir sensibiliser les élèves du secondaire aux principales différences entre (au moins) les prononciations de référence britannique et américaine.

Proposition de corrigé

differences	SBE	GA
<i>hours</i>	<i>/ 'aʊəz/ OR 'aəz/ OR no post-vocalic /r/ OR 'aəz/ OR 'a:z/ OR smoothing</i>	<i>/ 'aʊrz/ OR 'aʊərz/ OR post-vocalic /r/ OR 'aʊə-z/ OR no smoothing</i>
<i>can't</i>	<i>/ 'kɑ:nt/ OR long back vowel</i>	<i>/ 'kænt/ OR short / lax front vowel</i>
<i>corridors</i>	<i>/ 'kɒrɪdɔ:z/ OR rounded / labialised vowel / 'kɒrɪdɔ:z/ OR final syllable with full vowel OR / 'kɒrɪdɔ:z/ OR with close front vowel OR with short i OR with lax i OR / 'kɒrɪdɔ:z/ OR / 'kɔ:redəz/ OR no post-vocalic /r/</i>	<i>/ 'kɑ:rɪdɜ:z/ OR unrounded / delabialised vowel. / 'kɔ:redərz/ OR 'kɔ:redə-z/ OR final syllable with schwa (vowel reduction) OR / 'kɔ:redərz/ OR with central vowel OR with schwa OR / 'kɔ:redɔ:rz/ OR /kɔ:redərz/ OR / 'kɔ:redə-z/ OR post-vocalic /r/</i>
<i>polished</i>	<i>/ 'pɒlɪʃt/ OR rounded vowel OR labialised vowel</i>	<i>/ 'pɑ:lɪʃt/ OR unrounded vowel OR delabialised vowel</i>

Bilan

Le taux de réussite de cet exercice est en légère baisse par rapport à celui de la session 2020. Les différences de prononciation peuvent être exprimées par l'API, sous forme de tableau ou sous forme rédigée. Il est possible de traiter l'exercice d'une façon plus explicative mais cela est peut-être plus difficile (ex. *The first vowel of can't is a long open back vowel in SBE whereas it is a (short) open-mid front vowel in GA*). Il est conseillé aux futurs candidats de n'avoir recours à ce genre de réponse que s'ils sont absolument certains de ce qu'ils affirment, le relevé des différences par l'intermédiaire de symboles de l'API comportant moins de risques d'erreurs.

L'exercice demande quatre différences ; il est donc inutile d'en donner davantage. Dans *can't* et dans *polished*, les voyelles *SBE* et *GA* ont étrangement été inversées dans de nombreuses copies. Le *smoothing* est un terme qui désigne une diphtongue pouvant perdre son deuxième élément lorsqu'elle est suivie d'une autre voyelle. Dans *hours*, le *smoothing* signale le passage de */ 'aʊəz/* à */ 'aəz/*. Dans certains cas, il peut même mener à une monophthongaison de type */ 'a:z/*. Il s'agit d'un phénomène britannique, et non américain.

La marge de progression sur cette question paraît importante car il existe un nombre de différences systémiques somme toute assez limité entre les deux variétés et il n'est pas très difficile de mémoriser celles-ci.

Q6 – Intonation

Remarques générales

Cette question vise à vérifier la capacité des candidats à proposer des schémas intonatifs cohérents par rapport au sens des énoncés. Une bonne compréhension du texte et une mise en contexte sont donc nécessaires, ainsi que des connaissances théoriques des enjeux liés à l'intonation. La question

6a nécessite d'utiliser une notation claire et cohérente, sans explicitation. La question 6b demande en plus quelques éléments explicatifs qui relèvent aussi bien d'aspects techniques que pragmatiques.

Rappels

L'intonation est représentée et analysée selon le principe des 3T³ : *tonality* (les unités intonatives), *tonicity* (la syllabe nucléaire / le noyau, un par unité), *tone* (le ton, un par unité : descendant, montant, ascendant-descendant / circonflexe, descendant-ascendant / creusé ou plat). Il convient donc de distinguer les unités intonatives et d'associer à chacune une syllabe tonique / un noyau et un ton.

Les indications concernant les schémas intonatifs doivent être présentées de façon claire et sans ambiguïté. Les indications suivantes sont recommandées : les unités intonatives (groupes intonatifs) sont marquées et séparées à l'aide de barres verticales ; les syllabes toniques (nucléaires) sont indiquées en soulignant ou en entourant la syllabe – et non le mot entier ; enfin, la nature du ton de chaque unité est indiquée par une flèche⁴ (devant la syllabe nucléaire).

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

6a/ Indicate tone boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extract, composed of three intonation units (ll. 67-68). Do not justify your answer.

“What are we going to do with you?” [...] “All we want is to get you into your nightie.”

Proposition de corrigé

| What are we going to do with you | OR | What are we going to do with you |

| All we want | is to get you into your nightie |

OR | All we want | is to get you into your nightie |

OR | All we want | is to get you into your nightie |

OR | All we want | is to get you into your nightie |

OR | All we want | is to get you into your nightie |

OR | All we want | is to get you into your nightie |

OR | All we want | is to get you into your nightie |

OR | All we want | is to get you into your nightie |

Bilan

Les progrès notés au cours des trois dernières sessions sont encore confirmés par la session 2021. Dans cette question, il s'agit tout d'abord d'identifier les unités intonatives indiquées dans la consigne. Celle-ci faisant état de trois unités intonatives, il convient donc de découper *All we want is to get you into your nightie* en deux unités intonatives : 1) *All we want* et 2) *is to get you onto your nightie*.

Nombreux sont encore les candidats qui attribuent plusieurs noyaux à une même unité intonative. La logique à suivre est simple : un noyau par unité intonative. Rappelons que le noyau placé sur le

³ Il s'agit de la tradition britannique de l'intonation, d'abord élaborée par Halliday. Voir aussi Cruttenden (1997) & Wells (2006).

⁴ \ ou \ (ton descendant, *fall*), / ou / (ton montant, *rise*), V ou \ / (ton descendant-ascendant, *fall-rise*), / ou / \ (ton ascendant-descendant, *rise-fall*), > ou → (ton plat, *level tone*). Les différences entre *low fall* et *high fall* et entre *low rise* et *high rise* ne sont pas attendues dans les transcriptions proposées.

dernier élément lexical est le placement par défaut, que l'on peut essayer d'appliquer en première intention. Il faut ensuite voir si dans le co-texte, certains éléments incitent à renégocier la place de ce noyau par défaut (contraste, emphase, information déjà donnée). Il est malheureusement encore trop fréquent de trouver des copies dans lesquelles les candidats ont souligné tout le mot qui était porteur du noyau. Or, un noyau intonatif ne correspond qu'à une seule syllabe. Dans les mots polysyllabiques, c'est la syllabe porteuse de l'accent lexical qui porte le noyau (ex. *nightie*).

Pour la première unité, la chute (∇) correspond au schéma prototypique des questions en *wh*-. L'utilisation d'un ton creusé (*fall-rise* : ∇ ↗) signale une superposition de la dimension attitudinale de l'intonation correspondant, par exemple, à l'expression d'une forme de sarcasme ou d'agacement. En ce qui concerne les deux unités suivantes, la solution prototypique consiste à utiliser une montée (↗ : information non encore terminée en raison d'une suite à venir) puis une chute (∇ : information terminée). Comme pour l'unité précédente, la fonction attitudinale de l'intonation peut se rajouter à l'information et se manifester par l'utilisation d'un ton creusé. On peut même imaginer deux de ces *fall-rises*. Le second monterait en réalité un peu plus que le premier pour signaler une suite à venir (*And you go and carry on like a chicken that's scared of being eaten for dinner*). En ce qui concerne la première de ces deux unités, le noyau peut porter sur *want* (dernier élément lexical) ou sur *all* (forme d'emphase contrastive de type *we want that and nothing else*). Pour la seconde, le noyau doit être placé sur la première syllabe de *nightie*, dernier élément lexical, en l'absence de toute possibilité de contraste, d'emphase, ou encore de l'absence d'information déjà donnée.

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

| You must have had a dream | What did you dream about now? | (l. 69)

Proposition de corrigé

| You must have had a dream |

| What did you dream about now? |

OR | What did you dream about now? |

OR | What did you dream about now? |

In the first tone unit the nucleus is the stressed syllable of the last lexical item (LLI rule) *dream* because this tone unit conveys a neutral message (*broad focus*).

In the second tone unit, there is a narrow focus on *about*, which is the last element of the new OR relevant information as *dream* is old OR given information.

OR

In the second tone unit the nucleus is the stressed syllable of the last lexical item (LLI rule) *dream* because this tone unit conveys a neutral message (*broad focus*).

OR

In the second tone unit, the information is incomplete and the speaker is asking for the missing information (the *what*), therefore the nucleus falls on *what*.

Bilan

La question ne concerne que le placement du noyau. Il faut donc indiquer un (et un seul) noyau par unité tonale, les unités étant déjà indiquées. Le noyau doit être clairement marqué, par exemple en

soulignant ou en entourant la syllabe concernée. En cas de placement neutre (l'énoncé n'est pas orienté, il s'agit d'un focus large, *broad focus*), la règle du *Last Lexical Item (LLI)* est appliquée, ce qui est le cas pour la première, voire la seconde unité intonative. Pour la seconde unité, on peut également placer le noyau sur *about* (dont il ne faut souligner que la deuxième syllabe) si l'on considère qu'il s'agit du dernier élément significatif de l'information, *dream* étant déjà établi auparavant. Le placement du noyau est également possible sur le mot interrogatif *what*, l'énoncé constituant ce que Wells (2006) qualifie d'information incomplète et *what* constituant, en définitive, l'information recherchée.

Conclusion

Comme chaque année, certaines copies ont été excellentes, mais les écarts sont extrêmement importants. La tendance depuis quelques années est à l'amélioration des questions portant sur l'intonation. On constate également un léger progrès en ce qui concerne les processus de chaîne parlée. La marge de progression est importante en ce qui concerne les processus phonétiques et les différences entre *SBE* et *GA*, qui sont peu nombreuses et généralisables. Les règles de graphophonologie sont encore connues de façon très variable, en fonction des candidats. Comme l'an dernier, le jury souhaite insister sur le fait que les candidats doivent pleinement se projeter dans la situation de futurs enseignants, pour qui la dimension explicative des phénomènes phonologiques et la capacité à formuler des règles auront une importance indéniable. La compétence de transcription paraît globalement insuffisante ; il est donc vivement recommandé aux futurs candidats de la travailler en s'entraînant à transcrire avec l'Alphabet Phonétique International. Cette partie du rapport de la session 2021 s'adresse en premier lieu aux candidats ayant passé l'épreuve cette année, ainsi qu'à leurs préparateurs. Elle sera également utile aux futurs candidats, afin qu'ils puissent mieux comprendre les exigences de la sous-épreuve de phonologie, ainsi que les enjeux des différents types de questions qu'elle contient.

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. (2008). *Gimson's Pronunciation of English*. 7th ed. London: Routledge. (Attention : l'édition de 2014 propose des transcriptions révisées de la *RP/SBE* qui sont différentes de celles du code retenu pour le concours.)

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*. 3^e éd. Paris / Gap : Ophrys.

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

GINESY, 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.
VIEL, M. (2004). *Manuel de phonologie anglaise*. Paris : Armand Colin - CNED.
WELLS, J. C. (2006). *English Intonation. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olivier GLAIN

Université Jean Monnet de Saint-Étienne

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 clivée, une interrogative indirecte) 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 des occurrences.

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.

Il faut procéder à une démonstration : cela implique de suivre un fil conducteur, d'argumenter, d'illustrer à l'aide de manipulations.

Segments soulignés

S'il est habituellement proposé un segment dans chaque domaine (nominal, verbal, énoncé complexe), cette répartition n'est cependant pas obligatoire, le choix des segments étant tributaire de la spécificité du texte.

Méthodologie de l'analyse des segments soulignés

Les candidats doivent traiter chaque segment selon une démarche cohérente et structurée qui suit l'ordre suivant : description, problématique et analyse. Ils peuvent faire apparaître ces intitulés sur leur copie afin de distinguer clairement les sous-parties. Dans le cas contraire, un saut de ligne est bienvenu pour matérialiser la différence entre les sous-parties.

1. Description

Pour décrire de façon pertinente le segment, le candidat doit prêter une attention toute particulière au soulignement. La description doit fournir des informations précises sur la nature et la fonction du segment dans l'énoncé où il apparaît et permettre d'identifier les différents éléments qui composent ce segment en les hiérarchisant. Pour l'étude du segment 3, par exemple, *gives the entry door a push*, il fallait commencer par la structure du SV complexe avant d'entrer dans le détail des SN qui le composent.

Il est nécessaire de bien connaître les étiquettes traditionnelles des parties du discours et des catégories grammaticales (nom, verbe, adverbe, préposition, particule adverbiale, pronom, conjonction, etc.), ainsi que les fonctions syntaxiques (sujet, complément d'objet, attribut, complément du nom, etc.), autant de connaissances indispensables à un futur enseignant.

2. Problématique

La problématique doit prendre en compte l'intégralité du segment souligné : ainsi, pour le segment 1, *wouldn't want*, elle ne pouvait se limiter au seul modal mais devait aussi prendre en compte le sémantisme du verbe *want*. La problématique doit fournir un fil conducteur à l'exposé et être raisonnablement étoffée. À propos du segment 2, par exemple, il ne fallait pas se contenter d'écrire « pourquoi l'énonciateur a-t-il employé *that* ? » mais, après avoir dit dans la description que la fonction de *that* était déterminant, observer que plusieurs déterminants pouvaient être employés (*this, the*) et poser la question du choix de *that* dans ce paradigme de déterminants possibles.

3. Analyse

L'analyse apporte une réponse à la problématique. Rappelons tout d'abord, comme cela est fait dans chaque rapport, que la récitation de cours ne rapporte aucun point. Dire tout ce que l'on sait sur *that* est hors sujet si les connaissances sont détachées du contexte d'occurrence particulier. L'énoncé donné doit être considéré dans sa plasticité. Dans l'élaboration d'un énoncé, des choix sont opérés à chaque étape. Il est alors indispensable de faire des manipulations qui donnent l'occasion de contraster des formes. Les gloses et les paraphrases constituent un outil d'analyse qui permet de tester des hypothèses : elles font donc partie intégrante de la démonstration. Les manipulations peuvent être de trois ordres :

- substitution : comme nous l'avons vu plus haut, dans le segment 2, il était attendu que l'on remplace *that* par d'autres déterminants ;

- réagencement syntaxique : dans l'analyse du segment 3, on pouvait tenter de modifier l'ordre des SN : **to give a push to the door*. Il était alors intéressant de se demander pour quelle raison ce déplacement n'était pas acceptable ;
- suppression : dans le traitement du segment 1, la suppression de *would* était envisageable (la phrase devenant *you don't want people breaking their necks*), et devait conduire les candidats à s'interroger sur la différence de sens entre les deux constructions.

Dans tous les cas, les manipulations doivent être motivées ; elles doivent être commentées et étayer l'analyse.

Dans la section suivante, on trouvera des propositions de corrigé suivies de quelques remarques sur les éléments trouvés dans les copies des candidats. Ces propositions ne visent qu'à illustrer l'une des manières dont les segments à étudier cette année pouvaient être traités. Le jury rappelle qu'il est ouvert à toute démonstration bien conduite.

Propositions de corrigé et remarques sur les segments

Segment 1 : [...] you wouldn't want people breaking their necks. (l. 6)

Description

Le segment souligné est un syntagme verbal composé de l'auxiliaire de modalité *will* au prétérit, porteur de la particule enclitique de négation *not*, sous sa forme contractée *-n't*, et du verbe lexical *want* à sa forme de base (ou forme infinitive simple).

Le sujet syntaxique du syntagme verbal est le pronom de 2^e personne *you*. *Want* est suivi d'une proposition : *people breaking their necks*, en position de complément d'objet du verbe.

Problématique

Il convient de s'interroger sur le temps porté par le modal *would* (le prétérit est-il modal ou temporel ?), le sémantisme du modal (épistémique ou radical ?), la portée de la négation et l'interaction de *will* et de *want*.

Analyse

Tout d'abord, il faut noter que le segment à analyser est pris dans des relations intersubjectives (fictives) : le personnage conduit une conversation avec un interlocuteur imaginaire : *she says in a charming voice to somebody in her head* (l. 7). Le segment est au discours indirect libre (D.I.L.), ce qui conduit à s'interroger sur la valeur du prétérit porté par l'auxiliaire modal *will*. Ce prétérit n'est pas temporel car il n'y a pas de référence à des événements passés (ce n'est pas un passé de narration) et la phrase étudiée n'appartient pas au discours rapporté. D'ailleurs, l'énoncé vient à la suite d'une proposition au présent, toujours dans ce passage au D.I.L. Pour transposer l'énoncé au passé, avec un point de vue rétrospectif, il serait nécessaire d'associer le modal à un infinitif passé (ou infinitif parfait), comme à la ligne 8 : *It wouldn't have done*. Il s'agit donc d'un prétérit modal, indiquant un écart entre situation imaginée, fictive (*want people breaking their necks*), et situation souhaitable (*not want people breaking their necks*).

L'hypothèse formulée dans la proposition précédente, *it cannot be as slippery as it looks*, est confirmée par la justification qui suit : *you wouldn't want people breaking their necks*. Il y a un lien entre

le prétérit modal et la confrontation entre le monde réel et un monde envisagé qui correspond aux apparences (*it is slippery* implique *people are going to break their necks*).

La négation est incidente (syntaxiquement) à l'auxiliaire : *you [would not] want* mais porte sémantiquement sur l'ensemble du prédicat.

Le pronom *you* est générique : la locutrice en appelle au bon sens général, ce qui peut être glosé par : *no one would want such a thing*. Le pronom générique lui permet d'inclure aussi ses interlocuteurs imaginaires, peut-être son mari à qui elle croit s'adresser.

L'association avec *want* fait ressortir l'agentivité et donc la volonté et la responsabilité des sujets (ici les personnes qui provoqueraient des blessures en construisant un sol glissant).

Un énoncé tel que : *It cannot be as slippery as it looks otherwise people might break their necks* serait une simple constatation, ne faisant pas appel au jugement d'un co-énonciateur. L'énoncé en *would* est empreint d'un ton moralisateur, un peu comme si la locutrice s'adressait à des enfants.

L'énoncé aurait pu être construit sans *would* : *you don't want people breaking their necks*. Le contenu propositionnel serait le même, mais la façon de présenter l'information serait différente : *would* introduit une modulation, rejette comme hautement improbable le fait que quiconque puisse avoir cette idée, par rapport à *don't want* qui présente le rejet de façon plus factuelle. Avec *would*, « la proposition est placée (momentanément) sur le plan virtuel pour permettre à l'énonciateur de l'évaluer »⁵.

Would (comme *will*) a une valeur de dépendance et de continuité, de conséquence nécessaire⁶ : son emploi permet d'établir un lien avec *it cannot be as slippery as it looks* que *don't* ne marquerait pas. En d'autres termes, *would / will* dit la continuité entre deux situations, la congruence entre les deux propositions.

Le contenu propositionnel < *want – people breaking their necks* > est considéré comme ne pouvant être envisagé. Le prétérit, porté par *would*, joue un rôle atténuatif ; il souligne le caractère probable du procès *not want – people breaking their necks*. On peut alors dire que l'énoncé considéré correspond à une spéculation, le calcul de probabilités auquel se livre la locutrice.

Would est par conséquent dans son emploi épistémique de modalité implicative. Il a une valeur de conjecture et de prévisibilité⁷. C'est un *would* qui reproduit « après coup » le mouvement d'inférence qui caractérise l'emploi de conjecture. L'utilisation de *would* est motivée par la surprise ou l'incrédulité de l'énonciatrice.

Want exprime le désir, comme à la ligne 67 : *All we want is to get you into your nightie*. Par conséquent, *want* exprime aussi le manque puisque ce qui est désiré n'a pas été obtenu. *Want* signifie la nécessité liée à la situation. La valeur de volonté associée à ce verbe est inhérente à son sémantisme. Il serait redondant – et impossible – d'avoir deux marqueurs porteurs de valeurs radicales (*will radical + want*).

Une comparaison peut être faite avec l'énoncé suivant, dans lequel *will* épistémique, de visée, est combiné avec la périphrase à valeur modale d'obligation *have to* : *She will have to explain again* (l. 14). La valeur de volonté de *will* n'est pas activée car le sujet ne peut exprimer sa volonté alors qu'une obligation extérieure existe.

⁵ Grégory Furmaniak, « Entre logique et réalité : le cas des interrogatives en *Why would...?* », *Travaux linguistiques du Cerlico* n° 25, *Du réel à l'irréel* – 1, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2014.

⁶ Paul Larreya et Claude Rivière, *Grammaire Explicative de l'anglais*, Paris : Pearson (5^e éd.), 2019.

⁷ Paul Larreya, « Modalisations *a priori* et *a posteriori* : le cas de *would* », *Anglophonia* n° 19, 2015 ; URL : < <https://journals.openedition.org/anglophonia/457> >.

Le passage dans lequel apparaît le segment étudié est un discours indirect libre : l'auteure fait entrer le lecteur dans les pensées du personnage, il y a focalisation interne. Le texte n'est cependant pas un monologue intérieur à la première personne, le narrateur ne s'effaçant pas complètement⁸. La locutrice conduit une conversation intérieure et après avoir imaginé des patients glisser sur les dalles du sol se répond à elle-même : « *Of course it cannot be as slippery as it looks, you wouldn't want people breaking their necks* ».

Remarques sur le traitement du segment 1

Le soulignement invitait les candidats à s'interroger sur la valeur du modal et son interaction avec la négation et le verbe *want*, ce verbe ayant un sens proche de celui de *will*. Dans de nombreuses copies, seul le modal a été étudié, ce qui laissait de côté tout un pan de l'analyse. Le segment a aussi été examiné en dehors de son contexte et le type de discours n'a pas été pris en compte. Quant à l'interprétation épistémique ou radicale de *would*, les explications ont souvent été contradictoires ou réduites à une simple affirmation sans tests pour l'appuyer ni démonstration. Les meilleures copies ont évoqué la dimension argumentative de l'énoncé en *would* et le sens de conjecture et de prévisibilité que le modal apporte.

Segment 2 : *She squeezes herself in behind the desk and bangs that door, [...]. (l. 44)*

Description

Le segment souligné est composé du déterminant démonstratif défini, déictique, *that* et du nom discontinu⁹ singulier *door*. Le déterminant et le nom forment un groupe nominal qui est complément d'objet direct du verbe *bang*.

Problématique

Il s'agit de se demander quel est le référent de *that door* et d'examiner le choix de *that*, par rapport à d'autres déterminants du même paradigme, *the* et *this*.

Analyse

Le texte comporte de nombreuses occurrences de *that* avec des réalisations syntaxiques différentes : proforme (l. 1, l. 62), pronom (l. 20), pronom relatif (l. 4, l. 28, l. 42, l. 57, l. 68), conjonction de subordination (l. 14, l. 59, l. 61), adverbe (l. 30). Dans l'énoncé donné, *that* est déterminant : il est placé à gauche du nom *door* et détermine celui-ci, c'est-à-dire qu'il délimite sa portée référentielle. C'est un déterminant défini car il permet d'identifier de manière spécifique le référent du SN. C'est aussi un démonstratif, appartenant à la classe des déictiques (un déictique peut référer de façon anaphorique à des éléments du texte, le référent étant fourni par l'environnement textuel, ou à la situation extralinguistique). On peut décomposer *that* en deux submorphèmes, < *th-* > (exprimant l'anaphore) et < *-at* > (exprimant la distanciation). Il convient alors de montrer quel type d'anaphore exprime *that* dans le texte.

Il s'agit d'abord de vérifier si *that* a une référence exophorique ou endophorique (dans une autre terminologie, si *that* correspond à un fléchage contextuel ou à un fléchage situationnel large ou étroit).

⁸ Monique de Mattia-Viviès, « Monologue intérieur et discours rapporté : parcours entre narratologie et linguistique », *Bulletin de la Société de stylistique anglaise*, Société de stylistique anglaise, 2005, pp. 9-24.

⁹ Toutes les dénominations ont été acceptées : discret, comptable, dénombrable.

Si *that* a une référence exophorique (fléchage situationnel étroit), il sert à désigner un objet du monde réel, extralinguistique, présent dans l'entourage des locuteurs, pouvant être vu et désigné par eux. Ce type d'emploi, dans un texte de fiction, se rencontre fréquemment dans les dialogues, lorsqu'un personnage montre un objet à un autre personnage. Ce n'est pas le cas ici. Le fléchage n'est pas non plus situationnel large (un référent unique connu de toute une communauté linguistique). *That* est endophorique (le fléchage est (con)textuel) et contribue à la cohésion textuelle. Il reste à déterminer quel est l'antécédent de *that door*.

Dans le texte, le terme *door* est mentionné à plusieurs reprises et en particulier à la ligne 41 : *She tries the doors again in the same order*, dans le co-texte précédant immédiatement l'occurrence de *that* étudiée. On peut se demander alors quelle occurrence de *door* est reprise anaphoriquement par le biais de *that*. Le nom déterminé étant au singulier, l'antécédent ne peut être *doors*. Il se trouve donc plus haut dans le texte. Or il n'y a pas une occurrence unique, mais trois occurrences différentes de *door*. Il est impossible, sans plus de renseignements, de retrouver l'antécédent. Le narrateur donne cependant une clé pour l'identification de cet antécédent : *She squeezes herself in behind the desk and bangs that door* (l. 44). Le déterminant *the* renvoie à son tour à un élément déjà mentionné ; il s'agit du SN à la ligne 29 : *an official and private-looking door behind the desk*. L'antécédent de *that* est donc le nom *door* apparaissant dans cette occurrence. Il est fait appel à la mémoire du lecteur pour retrouver une référence qui se trouve 16 lignes plus haut et après la mention de quatre occurrences différentes de *door*. *Behind the desk* constitue alors une sorte de frayage mémoriel qui permet de remonter à la ligne 29.

L'emploi de *that* apparaît alors comme obligatoire. Le déterminant *the* ne permettrait pas de résoudre l'ambiguïté, car il ne met pas le référent au premier plan comme *that* le fait : *She squeezes herself in behind the desk and bangs the door*. Si l'identification de *desk*, élément unique, ne pose pas problème, il n'en va pas de même pour *door*. Le lecteur, après les diverses mentions de *door*, et à moins d'un effort cognitif particulier pour deviner de quelle porte il s'agit, ne peut retrouver l'antécédent parmi les portes possibles. *That* exclut tout autre élément que celui qui est associé à « *behind the desk* ». Un accent contrastif sur *that* serait possible si le narrateur voulait insister sur l'opposition entre la porte en question et les autres.

Comparons avec le déterminant *this*, employé au pluriel aux lignes 32 et 34 (*these*) : *Each of these has an upper window* (l. 32) et *She goes up to one of these possibly accessible doors and knocks* (l. 34). *These* a pour antécédent un SN mentionné dans le co-texte gauche immédiat (l. 30) : *[the other two] doors*. Il y a anaphore de l'élément dont il est question, repris pour ajouter des précisions et qui est repéré par rapport au personnage. En revanche, dans l'énoncé étudié, il y a une altérité référentielle qui rend impossible le recours à *this* : *She squeezes herself in behind the desk and bangs this door*. Comme avec *the*, le lecteur cherche la référence dans le co-texte immédiat et ne peut la trouver. *That* permet d'indiquer le hiatus discursif, d'orienter le lecteur vers la référence associée à la situation et dont *behind the desk* donne la clé. *That* indique que les connaissances sont partagées entre énonciateur (le narrateur) et co-énonciateur (le lecteur) : le nom déterminé par *that* est connu de ceux-ci ; *that* introduit une distance, cette distance n'étant ici ni temporelle ni psychologique (comme lorsqu'il y a rejet) mais discursive.

On peut voir aussi une clôture, une dernière mention de *door* dans ce passage, ce qui est confirmé par la suite de la phrase : *with practically no hope*.

Les facteurs qui ont une influence sur l'accessibilité des antécédents sont donc la distance entre antécédent et segment anaphorique et le nombre d'antécédents possibles. Les démonstratifs reprennent habituellement un antécédent proche ou situé dans le même paragraphe, les déterminants définis pouvant avoir un antécédent dans un autre paragraphe¹⁰. On peut donc dire que l'emploi de *that* dans ce texte va à l'encontre de l'emploi habituel de ce déterminant.

Remarques sur le traitement du segment 2

Comme indiqué plus haut, le jury est ouvert à toutes les approches théoriques : il a ainsi accepté que *that* soit décrit comme tête du *determiner phrase* ou comme pré-modifieur du nom *door*, ce qui prend le contrepied de la plupart des théories dans lesquelles le nom est la tête du syntagme nominal.

Dans de nombreuses copies, les notions de « distance » et de « clôture » ont été mobilisées sans être définies ni appliquées précisément au contexte. Répétons-le : tout placage de cours doit être évité.

Dans les bonnes copies, en revanche, le contexte a été bien pris en compte, des remarques fines sur la déixis, sur l'altérité référentielle ont été faites et certains candidats sont allés plus loin en montrant la place de *that* sur l'échelle d'accessibilité des antécédents.

Segment 3 : Still thinking about this, she gives the entry door a push. (I. 50)

Description

Le segment souligné est un syntagme verbal complexe constitué du verbe léger *give* à la troisième personne du singulier et de deux syntagmes nominaux : *the entry door* et *a push*. Le premier SN comprend le déterminant défini *the* et le nom composé *entry door*, formé de deux noms dénombrables au singulier ; le deuxième SN est formé du déterminant indéfini *a* et d'un nom : *push* au singulier, sur lequel nous reviendrons dans l'analyse.

Le sujet du verbe est le pronom de troisième personne *she*. Son rôle sémantique est d'être agent, dynamique, dans le procès (intentionnel) qui affecte l'objet *the entry door*.

Problématique

Il convient d'analyser la syntaxe de ce syntagme verbal, et plus particulièrement la complémentation du verbe *give* (*give* verbe lexical et *give* verbe léger), le statut syntaxique de *the entry door* et de *a push* et l'emploi nominal de *push*. La construction *give the door a push* est également à comparer avec les constructions *push the door / push at the door*.

Analyse

Le verbe *give* est un verbe ditransitif et admet donc deux compléments : un complément d'attribution (CA) et un complément d'objet direct. Ici, *the entry door* est un complément¹¹ qui a le rôle sémantique de patient et *a push* complément d'objet direct. L'autre construction possible, < V COD to CA > est non standard : **she gives a push to the entry door*. La syntaxe choisie dans ce texte correspond au schéma standard : V-CA-COD. Le verbe *give* est ici un verbe léger, c'est-à-dire un verbe qui a un sens non essentiel dans la construction, le sens étant apporté par son complément. Le segment ne présente donc pas l'emploi de verbe lexical de *give*, qui, lui, autorise l'alternance : *she gives the doctor a letter / she gives a letter to the doctor*.

¹⁰ Mira Ariel, "Referring and Accessibility", *Journal of Linguistics*, vol. 24, n° 1, 1988, pp. 65-87.

¹¹ Le jury a accepté l'étiquette « complément d'objet indirect ».

Nous allons maintenant nous intéresser au choix de cette construction par rapport à l'emploi du verbe + COD : *she pushes the door*. Dans la suite de la phrase, le verbe *push* est d'ailleurs utilisé, plutôt que *she gives the door another push* : *Still thinking about this, she gives the entry door a push. It is too heavy. She pushes again. Again. It does not budge*. Le verbe *push* est, dans le segment choisi, nominalisé. Pour justifier le statut nominal de *push*, on peut avoir recours au test de l'ajout d'un modifieur : *She gives the door a gentle push*. La séquence « a N_{déverbal} » permet d'envisager des limites pour le référent en détachant une unité (la discrétisation passe par la construction d'une seule occurrence). *Push* n'est cependant pas un nom discontinu¹² typique, pluralisable. L'énoncé suivant n'est pas recevable : **she gives the entry door two pushes*.

La discrétisation du verbe, c'est-à-dire la délimitation d'une occurrence de procès, permet d'indiquer, dans le texte, que le personnage fait une seule tentative, infructueuse, suivie d'autres tentatives qui, elles, ne sont pas circonscrites à une occurrence (ce qui est indiqué par l'emploi intransitif de *push* et la présence de l'adverbe *again* répété). Le verbe *push* renvoie à un procès non borné, et *give a push* introduit une borne de début et une borne de fin, en délimitant donc une occurrence bornée temporellement. *A push*, à la différence du verbe *push*, a une connotation d'effort minimal, d'action facile. Il est à noter que certains compléments seulement sont autorisés : *break the door / *give the door a break*. Nous relevons une autre occurrence de *push* dans le texte : *She looks for a button to push* (l. 1) ; dans ce cas, le type d'objet à pousser oriente le choix de construction.

Le verbe *give*, étant un verbe léger dans cette construction, subit une désémantisation : le sens de « donner », de personne à personne, est atténué. Le verbe signifie seulement qu'un agent effectue une action affectant un objet animé ou non. La construction est une collocation qui n'admet pas de variation. Ainsi, on ne peut dire : **She has / takes a push at the entry door*. *Have* et *take* orientent vers la source, vers le sujet. *Give* oriente vers le patient / bénéficiaire / récipiendaire. En revanche, le verbe *push* pourrait être utilisé avec la préposition *at*, indiquant également qu'il s'agit d'une tentative infructueuse : *She pushes at the entry door*.

La construction *give the entry door a push* sert à dépeindre de façon subtile la scène dans laquelle le personnage se sent perdu, sans repères, pris au piège, et essaie en vain de trouver une sortie après avoir tenté d'ouvrir les portes – réelles ou imaginaires – qui l'entourent.

Remarques sur le traitement du segment 3

Le soulignement invitait les candidats à porter une attention toute particulière à la syntaxe. Les développements sur le temps présent (*gives*) n'étaient pas pertinents et n'ont pas été pris en compte dans la notation. Ont été valorisées des remarques fines sur le sémantisme de *give*, la nominalisation de *push*, les manipulations pertinentes et les tests syntaxiques. La comparaison de cette construction à d'autres constructions de sens proche a été bonifiée.

Question large : Les quantifieurs

Méthodologie de la question large

La question large peut porter sur une notion, sur une forme linguistique, ou sur un ensemble de formes. Elle offre l'occasion de s'interroger sur les valeurs et les délimitations de cette notion ou de ces

¹² Ou, comme indiqué plus haut : discret / comptable / dénombrable.

formes par le biais de l'analyse des occurrences du texte ; elle nécessite donc de confronter des connaissances théoriques solides à des analyses fines d'occurrences en contexte.

Le candidat doit garder à l'esprit que la finalité de l'épreuve n'est pas de réciter un cours en se servant des occurrences à des fins d'illustration. Il s'agit d'opérer une classification rigoureuse et fine des différents cas, en étudiant les occurrences typiques et atypiques. La prise en compte de la diversité des occurrences et la confrontation de leurs caractéristiques est en effet déterminante afin d'aboutir à une problématique, qu'il convient ensuite de décliner sous forme de plan raisonné.

Le développement consiste à expliquer en quoi les occurrences peuvent être rapprochées ou distinguées les unes des autres, en procédant à des microanalyses étayées par des gloses et des manipulations. L'exposé doit être une démonstration argumentée. Dans chacune des sous-parties, le candidat doit sélectionner les occurrences les plus représentatives des phénomènes qu'il souhaite mettre au jour ; s'il est inutile de multiplier les analyses d'occurrences semblables, il est en revanche nécessaire, lorsqu'un regroupement d'occurrences est effectué, que la logique de ce regroupement soit explicitée.

Rappelons enfin que la question large doit comporter une introduction, dans laquelle figure une définition du sujet, une problématique claire et une annonce du plan ; un développement, qui se doit de respecter le plan annoncé ; enfin une conclusion, qui synthétise les étapes de la démonstration et offre une réponse à la problématique, de manière tranchée ou nuancée.

Sont proposées ici quelques pistes d'analyse possibles associées à des remarques sur la façon dont elles ont été abordées dans les copies.

Proposition de corrigé

Introduction

Les quantifieurs forment une classe ouverte, si l'on ne restreint pas la catégorie aux seuls quantifieurs relevant du domaine nominal. Ils ont pour propriété sémantique commune d'exprimer une quantité (en d'autres termes, l'évaluation d'une partie d'une masse ou d'un nombre d'occurrences discrètes), mesurée de façon objective ou subjective, exacte ou approximative. Ils ne peuvent être distingués d'autres marqueurs grammaticaux par leurs seuls traits morphologiques ou syntaxiques. Pour le moment, nous nous contenterons de dire qu'ils sont distribués dans des sous-classes définies par des critères syntaxiques et/ou sémantiques : déterminants, dénombreurs, quantificateurs, pronoms, modifieurs (numéraux), expressions scalaires, adjectifs, adverbes, groupes nominaux, subordinants, structures comparatives et superlatives, affixes.

Les quantifieurs sont des marqueurs spécialisés dans l'opération de quantification (*all, some, many, few*, entre autres) ou des termes (adjectifs, adverbes, noms entrant dans une structure comme N of N) qui, sans être spécialisés, contribuent à l'expression de la quantification.

Ce corrigé s'en tiendra à l'étude de ces marqueurs. Sont exclues d'emblée les manifestations de la quantification ou l'expression de la quantité opérées par d'autres moyens que des marques linguistiques, en particulier la quantification implicite, liée à des connaissances extralinguistiques. Par exemple dans le passage suivant : *The click of her shoes on the floor, the trick of the glass, the uselessness of the polished knobs have made her feel more discouraged than she would care to admit.*

(ll. 39-40¹³). Le SN *her shoes* renvoie à deux éléments, *the polished knobs* à quatre éléments (puisque l'on sait qu'il y a quatre portes). Ne sont pas non plus traités la quantification de l'information (quantité d'informations pertinentes dans une conversation au sens de Grice¹⁴) ni les phénomènes de quantification liés à la prédication de l'existence d'un élément : dire qu'une entité existe signifie que cette entité est délimitée, donc quantifiée, comme c'est le cas avec l'exemple suivant : *There is a rounded desk* (17). La prédication d'existence est rendue explicite par la présence de *there is*, le déterminant *a* marquant quantitativement l'unicité de cette occurrence. L'opposition singulier/pluriel sera aussi écartée¹⁵ : si le singulier d'un nom comptable¹⁶ peut indiquer l'unicité et son pluriel une quantité supérieure à l'unité, la quantification à l'œuvre est une quantification primaire liée elle aussi à la prédication d'existence. Il ne s'agit pas dans ce cas de numération, ni d'évaluation d'une quantité, d'un ordre de grandeur, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de quantification secondaire, objet de cette étude qui portera sur les marqueurs et traces de cette quantification secondaire.

Le problème est alors de trouver des critères pour définir les quantifieurs et éviter d'inclure dans la classe, de proche en proche, de trop nombreux marqueurs disparates. C'est ce qu'il faut s'efforcer de faire, en définissant ce que recouvre l'opération de quantification.

Le plan proposé ici part des quantifieurs « centraux », ayant principalement une fonction de quantifieurs et partageant la propriété d'être des déterminants ou des pronoms / proformes pour aller vers des quantifieurs moins typiques, non spécialisés, pour aboutir à une discussion sur le concept de « catégorie » des quantifieurs :

1. Quantifieurs centraux : quantifieurs spécialisés (numéraux, *all*, *each*, *every*, *some*)
2. Constructions « quantifiantes » : N_1 of N_2 et marqueurs grammaticaux non spécialisés (adjectifs, adverbes).
3. Quantifieurs et quantification.

[D'autres plans étaient possibles, par exemple sur des critères distributionnels : pré-déterminants, déterminants, pronoms (l'inconvénient étant d'avoir à placer un même quantifieur dans des catégories différentes – par exemple *all* pré-déterminant et *all* pronom) ; sur des critères sémantiques (quantifieurs analytiques / quantifieurs synthétiques) ; en fonction du type de quantification (objective / subjective) ; en fonction de l'opération de quantification opérée : de la nullité à la totalité ; en fonction des « classes » de quantifieurs : classe fermée et classe ouverte¹⁷].

1. Quantifieurs centraux : quantifieurs spécialisés (numéraux, *all*, *each*, *every*, *some*)

1.1. Numéraux cardinaux

Avec un numéral, il y a décompte d'un nombre d'occurrences d'éléments dissociables : *Four doors* (28) ; *the other two doors* (30). La saisie est totalisante en (28) puisque le numéral renvoie à l'ensemble des éléments du groupe. Ce groupe est forcément homogène : on ne pourrait pas dire *four doors and*

¹³ Le chiffre entre parenthèses après les occurrences correspond au numéro de ligne et sert aussi de numéro à ces occurrences.

¹⁴ Paul Grice, « Logic and Conversation », P. Cole et J. Morgan (éds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, New York: Academic Press, 1975.

¹⁵ Il s'agit d'un choix fait dans ce corrigé afin de ne pas l'alourdir ; certains candidats ont inclus ce point dans leur étude. Les développements sur le pluriel, conduits de façon pertinente, en lien explicite avec la problématique de la quantification ont été acceptés.

¹⁶ Ici aussi, les termes « comptable », « discret », « dénombrable », « discontinu » sont également acceptés.

¹⁷ Les copies ayant proposé une problématique et un plan portant uniquement sur les quantifieurs dans le domaine nominal (les quantifieurs « centraux » et les N_1 of N_2) ont pu avoir une très bonne note si le terme de « quantifieur » était défini, le choix de traiter les quantifieurs sélectionnés justifié et les analyses suffisamment approfondies.

windows s'il y a deux portes et deux fenêtres. En (30) en revanche, *two* permet de définir un sous-ensemble dans l'ensemble de 4 éléments introduit en (28). La base nominale doit être compatible avec le décompte, c'est-à-dire que le nom doit être comptable, ce qui est le cas de *doors*.

Il y a également plusieurs occurrences de *one* dans le texte. *One* peut être un numéral, un substitut du nom ou un adjectif. Autrement dit, *one* n'a pas seulement un rôle de quantifieur. En (28) et (34), *one* a un statut pronominal : *Four doors – one is the large door that lets in the light* (28) ; *She goes up to one of these possibly accessible doors* (34). En (34), dans la structure N₁ of N₂, l'élément *one* est explicitement extrait de son ensemble (constitué par *these possibly accessible doors*). En (28), on pourrait reconstruire : *one of the four doors*. Dans les autres occurrences, en revanche, *one* ne joue plus seulement un rôle de quantifieur ; c'est un substitut anaphorique du nom, une proforme qui évite une répétition (*doctor* en 9-10, *bell* en 19) : *I could have found myself in front of the doctor, the very one who was getting ready to test my mental stability* (9-10) ; *She looks for a bell but does not see one* (19). Enfin, notons le composé *no one* (56) dans lequel *one* est pronom à valeur générique. L'unité renvoie à tout être humain, sans différentiation.

1.2. Saisie synthétique

Les quantifieurs étudiés ci-après sont scalaires car leur interprétation repose sur une échelle orientée. Ces opérateurs (déterminants et pronoms / proformes) sont des quantifieurs universels puisqu'ils indiquent la prise en compte (ou la saisie) de l'ensemble des éléments qu'ils déterminent.

All

Avec *all*, la saisie peut être qualifiée d'objective puisque qu'elle ne repose pas sur une partition ou une évaluation qui peuvent être subjectives, comme c'est le cas avec *some*. Le quantifieur *all* est considéré comme le prototype des quantifieurs logiques. Il marque une opération de totalisation. Il est compatible avec le continu et le discret (et donc avec le singulier et le pluriel). *All* (comme *both*) est appelé aussi quantifieur flottant¹⁸.

Dans le texte, il a une fonction de prédéterminant portant sur la proforme *this* : *All this has made her feel rather tired* (15). *This* a pour antécédent toute la situation précédente, résumée par la phrase : *She will have to explain again that she is making sure of the time and place of an appointment for tomorrow*. Comme on a affaire à du discours indirect libre, *this* renvoie à l'ensemble (*all*) de la situation dans laquelle se trouve le personnage : pas de médecin, personne en vue, pas de rendez-vous.

Une autre occurrence de *all* se trouve à la ligne 47 : *All very cheerful and elegant*. *All* dans ce cas peut être considéré comme une proforme : *all* renvoie à toute une situation extralinguistique : le lieu que le personnage féminin est en train de visiter, avec tout ce qui a été vu et qui est décrit dans le texte ; mais il est également possible de considérer que l'on a affaire à un prédéterminant (*all this*) ou un adverbe intensifieur : *this place is all very cheerful*. Dans les deux cas, en (15) et (47), *all* permet de reprendre en bloc un ensemble d'éléments disparates, qui n'ont pas besoin d'avoir de caractéristiques communes et qui sont rassemblés par le seul fait d'être repris par *all*. La totalisation se fait par saisie instantanée. En (56), *all* est employé en corrélation avec le pronom *they* et renforce la totalité qui est déjà indiquée par *they* : *No one will come, they have all completed their duties* (56). [Pour Huddleston

¹⁸ *Floating* : terme utilisé pour « an element which is able to move from one position to another in a sentence structure. The best-known examples are 'floating quantifiers' like *all* and *both*, as in *Both the cars have been painted/The cars have both been painted*. » (David Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell, 2008.)

& Pullum¹⁹, *all*, qui apparaît dans ce qu'ils appellent un *fused-head NP*, est dans ce cas *adjunct*. Nous n'adoptons pas cette perspective dans ce corrigé].

All est alors pronom à fonction de modifieur / intensifieur. En (56), *all* n'est pas indispensable à la bonne formation de la phrase : (56a) *No one will come, they have completed their duties*. À l'inverse, la phrase avec *all* seul, en position sujet, si elle n'est pas agrammaticale, est maladroite : (56b) *?No one will come, all have completed their duties*. La reprise de *no one* par *all* pose problème, d'où le recours à *they*. *They* et *all* forment une proforme complexe. *They* est un pronom dont le rôle est justement de reprendre anaphoriquement tous les éléments de la classe qui est dénotée par son antécédent. *They* et *all* sont donc redondants, et leur emploi conjoint crée un effet d'emphase. *All*, par contraste avec *no one*, oppose le rien et le tout, indique que tous les éléments de la classe constituée par les personnes travaillant dans le bâtiment sont pris en compte (donc il n'y a pas de « reste »), ce qui renforce l'impression que personne ne viendra, que les locaux sont vides.

Dans l'énoncé (3), *all* est en position pré-nominale, c'est-à-dire en position de pré-déterminant si l'on considère qu'il y a un déterminant zéro devant *silvery tiles* : *The floor is all silvery tiles* (3). Or *all* ne quantifie pas le nom comptable pluriel *tiles*, comme ce serait le cas avec un énoncé comme *a new paint for all tiles*. *All* se rapporte en fait à *floor*, ce que l'on peut montrer par les gloses suivantes :

(3a) *All the floor is covered by silvery tiles.*

(3b) *No part of the floor is anything else but silvery tiles.*

(3c) *The whole floor is covered by silvery tiles.*

L'adjectif *silvery* ajoute un trait distinctif à *tiles* et justifie le caractère remarquable du sol. En (3c), *whole* dit l'intégralité, tandis que *all* dit plutôt la totalité (la totalité des carreaux plutôt que l'intégralité du sol). Examinons maintenant la phrase suivante : *Close up the glass is all wavy and distorted* (35). Dans cet énoncé, *all* semble porter sur les deux adjectifs coordonnés, *wavy* et *distorted* et serait donc un adverbe, avec un rôle d'intensifieur, ce que l'on peut montrer avec la glose : *Close up the glass is totally / entirely / completely wavy and distorted* (35a). On remarque de plus que les adjectifs *wavy* et *distorted* ont une connotation négative, ce qui est un cas de figure courant : l'adverbe *all* porte souvent sur des adjectifs dépréciatifs. Cependant, une autre hypothèse est que, même si *all* est syntaxiquement un adverbe, il porte en réalité sur *glass* de la même manière que *all* se rapporte à *floor* en (3). Une glose permet de vérifier cette hypothèse, qui semble la plus probable : *Close up all the glass is wavy and distorted* (35b). Ce qui renforce cette hypothèse est que les adjectifs *wavy* et *distorted* sont difficiles à envisager comme gradables (*?very wavy / ?very distorted*). *All* concerne *the glass* : toutes les parties sans exception ont ces deux particularités, d'où l'effet d'emphase (*the whole glass* serait aussi possible, avec le sens d'intégralité). L'occurrence de *all* à la ligne 67 marque aussi l'exhaustivité dans la (pseudo) relative nominale : *All we want is to get you into your nightie* (67), de même que dans : *She is shaking all over* (59).

Enfin, figure dans le texte l'adverbe *already* (55), qui résulte de la grammaticalisation de la composition de *all* et de *ready* et qui n'est plus analysable en synchronie.

Nous l'avons vu, *all* quantifie tous les éléments d'un ensemble. À partir de cette valeur totalisante de *all* se dégagent plusieurs effets de sens : reprise d'un tout homogène, sans altérité ; d'un tout constitué

¹⁹ Rodney Huddleston & Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 376.

d'éléments disparates ; exclusion stricte sans exception. C'est donc le sémantisme de *all* qui importe le plus, davantage que sa portée ou sa catégorie syntaxique.

Both

Both, tout comme *all*, est un quantifieur universel (c'est-à-dire incluant tous les éléments sans exception) et flottant, mais à la différence de *all*, il appartient au système du duel : la totalité dite par *both* porte sur un ensemble comprenant uniquement deux éléments. Dans l'extrait suivant, *both knobs* reprend les deux éléments mentionnés dans le contexte avant : *She goes up to one of these possibly accessible doors and knocks, then tries the knob [...]. In the door directly opposite there is the same problem [...] with the knob. She tries the doors again in the same order, and this time she shakes both knobs (34-42). *Both* est ici déterminant. Il s'agit d'un quantifieur puisque l'ensemble des éléments est saisi dans sa globalité. Il a un sens de totalité comparable à celui de *all* mais les deux morphèmes ne sont pas interchangeables. Si l'on remplace *both* par *all* dans l'énoncé donné : *?she shakes all knobs / she shakes all the knobs*, celui-ci devient ambigu. Ce à quoi *all* renvoie, ce sont les poignées de toutes les portes de la pièce, alors que *both* fait référence au SN *the other two doors* (30), repris par *these possibly accessible doors* (34). Sans quantifieur : *she shakes the knobs*, la référence à l'objet n'est pas claire. La relation prédicative < *she – shake knobs* > semblerait alors instanciée pour la première fois alors qu'elle a déjà été instanciée à deux reprises sous des formes différentes : *tries the knob and cannot budge it* (34-35) et *the same problem with the knob* (37-38). *Both* permet d'établir un lien univoque avec les deux occurrences de *knob* mentionnées dans le co-texte gauche. Avec *both*, les deux éléments sont déjà posés et il y a un phénomène de fusion entre les deux occurrences, placées sur le même plan. Si l'on ne souhaite pas fusionner, afin de conserver la distinction entre les éléments, on a recours à *the two* (fléchage avec *the* + quantifieur cardinal avec *two*). *Both* a donc un rôle de quantifieur (en désignant les deux éléments dont il est question) et assure en même temps la cohésion discursive en permettant à l'auteur de créer des liens dans son texte, de garantir la compréhension sans alourdir la narration avec des reprises terme à terme.*

No

No dans le texte est un déterminant quantifieur. Il porte sur un nom non comptable (continu compact) en (44) et (47), comptable en (11), (23-24), (55) et (59) :

with practically no hope (44)

there is no pretense here of serving the public (47)

there is no doctor to be seen (11)

no computer or telephone or papers or colored buttons to press (23-24)

There are no artificial lights on in here (55)

She opens her mouth to yell but it seems that no yell is forthcoming. (59)

Le rôle de *no* est d'indiquer que la quantité est nulle. Pour cela, il faut que la notion sur laquelle porte *no* ait une préexistence envisageable. Par exemple, en (55), dire *There are no artificial lights* présuppose qu'il pourrait y en avoir.

No rejette en bloc toute quantité possible (et donc toute existence en contexte) de la notion *hope* en (44) (même si l'adverbe *practically* pointe vers une faible quantité plutôt qu'une quantité nulle), de la notion *pretense* en (47) et d'occurrences dans les autres énoncés. On voit qu'avec un nom comptable, il est possible de rejeter une occurrence (*yell*) et par extension toutes les occurrences possibles ou de

rejeter un ensemble d'occurrences (*lights*). Une autre façon de nier la quantité serait d'avoir recours à *not ... any* : *without practically any hope* (44a). On envisage une valeur possible avec *any* (après parcours des valeurs possibles), alors que *not* nie le possible, sans l'avoir envisagé auparavant.

No peut jouer un rôle d'intensifieur, en accentuant le manque, comme en (47) là où une valeur positive est la norme (norme rendue explicite par la présence de *here* qui souligne l'exception). En (21) et (60) ci-après, *no* est en co-occurrence avec *matter* dans une expression figée : *no matter what the hour* (21) ; *no matter how she tries* (60). Enfin, dans le pronom indéfini *nothing* (46) et (70), *no* porte sur *thing*, nom à valeur générique : il s'agit d'exclure tout élément quel qu'il soit.

1.3. Saisie analytique : *each* et *every*

Si la saisie s'effectue de manière globale et instantanée avec *all*, elle est synthétique avec *every* ou analytique avec *each*.

Each

Considérons les deux énoncés suivants :

and the other two doors, exactly alike and facing each other (30)

Each of these has an upper window (32)

Each est un quantifieur flottant, comme *all* et *both*. Il s'agit d'un outil de nivellement là aussi, mais la saisie qu'il indique est analytique (et pas synthétique à la différence de *all* et *both*). Les propriétés de *each* sont fondamentalement dissociatives, même si l'idée de totalité reste sous-jacente, à la suite d'une opération de parcours qui se conclut par l'extraction de tous les éléments de l'ensemble. Ce quantifieur présuppose une classe préconstruite, c'est-à-dire mentionnée dans le texte avant : *two doors*. Les éléments de la classe ont des propriétés communes et sont interchangeable (une occurrence est équivalente à une autre) mais sont dissociables. Dans l'exemple (30), l'association entre *each* et *other* est lexicalisée ; l'expression *each other* est un pronom réciproque (*each* est déterminant et porte sur *other*, employé comme pronom). L'expression *each other* est un tout indissociable, bloquant toute possibilité de permutation avec un autre élément : **facing every other* ; *every* est exclu de l'expression de la réciprocité car celle-ci est binaire, c'est-à-dire limitée à deux éléments. *Other* est dans le même champ sémantique que *each* car c'est un marqueur de la dissociation, de l'altérité, et tout comme *each*, il renvoie à un fractionnement « inhérent au distributif »²⁰. Il n'est pas possible d'employer une autre construction proche, *one another* (**facing one another*), *one*, nettement générique, ne pouvant faire référence qu'à des humains ou animaux.

En (32), *each* est proforme. *Each* joue un rôle d'inverseur du nombre, signalant le passage du pluriel (*two doors*) au singulier. Le verbe *facing* introduit la division du nombre qui était globalisé dans le contexte gauche par *the other two doors* et *exactly alike*. Le syntagme nominal *each of these* (32) met en correspondance un singulier (*each*) et un pluriel (*these*) par l'intermédiaire de la préposition *of*. Dans l'ensemble constitué par *these [doors]*, *each* opère une dissociation qui met en relief chaque élément composant cet ensemble : chaque élément est parcouru ; il s'agit d'un parcours rugueux, d'une saisie analytique. La dissociation produite par *each* permet d'accorder une particularité à chacun des boutons de porte (*knob*), qui sont essayés tour à tour. C'est la raison pour laquelle *every*, qui marque une saisie synthétique, n'est pas employé ici car cela ne permettrait pas de mettre en avant chaque essai

²⁰ Claude Delmas et al., *Faits de langue en anglais. Méthode et pratique de l'explication grammaticale*, Paris : Dunod, 1993, p. 147.

d'ouverture des portes. Syntaxiquement, *every* ne peut être pronom seul non plus ; il faudrait *every one of these*, mais il n'y a que deux portes, d'où le choix de la singularité plutôt que de la singularité resynthétisée avec *every*. Le SN *Each of these* pourrait être remplacé par le pronom anaphorique *they* : *They have an upper window*. Or dans le texte, plusieurs noms sont placés entre *windows* et le segment étudié : *long wings* ; *corridors* ; *rooms*. Tous ces noms désignent des pièces susceptibles d'être dotées de fenêtre. Il y aurait donc une ambiguïté quant à la référence de *they*. Cette ambiguïté est levée par *each of these* qui établit un lien logique avec l'élément *two doors* cité avant dans le texte.

Every

Il n'y a dans le texte qu'une seule occurrence de *every* dans l'adverbe composé *everywhere* : *the same old story everywhere* (49). *Every*, qui est étymologiquement un composé de *ever* et de *each* (*æfre - ælc*) n'est, comme *each*, compatible qu'avec le singulier. Si avec *each* l'opération de parcours porte sur des éléments identiques mais séparables, avec *every*, la construction de la totalité résulte du parcours des occurrences de la classe sans que la séparabilité des occurrences ne soit prise en compte. Il s'agit de ce que l'on peut appeler un « parcours totalisant »²¹, ou parcours lisse, avec saisie synthétique (ou saisie analytique doublée d'une saisie synthétique).

Avec *everywhere*, il y a opération de parcours *ad infinitum* : chaque élément de la classe des lieux, représentée par *where*, renvoyant implicitement aux maisons de retraite, est passé en revue, et tous sont présentés comme identiques, c'est-à-dire identifiables les uns aux autres, placés sur le même plan (contrairement à *each* qui se contenterait de dissocier ces lieux). Contrairement à *every*, quantifieur associatif qui peut entrer en composition, *each*, lui, ne contribue pas à former des composés, peut-être en raison de sa fonction dissociative.

1.4. Le parcours : any

Comme *each* et *every*, *any* est un opérateur de parcours : *the large door that lets in the light and any visitors* (29). *Any* a ici sa fonction de déterminant, portant sur le nom comptable pluriel *visitors*. Ce marqueur a une valeur prototypique de quantité / existence « possible ». C'est un quantifieur existentiel²² qui marque une opération de parcours : l'ensemble des éléments « *visitors* » est parcouru sans que le parcours ne puisse s'arrêter sur aucun. Ils sont donc traités de manière indifférenciée : on peut gloser par : « *one or more, no matter which* »²³. *Any*, avec cette valeur quantitative, apparaît la plupart du temps dans des énoncés négatifs ou interrogatifs. Dans l'énoncé transformé (29a) ci-après, le parcours est infructueux, la quantité « *visitors* » nulle : *There weren't any visitors* (29a). Et en (29b), la question induit un parcours de la classe « *visitors* » pour aboutir à une quantification, sans distinguer un élément de la classe : *Were there any visitors?* (29b). Dans le texte, la phrase n'est ni négative, ni interrogative. Ce qui permet l'utilisation de *any* est le caractère potentiel du procès. La glose suivante peut être proposée, qui comporte un modal marquant le potentiel, *might*, et qui suppose une ellipse de la relative en (29) : *the large door that lets in the light and any visitors who might be in the building* (29c). Le parcours est donc effectué sur une classe potentielle : la quantification qui est opérée est elle aussi potentielle et peut aller de l'unité à l'infini. Il est à noter que sans *the light*, la phrase devient pragmatiquement moins acceptable car une porte a justement pour fonction de laisser passer les

²¹ Janine Bouscaren, Agnès Celle, Ronald Flinham, Stéphane Gresset & Sylvie Persec, *Analyse grammaticale dans les textes*, Paris : Ophrys, 1998.

²² Rodney Huddleston & Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 361.

²³ Otto Jespersen, *Essentials of English Grammar*, London: George Allen & Unwin, 1933, p. 181, §17.91.

gens : ?*the large door that lets in any visitors* (29d). Le syntagme nominal *the light* opère un frayage – constitue un contexte facilitateur – qui assure une compréhension plus facile. En effet, la phrase (29e) ne pose pas de problème d'interprétation : *the large door that lets in the light* (29e). Elle permet donc d'associer la suite *and any visitors* sans qu'il soit nécessaire d'introduire explicitement une forme de potentiel. En (29), c'est la valeur qualitative qui domine quand, au-delà de l'existence (valeur quantitative), on cherche à dire que les éléments sont indifférenciés. Sans *any*, la valeur de possible ne serait plus exprimée, la quantité indéfinie étant déjà exprimée dans le pluriel de *visitors* ; il y a donc plutôt valeur qualitative pour rééquilibrer : *the large door that lets in visitors* (29f)²⁴.

Dans le texte, deux composés, un pronom indéfini et un adverbe, comportent également *any* : *clear enough for anybody to manage to see through* (33) ; *Nancy knows her anyway* (66). Dans les deux cas, il y a lexicalisation de la co-occurrence de *any* et d'un nom : *any + body* et *any + way*. L'opération de parcours est toujours présente : parcours de la classe « *bodies* » en (33) et de celle de « *ways* » en (66). Il y a en (33) une quantification identique à celle de (29) : parcours de tous les éléments de la classe des sujets potentiels du verbe *see through*, sans limite, sans restriction dans la classe des sujets. Là aussi la valeur qualitative d'indifférenciation prime.

1.5. *Some* : quantifieur subjectif

Some déterminant est un quantifieur existentiel prototypique, c'est-à-dire assertant l'existence d'une certaine quantité du référent du nom (noyau du GN) qu'il détermine. Il indique qu'on procède à une mesure subjective, approximative d'une masse ou d'un prélèvement d'éléments discrets. La quantité est donc évaluée subjectivement, cette évaluation étant liée à l'appréciation du sujet-énonciateur. *Some* est actualisant²⁵ ; il donne une orientation positive. *Some* est déterminant indéfini et porte sur des noms comptables, le premier au singulier et le deuxième au pluriel : *lock* et *compartments*, les deux occurrences apparaissant dans la même phrase : *there may well be some lock, or some compartments she can't see* (24-25). *Some* combine deux valeurs : l'assertion de l'existence du référent du nom qui suit (dans le texte, *some* pose l'existence des référents de *lock* et de *compartments*) et un déficit de spécification du référent, d'ordre qualitatif ou quantitatif. Lorsque *some* détermine un nom singulier (*some lock*) et ne porte donc que sur une seule occurrence, l'opération de quantification passe au second plan pour laisser la place à une opération de qualification : *some* a alors sa forme phonétique pleine. L'existence de l'occurrence *lock* est présumée mais reste indéterminée. Dans la proposition précédente, le modal *may* montre que le sujet est en train de spéculer sur l'existence même de l'élément. Le déficit de spécification donne une imprécision, qui concerne la qualité / l'identité du référent de *lock*. Celui-ci est vu comme un élément indéterminé (*some lock or other*).

Lorsqu'il porte sur un nom discret pluriel, *some* a typiquement une valeur quantitative, glosable par *a certain number of*. Ce n'est cependant pas le cas avec *some compartments*. Comme *some* est employé avec sa valeur qualitative auparavant (*some lock*), il conserve cette valeur avec *compartments*. L'accent n'est pas mis sur la quantité de *compartments*, mais, comme pour *lock*, sur leur existence : leur qualité étant que le personnage ne peut pas les voir, la quantité reste sous-jacente.

²⁴ La mise en relation directe de l'actuel (le présent de *lets*) avec le potentiel dit par *any* constitue un autre facteur de blocage.

²⁵ Laure Gardelle & Christelle Lacassain-Lagoïn, *Analyse linguistique de l'anglais. Méthodologie et pratique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2013, p. 14.

Terminons en mentionnant le composé *somebody* (3 occurrences dans le texte : une occurrence l. 7, 2 occurrences l. 21). L'opération est la même que pour les occurrences examinées : une personne (*body*) existe mais reste indéterminée qualitativement : il y a imprécision sur l'identité du référent.

2. Constructions « quantifiantes » : N₁ of N₂ et marqueurs grammaticaux non spécialisés (adjectifs, adverbes)

2.1. N₁ of N₂

On trouve dans le texte plusieurs occurrences de la construction N₁ of N₂ :

one of these possibly accessible doors (34)

panels of dark wood (17)

a list of doctors' names (19)

the pots of flowers (52)

an even greater expression of space, of loftiness (2)

this part of the building (57)

the name of a doctor (20)

La tête du SN est une proforme (*one* en 34) ou un nom (dans les autres exemples) et son complément un SP. La question est de savoir si N₁ of N₂ est une expression partitive dans les exemples ci-dessus, permettant donc de quantifier N₂. Les expressions partitives N₁ of N₂ appartiennent à la classe ouverte des quantifieurs²⁶. Ce type de quantification est le plus souvent métaphorique ou métonymique (contenant pour contenu, forme pour objet, etc.). Dans l'énoncé (34), déjà commenté dans la partie 1, un élément est extrait de l'ensemble d'unités comptables mentionné après *of*. La préposition *of* marque l'opération d'extraction à valeur quantitative : *one*. L'énoncé (17) peut être glosé par *panels made of dark wood*. Même si le nom *panel* ne sert pas à quantifier *wood* comme le ferait l'expression *a ton of wood*, il y a cependant passage d'un continu dénotant la substance (*wood*), saisie purement qualitative, à un discontinu au pluriel dénotant des entités limitées, avec quantification possible. Les énoncés (19) et (52) sont plus ambigus. On peut considérer qu'il y a quantification ou que N₁ indique seulement le support ou le récipient contenant N₂. En (19), *list* peut être vu comme une manière d'indiquer une quantité de *doctors' names* (par le moyen de l'expression lexicale d'une totalité par le nom *list*). En (52), il peut y avoir quantification si l'on peut gloser *the pots of flowers* par *the pots full of flowers*, ce qui n'est pas le cas dans le texte. Dans la phrase *She can see the pots of flowers*, il y a simple mention d'un objet, pas quantification de *flowers*.

Dans l'énoncé (2), le mot *expression* peut être vu comme un quantifieur, ce terme étant lui-même qualifié par *greater* marquant le degré et les noms non comptables *space* et *loftiness* étant gradables et donc sujets à évaluation quantitative. Même si l'on considère que *expression* n'est pas un quantifieur, ce nom permet au moins de découper une occurrence dans du continu compact et indirectement de quantifier. En (57), *part* opère une quantification par fragmentation : *part of* permet de fragmenter l'entité *building* qui n'est pas composée d'unités séparables. Il y a prélèvement / extraction donc recatégorisation quantitative. Le même phénomène est à l'œuvre avec *the name of a doctor* (20), avec en plus une recatégorisation qualitative avec *name* (une partie seulement du référent associé à *doctor*). On voit donc que ces structures en *of* ont un lien fort avec l'opération de quantification.

²⁶ Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman, 1985, p. 264.

2.2. Adverbes porteurs du degré : comparatif ou superlatif (grammatical ou lexical)

La quantité peut être appréciée par comparaison à l'aide de comparatifs grammaticaux et lexicaux. Il y a un rapport entre degré et quantité : la comparaison suppose une évaluation du degré, qui est lui-même une quantité de qualité.

Comparatif grammatical

[She] takes a closer look at the space she has found herself in. (27-28)

Each of these has an upper window (32)

[...] have made her feel more discouraged than she would care to admit. (40)

in a voice that sounds at first trivial and silly, then aggrieved, but not more hopeful. (42-43)

She knows that she has to behave differently, and more than that, she has to believe differently. (61-62)

En (27-28), le comparatif se forme par l'adjonction du suffixe flexionnel *-er* à l'adjectif monosyllabique *close*. Dans les autres occurrences, le comparatif se forme par périphrase, avec l'adverbe scalaire *more*, dérivé de *much*. Dans la structure comparative, l'opération de degré suppose la présence de deux éléments qui possèdent une propriété commune. La propriété peut être possédée à des degrés différents (27-28, 32, 40, 42-43, 61-62) ou identiques (42, 74, 49 ci-dessous).

En (27), (40) et (42-43), la comparaison porte sur un degré de la propriété décrite par les adjectifs *close*, *discouraged* et *hopeful*. Une évaluation se fait par comparaison implicite en (27). Le préconstruit est *she has taken a [first] look* et le comparatif se construit par rapport à ce préconstruit. L'évaluation sur la propriété */be close/* associée au référent du nom *look* s'effectue en degrés (*-er*), sans qu'on ait pour autant une idée précise du degré atteint. Cela nécessite que les propriétés évaluées, comme */be close/*, soient gradables. Une glose vient appuyer cette interprétation : *a look closer than the close look she first took* (27a). Les degrés sont parcourus toujours vers un degré plus élevé dans le sens de l'orientation sémantique de la notion. Le degré associé à la propriété */be close/* est ici plus élevé (*-er*) que dans l'élément préconstruit [*first look*]. Cela ne désigne pas pour autant une grande quantité de la propriété. On peut regarder de plus ou moins près. Il s'agit d'une comparaison relative ici, le degré est donc relatif.

En (40), la mesure comparative se fait par rapport au contenu propositionnel *would care to admit*. En (42-43), la négation bloque le processus de comparaison, impliquant que les adjectifs *trivial*, *silly* et *aggrieved* ne peuvent être associés à la notion *hopeful*.

En (61-62), l'évaluation en degrés opère sur le quantifieur *much*, sous sa forme *more*. *More* porte sur toute la prédication précédente, en opposant les deux éléments *behave differently* et *believe differently* et en introduisant une gradation là où rien n'indique dans le sémantisme des verbes qu'une hiérarchie existe.

Dans tous ces cas, la comparaison porte sur des degrés de la qualité exprimée par les adjectifs ou le contenu propositionnel.

La comparaison peut aussi se faire à l'aide d'un comparatif d'égalité. La propriété commune peut être possédée à un même degré, comme l'indiquent les marqueurs *as... as*. La quantité est égale entre le comparant et le comparé : *she shakes both knobs as well as she can* (42) ; "See? You're sharp as a tack." (74). En (42), la structure est la suivante :

as_1 (adverbe de degré) + adverbe + proposition relative [as_2 (relatif) + relation prédicative < *she – can* >]²⁷

L'adverbe *as* est un marqueur d'identification qui identifie le degré de la qualité (gradable donc) exprimée par l'adverbe *well*. La comparaison avec la proposition tronquée servant de repère, *as she can*, indique que le sujet ne pourra pas dépasser une limite supérieure (celle de sa capacité à accomplir l'action *shake*) et ainsi, paradoxalement, cette comparaison construit un haut degré de la notion *well*. Il est à noter que le haut degré n'est pas absolu : il ne s'agit que du degré atteignable par le sujet et qui est tout relatif ; on pourrait faire suivre l'exemple par un commentaire tel que *which is not very much*.

En (74), la structure est elliptique, la structure complète étant : *You're as sharp as a tack* (74a). Il s'agit d'une comparaison figée autorisant ce type d'ellipse. Cette construction comparative ne serait pas possible en (42) : **she shakes both knobs \emptyset well as she can*. En (74), la comparaison se fait de façon métaphorique par rapport à un objet pointu, aiguisé, qui donne la mesure de la vivacité intellectuelle, elle-même désignée métaphoriquement par l'adjectif *sharp*. En (74a), il s'agit de poser l'existence de deux éléments (*you* et *tack*) puis de comparer leur propriété commune (*sharp*). En (74), il s'agit de construire un degré de la propriété *sharpness* associée à l'élément *you*, par analogie avec l'idée qu'on se fait généralement de l'élément *a tack*. Ce comparant est générique. L'absence de *as* adverbe fait pencher vers une comparaison absolue, et donc un degré implicitement plus élevé qu'avec *as sharp as a tack*.

On trouve un cas un peu différent avec *upper* dans *an upper window* (32). *Upper* est formé à partir de la préposition *up* et du suffixe du comparatif *-er*. Cependant, *upper* est totalement lexicalisé et n'a plus un rôle de comparatif, n'indiquant plus qu'une fenêtre dans un certain type de porte ; il n'y a d'ailleurs pas de *lower window* dans une porte.

Comparatif lexical

Dans les deux phrases suivantes : *there is the same problem with the glass and the same problem with the knob* (37) et *it is the same old story* (49), un rapport d'identité, donc une possible mesure qualitative, est établi par l'adjectif *same*. En (37), le problème est semblable en tout point au problème déjà évoqué, même si le terme *problem* n'apparaît pas explicitement dans le texte avant. Ce sont deux situations qui sont comparées. En (49), la situation décrite est ramenée à *old story*, pour marquer l'absence de différence et la conformité avec le connu. Il faut noter cependant que l'on peut considérer que *same* ne dit pas autre chose que l'identité, la similitude, sans évaluation d'un degré de qualité.

En (17), la mesure de la hauteur est faite par analogie : *There is a rounded desk, waist high*. La hauteur du meuble est donnée de façon approximative par comparaison avec la taille d'un adulte. La quantification fondée sur une utilisation de parties du corps pour donner un ordre de grandeur est courante, avec par exemple des termes comme *foot* (unité de mesure), *arm* (*at arm's length*), *hand* (*a handful*).

Superlatif grammatical

Un seul exemple figure dans le texte : *at least* (57). Il s'agit du superlatif flexionnel, formé par la suffixation de *-(e)st* sur la base *little*. Cette forme figée s'est spécialisée dans l'expression du degré minimum.

²⁷ Pour *as*, d'autres descriptions ont été acceptées, entre autres : conjonction de subordination, « subordonnant corrélatif » (Lapaire & Rotgé).

2.3. Autres adverbess

L'adverbe *very* est un intensifieur. Un intensifieur indique un point sur une échelle d'intensité abstraite. *Very* sert à donner une mesure de la qualité exprimée par les adjectifs dans l'énoncé suivant : *All very cheerful and elegant* (47). *Very*, comme l'indique son étymologie (ancien français *verai*), exprime la « vraie » valeur, ce qui revient à la mesure d'une intensité, d'un haut degré.

Un autre adverbe présent dans le texte, *however*, entre dans une structure elliptique construisant aussi le haut degré : *however glamorous the surroundings* (49). La structure complète pourrait être : *it is the same old story everywhere, however glamorous the surroundings might be*. Avec *ever*, dans le composé *however*, il y a parcours de la notion exprimée par l'adjectif *glamorous*, ce parcours se poursuivant à l'infini puisqu'un degré maximal ne semble pouvoir être atteint. La quantification de *glamour* se fonde sur une évaluation subjective et ne peut se faire que sur une échelle d'intensité.

L'adverbe *too* (« amplifier »²⁸) dans *Still thinking about this, she gives the entry door a push. It is too heavy*. (50) quantifie la qualité contenue dans l'adjectif *heavy*, la présente comme dépassant la valeur souhaitée par rapport à une norme implicite (c'est-à-dire le degré qui permet de pousser la porte). La conséquence impliquée par *too heavy* est que le sujet ne pourra ouvrir la porte : le degré de *heaviness* maximum permettant de pousser la porte est dépassé.

Nous trouvons également une occurrence de l'adverbe *enough* postposé à l'adjectif *clear* : *the window glass looks clear enough for anybody to manage to see through* (32). *Enough* est un « compromiser », un quantifieur de suffisance. La structure à laquelle participe *enough* permet de quantifier en indiquant que le degré (la quantité de « clarté ») est suffisant pour que la relation prédicative < *anybody – manage to see through* > soit validée. L'implication est que ce degré est suffisant mais qu'il pourrait en être autrement. Il y a un préconstruit, avec le verbe *manage*, qui donne à penser que voir à travers la vitre ne va pas être facile.

Nous relevons une occurrence de l'adverbe *rather* dans le texte : *All this has made her feel rather tired*. (15-16). *Rather* peut avoir deux fonctions : celle d'intensifieur ou celle de « compromiser »²⁹. En (15-16), le sens est celui de « compromiser », indiquant un degré de fatigue se rapprochant d'un maximum sans l'atteindre. *Rather* (formé avec le suffixe *-er*, marque d'un ancien comparatif) est utilisé pour modaliser l'énoncé, pour en dire moins, pour ne pas mentionner ce qui est vu comme une conséquence désagréable des difficultés du sujet à se repérer.

Enfin un autre adverbe quantifie le degré, *nearly* : *she is nearly safe* (64). *Nearly* contient dans son sémantisme l'idée d'approximation. Ce qui est quantifié de manière implicite, c'est la distance qui sépare le passage de */not safe/* à */safe/* et qui ne se fait donc pas en tout ou rien. La même remarque peut être faite pour *possibly* : *She goes up to one of these possibly accessible doors* (34). Il y a là mesure et quantification d'un potentiel.

3. Quantifieurs et quantification

Nous avons passé en revue un certain nombre de marqueurs et de structures permettant de quantifier. Nous avons vu que la quantification objective ne concernait qu'un tout petit nombre de marqueurs dans ce texte. Dans la majorité des cas, la quantification repose sur des critères subjectifs

²⁸ Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman, 1985, p. 445. On leur emprunte également le terme « compromiser » à propos de *enough* (p. 602).

²⁹ Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman, 1985, p. 598.

et elle est approximative. Elle est indissociable de l'évaluation de propriétés qualitatives, de l'appréciation modale.

Il convient maintenant réfléchir au rapport entre quantifieurs et quantification. Certains morphèmes sont spécialisés dans l'expression de la quantification (*all, each, some*, entre autres). Mais même ces morphèmes ne sont pas monovalents : ils peuvent prendre un sens modal et avoir une utilisation autre que strictement quantitative. À l'inverse, l'opération de quantification dépasse l'utilisation des quantifieurs centraux. Le sujet n'incite certes pas à se livrer à une réflexion sur la quantification d'un point de vue théorique (qui pourrait comprendre la quantification en logique ou en philosophie) ; cependant, il semble nécessaire de se demander si la notion de « quantifieur » peut s'appliquer à des phénomènes plus diffus. Il s'agit donc d'examiner d'autres formes et d'autres procédés impliquant une mesure, une quantification, en allant au-delà des catégories mentionnées dans les deux parties précédentes pour explorer d'autres moyens de quantifier et ainsi tenter de délimiter les formes linguistiques qu'on peut inclure dans les procédés de quantification.

3.1. L'emphase

Nous employons ce terme de façon large pour regrouper des phénomènes d'insistance et de mise en relief. Dans la phrase suivante : *there may well be some lock* (24), il y a renforcement du modal *may*, présentant comme plus grandes les chances de réalisation de la relation prédicative < *be – some lock* >. On peut dire qu'il y a quantification sur une échelle subjective. En (8-9), l'adjectif *very* recentre l'attention sur le pronom *one* en excluant tous les autres éléments de la classe « *doctors* » : *I could have found myself in front of the doctor, the very one who was getting ready to test my mental stability*.

La répétition est aussi un procédé emphatique pour exprimer le haut degré d'une notion. Il peut y avoir indication de la répétition avec l'adverbe *again*, comme dans *She tries the doors again* (41), où la quantification porte sur le nombre d'occurrences du procès *try*. La répétition peut aussi être littérale. Le mot répété : *again* en (50-51) et *calm* et *breathe* en (62) est le signe qu'il y a quantification soit des procès, soit sur une échelle qualitative avec *calm* qui renvoie à un état et ne peut donc pas être itéré : *She pushes again. Again* (50-51) ; *Calm. Calm. Breathe. Breathe* (62).

3.2. Quantification « sémantique »

Abordons maintenant un domaine encore plus difficile à cerner : la quantification opérée par le lexique. Comme il n'y a plus de marqueurs grammaticaux, on peut se demander s'il est encore possible d'appliquer le terme de « quantifieur ». Certains prédicats, comme *love*, peuvent être décrits comme scalaires : *the sort that children love to slide on* (4). Le sémantisme de *love* implique un haut degré, d'autant que ce verbe peut être contrasté avec *like*, indiquant un degré moindre. Le verbe *yell* peut être vu comme indiquant l'intensité : *She opens her mouth to yell* (59). De même *bang*, marquant l'intensité du bruit de la porte qui claque : *bangs that door* (44), ou *shove* par rapport à un verbe plus neutre comme *push* : *they shove the residents or patients [...] into bed* (48), ou encore *pound*, indiquant une intensité, par rapport à un verbe plus neutre tel que *beat* : *Her heart is pounding* (63). Un modal peut servir à quantifier : *You must have had a dream* (69). Avec *must* épistémique, il y a une quantification des chances de réalisation de la relation prédicative < *you – have a dream* > qui semble plus élevée qu'avec *may*, par exemple.

Un énonciateur peut exprimer la taille par le lexique : *an even greater expression of space, loftiness* (2). Indépendamment du comparatif *greater*, les noms *space* et *loftiness* sont, dans le contexte dans lequel ils sont employés, orientés positivement vers le haut degré. Ce ne sont pas des quantifieurs en

tant que tels car ils ne servent pas à prélever une quantité d'une collection ou d'une entité, mais ils sont porteurs de quantification inhérente (*space* signifie ici *a lot of space* ; *loftiness* signifie *great height*) et sont utilisés pour donner un ordre de grandeur du bâtiment.

Dans l'énoncé suivant : *you wouldn't want people breaking their necks* (6), l'expression *breaking their necks* n'est pas à comprendre de façon littérale. Elle donne une mesure du danger, une sorte de haut degré de dangerosité.

En (23), l'adjectif *important* donne la mesure de la quantité de *clutter* sur lequel il porte. Il y a quantification lexicale : *No important clutter behind the desk either* (23).

Le texte comporte un certain nombre de termes qui sont utilisés pour mesurer l'écart par rapport à une position dans l'espace (écart nul avec *right* et *directly*) en (24) et (37), pour évaluer une taille (28) et (31), le temps (63), la distance par rapport à un repère (35) et la quantité de « vision » en (35) :

to get right behind the desk (24)

In the door directly opposite (37)

the large door (28)

the long wings (31)

a long time or a short time (63)

Close up the glass is all wavy and distorted. (35)

She cannot see through the window properly, either (35)

En revanche, *early* dans *they call them into bed early* (48-49) indique un point de référence dans le temps, pas une quantification.

La suffixation peut aussi servir à marquer un degré nul, par manque : le suffixe *-less* dans *uselessness* (39).

Nous terminons par la mention de deux termes, *linger* et *complete*, qui indiquent, pour *linger*, un étirement, une durée (donc une quantité plus importante de temps) et pour *complete*, un achèvement, un point atteint (la totalité des tâches à accomplir) : *the lingering light outside* (55) ; *they have all completed their duties* (56).

La question à laquelle nous avons tenté de répondre concerne la façon de découper, de séparer une masse en unités, de prélever des unités dans un ensemble d'unités discrètes. Nous avons vu qu'une définition trop restrictive de « quantifieur », comme pré-modifieur du nom, et étant dans une classe fermée, laisse de côté de multiples marqueurs ou traces de quantification. Inclure *lingering* dans la catégorie des quantifieurs est sujet à débat car on pourrait aussi dire que l'adjectif n'est que descriptif et n'est donc pas un outil de quantification. Nous pouvons esquisser une solution en définissant des marqueurs centraux et des marqueurs périphériques, pouvant parfois être utilisés comme outils de quantification.

Conclusion

Certains marqueurs ont un rôle spécifique de quantification : les déterminants ou pronoms « spécialisés », les adjectifs et les adverbes, qui sont au premier chef les outils permettant l'expression d'une évaluation de la quantité. Cependant il y en a d'autres, qui, s'ils sont moins spécialisés, permettent néanmoins d'exprimer une opération de quantification. « Quantifieur » est donc avant tout un terme sémantique, même si pour les quantifieurs « centraux », il recoupe le plus souvent la fonction syntaxique de déterminant. La définition de ce qu'est un quantifieur est complexe. Si l'on choisit de ne pas donner une définition restrictive, en n'incluant que les déterminants spécialisés dans la quantification, on se

retrouve avec un ensemble hétéroclite de moyens d'exprimer la quantification, ce qui conduit à dire que l'évaluation de la quantité est une opération primordiale sans laquelle la communication même est impossible.

Remarques sur le traitement de la question large par les candidats

Rappelons qu'il est essentiel de prévoir suffisamment de temps pour cette partie de l'épreuve qui compte pour une bonne part de la note finale. De trop nombreux candidats (141 sur 911 ayant composé) n'ont pas traité cette question. Il est d'autre part essentiel d'appliquer la méthodologie du traitement de la question large : définition du ou des termes du sujet, c'est-à-dire de ce qui est l'objet d'étude (« les quantifieurs » cette année), introduction avec problématique et plan, différentes parties et conclusion. Les présentations désordonnées, sans fil conducteur, les remarques décousues, les listes d'occurrence à peine commentées (certains candidats ont perdu du temps à compter les occurrences, ce qui est totalement inutile), les explications sommaires écrites apparemment à la va-vite ne satisfont pas au minimum requis par les attentes de l'épreuve. Il est bien évident qu'il ne suffit pas de structurer son devoir selon la méthode préconisée : il faut que le plan annoncé soit respecté, qu'il y ait une problématisation convaincante et une analyse détaillée d'une sélection d'occurrences.

Certains candidats ont défini une problématique simple, par exemple : de la petite quantité à la grande quantité ; de la quantification objective à la quantification subjective. Cette problématisation ne permettait pas un développement très approfondi mais pouvait conduire à une typologie bien faite des quantifieurs. Pour obtenir au moins la moyenne sur cette question, les candidats se devaient de donner une définition de « quantifieur » et des marqueurs qui pouvaient être inclus dans la classe des quantifieurs mais aussi de repérer et de commenter au moins les quantifieurs suivants : *all, each, some, both, no, any, (every)*. Une analyse détaillée de *all* était indispensable, étant donné la variété des emplois dans le texte. Il était nécessaire aussi de prendre en compte la syntaxe des quantifieurs ; d'aborder, même de façon succincte, d'autres quantifieurs possibles (cardinaux, dénombreurs de type N_1 of N_2) et de se livrer à une réflexion sur les types de quantification opérés par les quantifieurs : quantification plus ou moins précise, quantification plus ou moins objective, questions de qualité et de quantité, par exemple. Les questions du nombre, de la détermination et des adjectifs pouvaient être abordées dans la discussion.

Il est bien évident que le jury a conscience des contraintes temporelles de l'épreuve : les points évoqués ci-dessus pouvaient être traités à des degrés divers d'approfondissement. Rappelons une fois de plus qu'il vaut mieux repérer des occurrences intéressantes, posant éventuellement problème, les décrire et les analyser en détail, avec des manipulations, des comparaisons et une bonne prise en compte du contexte plutôt que de citer des exemples apparemment pris au hasard du texte ou sélectionnés sans explication.

Enfin, la présentation et l'expression doivent être soignées et la terminologie précise. Si les erreurs trop nombreuses sont sanctionnées, inversement sont bonifiées les copies dans lesquelles l'expression est claire, les démonstrations rigoureuses et toutes les normes de présentation respectées. Le jury a encore eu, cette année, le plaisir de lire de bonnes copies qui présentaient une structuration pertinente et efficace, ainsi qu'une problématisation et une analyse satisfaisantes du sujet proposé.

Jean ALBRESPIT

Université Bordeaux Montaigne

4 – Épreuve de traduction

4.1. – Thème

Présentation du texte

Le texte proposé aux candidats cette année était un extrait du roman de Pierre Lemaitre, *Miroir de nos peines*, paru en 2020. Il s'agit du dernier volet d'une trilogie intitulée *Les Enfants du Désastre*, dont le premier volume, *Au Revoir Là-Haut*, pour lequel Pierre Lemaitre a obtenu le prix Goncourt en 2013, s'ouvre à la fin de la Première Guerre mondiale. Après *Couleurs de l'Incendie*, qui se passe dans l'entre-deux-guerres, *Miroir de nos Peines* clôt la trilogie dans la France de 1940, de la drôle de guerre à l'exode, période que l'historien Marc Bloch a appelée « l'étrange défaite ».

Au fil des pages, le lecteur plonge dans le passé d'une mystérieuse jeune femme et la suit dans un périple qui finit par la mener sur les routes de l'exode, dont la description donne son titre au roman : « La voiture cahotait lentement dans le flot des fuyards qui était à l'image de ce pays déchiré, abandonné. C'était partout des visages et des visages. Un immense cortège funèbre, pensa Louise, devenu l'accablant miroir de nos peines et de nos défaites. »

Le passage à traduire est tiré du deuxième chapitre du livre, qui plonge brutalement le lecteur dans la vie que mènent les soldats dans le fort de Mayenberg (inspiré de celui de Hackenberg situé sur la ligne Maginot) avant l'offensive allemande qui donnera lieu à la débâcle. On découvre les lieux à travers les yeux d'un jeune professeur devenu sergent-chef, Gabriel, hanté par la peur d'une attaque au gaz. Selon lui, « [l]e Mayenberg lui-même, l'un des plus importants ouvrages de cette ligne de défense, avait des faiblesses de vieillard : à l'abri des balles et des obus, sa population militaire pouvait périr tout entière asphyxiée. » Le terme « ouvrage » trouve un écho dans le passage proposé pour la traduction, et était donc à comprendre, comme l'ont vu un certain nombre de candidats, comme renvoyant au fort lui-même. En suivant Gabriel dans les couloirs du fort, le lecteur découvre les équipements obsolètes datant de la Grande Guerre (à l'instar des « obus de 145 mm » mentionnés dans le texte), des soldats occupés à des tâches qui leur paraissent dénuées de sens, un commandement qui semble bien loin des réalités du terrain et dont seuls les ordres grandiloquents, cités entre guillemets dans le texte, résonnent encore aux oreilles des soldats qui n'en voient plus la pertinence. « Ce désert militaire puait l'abdication », écrit Pierre Lemaitre. Cette phrase, comme « [e]n attendant de mourir pour la patrie, on s'emmerdait » dans l'extrait proposé, illustre le type de décrochage stylistique qui caractérise l'écriture dans un passage où l'on peut parler de discours indirect libre. C'est bien le point de vue de Gabriel qui est adopté, comme l'indique clairement la première phrase (« lui était apparu »). À travers lui, le lecteur découvre la dimension confinée du fort, l'ennui des soldats, mais aussi ce qui apparaît rétrospectivement comme la confiance naïve de l'armée française dans une supériorité militaire qui n'est pas un instant remise en question : la potentielle peur de la guerre est balayée comme étant totalement hors de propos, et l'ironie à l'encontre de l'absurdité des ordres donnés aux soldats – que l'on peut attribuer à Gabriel ou au narrateur – s'exprime de façon évidente dans le passage entre parenthèses (« on s'imaginait peut-être que... »).

Cette remarque nous conduit à aborder l'une des difficultés principales de ce texte, la traduction du pronom « on », qui ne renvoie pas au même référent tout au long du passage. Un premier rappel méthodologique s'impose : les candidats doivent impérativement procéder à une analyse du texte dans

son ensemble, et ne pas considérer chaque phrase comme étant indépendante des autres. Il faut veiller à la cohérence interne de la traduction, point sur lequel nous reviendrons.

Concernant la traduction de « on », il faut conduire une analyse de chaque occurrence. « On » est tout d'abord à distinguer du « vous » utilisé au début du texte, qu'il convient de traduire tout simplement par un *you* générique, qui présente l'avantage d'établir une forme de complicité avec un lecteur invité à pénétrer dans le fort (*when you entered the Mayenberg, the daylight faded away a few yards ahead of you*). Précisons qu'à aucun moment la traduction par *we* n'est envisageable, étant donné que le narrateur à la troisième personne ne fait partie ni de la troupe, ni de ceux qui la commandent. C'est Gabriel qui appartient au groupe des soldats. On entend sa voix par le biais du discours indirect libre mais il ne s'exprime jamais à la première personne. Le choix de *we* a donc été systématiquement pénalisé. Une analyse des différentes occurrences permet dans un premier temps de distinguer les « on » qui renvoient aux soldats (« on avait trié les caisses », « on ne savait plus quoi faire », « qu'on appelait le métro », « on se souvenait », « on s'emmerdait », « on recourait aux pelles-bêches », « on avait planté deux rails », « on élevait des poules ») des « on » qui renvoient aux membres de l'état-major : « on imaginait peut-être » et « on leur faisait planter ». Cette dernière occurrence met en évidence la distinction entre les soldats dont Gabriel fait partie (et auxquels il est aussi fait référence par le biais du pronom « ils » : « ils coulaient du béton [...] ou déroulaient des kilomètres de barbelés ») et les hauts gradés qui donnent les « ordres » et les « instructions ». Les efforts faits par certains candidats pour souligner cette différence entre les référents ont été bonifiés, en particulier pour le passage entre parenthèses où il était bienvenu de traduire « on imaginait peut-être » par une tournure impersonnelle du type *maybe it was considered that*. Quand le « on » renvoie aux soldats, la meilleure traduction est en général le pronom *they*, même si pour la première occurrence, « on avait trié les caisses de munitions [...] vérifiées », le recours à la voix passive est tout à fait possible. Dans ce cas « on ne savait plus quoi faire » peut aisément être traduit par une tournure impersonnelle : *there was nothing left to be done*. Pour les candidats qui ont eu le mérite de rester cohérents dans leur traduction de « on » mais n'ont pas opté pour le pronom *they* qui s'imposait dans la plupart des cas, le choix de *you* ou de *one* a été moins pénalisé que celui de *people* qui renvoie à un groupe trop indéterminé dans ce contexte, sauf quand « on » fait référence aux membres de l'état-major : dans ce dernier cas *you* ou *one* étaient particulièrement peu indiqués.

La question de la cohérence interne au sein des copies s'est également posée concernant la traduction des unités de mesure (kilomètres, mètres, mètres cubes). Même si le système impérial est plus couramment utilisé dans les pays anglo-saxons, le choix du système métrique a été accepté tant qu'il était utilisé tout au long de la copie. Dans ce cas la meilleure traduction pour l'expression « des milliers de mètres cubes de béton » était *thousands of cubic meters of concrete* (les mètres cubes ne pouvant se transformer en mètres carrés, erreur lourdement pénalisée). Pour les candidats qui ont opté pour le système impérial, rappelons qu'une conversion approximative est attendue, et que l'essentiel est de respecter l'ordre de grandeur : ainsi, *yards* et *feet* pouvaient tous deux convenir pour la traduction de « quelques mètres devant vous », et vingt-cinq kilomètres équivalent à peu près à *fifteen miles*, mais pas à *fifty miles*. Les mètres cubes de béton correspondent à des *tons of concrete* ou à des *cubic yards*. Seule la taille des « obus de 145 mm » n'appelait pas de conversion dans le système impérial, puisque ces obus caractéristiques de la Première Guerre mondiale étaient désignés de cette façon, y compris par les soldats anglais. Les candidats doivent veiller par ailleurs à respecter le texte de départ pour la traduction des chiffres ou des nombres exprimés en toutes lettres.

Le texte soulève un certain nombre de difficultés de détermination, en particulier dans l'emploi des déictiques. Comme souligné dans le rapport de 2020, il est important de garder en tête que « *the* est historiquement la forme réduite de *that* »¹ et correspond à un fort degré de détermination : il est donc suffisant pour traduire le démonstratif qui ouvre le texte (même si *this* et *that* ont aussi été acceptés), et il est tout à fait indiqué pour traduire « [c]e train », *that* étant également possible puisqu'il s'agit d'un renvoi à un élément déjà mentionné dans le texte. *This* n'a en revanche pas été accepté dans ce cas, pas plus que pour la traduction du démonstratif dans « cette atmosphère étroite et confinée qui... », où le recours à l'article défini est la meilleure solution. Rappelons que *this* ne peut déterminer un groupe nominal dans lequel le nom est suivi d'une relative déterminative. Son emploi cataphorique ou sa valeur d'ouverture à droite interdit également d'y avoir recours pour traduire « c'étaient les instructions », qui reprend et résume le début de la phrase : nombreux sont les candidats qui ont à juste titre utilisé *those were the instructions*, ou *such were the instructions*. À la fin du texte, *it was quite an achievement* est la meilleure solution pour traduire la tournure présentative « c'était le bout du monde » : l'emploi d'un déictique était ici une faute grammaticale. La détermination des noms reste une difficulté pour un certain nombre de candidats. Rappelons que les noms indénombrables ne peuvent pas être précédés de l'article indéfini, sauf s'ils sont suivis d'une relative restrictive. Ainsi *damp* ou *dampness*, termes choisis à raison par de nombreux candidats pour traduire « humidité », ne peuvent être déterminés par *a*. De même, *breeding*, souvent utilisé pour traduire « élevage » à la fin du texte, n'est pas un nom dénombrable : **a small breeding of pigs* n'a donc pas été accepté, et il convenait de lui préférer une expression du type *a small pig farm*. Le jury conseille également aux candidats de revoir les emplois de *any* (qui n'a pas une valeur négative et n'est donc jamais synonyme de *no*) et de *some*, qui, employé devant un nom dénombrable pluriel, renvoie à une quantité non précisée mais relativement faible, et est moins indéterminé que l'article \emptyset : **some howls of the damned* a été sanctionné pour traduire « des hurlements de damnés » car il semblerait que l'on ne considère que certains hurlements et pas d'autres.

Comme dans les textes proposés les années précédentes, il y a dans le passage deux noms qualifiés en français par deux adjectifs qualificatifs épithètes : « le long couloir ténébreux » et « cette atmosphère étroite et confinée ». Dans les deux cas, il convient de traduire ces adjectifs par des épithètes antéposées en anglais. Dans le premier exemple, « long » et « ténébreux » renvoient à deux caractéristiques objectives, et le groupe nominal peut donc se traduire par *the long dark tunnel*, obéissant à la règle selon laquelle la « couleur » (*dark*) est plus étroitement liée au nom que la dimension (*long*). Dans le deuxième exemple, « étroite » et « confinée » caractérisent tous deux entièrement le nom et sont placés sur le même plan : il faut donc les séparer par une virgule : *the close, confined atmosphere*. La coordination des deux adjectifs par *and* a été pénalisée dans la mesure où il faut la réserver aux cas où chaque adjectif ne qualifie que partiellement le nom (comme par exemple dans *a black and white dog*).

Pour ce qui concerne les syntagmes verbaux, le texte offre une description de la vie quotidienne dans le fort, et la forme *BE + -ING*, renvoyant à des actions en cours de déroulement ou à des états qui contrastent avec une situation habituelle, ne peut être utilisée ici, mis à part dans la deuxième phrase (« Plus de neuf cents soldats vivaient là ») dans laquelle l'on peut considérer que le narrateur met en exergue la dimension temporaire de la situation. Il est en revanche tout à fait possible d'insister sur

¹ Monique De Mattia-Viviès, *Leçons de grammaire anglaise : de la recherche à l'enseignement. Groupe nominal*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 2019, p. 86.

l'aspect itératif de certaines actions, comme « ils coulaient du béton [...] ou déroulaient des kilomètres de barbelés », ou bien « lorsque l'unique pelleteuse était affectée ailleurs, on recourait aux pelles-bêches », qui renvoient à des situations qui se répètent dans le passé : dans ce cas l'emploi de *would* suivi de la base verbale est tout à fait indiqué comme solution alternative au prétérit simple. Le *would* itératif doit cependant être réservé à la traduction de verbes commandés par des sujets animés et exprimant des actions qui se répètent dans le passé : il ne peut donc être employé pour traduire « On se souvenait » ou « la lumière lui manquait ». Le jury conseille plus généralement aux candidats de revoir l'emploi des modaux et leur structure (soulignons qu'un modal ne peut être suivi que d'une base verbale, qu'il s'agisse d'un verbe lexical ou d'un auxiliaire, *have* ou *be* + participe passé). Il faut veiller à distinguer *could* de *might* et de *may*, ce dernier ne s'employant que dans un contexte d'énonciation présent. Outre son emploi itératif, *would*, forme prétérit de *will*, peut servir à exprimer le futur dans le passé. Toutefois la notion de futur après la conjonction *when* se traduit par du présent dans un contexte présent et par du prétérit dans un contexte passé (et non, respectivement, par *will* ou *would*) : traduire « quand l'ennemi daignerait se manifester » par **when the enemy would deign to appear* n'est donc pas possible et a été lourdement sanctionné.

Du point de vue de la syntaxe, le texte présente plusieurs phrases dans lesquelles deux propositions indépendantes sont séparées par une simple virgule : « on les avait empilées, ouvertes, classées, déplacées, vérifiées, on ne savait plus quoi faire », « ici, personne d'ailleurs ne la craignait, la ligne Maginot était réputée imprenable » ou encore, à la fin du texte, « on recourait aux pelles-bêches conçues pour le sable, quand on avait planté deux rails au cours de sa vacation, c'était le bout du monde. » Dans ce cas de figure, le calque de la juxtaposition (dit « *comma splice* ») est maladroit, et il convient d'analyser le type de rapport qui régit les deux propositions séparées par une virgule : dans le premier exemple, on peut étoffer par un simple *and*, ou bien souligner le lien temporel par le recours à *until they no longer knew what to do*. Dans le deuxième exemple, les deux propositions sont liées par un rapport causal : *as* ou *since the Maginot Line was said to be impregnable* sont les meilleures solutions pour traduire la parataxe. Dans le dernier exemple, l'emploi de *and* est possible, comme celui d'un tiret cadratin, signe de ponctuation particulièrement indiqué ici (tout comme dans le premier exemple d'ailleurs).

Pour la traduction des phrases longues que compte le texte, et dont l'analyse sera précisée dans les segments concernés, le jury conseille aux candidats de ne pas « aplatir » la syntaxe en coupant systématiquement les phrases complexes, mais plutôt de démontrer leur maîtrise des propositions subordonnées et participiales.

Rappelons que, bien plus que les erreurs lexicales, les erreurs les plus lourdement sanctionnées sont celles qui portent sur les temps, les aspects, les formes verbales (les candidats doivent parfaitement maîtriser les verbes irréguliers, y compris le verbe *breed*, qui a occasionné beaucoup d'erreurs), la détermination, la structure des groupes nominaux, la syntaxe et les prépositions. Ainsi les « marmites norvégiennes » ont finalement donné lieu à beaucoup de traductions tout à fait acceptables : si *haybox cookers* était la meilleure solution, *Norwegian cookers* (sans oublier la majuscule pour les adjectifs de nationalité), mais aussi *cooking pots* ont été acceptés, et les copies proposant les termes *cauldrons* ou *saucepans* n'ont été que légèrement pénalisées. De même, tous les candidats ayant opté pour des traductions sensées de « la machine-à-enfoncer-les-rails », telles que *the-machine-for-driving-in-rails* ou *the hammering-the-rails-down-machine* n'ont pas perdu de points, si toutefois ils n'omettaient pas de conserver les traits d'union entre chaque élément de cette création lexicale.

Ce texte a permis de distinguer les candidats qui, outre une solide maîtrise de la grammaire de la langue anglaise, ont su analyser le texte de façon rigoureuse et ont veillé à la cohérence interne de l'ensemble de leur traduction.

À titre indicatif, le jury recommande aux futurs candidats l'usage du manuel de Françoise Grellet *Initiation au thème anglais* (Hachette supérieur), ainsi que les *Leçons de grammaire anglaise : de la recherche à l'enseignement* de Monique De Mattia-Viviès (Presses Universitaires de Provence), ou encore *L'Approche linguistique des problèmes de traduction* d'Hélène Chuquet et Michel Paillard (Ophrys), liste bien entendu non exhaustive d'ouvrages qui peuvent s'avérer précieux pour la préparation de cette épreuve. Le jury encourage également les candidats à consulter les rapports des années précédentes, qui offrent des exemples de traductions commentées et des rappels méthodologiques.

Analyse détaillée

À partir de la segmentation du texte retenue pour la correction, chaque segment fera l'objet de remarques s'appuyant à la fois sur les propositions faites par les candidats et sur le corrigé retenu. Ce corrigé n'est qu'une proposition, et il va sans dire que de très nombreuses variantes ont été acceptées.

1. Ce gigantesque fort souterrain lui était apparu comme une sorte de monstre menaçant, gueule ouverte, prêt à engloutir tout ce que l'état-major lui enverrait en sacrifice.

L'expression « état-major » est la difficulté lexicale principale de ce segment, et a donné lieu à de fréquents contresens (*the state, the government*) voire à des non-sens (*the general major, the major army, the major state*). *The general staff* est la meilleure traduction. Des expressions telles que *the commanding officers, the generals of the army, the commanders in chief* ont été acceptées ou légèrement pénalisées. Le groupe nominal « ce gigantesque fort souterrain » a généré des propositions farfelues dans certaines copies (*subterranean castles*). De rares erreurs d'interprétation de l'expression ont mené à des contresens comme *a strong underground*, voire *a strong basement*.

La plupart des candidats ont compris l'importance du plus-que-parfait dans le verbe principal. En effet, « lui était apparu » renvoie le lecteur à un moment antérieur à la narration du texte, à savoir l'arrivée de Gabriel au fort. Pour traduire le conditionnel « enverrait », les modaux *might* (soulignant la notion d'éventualité) et *would* ont été acceptés, uniquement lorsqu'ils étaient suivis d'une base verbale.

Il faut éviter le calque syntaxique dans le cas de l'expression en apposition « gueule ouverte » et opter pour un étoffement avec une préposition (par exemple *with its mouth open, with a gaping mouth*). Le choix d'un adjectif composé (*open-mouthed*) est maladroit. L'expression « en sacrifice » ne peut être calquée (**in sacrifice*) et demande à être transposée (*as a sacrifice, to be sacrificed*). Le calque syntaxique de « tout ce que » est maladroit (*all that*) voire erroné (**all what*), là où de nombreuses options existent (*everything, anything, whatever*).

2. Plus de neuf cents soldats vivaient là, parcourant sans cesse les kilomètres de galeries enfouies sous des milliers de mètres cubes de béton,

Ce segment contient peu de difficultés lexicales, et il a permis aux meilleurs candidats de démontrer leur bonne maîtrise des verbes liés au mouvement et à la description de l'espace : « parcourir » peut se traduire de façons différentes, à condition qu'elles fassent ressortir l'aspect répétitif du mouvement des soldats, par exemple par le biais d'une préposition : *through / up and down*, ou par le choix du

verbe : *roaming / wandering*. Des propositions telles que *walking past* ou encore *walking Ø the miles of corridors* ont été pénalisées. La traduction de « enfouies » par un autre terme que *buried* est à éviter : le participe passé *dug* ne peut fonctionner ici car il dénote le processus lui-même, et non le résultat de ce processus (exprimé par *under thousands of tons of concrete*), et l'adjectif *deep* ne fournit pas assez de précision.

Comme indiqué plus haut, l'imparfait dans cette phrase peut être traduit exceptionnellement par la forme en *BE + -ING*. L'emploi du *would* itératif a été lourdement sanctionné, puisque le fait de vivre au Mayenberg ne peut pas s'entendre comme un événement qui se répète.

Il est conseillé aux futurs agrégatifs de savoir où placer les compléments d'objet et les adverbes : *ceaselessly walking through the miles of galleries* est acceptable, **walking ceaselessly the miles* ne l'est pas. Par ailleurs il est syntaxiquement impossible de placer *buried* en position épithète à gauche de *galleries*, étant donné qu'ici « enfouies » est un participe passé qui est la tête d'une participiale interprétable comme une relative elliptique (« qui étaient enfouies »), ce que confirme la présence du complément circonstanciel de lieu « sous des milliers de mètres cubes de béton ».

3. dans le bruit incessant de groupes électrogènes, de plaques de fer qui résonnaient comme des hurlements de damnés et d'odeurs de gas-oil mêlées à une humidité endémique.

Plusieurs mots ont été retenus pour la traduction de « incessant », et le jury a été bienveillant concernant les différentes propositions pour traduire les termes techniques dans ce segment : « groupes électrogènes », « plaques de fer » et « gas-oil ». On note de très bonnes traductions de « de damnés », par exemple *of the wretched*, adjectif substantivé qui permet d'éviter un étouffement maladroit : *doomed people / damned beings*. La transposition de ce syntagme prépositionnel complément du nom en adjectif modifieur, *hellish*, est injustifiée.

Une bonne maîtrise des règles d'emploi des articles s'avère capitale dans ce segment, l'article Ø étant nécessaire dans *Ø power generators*, *Ø iron slabs*, *Ø diesel* et *Ø all-pervasive damp*, autant d'expressions qui renvoient soit à la notion, soit à une quantité indéterminée (voir l'introduction).

Du point de vue de la syntaxe, il est judicieux de trouver une formulation permettant de ne pas assimiler les odeurs de gas-oil à un bruit incessant comme semble le faire le texte source. En règle générale, quand la syntaxe du texte d'origine est bancal, il convient d'opter pour une traduction grammaticalement correcte en anglais.

4. Quand vous entriez au Mayenberg, la lumière du jour s'estompait quelques mètres devant vous, laissant deviner le long couloir ténébreux

Le segment s'articule autour d'un jeu d'ombre et de lumière qui peut poser problème. Ainsi, plusieurs traductions sont possibles pour le verbe « s'estomper » (*to dim*, *to fade away*, etc.) ainsi que pour « laissant deviner » (*you could make out / distinguish ; dimly revealing*), tant que l'on évite d'avoir recours à deux termes s'appuyant sur les mêmes lexèmes.

De même, pour traduire « quelques mètres », on peut proposer : *a few yards / a few feet ou a few metres / meters* à condition de rester cohérent avec les choix (orthographiques et métriques) opérés dans les segments 2, 5 et 13.

Du point de vue grammatical, le choix des temps et des aspects pour *to enter / to fade* doit faire l'objet d'une attention toute particulière : l'emploi de la forme *BE + -ING* n'est pas compatible avec le

contexte puisqu'il ne s'agit pas ici d'une situation spécifique, mais de ce qui se produit quel que soit le moment où l'on pénètre dans le fort.

La détermination a souvent été un point d'achoppement dans les copies. Il faut penser à utiliser l'article *the* devant « Mayenberg » (*the Mayenberg fort* est sous-entendu). La traduction du groupe nominal « le long couloir ténébreux » a été traitée en introduction.

D'un point de vue syntaxique, l'erreur majeure à éviter consiste à proposer un calque pour traduire « laissant deviner » : **letting you guess*, **letting you imagine*, **leaving you to guess* – autant de solutions à la fois peu authentiques et conférant une intention au couloir – ont été pénalisées à des degrés divers.

5. où circulait, dans un vacarme épouvantable, le train conduisant aux blocs de combat prêts à balancer des obus de 145 mm à vingt-cinq kilomètres alentour, lorsque l'ennemi héréditaire daignerait se manifester.

La principale difficulté lexicale consiste dans ce segment à mobiliser des termes précis pour éviter les faux sens, anachronismes et autres potentiels barbarismes autour des substantifs appartenant au champ lexical militaire. Pour les « blocs de combat », renvoyant à un lieu et non aux troupes elles-mêmes, de nombreuses solutions ont été acceptées, telles que *casemates* ou *combat blocks* ; « l'ennemi héréditaire » peut se traduire par *the age-old foe*, *the enemy of old* (*enemy* s'écrit sans doublement de la consonne « n »), mais *the arch enemy* a été considéré comme un faux-sens, et **the inherited enemy* comme un contresens, de même que la traduction fréquente de « daignerait » par le verbe *dare* (qui suggère que l'ennemi a peur de se manifester). Le jury a accepté qu'*enemy* soit traité comme un terme abstrait (et repris par *itself*), ou comme renvoyant à un référent pluriel (*show themselves*) ; des solutions telles que *to attack* ou *to appear* permettent d'éviter d'avoir recours à un pronom. Faute d'un terme lexical précis, mieux vaut avoir recours à l'hypéronymie que de risquer un barbarisme, mais il ne faut toutefois pas en abuser. Le choix du terme *noise* pour traduire le « vacarme » semble relever d'un évitement ou tout du moins d'une sous-traduction.

D'un point de vue grammatical, il est recommandé aux candidats de réviser les règles qui régissent la formation des adjectifs composés afin d'éviter les erreurs, assez fréquentes, qui ont été trouvées concernant les adjectifs composés incluant un nombre, telles que **fifteen-miles radius* ou **145-millimeters shells / 6-inches shells*.

Comme rappelé en introduction, dans les propositions subordonnées de temps, on ne peut utiliser ni *will* ni *would*, et le calque **would daign* a été lourdement sanctionné.

La difficulté syntaxique majeure du segment tient à la traduction de l'inversion sujet-verbe (« où circulait le train... »), structure bien plus fréquente en français qu'en anglais, où elle est réservée à des cas bien précis. Cependant, l'inversion est ici la solution la plus appropriée car le syntagme nominal sujet, dont la tête est le nom « train », est complexe : il inclut une participiale dont la tête est le participe présent « conduisant » ; cette participiale inclut elle-même un syntagme adjectival qui comporte une infinitive complément de « prêts » et auquel se rattache une subordonnée de temps (« lorsque l'ennemi héréditaire daignerait se manifester »). L'inversion sujet-verbe permet de placer ce long syntagme nominal complexe en position rhématique, tandis que l'ordre canonique sujet-verbe imposerait le verbe (*ran*, et non le calque *circulated*) en fin de phrase, ce qui d'une part nuirait à la compréhension de la phrase, voire à sa grammaticalité, et, d'autre part, placerait en position initiale, thématique, le sujet qui, en raison de sa complexité, a un poids informationnel bien supérieur à celui du verbe. Il est également possible de réagencer le segment, voire (une fois n'est pas coutume) de couper la phrase, pour clarifier

le propos : des propositions telles que *along which, in a dreadful din, the train ran, that was leading to...*, ou *along which a train ran in a dreadful din. It led to...* ont été acceptées. En revanche les solutions qui témoignaient d'une confusion entre les agents des différents verbes, suggérant par exemple que c'était le train qui envoyait les obus ou attendait l'ennemi, ont été pénalisées.

6. En attendant, on avait trié les caisses de munitions, on les avait empilées, ouvertes, classées, déplacées, vérifiées, on ne savait plus quoi faire.

En plus de la difficulté de la traduction du « on », et de la nécessité d'éviter le « *comma splice* » après « vérifiées » en introduisant un signe de ponctuation fort (de préférence, le tiret), ce segment comporte quelques difficultés d'ordre lexical, comme « les caisses de munitions », groupe nominal pour lequel il est préférable de privilégier une construction avec *of* (plutôt que *ammunition crates*) pour insister sur le contenu plus que sur le contenant. Rappelons qu'*ammunition* est un nom indénombrable, à la différence de *munition*. L'emploi du terme *boxes*, moins adapté au contexte, n'a été que très légèrement pénalisé.

La série de verbes énumérés soulève la question de l'emploi des prépositions et particules adverbiales : s'il faut préférer *sorted* à *sorted out* pour traduire « trié », la particule *up* est nécessaire après *piled* ou *stacked* pour « empilées ». Ajouter *around* après *moved* ou *up* après *checked* conduit en revanche à des contresens.

Par ailleurs « ouvertes » est ici le participe passé du verbe, et c'est bien la forme *opened* (et non *open*) qu'il convient d'employer.

La traduction choisie pour « on ne savait plus quoi faire » doit souligner l'ennui des soldats qui ne savent plus comment s'occuper : *the soldiers* (pour éviter la confusion du référent de *they* avec « les caisses de munitions ») *no longer knew what to do* ou *they did not know what else to do* font partie des propositions possibles. En revanche, *There was nothing else to do* (qui ne souligne pas qu'il s'agit de la perception des soldats) ou *they no longer knew what to do with them* ont été pénalisés comme des contresens.

7. Ce train, qu'on appelait le métro, n'était plus guère utilisé que pour acheminer les marmites norvégiennes dans lesquelles chauffait la soupe.

La traduction des « marmites norvégiennes » a déjà été abordée. Dans l'expression « n'était plus guère utilisé », il importe de veiller à restituer deux éléments de sens importants : d'une part, le fait que le train était peu utilisé ; d'autre part, le fait qu'il l'était davantage auparavant. Les traductions qui ont omis l'un de ces éléments de sens ont été pénalisées (par exemple, *it was hardly used* permet de rendre compte du premier élément de sens, mais pas du second ; il faut donc ajouter *anymore*).

Il importe de noter que la relative « qu'on appelait le métro » est une relative appositive (qui n'est pas essentielle pour l'identification de l'antécédent), et non déterminative. Aussi, il convient d'employer le pronom relatif *which* et d'encadrer la relative par des virgules : *that* est impossible ici. Il était judicieux d'avoir recours à la voix passive pour traduire « on » : *the train, which was dubbed...*

Enfin, le choix du temps verbal à utiliser pour traduire « chauffait » a parfois occasionné des difficultés. Ici, l'imparfait exprimant une habitude, il fallait préférer le prétérit simple (*in which the soup was heated up, used to heat up soup*) à la forme *BE + -ING*.

8. On se souvenait des ordres qui invitaient la troupe à « résister sur place sans aucune pensée de repli, même encerclée, même entièrement isolée sans espoir de secours prochain, jusqu'à épuisement de ses munitions »,

Il y a de nombreuses difficultés lexicales dans ce segment. Le verbe « inviter » est un euphémisme qu'il faut éviter de calquer (*inviting* serait un faux-sens ici pour qualifier les ordres reçus, de même que *asking* ou *advising*). « [L]a troupe » est à traduire au pluriel par *the troops*, le singulier induisant un faux-sens. Pour l'expression « résister sur place », ont été acceptées des traductions littérales telles que *resist where they were*, et bonifiées des expressions idiomatiques comme *stand their ground* ou *stick to their positions*. En revanche, des propositions comme *resist on the spot*, ou plus maladroit, *resist on the ground*, ont été sanctionnées. Il est préférable de transposer le substantif « pensée » en verbe et « aucune » en adverbe : *without ever considering / contemplating retreat / withdrawal*. Le mot « encerclée » a donné lieu à des faux-sens dans le champ lexical (*ambushed*) ou hors du champ lexical (*circled, ringed*), voire à des barbarismes (**asieged*). *Assistance* ou *reinforcement* sont les meilleures options pour traduire le mot « secours » dans ce contexte. Rappelons que *help* est indénombrable (**a coming help*). Nous invitons les candidats à revoir la construction du terme *hope*, qu'il soit employé comme nom ou comme verbe. La traduction de « prochain » a donné lieu à de nombreuses erreurs : *upcoming, incoming*, maladroits, ont été moins pénalisés que *coming* ou *next*.

Les formes verbales dans le passage entre guillemets ont été bien rendues dans l'ensemble : les candidats ont respecté la concordance des temps en utilisant le prétérit (*to stay where they were / even if they were surrounded*). Le jury a accepté que le présent soit employé dans le passage entre guillemets, si toutefois la cohérence grammaticale était préservée. En revanche, la subordonnée temporelle introduite par *until* ne peut accepter le modal *will* (ou *would* au passé). Des traductions telles que **until they would have run out of ammunition* ont donc été lourdement sanctionnées. Seuls le prétérit ou le *past perfect* sont ici possibles (*was used up, had been depleted*). Il faut par ailleurs veiller à respecter le style emphatique des responsables de l'armée en gardant la répétition de « même », qu'il convient d'étoffer : *even if (they were) surrounded* (à ne pas confondre avec *even though* qui signifierait qu'ils sont effectivement encerclés).

9. mais depuis le temps, plus personne n'imaginait quelle circonstance pourrait contraindre les soldats à une telle extrémité.

De nombreuses possibilités ont été acceptées pour traduire le mot « contraindre » : *lead, drive, force, carry, compel*. Pour l'expression « une telle extrémité », le pluriel est à privilégier en anglais (*to such lengths, to such extremes, to such limits*), de même que pour la traduction de « circonstance » (*circumstances*, qu'il convient d'orthographier correctement). Le choix du modal *might* est le mieux adapté pour traduire la notion de faible probabilité connotée ici (*may* est inenvisageable dans ce contexte passé).

Ici, « depuis le temps » renvoie moins à une continuité entre un passé plus ancien – le moment où les ordres ont été donnés – et le moment dont il est question dans le texte (ce qu'indique en général l'emploi de « depuis ») qu'à un contraste entre ces deux temporalités, ce que souligne l'emploi de « plus personne ». Ainsi, toutes les propositions soulignant que ces ordres appartiennent à un passé révolu ont été acceptées : *so much time had elapsed that no one could imagine... ; it had been so long that... ; after all that time, no one now imagined... ; it was a long time since anyone had imagined...* En revanche, une solution comme *time had flown* constitue un contresens. Le calque (**since the time*) a

été sanctionné, de même que le choix du démonstratif *this*, inapproprié pour un récit au passé (*since *this time ; after all *this time*).

10. En attendant de mourir pour la patrie, on s'emmerdait. Gabriel n'avait pas peur de la guerre – ici, personne d'ailleurs ne la craignait, la ligne Maginot était réputée imprenable –

L'irruption brutale d'un registre de langue moins soutenu signale le passage au discours indirect libre, et les tentatives de rendre le décalage lexical ont été parfois très réussies. De *bored stiff* à *bored as hell*, en passant par *bored shitless*, nombreuses ont été les traductions acceptées. Cependant d'autres propositions plus vulgaires ne sont pas recevables ici. Il convient pour des raisons stylistiques de repérer que des termes différents sont utilisés pour exprimer la peur, et d'employer deux mots différents pour traduire « avoir peur » et « craindre ». La traduction de « imprenable » par *impregnable* a été bonifiée. Le sens de « d'ailleurs » n'a pas toujours été bien rendu : il ne correspond ni à *besides*, ni à *incidentally*, tous deux considérés comme des faux-sens ici. Il est par ailleurs essentiel de distinguer les deux sens très différents de *to be said to be* et *to be told to be*.

Ce segment est assez représentatif des difficultés liées au choix des pronoms personnels analysés plus haut : proposer *we* pour « on » ici signifie un repérage erroné des éléments essentiels de la narration. Comme il a été dit en introduction, une conjonction est nécessaire après *feared it* pour éviter le calque de la ponctuation (« *comma splice* »).

L'ordre des mots, et en particulier des adverbes, exige beaucoup de vigilance dans le passage « ici, personne d'ailleurs ne la craignait ». Une traduction par **as a matter of fact, no one feared it here* laisse penser que les soldats auraient eu peur de la guerre ailleurs qu'au fort.

11. mais il supportait difficilement cette atmosphère étroite et confinée qui, avec ses quarts de veille, ses tables pliantes le long des couloirs, ses chambrées exiguës et ses réserves d'eau potable, ressemblait à celle d'un sous-marin.

Une lecture attentive du texte permet de repérer des termes qui sont certes proches sémantiquement (« étroite », « confinée » et « exiguës ») mais nécessitent de recourir à des synonymes également dans la langue cible. Parmi les expressions qui ont mis de nombreux candidats en difficulté, « quarts de veille », « tables pliantes » et « chambrées » ont en commun qu'ils relèvent ici du champ lexical militaire. C'est pour cette raison que *bedrooms* ou *camping tables* ont été pénalisées, alors que *barrack rooms* et *collapsible tables* sont des propositions recevables.

Par ailleurs, ce segment demande une bonne maîtrise des verbes irréguliers (*to bear / to spend time / to feel like*), des choix de déictiques appropriés, et une bonne connaissance des constructions suivantes : *he had trouble / difficulty putting up with / standing / enduring / bearing*.

Rappelons que, dans la mesure du possible, il faut éviter les réagencements syntaxiques inutiles qui peuvent conduire à des omissions ou des rethématisations. Cette phrase, certes longue, ne nécessite pas de commencer par la mention du sous-marin puisqu'il est le point de mire de toute la description qui précède.

La proposition « ressemblait à celle d'un sous-marin » a fait l'objet de nombreuses erreurs liées à une maîtrise imparfaite de la construction de groupes nominaux complexes : si des propositions telles que *was reminiscent of / resembled / felt like that of / in a submarine* ont été acceptées, des structures comme **was like a submarine's one* ou **looked like the one from a submarine* ont été lourdement pénalisées.

12. La lumière lui manquait. Il n'y avait droit, comme tous les autres hommes, que trois heures par jour, c'étaient les instructions.

La traduction du mot « lumière » a été source d'erreur : *daylight* s'impose ici (avec ou sans article défini), et *(the) light*, *(the) sunlight*, *the light of day* ont été pénalisés. Comme il a été dit en introduction, dans la deuxième phrase, le calque de l'incise a été sanctionné, de même que le « *comma splice* » après *day*, et l'emploi du déictique *these* pour reprendre les instructions qui viennent d'être énoncées. La traduction de « il n'y avait droit » a parfois donné lieu à des maladresses telles que *he was only allowed three hours of it* ou *he was only allowed to enjoy it...*, ou encore *he was only granted it...* **He was only allowed to it* a été plus lourdement pénalisé (*to allow* étant un verbe transitif direct). Comme l'a montré la traduction de la première phrase du texte, l'emploi des prépositions *as* et *like* n'est pas toujours bien maîtrisé, et les traductions telles que *as the other men*, ou **like any other men* ont été sanctionnées. Enfin, concernant la traduction de « La lumière lui manquait », l'insistance sur un moment spécifique que suggère la forme *BE + -ING was missing* ne se justifie pas et l'emploi du modal *would* (**He would miss the daylight*) est également impossible, puisqu'il ne s'agit pas dans cette phrase de décrire un comportement régulier au passé, mais plutôt un état psychologique.

13. Dehors, ils coulaient du béton parce que l'ouvrage n'était pas achevé, ou déroulaient des kilomètres de barbelés pour ralentir l'approche de chars ennemis, sauf dans les zones où ils auraient gêné les paysans ou empiété sur les vergers

Le segment présente cinq difficultés lexicales principales : « coulaient », « ouvrage », déroulaient », « barbelés » et « empiétaient ». En ce qui concerne « coulaient », beaucoup de candidats ont traduit cette image par l'idée d'étaler plus que de couler, et ont proposé des traductions telles que *laid* ou *spread*, là où il fallait préférer *poured* ou *mixed*. Le mot « ouvrage » désigne le fort, et non l'idée de travail. Il convient donc de traduire ce mot par *the fort* ou *the fortification* ; des termes tels que *construction* (qui désigne l'action de construire, et non ce qui en résulte) ou *building* (qui décrit un bâtiment de surface, plutôt que le fort enterré évoqué dans le texte) constituent des faux-sens. Pour « déroulaient », le jury a accepté les solutions *uncoiled*, *rolled out* ou *laid* ; *unfolded* ou *unravelled*, bien qu'ayant un sens proche, ne conviennent pas ici. Pour « barbelés », *barbed wire* est la meilleure traduction ; **barb wire* et **barbed wires* ont été sanctionnés puisqu'ici le mot *wire* est indénombrable. Dès lors, il convient de faire preuve de vigilance pour traduire « ils » dans « ils auraient gêné » : ce pronom personnel reprend « les barbelés » (pluriel en français), et doit donc être traduit par *it* (*barbed wire* étant singulier). Écrire *they would have got in the way of* crée une ambiguïté de sens, car *they*, grammaticalement, ne peut reprendre que *the enemy's tanks* ou éventuellement renvoyer aux soldats. Pour traduire « empiétaient », il faut veiller à éviter des calques tels que *stamped on*, qui suggèrent que les barbelés sont animés, et sous-entendent une confusion avec « piétiner ».

Pour traduire « coulaient » et « déroulaient », qui expriment des actions répétées, la forme *BE + -ING* est impossible. La solution la plus simple pour rendre l'imparfait est d'avoir recours à un prétérit simple (*they poured... they uncoiled*), mais le *would* itératif a été accepté.

14. (on imaginait peut-être que le respect pour les activités agricoles ou le goût des fruits et légumes amèneraient l'ennemi à contourner ces zones). On leur faisait aussi planter verticalement des traverses de chemin de fer dans le sol.

Comme on l'a vu en introduction, les deux occurrences de « on » dans ce segment ne peuvent renvoyer qu'aux hauts gradés qui donnent des ordres à la troupe.

La traduction du groupe nominal « le goût des fruits et légumes » a donné lieu à des erreurs dans l'emploi des déterminants et des prépositions. « Le goût » renvoie ici au fait d'apprécier les fruits et les légumes en général : *the taste of fruit and vegetables* n'est pas une proposition recevable. Il faut opter pour *a taste for fruit and vegetables*, ou bien passer par des traductions du type *the enemy's respect for agricultural activities or their / Ø taste for fruit and vegetables*. Rappelons que le nom *fruit* est généralement indéénombrable en anglais.

Le segment présente une difficulté d'ordre lexical pour la traduction de « planter [...] des traverses de chemin de fer ». Beaucoup de candidats ont utilisé le mot *plant*, qui ne convient pas ici puisque les traverses n'appartiennent pas au monde végétal. Il faut préférer des termes comme *drive* ou *hammer*. L'équivalent exact pour « traverse de chemin de fer » était peu connu des candidats, ce qui est naturel compte tenu de la relative rareté de cette expression appartenant au champ lexical ferroviaire. L'important est de restituer le sens de la meilleure manière possible, par exemple en parlant de *railway beams* ou de *railway planks*, traductions inexactes, mais néanmoins cohérentes et beaucoup plus satisfaisantes que *railway tracks*, qui décrit l'ensemble de la voie de chemin de fer, plutôt que les seules traverses.

Pour la détermination, il convient de traduire « ces zones » par *those areas* ou *such areas*. Non seulement le récit est au passé, mais il est ici question de zones déjà mentionnées dans le texte. Enfin, en termes de syntaxe, il faut veiller à placer correctement l'adverbe *vertically*, qui, contrairement à l'adverbe français, ne peut en anglais séparer le verbe de son complément d'objet direct.

15. Lorsque l'unique pelleuse était affectée ailleurs ou que la machine-à-enfoncer-les-rails tombait une nouvelle fois en panne,

Pour la traduction de « l'unique pelleuse », le jury a accepté *mechanical digger*, *mechanical shovel* et *excavator*. Des expressions plus vagues comme *digging machine* n'ont été que légèrement pénalisées. L'adjectif « unique », renvoyant à une notion de restriction, peut se traduire par *only*, *sole*, *one*, mais *unique*, qui souligne le caractère exceptionnel de la pelleuse, constitue un faux-sens, et *single* un contresens. Rappelons que *alone* ne peut s'employer qu'en position attribut. Pour « était affectée », il convient d'éviter une personnification du type *was sent* ou *was affected*, dont le sens diffère en anglais. Outre *was being used* (la forme *BE* + *-ING* souligne que la situation considérée implique une action en cours de déroulement), les tournures *was needed* ou *was in use* ont été acceptées, contrairement à *dispatched*, *assigned*, *deployed* ou *occupied*. La traduction de « machine-à-enfoncer-les-rails » a été traitée en introduction. Ajoutons que les structures organisées autour d'un infinitif (*the-machine-to-drive-in-the-rails*) ou d'une relative (*the-machine-that-nails / nailed-in-the-rails*) sont moins satisfaisantes que des constructions avec la préposition *for* + *V-ING* ou des groupes nominaux composés comme *the hammering-the-rails-down-machine*.

D'un point de vue lexical, la traduction de « en panne » n'a dans l'ensemble pas posé de problème, la plupart des candidats ayant opté pour *broke down* ou *out of order*. Le choix de *broken* (sans particule) ou *out of service* a cependant été pénalisé.

L'emploi de l'imparfait pour les verbes « était affectée » ou « tombait » a conduit certains candidats à utiliser le modal *would*, qui, certes, exprime l'itération dans le passé, mais ne peut s'utiliser dans le cadre d'une subordonnée temporelle introduite par *when* ou, mieux dans ce contexte, *whenever*.

16. *on recourait aux pelles-bêches conçues pour le sable, quand on avait planté deux rails au cours de sa vacation, c'était le bout du monde.*

Le segment présente deux difficultés lexicales : le concept de « pelles-bêches » ainsi que le sens de l'expression « c'était le bout du monde ». Pour les pelles-bêches, des propositions maladroites mais montrant une démarche réflexive ont été très peu pénalisées (*shovelling-spades*, par exemple). Concernant « c'était le bout du monde », il ne faut comprendre l'expression ni au sens spatial, ni au sens littéral, ni comme une antiphrase : des propositions comme *it was like being on top of the world* ne correspondent pas à l'atmosphère de lassitude et d'ennui distillée par l'intégralité du texte. Des solutions comme *it was really something to celebrate* ou *it was really the best they could do* ont en revanche été acceptées.

Le terme « vacation » a souvent posé problème : il est peu probable ici qu'il s'agisse de *vacation* ou de *break time* alors même que le texte décrit des soldats au travail, même s'ils ne sont pas zélés. Des expressions telles que *their time outside* ou *their work time*, quoique maladroites, n'ont été que légèrement pénalisées car elles témoignent d'une bonne compréhension du sens. Encore une fois, la cohérence logique peut guider un candidat qui hésite entre plusieurs traductions.

En termes de détermination, il faut bien avoir recours à l'article défini *the* devant « pelles-bêches », puisqu'elles sont définies par la participiale « conçues pour le sable ». L'emploi de *some* n'est pas possible ici, car il suggère que l'on utilisait certaines bêches conçues pour le sable et pas d'autres. Quant à *sand*, qui renvoie à la notion, il doit ici être précédé de l'article Ø.

Enfin, comme dans le segment 14, il convient de bien penser à la particule *in* après le verbe choisi pour traduire « planter », qu'il s'agisse de *hammer* ou de *drive in a rail*.

17. *S'il restait du temps, on élevait des poules et des lapins. Un petit élevage de cochons avait même eu les honneurs d'une page dans le journal régional.*

« S'il restait du temps » suggère que l'élevage de cochons est une activité à laquelle les soldats se livrent à leurs heures perdues, et non pour laquelle ils s'efforcent de garder du temps : *if some time was spared* a donc été considéré comme un contresens.

Pour traduire « élever », *to keep* et *to breed* (deux verbes irréguliers, rappelons-le) ont été acceptés pour qualifier les deux termes alors même qu'ils ne signifient pas la même chose et que *keep* s'applique davantage aux poules et *breed* aux lapins. Traduire « poules » par *chickens* (élevés pour la viande et non pour les œufs) est possible, auquel cas le même verbe peut être employé. En revanche *grow* ne peut s'appliquer à l'élevage d'animaux (pour la traduction du terme « élevage », voir l'introduction) et *herd* ou *flock* ne s'emploient pas pour des cochons. Rappelons que *pork* renvoie à l'animal mort et ne convient donc pas ici.

Dans la dernière phrase, dans laquelle le plus-que-parfait renvoie à un événement antérieur au moment dont il est question dans le passage et qu'il convient donc de traduire par un *past perfect*, le calque **had even had the honours of* est une solution maladroite, à laquelle il faut préférer une tournure passive comme *had even been honoured with* ou *rewarded with*. « Une page », qui renvoie en réalité à un article occupant une page entière dans le journal, mérite d'être étoffée, comme l'ont fait certains

candidats en traduisant par *a full page* ou *a full-page article* (sans omettre le tiret). *The honours of being mentioned in* ou *of appearing in the local newspaper* sont des sous-traductions, qui ont toutefois été moins lourdement pénalisées que la structure erronée **the honour to be*.

Il est par ailleurs important d'éviter toute formule telle que *the pigs had granted a page in the local paper*, contresens suggérant l'existence d'un journal porcin.

Proposition de traduction

The gigantic underground fort had appeared to him as a sort of threatening monster, with its gaping maw, ready to swallow up everything that the general staff might send as a sacrifice.

Over nine hundred soldiers lived there, ceaselessly walking through the miles of galleries buried under thousands of tons of concrete, with the relentless noise of power generators and iron slabs that resounded like the howls of the damned, and smells of diesel mixed with all-pervasive damp. When you entered the Mayenberg, the daylight faded away a few yards ahead of you, dimly revealing the long dark tunnel along which, in a dreadful din, ran the train leading to the blockhouses which were ready to launch 145mm shells within a fifteen-mile radius when the age-old enemy condescended to appear. Meanwhile, the crates of ammunition had been sorted; they had been piled up, opened, arranged, moved and checked – and now the men were at a loss as to what to do next. The train, which was dubbed the underground, was hardly ever used anymore except to carry the haybox cookers in which the soup was heated up. They could still remember the orders telling the troops to “stand their ground without ever considering retreat, even if they were surrounded, even if they were completely isolated and without any hope of imminent reinforcement, until all their ammunition was used up”, but so much time had elapsed that no one could imagine what circumstances might lead the soldiers to such extremes. While waiting to die for their country, they were bored as hell.

Gabriel was not afraid of the war – as a matter of fact, no one there feared it, as the Maginot Line was said to be impregnable – but he found it difficult to bear the close, confined atmosphere, which, with its watch shifts, its folding tables along the corridors, its cramped barrack rooms and its supplies of drinking water, recalled that of a submarine.

He missed daylight. Like all the other men, he was only entitled to three hours a day – such were the instructions. Outside, they poured concrete because the fort was not finished, or they uncoiled miles of barbed wire to slow down approaching enemy tanks, except in the areas where it would have got in the way of the local farmers or encroached upon orchards (perhaps it was thought that the enemy's respect for agricultural activities or their taste for fruit and vegetables would lead them to skirt around those areas). They were also required to hammer railway sleepers vertically into the ground. Whenever the only mechanical digger was being used elsewhere or when the machine-for-driving-in-rails broke down yet again, they would resort to the spades intended for sand, and when they had hammered in two sleepers by the end of their shift, it was quite an achievement.

If there was time left, they bred chickens and rabbits. A small-scale pig farm had even been honoured with a full-page article in the local paper.

Agnès BERBINAU-DEZALAY

Professeur en classes préparatoires, Lycée Fénelon, Paris

4.2. – Version

Présentation du roman et de l'extrait

Publié en 2013, un demi-siècle après *The Spy Who Came in from the Cold*, qui permit à John le Carré d'accéder à une notoriété internationale et de devenir l'un des plus célèbres auteurs de romans d'espionnage, *A Delicate Truth* illustre l'évolution des sujets traités par cet auteur britannique : après la chute du mur de Berlin, il délaisse les intrigues se déroulant dans un contexte de guerre froide pour décrire les dérives d'un monde multipolaire où le pouvoir d'entreprises multinationales ne cesse de s'accroître et où intérêts privés et publics tendent à se confondre.

John le Carré est décédé en décembre 2020. Europhile convaincu et farouche opposant au Brexit, il avait pris la nationalité irlandaise à la toute fin de sa vie et exprimait régulièrement son opinion sur les sujets politiques, comme la guerre en Irak menée par les États-Unis et le Royaume-Uni, qu'il avait dénoncée de manière virulente.

Cet engagement transparait dans *A Delicate Truth*, qui s'inspire, pour le dénoncer, du recours à des opérateurs privés dans les domaines de la défense et du renseignement (pratique qui s'est amplifiée après les attentats du 11 septembre 2001), et des difficultés que rencontrent les lanceurs d'alerte à faire éclater les si délicates vérités des dérives et scandales que cette pratique engendre parfois. L'intrigue du roman débute en 2008, lors d'une opération clandestine de contre-terrorisme à Gibraltar menée conjointement par un groupe des forces spéciales britanniques, dirigé par un prénommé Jeb, et une entreprise de sécurité privée américaine au nom ironique de *Ethical Outcomes*, qui appartient à un homme d'affaires avec lequel le ministre des Affaires étrangères britannique a collaboré par le passé. Celui-ci charge alors un diplomate à la carrière jusque-là aussi terne que tranquille, Christopher Probyn, de servir d'agent de liaison sous le pseudonyme de Paul Anderson. Anderson suit l'opération sur le terrain mais à distance, et repart convaincu que la mission a été un succès et que le terroriste a été neutralisé, comme on le lui a assuré. Cependant, trois ans plus tard, en 2011, alors qu'il est à la retraite, Probyn rencontre par hasard Jeb, qui lui révèle que l'intervention s'est en réalité soldée par un fiasco : non seulement elle n'a pas permis d'appréhender le terroriste, mais elle a fait deux victimes innocentes dont les corps ont été enterrés dans la plus grande discrétion. Le cœur du roman s'attache à décrire les nombreuses difficultés que rencontrent les divers protagonistes à exhumer la vérité pour que le gouvernement britannique reconnaisse sa responsabilité.

Conseils généraux et méthode

Les rapports des années précédentes constituent un outil essentiel à la préparation efficace de l'épreuve. Ils permettent d'en saisir les enjeux et les attentes, et de hiérarchiser les points qui doivent susciter la vigilance du candidat. Leur lecture attentive est ainsi très vivement recommandée.

Les textes donnés à l'épreuve de traduction de l'agrégation ne requièrent aucune connaissance préalable de l'ouvrage dont ils sont tirés ni de son auteur : il est en effet prévu que les extraits forment une unité cohérente qui permet aux candidats de disposer de tous les indices textuels et paratextuels utiles à la fine compréhension du passage, donc à sa traduction. Dans le cas, comme cette année, d'un incipit (le paratexte l'indique clairement) cette question ne se pose même pas. Le passage répond aux deux éléments caractéristiques d'un début de roman : poser des jalons essentiels et aiguïser la curiosité

du lecteur, qui découvre ici un espace clos, dans lequel les mouvements du personnage sont limités, empêchés, contraints, univers aux antipodes des courses effrénées et des longs trajets proposés par les textes des deux dernières sessions.

Plusieurs lectures précises de l'ensemble du passage doivent être faites avant de passer au travail de traduction. En effet, si l'épreuve de version sollicite des outils qui lui sont propres dans le passage de l'anglais au français, elle mobilise aussi, dès la découverte de l'extrait, l'ensemble des connaissances et compétences qu'ont acquises les candidats à l'agrégation, qu'elles relèvent de l'analyse linguistique et littéraire ou d'une connaissance des grands repères culturels et civilisationnels de l'aire anglophone. Il ne s'agit pas de procéder à une étude du texte aussi approfondie que celle attendue à l'épreuve écrite de commentaire ou de linguistique – la durée de l'épreuve l'interdit – mais d'en dégager les caractéristiques pour les rendre au plus près en français, afin de restituer la cohérence discursive et narrative du texte d'origine, comme la partie suivante le montre.

En traduction, l'omission est l'erreur que le barème pénalise le plus lourdement, qu'elle provienne d'une difficulté de gestion du temps de l'épreuve, d'un recopiage trop rapide du brouillon, ou d'une lecture initiale trop rapide ; une approche pragmatique de l'épreuve invite donc le candidat à s'en prémunir en priorité. Avant de recopier la traduction rédigée au brouillon, il est donc utile de la confronter une dernière fois au texte source pour vérifier que la nuance de sens que chaque terme apporte est restituée dans le travail final.

Toujours au brouillon, marquer d'un signe particulièrement visible les changements de paragraphes et les alinéas permet de ne pas trahir cette ponctuation de texte qui participe pleinement de la cohérence de l'extrait. Ainsi, le barème attribue au refus d'alinéa et aux alinéas intempestifs une pénalité identique aux erreurs de ponctuation graves, qui modifient le sens ou affectent la syntaxe.

Les relectures finales peuvent mettre le texte source de côté pour se concentrer sur la fluidité de la traduction – la prise de distance permet souvent de corriger certains calques, par exemple, que le travail préalable au plus près du texte anglais n'ont pas permis de déceler – et la correction de la grammaire et de l'orthographe en français. Il est utile de relever, durant l'année précédant le concours, *a minima*, les remarques dans ce domaine portées sur les travaux rendus ou faites lors de corrections collectives par les préparateurs pour se constituer une liste d'erreurs récurrentes et de points de vigilance, qui pourra être reportée sur le brouillon dès le début de l'épreuve et guidera les dernières lectures.

Le soin apporté à la présentation de la copie et à la lisibilité de la graphie est tout à fait fondamental. Si quelques ratures peuvent témoigner d'une dernière relecture efficace, le barème prévoit que les éléments illisibles soient pénalisés comme s'ils n'avaient pas été écrits, qu'il s'agisse d'accents, de mots ou de segments entiers, et on a rappelé plus haut le poids des pénalités prévues pour les omissions. La capacité à écrire rapidement de manière lisible fait en effet partie des compétences attendues d'un futur enseignant.

Logique interne du passage : repérages lors des premières lectures et conséquences sur sa traduction

Cadre spatio-temporel

Le narrateur omniscient satisfait immédiatement deux attentes du lecteur qui sait, dès le premier paragraphe, où se déroule l'action et de qui il est précisément question – un fonctionnaire du ministère

des Affaires étrangères britannique qui a été envoyé en mission à Gibraltar et demeure enfermé dans sa chambre d'hôtel. Il ne se passe, à proprement parler, rien d'autre. Dans la suite du passage, le narrateur, qui alterne les informations qu'il dévoile et celles qu'il suggère, procède à une description de plus en plus précise du lieu, du personnage et de ce qu'il fait dans la chambre. L'apport d'informations nouvelles n'est pas linéaire ; à l'instar des mouvements erratiques de ce personnage qui arpente sa chambre et tourne en rond, le narrateur procède par cercles concentriques du général au particulier : on passe de l'hôtel à Gibraltar à certains détails de la chambre, comme on passe de la silhouette d'un homme aux traits de son visage, pour côtoyer ensuite ses pensées et comprendre qu'il semble être prisonnier dans un endroit où il se sent à l'étroit.

Le cadre chronologique, que la présence du terme *Colony* dans la locution *British Crown Colony of Gibraltar* de la première phrase rend incertain est, lui, plus difficile à déterminer, à dessein. Seuls quatre éléments permettent de le borner un peu plus finement, mais ils n'apparaissent pas immédiatement : le Commonwealth, le poste de télévision, la *colour-tinted photograph of our dear young queen*, et le Coca-Cola. Une forte coloration culturelle britannique sature par ailleurs l'ensemble de l'extrait, en particulier le premier paragraphe où l'adjectif *British* apparaît à trois reprises dès les premières phrases.

Une fois repérés lors des premières lectures, ces éléments guident la traduction. Ainsi, ils imposent de ne pas neutraliser le terme *Colony* lors du passage au français par des formulations telles que « possession » ou « territoire appartenant à ». De la même manière, s'impose pour chacune des occurrences de *British* une traduction par « britannique » et non « anglaise », même pour *British features*, pourtant moins fréquent et plus surprenant que *English features*, par exemple, le concept même de *Britishness* étant sujet à débat. En effet, le texte semble rappeler, par cette insistance, que la présence britannique à Gibraltar ne coule pas de source, qu'elle doit être linguistiquement marquée par l'utilisation du possessif inclusif *our Queen*, comme une forme de colonisation du texte en écho au titre donné à Gibraltar, et visuellement rappelée par la photographie dans la chambre du personnage. Enfin, ces repérages préalables mènent au choix d'une numérotation des étages de l'hôtel et du bâtiment de la *third-floor swimming pool* dans le deuxième paragraphe similaire au système français – donc différente du système américain, où le rez-de-chaussée correspond en général au *first floor*. Le barème pénalise autant les lacunes culturelles et erreurs de civilisation que, par exemple, les faux sens lourds.

Cohérence d'ensemble d'un univers circulaire et contraint

Le mouvement spatial concentrique et contraint mentionné plus haut se double d'allers-retours temporels si bien que les deux paradigmes, temps et espace, en viennent à se confondre lorsque le narrateur a recours à des analepses dans *hauled from his desk to be dispatched ; had been wearing it ever since his incarceration ; he had pronounced dead on arrival ; he had permitted ; he had learned*.

Le champ lexical qui parcourt le texte reflète également cette atmosphère de claustration. Il relève de la liminarité et de la contrainte (*brought to the limit, half aloud, disciplined, incarceration, cramped, screwed, banged up*) ; de la répétition et de la ressemblance (*pace, repeatedly, insisted on repeating, sometimes, constant annoyance, ever since, mirror, here and there, also, what was the difference, he had learned to*) ; de la solitude (*to himself, répété trois fois ; alone, nobody to listen to you*). Le verbe *pace* dans le premier paragraphe est repris dans le troisième, comme l'est l'adverbe *half aloud* dans le deuxième paragraphe, ou *the bathrobe* à l'intérieur du même paragraphe (le chiasme *pace – bathrobe – bathrobe – pace* illustre au passage cet enfermement). Le repérage de ces échos intratextuels est

d'autant plus important qu'il est gage de la cohérence d'ensemble : c'est pourquoi le barème pénalise les défauts de traduction à l'identique des termes *pace*, *half aloud* et *bathrobe*, qui ne relèvent pas d'une simple tolérance de l'anglais pour la répétition mais de la circularité mentionnée plus haut.

La cohérence d'ensemble de l'extrait, au-delà des trois termes que l'on vient de mentionner, constitue plus généralement un appui précieux pour affiner le sens d'un terme en contexte : on traduit le texte dans son ensemble, et non des phrases séparées les unes des autres. Par conséquent, il faut tenir compte de ce qui précède mais aussi de ce qui suit pour traduire chaque segment. Ainsi, *the second floor* en amont et *rooftop* en aval interdisent de rendre *upstairs* de *slinking upstairs* par « à l'étage », qui ne fonctionne que pour une maison individuelle ; « à l'étage du dessus » ou « à l'étage supérieur » implique qu'il monte à l'étage juste au-dessus du sien, ce qu'on ne sait pas. De même, si *unsociable hour* faisait référence à une « heure où personne ne sort » / « hors des heures socialement acceptables » / « heure décalée », etc., alors la brasserie serait certainement fermée.

Par synesthésie, l'odeur de tabac froid qui imprègne toute la pièce renforce l'idée d'étouffement et d'indifférenciation : tout finit par se ressembler olfactivement, et le personnage lui-même ne marque plus le passage du temps par des vêtements différents ; le peignoir blanc est uniforme au sens propre comme au sens figuré. Le recours au miroir renforce l'idée du dédoublement et du retour du même, renvoyant l'image d'un personnage à la limite de la folie puisqu'il finit par se parler à lui-même. Son libre arbitre lui est d'ailleurs ironiquement nié par le point d'exclamation, évoquant un ordre, qui remplace de manière fautive l'interrogation dans le message affiché sur le téléviseur dans le deuxième paragraphe. Enfin, le seul verbe de mouvement qui suggère une volonté d'émancipation et d'élévation, *slink upstairs*, est marqué du sceau de l'unicité et de la restriction (*once only*).

La syntaxe et la grammaire concourent également à ce sentiment. Les adjectifs et modificateurs du nom saturent le texte qui tourne à la nuance sans fin, quasi obsessionnelle, lorsque le narrateur donne à voir plutôt qu'il n'expose directement. On attend alors du candidat qu'il s'attache à rendre dans sa traduction le même degré de précision de la description.

Finalement, l'écart entre cette atmosphère de répétition, de limitation et d'indifférenciation, et la singularité, voire l'originalité, d'un personnage excessif décrit dans ses grandes dimensions (*lithe, agile, choleric nature, forward lean, stride, errant forelock, long legs, stretch out*), donne au lecteur le sentiment que le protagoniste est prêt à exploser dans ce cadre restreint. Le repérage du décalage entre les potentialités d'agilité physique et mentale du personnage et l'univers clos qui lui est imposé et le pousse au ressassement contribue à élucider le sens de certains termes ou locutions, et guide les choix de traduction. Comme rien ne trouve grâce aux yeux de Paul Anderson (le lit, le message qu'affiche le téléviseur, le seul dîner hors de sa chambre dans les effluves de chlore, le peignoir de bain qui n'est pas à sa taille), la cohérence d'ensemble du passage invite à rejeter la possibilité que le sens de *dead on arrival*, qui qualifie le sandwich qu'il a fait livrer dans sa chambre et qui peut être ambigu hors contexte, soit positif.

Un narrateur envahissant

Au niveau verbal, les formes passives, qu'elles soient développées (*when you were banged up, to be dispatched*) ou de forme elliptique dans des relatives (*hauled from his desk to be dispatched*)

permettent opportunément au narrateur de ne pas révéler d'emblée qui est le commanditaire de cette mission tout en renforçant le sentiment que le protagoniste ne contrôle rien et que tout lui est imposé.

D'une certaine manière, tout comme le personnage semble confronté à des forces qui le dépassent, le lecteur est en proie à la présence intrusive du narrateur qui le mène sur de fausses pistes (*you might have thought, it would not have occurred to many people*) pour lui livrer ensuite directement des informations cruciales concernant le personnage et sa présence à Gibraltar ; il passe de la focalisation externe à la focalisation interne pour faire entendre la voix du personnage, sans pour autant, dans ce cas, lever les ambiguïtés que les premiers paragraphes du roman soulignent. Il s'agit bien ici d'attiser la curiosité du lecteur pour l'amener à trouver dans les pages suivantes les éléments qui lui permettront de résoudre un paradoxe initial : pourquoi avoir choisi comme héros ce fonctionnaire au physique bien différent du James Bond de l'imaginaire populaire et davantage habitué au quartier de Whitehall qu'aux théâtres d'opérations extérieures ? Pourquoi semble-t-il enfermé dans cette chambre contre son gré, alors même qu'il peut manifestement en sortir comme il le souhaite ?

Remarques d'ordre lexical

Degré de précision lexicale

Comme les rapports précédents y invitent les candidats, on leur conseille à nouveau vivement de se constituer, au fil de leurs études supérieures, un lexique très précis et nuancé de ce qui relève d'un personnage de roman, de la description de ses traits physiques et états psychologiques à ses mouvements et son environnement. Il s'agit d'être pragmatique : s'il faut se garder, concernant les extraits retenus pour l'épreuve de version du concours, de tout pari ou préjugé qui limiterait de manière risquée le champ du travail d'acquisition lexicale, la probabilité qu'ils fassent intervenir un ou plusieurs personnages est élevée. La connaissance de ces domaines lexicaux ne dispense certes pas du travail de prise en compte précise du contexte pour rendre les termes de la manière la plus cohérente et fine dans le cadre de l'extrait mais elle permet déjà de baliser le champ de leurs traductions possibles et contribue à éviter les erreurs que le barème pénalise le plus lourdement. Elle constitue en tout cas une aide fort précieuse à la compréhension et à la traduction du passage fortement descriptif donné cette année, où chaque substantif, ou presque, est modifié à gauche et/ou à droite par des groupes adjectivaux et/ou prépositionnels, voire par des relatives, pour former des agrégats très complexes dont le meilleur exemple est peut-être : *the bookish forward lean and loping stride and the errant forelock of salt-and-pepper hair that repeatedly had to be disciplined with jerky back-handed shoves of the bony wrist.*

Le rapport de la session 2020 le rappelle : le barème évalue le plus ou moins grand départ entre les traductions qui sont jugées recevables, en contexte, par les correcteurs de l'épreuve, et ce que produit le candidat, en temps limité. La gradation des pénalités de l'inexactitude au faux sens, au contresens et au non-sens invite à nouveau au pragmatisme et à la méthode. Si l'on a vu que la maîtrise d'un lexique précis et étendu est nécessaire, il n'est pas inhabituel, au concours (et, plus généralement, dans toute carrière d'angliciste), que la lecture révèle un terme totalement inconnu, ou dont l'utilisation en contexte est obscure. Il est essentiel, dans le cadre de l'épreuve, de proposer une traduction, qui a *minima* respecte la cohérence contextuelle, narrative et discursive du passage, même si l'on pressent qu'elle ne véhicule pas toutes les nuances du texte initial : un faux sens est bien moins pénalisé qu'un

contresens ou une omission. Par exemple, le sens précis de *snug* dans *Why not enjoy a complimentary pre-dinner aperitif in our Lord Nelson's Snug* peut être difficile à percevoir. La syntaxe du groupe nominal *our Lord Nelson's Snug* permet cependant de repérer, par le recours à la forme génitive, que *snug* est ici un nom commun, malgré la majuscule ; le contexte de l'hôtel et le message qu'affiche le téléviseur indiquent qu'il s'agit d'un lieu de l'établissement réservé à la détente où l'on peut prendre l'apéritif, mais qu'il est distinct de la salle de restauration à proprement parler : dans ce cas précis, une traduction par « notre bar, le Lord Nelson's Snug » est déjà acceptable même si elle ne rend pas la nuance d'intimité de *snuggery* ou *snug-bar*, autres formes du nom *snug*, dont le *Oxford English Dictionary* donne la définition suivante : « *The bar-parlour of an inn or public-house* ».

Enfin, la précision lexicale en français se met au service de la traduction fine du texte. Elle amène par exemple à différencier les termes « pédant » de « cuistre », qui est connoté plus négativement, ou « snob », qui en trahit le sens.

Collocations et locutions (semi-)figées en anglais et en français

La maîtrise précise et assurée de l'anglais et du français qu'évalue l'épreuve de version comprend aussi la capacité à différencier ce qui relève, dans les deux langues, d'une collocation et ce qui s'en démarque pour ne pas introduire de décalage entre texte source et traduction. Ainsi, on peut repérer que *salt-and-pepper*, *stale cigarette smoke*, *declare dead on arrival* ou *to give hell* sont des groupes constitués dont le sémantisme dépasse la simple addition de leurs éléments ; il est donc plus fidèle de les rendre par des locutions figées en français, le calque n'étant possible que si français et anglais utilisent la même locution. Lorsque l'expression est plus travaillée que la forme préconstruite : *most fanciful dreams* par rapport à *wildest dreams*, *errant forelock* vis-à-vis de *stray lock*, il faut les rendre par des formulations moins figées que « rêves les plus fous » et « mèche rebelle », qui introduisent un écart par rapport au choix lexical de l'auteur. Dans la même logique, *dispatched* on a mission est moins courant que sent on a mission et « envoyé en mission » relève ainsi d'une légère inexactitude.

Des lectures variées dans les deux langues affinent la perception de la plus ou moins grande congruence entre termes, sur un paradigme allant du néologisme à l'expression figée. Lors du passage au français, une attention particulière doit être portée à la manière de rendre les expressions figées, qu'elles traduisent des locutions du même type dans le texte source ou des termes courants dont elles permettent de rendre de manière précise et fluide le sémantisme. Leur nature même ne s'accommode pas de l'approximation ni de l'invention : « ?fumée de tabac froid », quand le français emploie « une odeur de tabac froid », est inexact et révèle une contamination de l'anglais *smoke*. De la même manière, « faire les cent pas » pour rendre *pace* est tout à fait précis, mais « faire les quatre cents pas », par ressemblance à « faire les quatre cents coups », est pénalisé par le barème comme une collocation incorrecte à hauteur d'un gros faux sens. Il en va de même pour « marchait en long et en large » au lieu de « marchait de long en large » ou « sel et poivre » au lieu de la locution figée et invariable « poivre et sel » pour *salt-and-pepper*. Ces remarques s'appliquent plus généralement aux collocations, gages de la fluidité du texte traduit, que l'anglais tend parfois à contaminer par calque : *a choleric nature brought to the limit of its endurance* se traduit de manière satisfaisante par « poussée à la limite de », et non « ?portée à la limite de » qui est très mal dit mais demeure proche de la collocation, contrairement à « emportée à la limite de », qui s'en éloigne davantage et que le barème pénalise plus fortement. La même gradation se retrouve dans la traduction de *the pedant in him* : on peut étoffer le groupe

prépositionnel par « qui sommeillait en lui » ou « qu'il était » mais « qui vivait en lui », « qu'il y avait en lui », « qu'il était à l'intérieur de lui » sont des maladresses. Aussi, la traduction de *to himself* par « à lui-même » dans les trois occurrences *repeating to himself*, *acted out his feelings to himself*, et *spoke to himself* relève du calque et mène à des maladresses pénalisées par le barème.

Registre et niveau de langue

Le changement de focalisation dans le quatrième paragraphe est illustré par un décrochage de niveau de langue dans *What was the difference when you were banged up [...]?* : celui-ci était jusque-là courant ou soutenu ; le terme *banged up*, bien plus familier, laisse entendre la voix du personnage et sa lassitude. Ce décalage peut être marqué en français à la fois par un terme d'un niveau de langue adapté (« cloître » / « coïncé ») mais aussi par une syntaxe plus orale de la forme interrogative : « quelle différence quand / Qu'est-ce que ça pouvait bien faire... ». C'est d'ailleurs à la suite de ce décrochage que les deux expressions d'un registre plus familier mentionnées plus haut (*pronounced dead on arrival* et *give him hell*) apparaissent : l'humeur du personnage contamine le discours du narrateur et la traduction française doit tâcher d'en rendre compte.

La traduction de l'adjectif dans *a middle-ranking British civil servant* doit être rendue par un terme compatible avec le domaine de la fonction publique, sans toutefois verser dans une formulation si spécifique qu'elle introduirait une forte nuance culturelle française dans un texte dont on a souligné l'ancrage culturel britannique très marqué. Ainsi, « cadre moyen » / « grade intermédiaire » sont acceptables quand « de catégorie B » est pénalisé. Le même principe s'applique pour *chlorine*, dans le segment 14 : le terme est aussi courant en anglais que « chlore » l'est en français ; « chlorine » relève du non-sens et du lexique de spécialité, comme « chlorure de sodium », rendu plus fréquemment en français par sel.

Remarques d'ordre grammatical et syntaxique

Temps

Comme souvent en anglais, le prétérit simple est dominant dans l'extrait, et la question de sa traduction par le passé simple – dont la valeur de base est de renvoyer à un événement – ou par l'imparfait – qui renvoie à une situation – se pose. Ce choix est largement déterminé par les indices contextuels et l'aspect lexical. En plus du contexte général (un incipit qui construit et décrit l'arrière-plan de l'intrigue), le verbe au prétérit *paced*, au sémantisme duratif et itératif, que vient renforcer l'adverbe *restlessly*, qui doit être traduit, empêche d'envisager un passé simple, voire un présent de narration. Ce repérage initial est crucial car il contribue à guider le choix, plus difficile, du temps utilisé pour rendre le prétérit anglais dans le troisième paragraphe.

Si l'hésitation entre imparfait et passé simple est vite levée dans les premier et deuxième paragraphes, le temps à utiliser pour rendre les prétérits du troisième paragraphe est un peu plus complexe. Cette fois encore, la cohérence d'ensemble du passage et le procédé de construction de la description par couches circulaires de plus en plus précises, que les premières lectures ont repérés, constituent une aide précieuse : le narrateur revient, dans ce troisième paragraphe, après ce qui pourrait être vu comme une très longue incise, à ce qu'il décrivait au tout début du premier, pour donner davantage de détails : *a lithe agile man paced his bedroom. [...] As he paced, he determinedly acted*

out. Le choix du prétérit pour cette reprise de *pace* est concurrent de la forme *BE + V-ING* (si *As he was pacing, he determinedly acted out* avait été envisagé) dont les propriétés d'ancrage dans une situation particulière auraient contrasté avec les verbes au prétérit qui suivent. Ici, au contraire, les différentes actions se placent sur le même plan et relèvent toujours de la description d'un processus itératif : il convient donc d'utiliser à nouveau l'imparfait, et le barème pénalise le recours au passé simple qui trahit une compréhension erronée de la situation d'énonciation.

Ellipses et portée

Structures elliptiques et questions de portée doivent faire l'objet d'un travail de repérage lors des lectures initiales, puis d'une attention toute particulière lors de la traduction au brouillon. En effet, leur mauvaise compréhension est source d'erreurs qui engagent la compréhension précise du texte et que le barème pénalise lourdement, autant qu'un contresens lexical.

Dans le premier paragraphe, la longue phrase qui débute par *A distraught lecturer* comprend deux éléments dont la portée doit être clairement repérée avant de traduire. *observing*, d'une part, ne peut pas être compris comme *a distraught lecturer who was observing*. Cette interprétation est impossible du point de vue de la syntaxe car l'incise aurait alors été renvoyée en tout début ou toute fin de phrase : *You might have thought he was a distraught lecturer observing the bookish forward lean / A distraught lecturer observing the bookish forward lean, you might have thought. Observing* porte donc ici sur les conditions de la supposition qu'aurait faite un observateur théorique ; on peut le comprendre comme *A distraught lecturer, you might have thought if you observed the bookish forward lean [...]*. Les repérages initiaux indiquent par ailleurs très explicitement que le personnage est seul : les éléments de description physique ne peuvent porter que sur lui, pas sur une autre personne, qu'il observerait. Dans cette même phrase, l'absence de déterminant devant *loping stride* (alors que *the errant forelock [...]* en présente un) indique que *bookish* porte à la fois sur *forward lean* et *loping stride*. Dans le cas contraire, on aurait : *the bookish forward lean, the loping stride and the errant forelock [...]*.

Au début du deuxième paragraphe, le portrait du *middle-ranking British civil servant* qui vient d'être dressé est précisé par un autre élément essentiel de la panoplie de l'espion : la couverture. Elle passe par l'ellipse de deux éléments entre la première et la seconde partie de la phrase : *His assumed first name [...]* and *his (assumed) second (name)*. Le barème pénalise les contresens de portée à la même hauteur que les contresens lexicaux.

L'ellipse de *be*, courante en anglais, doit être identifiée pour éviter des erreurs de compréhension de la syntaxe qui mènent à des contresens de structure, dont la pénalité est équivalente à celle d'un barbarisme grammatical. Si l'explicitation de l'ellipse, une fois qu'elle a été repérée, n'est pas obligatoire dans *His very British features, though (they were) pleasant and plainly honourable*, le niveau de langue soutenu et la densité de la description militent pour le rétablissement du verbe « être » en français. Si ce choix est fait et *though* rendu par « bien que », l'imparfait du subjonctif s'impose en français et le passé simple est pénalisé comme grosse faute de mode, autant qu'un non-sens lexical. Juste après, *indicated a choleric nature (that had been) brought to the limit [...]* relève d'une démarche similaire lors du travail au brouillon. Si l'explicitation de la relative elliptique est retenue, le sémantisme de *indicated* privilégie le résultat du procès et mène à favoriser l'emploi du plus-que-parfait de l'indicatif en français. À la fin du premier paragraphe, de la même manière, *hauled* n'est pas un verbe à la voix active mais une forme passive dans une relative elliptique : *a middle-ranking British civil servant (who had been)*

hauled from his desk [...] to be dispatched [...]. Au milieu du deuxième paragraphe, dans la proposition *he had been wearing it [...] except when (he had been) vainly trying to sleep or, once only, (when he had been) slinking upstairs [...]*, la conjonction de coordination *or* montre que *slinking* est sur le même plan que *trying*, qui lui-même est à rapprocher de *wearing* au tout début, comme permet de le penser l'absence de pronom personnel : il s'agit donc d'une forme conjuguée en *BE + V-ING* elliptique, et non d'un gérondif ou d'un participe présent.

Passage au français

Procédés de traduction : transposition, étoffement et modulation

Une fois assurée la compréhension des caractéristiques du passage et de la construction précise de chaque phrase, les procédés de traduction constituent une aide précieuse lors du passage au français. Leur maîtrise réelle sera d'autant plus affinée que l'entraînement régulier à la version aura commencé avant la préparation au concours. S'agissant de cet extrait, les syntagmes nominaux, particulièrement denses, illustrent le recours très fréquent à la composition en anglais. Ce n'est pas le cas en français où les relations exprimées par les composés anglais devront souvent être explicitées par transposition et dilution comme l'illustrera l'analyse par segment, en complément des trois brefs rappels illustrés ci-dessous.

Dans l'exemple évoqué plus haut, la portée de *assumed* sur *first name* et *second (name)* est rendue de façon fine et claire en français par la transposition de l'adjectif vers un groupe prépositionnel doublée d'une dilution métonymique par « identité » – hyperonyme de « prénom » et « nom ».

L'expression de mouvement *slinking upstairs* constitue quant à elle un cas typique de chassé-croisé (qui est une double transposition) lors du passage en français. Les rapports des sessions 2019 et 2020 abordent ce procédé de manière précise ; ils doivent être consultés.

La modulation du verbe à la voix passive en anglais par un verbe à la voix active faisant intervenir le sujet « on » en français est courante. Elle permet de traduire de manière tout à fait satisfaisante *a middle-ranking civil servant (who had been) hauled from his desk*, évoqué plus haut. Quand le complément d'agent ou l'instrument peut être explicité, elle permet par ailleurs de gagner en fluidité en français ; c'est, par exemple, le cas dans *the errant forelock of salt-and-pepper hair that repeatedly had to be disciplined with jerky back-handed shoves of the bony wrist* rendu par « qu'un revers de son poignet osseux devait constamment discipliner et remettre en place d'un geste brusque et saccadé ». « On » est dans ce cas précis impossible : il suggérerait qu'une autre personne que Paul Anderson s'occupe de remettre en place sa mèche. La transposition du syntagme prépositionnel *with jerky back-handed shoves of the bony wrist* vers une relative où le poignet du personnage devient le sujet permet par ailleurs de conserver le caractère morcelé du détail de cette description.

Quelques rappels

La lecture des rapports des sessions précédentes est à nouveau essentielle pour prévenir certaines erreurs récurrentes en français, que le barème pénalise lourdement, comme celles qui relèvent de la conjugaison et des accords en genre et en nombre, dont les règles doivent être revues à l'aide des

nombreux ouvrages de référence disponibles si elles ne sont pas parfaitement maîtrisées. Ce rapport s'attache à rappeler trois éléments supplémentaires.

La ponctuation participe de la construction du sens de la phrase au même titre que les mots qui la composent. C'est notamment le cas pour la différence à marquer entre relatives déterminatives et appositives, ainsi qu'entre modificateurs restrictifs et descriptifs. Une relative ou un modificateur en apposition est encadré par des virgules : il en faut donc deux ou aucune. Ainsi, « *Son visage, typiquement britannique indiquait » n'est pas syntaxiquement recevable. Dans le dernier paragraphe, l'absence de virgule de part et d'autre de la relative conduit à un contresens en la faisant basculer en relative déterminative (« Le lit qu'il avait appris à détester comme aucune autre était assez grand pour six ») et non appositive, et véhicule l'idée erronée que la chambre dispose d'un autre lit. On peut aussi étudier la différence de construction entre « un point d'interrogation, qui s'imposait, » et « du point d'interrogation qui s'imposait » ; les deux propositions sont acceptables car la cohérence entre déterminant et type de relative est respectée. Les guillemets peuvent être utilisés dans la traduction du message qu'affiche le téléviseur, dans le deuxième paragraphe, sous réserve qu'ils soient précédés de deux-points. Il s'agit nécessairement de guillemets français, ou chevrons (« »), qui sont sur la ligne et non en l'air. Les guillemets anglais (“ ”) ne sont recevables en français que pour une citation de second rang, et les guillemets simples n'existent tout simplement pas.

Enfin, les prépositions doivent faire l'objet d'une attention particulière, pour éviter les calques de l'anglais ou les impropriétés que peut engendrer le nécessaire étoffement, en français, des groupes nominaux complexes du texte source ; dans un cas comme dans l'autre, le barème les pénalise autant qu'un gros faux sens lexical. On utilise donc « l'air agité », et non « *avec l'air agité », « vissé au mur », et non « *vissé sur le mur », « être envoyé en mission », et non « *sur une mission ». « Colonie de la couronne britannique à Gibraltar » plutôt que « de Gibraltar » entraîne un faux sens qui n'associe plus l'ensemble de la ville de Gibraltar au terme « Colonie ».

Analyse par segments

Les difficultés relatives à certains segments ont été largement traitées dans les remarques précédentes, auxquelles on invite le lecteur à se reporter.

1. *On the second floor of a characterless hotel in the British Crown Colony of Gibraltar,*

Pour tout segment, le barème prévoit plusieurs solutions acceptables. Pour *characterless* il convient de conserver la neutralité de l'adjectif et d'éviter les locutions véhiculant une appréciation subjective (« sans âme / charme »), qui relèvent de l'inexactitude, voire de l'anthropomorphisme (« un hôtel sans verve / sans charisme ») qui entraîne un non-sens.

the British Crown Colony of Gibraltar, malgré ses majuscules, doit être traduit. En effet, il ne s'agit pas ici d'un nom propre ni d'une réalité si évidente pour un lecteur français qu'il l'identifierait immédiatement. En français, le développement du groupe prépositionnel en *in* par « de la colonie de la Couronne britannique de Gibraltar » est maladroit par la répétition de la préposition « de », que le choix d'une apposition permet d'éviter, sans non plus surtraduire *in* par « implanté / situé dans » ou « appartenant à ».

2. a lithe, agile man in his late fifties restlessly paced his bedroom.

Si les deux adjectifs *lithe* et *agile* ont un sémantisme proche, *lithe* n'a dans son acception contemporaine qu'un sens physique – que la logique de construction de la description du personnage permet d'envisager même si le terme n'est pas connu – quand *agile*, plus courant, peut aussi être utilisé au sens figuré. Il faut en tout cas rendre les deux en français : la traduction par un seul adjectif en français trahit les nuances du texte source et est pénalisée par une omission : « un homme souple et alerte / vif » « au corps souple / délié et agile » conviennent tout à fait.

La traduction du syntagme prépositionnel *in his late fifties*, construction courante dont le calque est impossible, requiert une modulation avec une transposition par le biais d'un adjectif « proche de la soixantaine », ou une relative, « qui approchait la soixantaine ». « Entre cinquante-cinq et soixante ans » trahit la collocation et introduit une nuance trop clinique.

3. His very British features, though pleasant and plainly honourable, indicated a choleric nature brought to the limit of its endurance.

La traduction mot à mot de *plainly honourable* est acceptée tant que le sens de l'adverbe véhicule l'idée d'une caractéristique visible, manifeste, qui peut être rendue par transposition par « empreints d'honorabilité ». Ainsi, « banalement honorables », « d'une simplicité honorable » trahissent le sémantisme de *plainly* dans ce contexte et relèvent du contresens.

4. A distraught lecturer, you might have thought, observing the bookish forward lean and loping stride

Ici, l'incise n'est pas une adresse au lecteur. Elle doit être rapprochée du procédé de distanciation utilisé au segment 7 avec *it would not have occurred to many people that...* Il s'agit ici d'un *you* générique que l'on rendra par « on » et non « vous ». Le narrateur omniscient recourt à un quelconque observateur théorique pour mieux marquer le contraste entre ce que suggère l'apparence du personnage et les véritables raisons de sa présence à Gibraltar.

Si la syntaxe de la phrase peut être conservée pour rendre l'immédiateté de la déduction que véhicule le texte source, il faut veiller à ne pas calquer celle de l'incise : l'inversion est obligatoire en français. Autres solutions acceptées par le barème : « On l'aurait facilement pris / On aurait pu le prendre pour », qui rétablissent un verbe principal conjugué.

L'article *THE*, qui semble avoir une référence exophorique en raison de la présence de *observing*, prend ici, dans une description, une valeur que rendent de manière heureuse des démonstratifs.

La traduction précise des adjectifs et substantifs du segment convoque la maîtrise fine d'un lexique varié évoquée plus haut. Par exemple, « contrarié / inquiet / nerveux » ne rendent pas aussi précisément que « désemparé / en plein désarroi » l'intensité de *distraught* ; « enseignant / professeur » sont moins précis que « maître de conférences / universitaire » pour *lecturer*. « inclinaison vers l'avant » traduit *forward lean* de manière bien plus maladroite que « posture voûtée / buste voûté ». La transposition de l'adjectif *loping* vers un nom peut rendre *loping stride* de manière fluide par « la souplesse / l'élasticité de ce pas allongé » mais il s'agit surtout de connaître les deux termes de ce groupe nominal pour éviter, par exemple, de neutraliser le sémantisme de *stride* par « démarche », trop général, ou de trahir le sens de *loping* par « sautillante », qui est un faux sens, ou « maladroite / pas feutré » qui sont tous deux pénalisés plus lourdement car ils relèvent du contresens.

5. and the errant forelock of salt-and-pepper hair that repeatedly had to be disciplined

Le dernier groupe nominal de la longue phrase qui débute au segment 4 présente l'enchaînement de modifieurs en cascade à partir du nom tête *forelock* : adjectifs, compléments du nom et relative déterminative concourent à la complexité de sa traduction.

6. with jerky back-handed shoves of the bony wrist.

Le sens de *shove* est très fort, il dépasse celui de *push* ou *thrust* comme l'illustre sa définition dans le *Oxford English Dictionary* : « a strong thrust or push to move a body away from the agent ». Le corrigé traduit cette nuance par le verbe « remettre en place » mais aussi par l'adjectif « brusque » qui rend compte de l'intensité du mouvement.

7. Certainly it would not have occurred to many people, even in their most fanciful dreams, that he was a middle-ranking British civil servant,

Des locutions telles que « Il est certain que » gommant le caractère modalisant de *certainly* et sont pénalisées. Une modulation par négation du contraire de *not many* en « rares sont ceux » évite des maladresses en français telles que « ?Beaucoup de personnes n'auraient pas imaginé ».

8. hauled from his desk in one of the more prosaic departments of Her Majesty's Foreign and Commonwealth Office to be dispatched on a top-secret mission of acute sensitivity.

the more prosaic range les agents du ministère des Affaires étrangères britannique en deux catégories grossières : ceux qui occupent des fonctions administratives dans un bureau et ceux qui effectuent leur mission sur le terrain. Ce contraste a une place importante dans le passage et souligne le rôle à contre-emploi que joue le protagoniste, qui devient antihéros.

Quand il existe une possibilité de traduction qui véhicule le sens du terme anglais de manière fluide en français, comme « hautement / absolument confidentielle » pour *top-secret*, il est plus prudent d'éviter un anglicisme. Le calque de *top-secret* pour qualifier la mission est néanmoins accepté mais cet adjectif est invariable en français. Celui de *departments* pour qualifier les « services » du ministère relevait de l'inexactitude, erreur cependant bien moins pénalisée par le barème qu'une traduction par « ministère » qui relève du contresens et mène ensuite au calque de *Office* par « Bureau ».

9. His assumed first name, as he insisted on repeating to himself, sometimes half aloud, was Paul and his second – not exactly hard to remember – was Anderson.

La polysémie de *aloud* contribue à la difficulté de traduction de *half aloud* et une attention particulière doit y être portée car le terme est repris au segment 19 : il ne s'agit pas forcément du volume sonore des propos du personnage que traduisent « à voix haute / à voix basse » mais du simple fait que les mots sortent, ou non, de la bouche du personnage. La compréhension du contexte et de la logique qui préside à la description permet de visualiser la situation de ce personnage qui ressasse, se parle tout seul. L'ajout de « même » ou de « presque » devant « à mi-voix » ou « à demi-voix » traduit au plus près cette notion de limite ténue entre l'audible et l'in audible.

Le calque de *not exactly* doit être évité : il s'agit d'une expression ironique où l'on entend le narrateur se moquer du antihéros qu'il décrit et que « il y a plus difficile à retenir » peut rendre de manière aussi satisfaisante que celle proposée dans le corrigé.

10. *If he turned on the television set it said Welcome, Mr Paul Anderson. Why not enjoy a complimentary pre-dinner aperitif in our Lord Nelson's Snug!*

La subordonnée en *if* possède ici une valeur temporelle itérative, et non conditionnelle : il s'agit d'une référence actuelle, pas virtuelle, comme le signale le temps du verbe de la principale, *it said*. Une manipulation remplaçant le *if* par *when* ou *whenever* permet de s'en convaincre et le barème pénalise l'utilisation du conditionnel, mode que le contexte et la forme du verbe même excluent.

L'étoffement de *it said* est nécessaire et la référence du pronom, qui reprend *television set*, doit être clairement identifiée. Par métonymie, l'utilisation du terme « écran » est possible. Il ne s'agit par ailleurs pas d'une phrase lue mais d'une phrase écrite ; la référence à sa ponctuation dans le segment suivant l'indique explicitement et la traduction de *said* ne peut donc pas passer par un terme relevant de l'ouïe. La transcription du message, en italiques dans l'extrait, peut être rendue de deux façons : en soulignant le passage, comme l'usage le veut et comme le conseille le jury, ou en introduisant des guillemets français, ce qui impose l'ajout du signe deux-points avant le message.

Le sens des deux adjectifs qui qualifient *aperitif* doit être bien compris : la confusion entre *complimentary* et *complementary* mène à des contresens, comme tout calque qui suggérerait qu'il s'agit de féliciter Paul Anderson. La traduction par « gracieusement offert » rend bien le type de locution que l'on peut trouver dans une offre de ce type. *pre-dinner* impose une transposition vers un groupe prépositionnel pour éviter « pré-dîner », calque, ou « apéritif dînatoire », contresens.

11. *The exclamation mark in place of the more appropriate question mark was a source of constant annoyance to the pedant in him.*

the more appropriate peut être rendu par une relative ou un adjectif ; l'essentiel est d'éviter un calque de structure, qui mène à une inexactitude : en français, l'antéposition de l'épithète « du plus approprié point d'interrogation » suggère une caractéristique pérenne de ce signe de ponctuation et efface le contexte spécifique de la phrase affichée.

Dans *a source of constant annoyance*, une transposition du sémantisme de *annoyance* vers un verbe est possible : « agaçait / horripilait immanquablement » traduit aussi précisément le groupe nominal que « une source d'agacement perpétuelle »

Pour *to the pedant in him*, il est possible de traduire mot à mot, sous réserve de ne pas se tromper dans la traduction de la préposition *to*, qui peut entraîner un contresens (« par son côté pédant ») voire un non-sens (« à son côté pédant »).

12. *He was wearing the hotel's bathrobe of white towelling and he had been wearing it ever since his incarceration,*

Il convient de rendre, en français, la répétition de structure, qui participe du sentiment d'uniformité et de répétition déjà évoqué. Cette considération a deux conséquences : un remaniement syntaxique qui fait l'économie d'une des occurrences du verbe n'est pas envisageable (« il portait le peignoir en éponge blanc de l'hôtel depuis le premier jour de sa réclusion ») et le barème le pénalise comme une omission. Le temps utilisé pour traduire la seconde occurrence de *wear* dépend, en français, du terme choisi : si on reprend le verbe « porter », au sens duratif, l'imparfait s'impose (« Il portait le peignoir [...] et le portait depuis le premier jour de sa réclusion ») ; si le verbe est semelfactif, comme « quitter » à la forme

négative par modulation, le plus-que-parfait convient mieux en français (« Il portait le peignoir [...] et ne l'avait pas quitté depuis le premier jour de sa réclusion »).

En ce qui concerne *towelling*, la matière du peignoir (et non de la robe de chambre, qui a pour traduction *dressing gown*), il convient, comme d'habitude, face à un terme qui peut être inconnu, de confronter bon sens et sens du français pour éviter les pénalités les plus lourdes. La racine *towel* est aisément repérable mais une serviette n'est pas une matière, contrairement à l'éponge (on parle de serviette éponge). La couleur devait porter sur le vêtement, et non sur la matière.

13. *except when vainly trying to sleep or, once only, slinking upstairs at an unsociable hour to eat alone*

Si « ou » est possible, la conjonction de coordination *or* est mieux rendue en français par « et » ici, car il ne s'agit pas d'une alternative mais d'un relevé des rares occurrences où le personnage avait délaissé son peignoir.

14. *in a rooftop brasserie washed with the fumes of chlorine from a third-floor swimming pool across the road.*

a rooftop brasserie pose deux difficultés. Concernant la compréhension du déterminant *A*, le contexte gauche permet de pré-construire cognitivement l'existence d'un lieu de restauration appartenant à l'établissement, en plus du fait que la norme est qu'un hôtel dispose d'un lieu où les clients peuvent prendre leur repas. Le déterminant *A* reprend cette idée (brasserie) mais lui ajoute une nouvelle information. Les linguistes parlent de relance de rhématicité ; en d'autres termes, l'information nouvelle n'est pas que l'hôtel dispose d'un lieu de restauration mais que ce dernier se trouve sur le toit-terrasse. Lors du passage au français, le recours à « un » est cependant exclu et sanctionné, car il suggère que l'hôtel dispose de plusieurs brasseries sur le toit-terrasse. On peut mieux appréhender ce phénomène en comparant *a rooftop brasserie* au groupe nominal *a third-floor swimming pool* : le bâtiment qu'évoque par métonymie le troisième étage ne permet pas de pré-construire l'existence d'une piscine et la traduction de *A* par « une » s'impose naturellement. La seconde difficulté est la manière de rendre le nom à valeur adjectivale *rooftop*. Bien que le nom composé *rooftop brasserie* fasse partie d'une longue phrase qui pose plusieurs difficultés, une certaine prise de recul permet d'éviter les erreurs les plus graves, comme le non-sens qui porte sur plusieurs termes (« une brasserie sur une terrasse, sous les toits », « une terrasse sur le toit d'une brasserie ») ou les contresens (« la terrasse de la brasserie du dernier étage »).

L'étoffement des prépositions *from* et *across* est nécessaire (« Les vapeurs d'une piscine au troisième étage de l'autre côté de la rue » est aussi ambigu que maladroit), comme celui de *third-floor* par développement métonymique : la notion d'étage présuppose l'existence d'un bâtiment.

15. *Like much else in the room, the bathrobe, too short for his long legs, reeked of stale cigarette smoke and lavender air freshener.*

Les différences entre « déodorant », « désodorisant », « déodorisant » militent pour la précision de l'orthographe car elle engage le sens : un désodorisant est une forme vieillie qui n'est plus utilisée ; un déodorant s'applique aux personnes et l'utilisation de ce terme ici est un contresens.

16. As he paced, he determinedly acted out his feelings to himself without the restraints customary in his official life,

La traduction du *phrasal verb* *acted out* peut mener à des faux sens. Le complément *feelings* et le contexte invitent à privilégier le sens psychanalytique présent dans la définition qu'en donne le *Oxford English Dictionary* : « *To perform, to translate into action; (Psychoanalysis) to express (repressed or unconscious feelings) in overt behaviour* ». Ainsi « mettait en scène » et « surjouait » relèvent de faux sens, quand toute traduction par le verbe « agir », qui suggère un défaut de repérage de la différence entre *to act* et *to act out*, est pénalisée comme un contresens.

La compréhension de *without the restraints* est acquise mais les substantifs « retenue » et « réserve » changent de sens entre leur utilisation indénombrable, au singulier (« faire preuve de retenue » ; « témoigner d'une grande réserve »), et dénombrable, au pluriel (« des retenues sur salaire » ; « exprimer de vives réserves »). Le sens indénombrable et par conséquent le singulier s'imposent ici, et le recours au pluriel entraîne un non-sens lexical.

L'expression *official life* ne peut être calquée : on parle de « fonctions officielles », de « vie publique » ou de « vie professionnelle ».

17. his features one moment cramped in honest perplexity, the next glowering in the full-length mirror that was screwed to the tartan wallpaper.

Les deux verbes des structures élidées du segment illustrent *acted out* ; les deux-points qui, en français, sont utilisés à la place de la virgule anglaise, à la fin du segment 16, rendent de manière claire ce lien logique.

Le calque de *honest* est impossible car il ne peut pas qualifier une expression faciale. Le verbe *glower* relève quant à lui des termes relatifs à la vue et au son : l'anglais dispose d'une palette plus large que le français dans ce domaine, et les nuances du terme anglais ne peuvent souvent être rendues que par des formulations plus longues en français. La traduction de *glower* par des locutions idiomatiques qui en rendent précisément le sens impose un changement de sujet : « il lançait un regard noir » ; « ses yeux lançaient des éclairs ».

Des formulations maladroitement (« le miroir renvoyant l'image entière », « dans tout l'espace du miroir ») pour traduire *full-length mirror* ne peuvent se substituer à la locution précise « miroir en pied » qui ne supporte par ailleurs aucune modification : « miroir de plain-pied » témoigne d'une confusion avec la locution « de plain-pied » ; « miroir en pieds » relève d'une maîtrise incorrecte de la collocation ; « miroir de pied » est un non-sens. Une psyché permet de se regarder en pied mais elle est mobile, et ne peut donc pas être vissée à un mur. « le grand miroir » est certes un faux sens mais peut constituer la solution la plus pragmatique pour éviter de plus lourdes pénalités.

18. Here and there he spoke to himself by way of relief or exhortation.

La modulation du spatial vers le temporel, courante pour traduire *here and there*, comme le confirme le *Oxford English Dictionary*, interdit des traductions par « ici et là » ou « ça et là » qui méconnaissent la logique d'ensemble du texte et le parallèle entre ce *Here and there* et *one moment [...], the next* au segment précédent.

La transposition du nom *relief* vers un verbe – solution privilégiée dans le corrigé – ne doit pas en trahir le sémantisme : « se soulager » a en effet un sens bien différent de « se défouler ».

19. Also half aloud? What was the difference when you were banged up in an empty room

Ce segment marque le décrochage de focalisation évoqué plus haut. Pour cette raison, cette occurrence de *you* ne relève plus d'un emploi générique, comme au segment 4, mais spécifique à la situation du personnage : si le « on » demeurerait envisageable dans ce passage au niveau de langue moins soutenu, le « vous » était tout aussi acceptable.

20. with nobody to listen to you but a colour-tinted photograph of our dear young Queen on a brown horse?

La connaissance de l'anglais courant exclut la traduction de *colour-tinted* par « en couleur » (*colour photograph*). Il faut ici utiliser l'inférence étymologique et culturelle (la photographie couleur n'était pas chose courante lorsque la reine était jeune) pour deviner le sens du terme s'il est inconnu.

La traduction de *our dear young queen* par « notre chère et jeune reine » est pénalisée comme une maladresse de syntaxe car elle équivaut à « notre reine qui est jeune et chère ».

21. On a plastic-topped table lay the remnants of a club sandwich that he had pronounced dead on arrival, and an abandoned bottle of warm Coca-Cola.

La traduction de *plastic-topped table* par « table en formica », que le corrigé emprunte à Isabelle Perrin, traductrice du roman aux Éditions du Seuil, est précise et idiomatique. Le barème accepte des formulations plus calquées comme « au plateau / dessus / revêtement en plastique » tant qu'elles ne trahissent pas le sens du texte source : « une table en plastique » ne rend plus la nuance véhiculée par *-topped* et « une table recouverte d'une nappe en plastique » est un contresens. La confusion orthographique entre « plastique » et « plastic » fait intervenir, en français, des explosifs que le texte source n'évoque pas.

Traduire *lay the remnants* par la simple prédication d'existence « Il y avait sur une table en plastique » neutralise la formulation travaillée et précise du texte anglais qui joue sur le champ lexical de la mort auxquels *lay*, *remnants*, et *dead* appartiennent.

L'expression *pronounced dead on arrival* constitue la difficulté la plus importante du segment, tant au niveau de sa compréhension que de sa traduction. Elle fait référence à une situation où le personnel d'un établissement de santé ne peut que prononcer le décès de la personne qui leur est amenée. Elle draine donc deux aspects : l'inéluctabilité et l'officialité. En temps limité, il est fort difficile, dans ce cas précis, de trouver une expression idiomatique véhiculant ces deux nuances. Si Isabelle Perrin propose l'expression « qui avait chèrement vendu sa peau », le barème accepte toute traduction qui véhicule clairement le sens dans ce contexte, même si l'image est sacrifiée. Les formulations « dont il avait signé l'arrêt de mort », « qu'il avait déclaré mort sur le trajet », « dont il avait annoncé la mort sur le trajet » mènent à des contresens en français même si l'on pressent que l'expression est connue. Malgré leur imperfection, les formulations « dont la simple vue avait eu raison de son appétit », « dont la simple vue avait tué chez lui toute envie de l'achever », « dont le sort était déjà scellé à son arrivée » sont, elles, tout à fait acceptables. La connaissance de l'expression *dead on arrival* permet par ailleurs d'éviter toute erreur de portée du groupe prépositionnel *on arrival* à laquelle elle appartient, et qui ne peut que faire référence à l'arrivée du sandwich, et non à celle du personnage dans sa chambre.

22. *Though it came hard to him, he had permitted himself no alcohol since he had taken possession of the room.*

On a vu que le niveau de langue est plus familier à partir du changement de focalisation évoqué plus haut. L'utilisation de « même si » (suivi d'un verbe à l'indicatif) à la place de « bien que » (suivi d'un verbe au subjonctif) peut aussi marquer ce décalage en français.

La locution *came hard to him* indique que le personnage continue de subir les conséquences de sa décision. Une traduction erronée par un plus-que-parfait en français (« Même si cela lui avait coûté ») suggère au contraire que la décision a été difficile, mais ne dit rien de ses conséquences et l'anglais rendrait ce sens par *Though it had come hard to him*. Il convient par ailleurs de différencier deux constructions, toutes deux possibles mais qui ne sauraient être confondues : « même si cela lui coûtait » « même s'il lui en coûtait ».

23. *The bed, which he had learned to detest as no other, was large enough for six,*

L'adjectif *large* est rendu par « grand » en français ; le calque est ici impossible car il engendre un gros faux sens.

La traduction de *for six* peut passer par un étoffement (« pour y tenir à six », « pour six personnes », « pour accueillir six personnes ») si elle évite toute formulation qui engendre une erreur de sens, comme « pour coucher six personnes ».

24. *but he had only to stretch out on it for his back to give him hell.*

La transposition de l'adverbe *only* par une forme verbale est courante (« il suffisait qu'il ») et évite la maladresse de la formulation « il n'avait qu'à », proche du calque.

Enfin, le décalage de niveau de langue de la fin du texte milite pour l'utilisation de l'expression idiomatique familière « souffrir le martyre » – attention à l'orthographe – et celle du subjonctif présent « qu'il souffre » à la place de l'imparfait du subjonctif « qu'il souffrît », forme acceptable mais trop soutenue ici.

Proposition de traduction

Au deuxième étage d'un hôtel sans caractère de Gibraltar, colonie de la Couronne britannique, un homme souple et alerte, proche de la soixantaine, faisait fébrilement les cent pas dans sa chambre. Les traits de son visage, typiquement britanniques, bien qu'ils fussent agréables et manifestement ceux d'un homme honorable indiquaient une nature colérique qui avait été poussée à la limite de ce qu'elle pouvait endurer. Un universitaire en plein désarroi, aurait-on pu se dire à la vue de cette posture voûtée et de ces longues foulées élastiques qu'on retrouve chez les grands lecteurs et de cette mèche de cheveux poivre et sel vagabonde qu'un revers de son poignet osseux devait constamment discipliner et remettre en place d'un geste brusque et saccadé. À n'en pas douter, rares sont ceux qui, même doués d'une imagination débordante, auraient pu envisager qu'on avait affaire à un fonctionnaire britannique de grade intermédiaire qu'on avait arraché à son bureau situé dans l'un des services les plus prosaïques du ministère des Affaires étrangères et du Commonwealth de Sa Majesté pour l'envoyer accomplir une mission hautement confidentielle et extrêmement sensible.

Sous son identité d'emprunt, son prénom, comme il ne cessait de se le répéter, parfois même à mi-voix, était Paul, et son patronyme, qui n'était pas vraiment compliqué à retenir, Anderson. Quand il

allumait le poste de télévision, son écran affichait *Bienvenue, Monsieur Paul Anderson. Et si vous profitez, avant votre repas, d'un apéritif gracieusement offert par la maison, dans notre petit salon Lord Nelson !* Le point d'exclamation en lieu et place du point d'interrogation qui s'imposait agaçait immanquablement le puriste en lui. Il portait le peignoir en éponge blanc de l'hôtel et ne l'avait pas quitté depuis le premier jour de sa réclusion, mis à part lorsqu'il cherchait en vain le sommeil et l'unique fois où, à une heure insolite, il était monté furtivement manger seul dans la brasserie du toit-terrasse, baignée des effluves de chlore d'une piscine située au troisième étage d'un immeuble de l'autre côté de la rue. Comme presque tout le reste de la chambre, le peignoir, trop court pour ses longues jambes, empestait le tabac froid et le désodorisant à la lavande.

Tandis qu'il faisait les cent pas, il mimait avec conviction pour son propre compte les sentiments qu'il éprouvait, sans la retenue qui était de mise dans sa vie professionnelle : les traits de son visage se figeaient l'espace d'un instant en une expression d'incrédulité non feinte, et l'instant suivant, il avait l'air furieux dans le miroir en pied vissé au mur recouvert de papier peint au motif écossais. De temps à autre, il se parlait tout seul pour se défouler ou s'encourager. À mi-voix, là aussi ? Qu'est-ce que ça pouvait bien faire quand vous étiez cloîtré dans une chambre vide, sans personne pour vous écouter si ce n'était une photographie colorisée de notre chère jeune reine sur un cheval bai ?

Sur une table en formica gisaient les restes d'un club sandwich qu'il avait immédiatement décrété immangeable, ainsi qu'une bouteille abandonnée de Coca-Cola tiède. Même si cela lui coûtait, il ne s'était pas autorisé à boire la moindre goutte d'alcool depuis qu'il avait pris possession des lieux. Le lit, qu'il avait appris à détester comme aucun autre, était assez grand pour six, mais il suffisait qu'il s'y étende pour que son dos lui fasse souffrir le martyr.

Matthieu VAUDIN

Professeur en classes préparatoires, Lycée Turgot, Paris

II – ÉPREUVES ORALES

1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon

Les conditions de l'épreuve

La leçon est en anglais, dure 30 minutes maximum et est suivie d'un entretien en français de 15 minutes maximum. Les candidats ont le choix entre deux sujets portant chacun sur une question différente parmi les sept au programme du tronc commun et de l'option littérature et ils disposent de 5 heures de préparation. Ils ont à leur disposition les deux ouvrages en question en plus d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. À l'issue de la préparation, les candidats peuvent emporter en salle d'interrogation l'ouvrage correspondant au sujet qu'ils ont retenu. La consultation des notes et de l'appareil critique inclus dans l'édition au programme est autorisée, ainsi que l'utilisation de marque-pages ou de post-it pour faciliter la recherche des citations.

La leçon n'est pas une dissertation lue et elle ne peut être rédigée, en dehors de l'introduction et de la conclusion. À la fin de l'épreuve, le jury vérifie les brouillons des candidats, qui sont pénalisés si les notes sont trop rédigées. Cette année, le jury a été surpris de voir dans de nombreux cas des pages entières rédigées et souhaite vraiment insister sur ce point : si l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées intégralement, les parties doivent se présenter sous forme de notes. De plus, il s'agit d'un exercice oral qui permet d'évaluer les qualités de la langue orale et de la communication ; l'exposé ne peut donc en aucun cas être lu. Nous rappelons ici qu'il s'agit d'un concours de l'enseignement, et qu'une communication dynamique et vivante est une qualité précieuse pour un futur enseignant. En revanche, une attitude hostile, arrogante ou trop désinvolte est à proscrire (encore une fois, c'est un concours de l'enseignement, la capacité à transmettre des savoirs à de futurs élèves est évaluée).

Les différents types de sujets

Les sujets peuvent être de trois types :

- **sujet à une entrée** (également appelé sujet uninoctionnel), comme « Alliances in *King Henry V* » ou « Indirection in *Wings of the Dove* ». Pour ce type de sujet, il faut avant tout s'attacher à faire résonner toutes les nuances de sens du terme permettant de proposer une lecture de l'œuvre, certaines pouvant se révéler plus pertinentes que d'autres (travail sur le signifiant et les signifiés, dénotation, connotation, champ lexical, synonymes, antonymes, etc.), et en chercher les illustrations dans l'œuvre. Par exemple, pour le sujet « Misunderstanding in *Gulliver's Travels* », il fallait réfléchir à tout ce qui peut causer une incompréhension dans les divers actes de communication, tout ce qui amène à mal comprendre, ainsi qu'à la figure de Gulliver comme un grand incompris (tel qu'il apparaît dans le paratexte et la préface). Ce n'est qu'une fois fait ce travail de définition du terme du sujet que pourra être dégagée une problématique qui prend en considération toutes les strates du texte (thématique, symbolique, stylistique, etc.). Pour le sujet sur Gulliver, on pouvait ainsi s'intéresser aux différentes langues et à leur (in)compréhension (par exemple, Gulliver qui prétend maîtriser de nombreuses langues, le recours à des langues de moins en moins prononçables ou le rapport de Swift au latin), à la relativité qu'implique la notion de compréhension, aux obstacles qui gênent la compréhension, comme le dialogue de sourds dans le

livre III, chapitre 9, aux différents actes de communication (types de récit, récit de voyage, communications transnationales et trans-espèces, etc.), ou encore à l'aspect politique du « misunderstanding » (manipulation, relations de pouvoir) ou à l'aspect satirique.

- **sujet à deux entrées** (également appelé sujet binotionnel) comme « High and Low in *King Henry V* », par exemple. Le travail de définition des termes est le même que pour le sujet à une entrée mais les deux notions doivent être mises en constante relation. La conjonction « and » est un mot à part entière du sujet qui doit être questionné et défini au même titre que les deux termes qu'il relie. Cela exclut donc tout plan qui analyserait chaque terme dans les deux premières parties avant de les faire dialoguer dans la troisième (par exemple, un plan à proscrire sur ce sujet sur *Henry V* serait I) *High characters*, II) *Low characters*, III) *Moments in the play when High and Low are opposed*). Il est par conséquent nécessaire non seulement de définir les termes de manière autonome mais surtout de les mettre en relation, dans des relations de tout type : accord, opposition, nuance, imbrication, dérivation, etc.
- **sujet citationnel**, comme « 'The light in which Milly was to be read' in *Wings of the Dove* (p. 84) », « 'No one has the last laugh' in *Self-Portrait in a Convex Mirror* (p. 28) », « 'Every man' (Act II, Sc. 0, 1.4, p. 98) in *King Henry V* », ou « 'The sense of having lived' in *Wings of the Dove* (p. 3) ». Pour ce type de sujet, la citation est presque toujours tirée de l'œuvre sur laquelle porte la leçon ; il ne s'agit qu'exceptionnellement d'une citation tirée d'un ouvrage critique ou d'une autre œuvre. Ce type de sujet exige d'abord une analyse précise de la citation, dans son contexte, ce qui n'oblige nullement à se cantonner à ce contexte dans la leçon. Au contraire, après avoir re-contextualisé la citation, il convient de la décontextualiser et de voir comment la ou les notion(s) évoquée(s) par cette citation peuvent s'appliquer à l'ensemble de l'œuvre. Il s'agit d'identifier les caractéristiques de la citation afin d'en voir tout de suite les spécificités (Par quel(s) personnage(s) est-elle énoncée ? À quel moment dans le texte ? De quoi parle-t-on ?), de définir le(s) point(s) de vue, d'étudier les termes et les implications pour l'œuvre. Cette analyse doit permettre de dégager des notions qui permettront de définir une problématique et faciliteront le travail de mise en relation avec l'œuvre. Attention tout de même à ne pas réduire trop rapidement la citation à une notion : par exemple, pour « 'Every man' », une analyse linguistique du sujet pouvait utilement compléter une analyse littéraire. Sans l'analyse de « every » (en opposition à *any* ou *each*), on ne pouvait pas dégager les notions de parcours d'une catégorie, de ressemblance, de nivellement et de morcellement. De même, le terme « *man* » invitait les candidats à réfléchir à la place des « *boys* », des *boy actors* et des femmes dans la pièce.

Pour le sujet « 'The light in which Milly was to be read' in *Wings of the Dove* (p. 84) », la citation suggère les nuances variées (« *light* ») d'interprétation du personnage de Milly, à la fois au sein de l'univers diégétique et comme cadre ou pacte (« *was to* ») de lecture (« *read* ») du roman. On pouvait sortir la citation de son contexte immédiat pour envisager ce qui relève des jeux de focalisation du roman, mais aussi l'éclairage qu'apporte le dénouement sur les angles morts du personnage, c'est-à-dire l'apport d'une lecture rétrospective. Il convenait d'exposer le contexte de la citation (p. 83) : elle intervient dans le flux de pensées de Susan Stringham, qui cherche à déchiffrer les secrets de Milly pendant leur voyage dans les Alpes suisses. On pouvait partir de cette « lecture » à la fois active (Milly comparée à une « mine » dont sa compagne cherche à extraire les matériaux précieux) et passive (Milly est une succession d'« images » qui laissent des « impressions » et font espérer une « révélation »)

du personnage de Milly par Mrs Stringham dans la diégèse, lecture qui constitue pour les lecteurs du roman une médiation narrative et l'un des éclairages projetés sur le personnage.

Quelques pistes pour traiter ce sujet :

- Comparer les « lectures » intéressées de Milly faites par les différents protagonistes : les métaphores qui idéalisent, déforment, réifient, exploitent (« princesse », « colombe »), ou la typification paresseuse de Densher (la « jeune Américaine ») en disent plus sur les autres protagonistes que sur Milly elle-même.
- Relever les oxymores utilisés par Kate Croy, qui suggèrent l'inadéquation de ces appropriations métaphoriques ou typiques de Milly : ambivalence de la colombe, vulnérable mais aussi puissante (p. 307) ; « a ferocity of modesty » (p. 218) ; « if you can imagine an angel with a thumping bank-account » (p. 216).
- Étudier la double médiation, le double éclairage projeté sur le personnage de Milly quand c'est Milly elle-même qui est le « centre de conscience » ou personnage « réflecteur » : elle se « lit » à travers les impressions qu'elle produit sur les autres (par exemple, « *Milly had not seen herself in the light of such an offering* », p. 102) et « l'intérêt » qu'elle suscite (chez Sir Luke, « *she could [...] take it as a direct source of light upon herself* », p. 150) ; elle se confronte à son image déformée, celle de sa « réussite » (« *success* ») selon les termes et critères de Lord Mark ; elle semble entériner l'image d'elle-même renvoyée par Kate (« *Milly began to borrow from the handsome girl a sort of view of her state* », p. 115). On pouvait aussi mentionner la scène de l'ekphrasis où la représentation de sa « *pale sister* », le modèle du Bronzino, fait apparaître la mortalité de Milly à ses propres yeux et à ceux des lecteurs (p. 140), ou encore le passage où sa perception de la beauté rayonnante de santé de Kate fait voir par contraste à Milly sa propre mortalité.
- Étudier les angles morts, les ambiguïtés, les non-dits qui rendent le personnage opaque pour les autres personnages et pour les lecteurs : les « lumières » médicales de Sir Luke ne révèlent rien sur la maladie de Milly ; comment interpréter la performance de Milly, vêtue de blanc et parée de ses richesses, lors de la réception dans son palais vénitien ? Une resignification des métaphores et de la marchandisation dont elle a fait l'objet, un déni de sa condition de malade (désir de faire illusion auprès de Sir Luke), une volonté de séduire Densher en affichant « *the candour of her smile, the lustre of her pearls, the value of her life, the essence of her wealth* » (p. 313) ?

En bref : le sujet permettait d'aborder la technique de focalisation de James à travers les défis d'interprétations posés aux personnages dans la trame diégétique ainsi qu'aux lecteurs du roman, et de chercher des points de contact et de rupture entre ces deux « lectures » de Milly. La problématisation pouvait porter sur les « lectures » forcées et intéressées des autres personnages, qui enferment et transforment Milly en objet pour la faire coïncider avec leurs machinations ou leurs fantasmes (selon leurs schémas de lecture stéréotypés, elle devient princesse de conte de fées, sainte à l'abnégation angélique, victime d'un sacrifice christique, l'Américaine) et sur le contrat de lecture implicite qui inviterait à se méfier des schémas archétypiques pour prêter une attention désintéressée à des nuances de lumière plus subtiles qui jouent avec l'indécidable et l'indicible.

Pour « 'The sense of having lived' in *Wings of the Dove* (p. 3) », la citation est empruntée au paratexte, à la « Preface to the New York Edition (1909) » ; elle apparaît à la 1^{ère} page de cette préface. Il s'agit donc explicitement d'un commentaire de l'auteur (c'est l'occasion d'évoquer l'auteur, plutôt que son narrateur et ses réflecteurs) sur le projet et les motivations qui sous-tendent la composition du roman, et plus particulièrement le personnage de Milly Theale, puisque c'est bien sûr d'elle dont il est

question ici. *The Wings of the Dove* ayant initialement été publié en 1902, il s'agit donc bien d'un texte rétrospectif d'explication ou de justification des choix narratifs et esthétiques qui ont présidé à la composition du roman, publié sept ans après l'édition originale. Au cœur de cette citation, qu'il convient de remettre dans son contexte, le terme « *life* » apparaît à deux reprises : « *The idea, reduced to its essence, is that of a young person conscious of a great capacity for life, but early stricken and doomed, condemned to die under short respite, while also enamoured of the world; aware moreover of the condemnation and passionately desiring to 'put in' before extinction as many of the finer vibrations as possible, and so achieve, however briefly and brokenly, the sense of having lived* » (p. 3). On s'attardera ainsi sur le glissement du groupe nominal « *a great capacity for life* » à « *the sense of having lived* », où « *live* » est décliné sous la forme d'un participe passé associé à une forme en -ING. D'une part cela annonce la dynamique du roman, à savoir un appétit de vivre d'autant plus aigu que la vie sera courte, soulignant ainsi la dimension pathétique de la trajectoire de Milly, et d'autre part cela révèle d'emblée son dénouement – Milly n'aura joui que de fragments de vie éphémères et tronqués. Enfin, l'une des formes privilégiées adoptées par le roman apparaît également dans le fragment de citation choisi, à travers le mot « *sense* », qui sous-tend une esthétique de l'impression et de la sensation répertoriées plutôt qu'une poétique de l'expérience vécue en première main.

Quelques pistes pour traiter cette question :

- la façon dont la finitude de Milly s'inscrit dans le texte, dans les mailles de l'implicite, de la rétention du sens et du non-dit ;
- la tension entre la maladie et l'urgence de vivre ;
- le fourmillement des sensations par opposition à l'enfermement du personnage de Milly dans des étiquettes / catégories / identités picturales (Bronzino, Véronèse) qui l'empêchent de se projeter dans l'avenir et l'enferment dans les cadres multiples d'une vie déjà vécue.

La méthodologie pour la leçon est la suivante :

1. Définition de(s) terme(s) du sujet.
2. Mise en relation entre le sujet et l'œuvre.
3. Problématique et plan.

Ces trois étapes seront maintenant détaillées ci-dessous.

Première étape : définition du ou des terme(s) du sujet

Pour les trois types de sujets, un temps suffisant pendant la préparation en loge doit être accordé à l'analyse des termes pour bien en comprendre les sens et les enjeux. Le dictionnaire unilingue disponible pendant les 5 heures de préparation doit permettre aux candidats de vérifier les différentes acceptions du ou des termes du sujet. La consultation du dictionnaire de prononciation est aussi vivement conseillée à ce stade, pour ne pas commettre d'erreur sur un mot essentiel ou récurrent. Ainsi, cette année, on a entendu des candidats prononcer *dove* (*The Wings of the Dove*) /dəʊv/ au lieu de /dʌv/, ce qui est quelque peu gênant. Il s'agit ensuite, une fois relevées ces définitions de dictionnaire, d'explorer la polysémie du ou des termes en se demandant comment il(s) résonne(nt) dans l'ensemble de l'œuvre : ce va-et-vient entre définition du sujet et exploration de l'œuvre permet d'éviter de commettre des contresens ou d'utiliser le sujet comme prétexte à un placage de cours ou de connaissances, ce qui est un des écueils majeurs de l'exercice de la leçon. Cette définition du sujet doit

figurer dans l'introduction, après une éventuelle phrase d'amorce. Cela permet non seulement de délimiter le périmètre à l'intérieur duquel l'étude va être conduite, mais aussi d'amener progressivement la problématique. Le jury a constaté que certains candidats ne passaient pas suffisamment de temps dans leur introduction à définir le(s) terme(s), ce qui les amenait ensuite à des traitements partiels du sujet, voire à des contresens.

Deuxième étape : mise en relation entre le sujet et l'œuvre

Une fois le sujet bien défini, les candidats doivent chercher des exemples précis dans l'œuvre (dans toute l'œuvre et pas seulement les 100 premières pages) et passer du temps à préparer des micro-analyses de ces passages afin de servir la démonstration à venir. La leçon de littérature est un exercice démonstratif qui s'appuie sur une progression de la pensée et une capacité à opérer des synthèses et des micro-lectures. Il faut donc que le jury perçoive un enchaînement des idées montrant que l'on ne s'est pas contenté de faire un catalogue ou une liste des différentes manifestations thématiques du sujet dans l'œuvre (comme ce fut trop souvent le cas cette année). Une bonne leçon effectue un va-et-vient permanent entre, d'une part, un travail de réflexion, de conceptualisation et de construction d'un raisonnement clair et progressif et, d'autre part, des renvois précis au texte, soit sous forme de citation rapide, soit en citant plusieurs lignes, et il est alors conseillé de renvoyer à la page précise pour que le jury puisse lire en même temps que les candidats les passages sur lesquels portent les micro-analyses. Afin de rendre la navigation plus simple pour le jury, on veillera à situer précisément le passage cité (donner le numéro du ou des vers et la strophe pour de la poésie et la page ainsi que le paragraphe et un repérage – haut, milieu, bas du paragraphe – pour la prose). Il faut que les candidats montrent qu'ils possèdent des outils d'analyse littéraire et qu'ils portent une attention précise au texte et à la nature de l'œuvre étudiée. Il n'est pas possible de faire une leçon sur de la poésie sans parler de rythme, de versification, de prosodie, de poéticité, tout comme il faut pouvoir analyser la théâtralité d'une pièce de Shakespeare. Cette étape de recherche d'exemples et de micro-analyses prend du temps mais elle est indispensable pour nourrir la leçon à venir.

Troisième étape : problématique et plan

La problématique est l'élément central de la leçon, l'ossature générale de la démonstration, sa ligne de force. Comme son nom l'indique, elle est « ce qui pose problème » lorsque l'on met en regard le sujet et l'œuvre étudiée. Plus qu'une simple question, elle est une mise en tension entre le sujet et l'œuvre. La problématique doit être annoncée dès l'introduction. C'est autour d'elle que s'articulent les idées, la démarche structurée et les informations hiérarchisées. Elle assure au développement une dynamique interne et implique que l'ordre des parties n'est pas interchangeable. Un plan dynamique va du plus simple au plus complexe, du plus littéral au plus subtil et explore nécessairement plusieurs niveaux de lecture (thématique, puis poétique, symbolique, générique, narratologique, stylistique, métatextuel, etc.). La problématique ne doit pas être annoncée sous la forme d'une succession de questions. Si une formulation interrogative est possible, une phrase affirmative bien construite peut parfaitement convenir. Celle-ci doit être concise sans être trop générale, vague ou passe-partout. De la problématique découle le plan qui constitue la dernière partie de l'introduction. Problématique et plan sont dictés au jury, suffisamment lentement pour qu'il puisse les noter. La relation entre la problématique et le plan doit être naturelle, le plan étant l'annonce de la façon dont sera traitée la problématique. Il faut

éviter à tout prix que le plan soit redondant avec la problématique : le jury a déploré un certain nombre de fois que le plan répète les deux ou trois parties de la phrase de problématique. Dans ce cas, l'erreur méthodologique est sanctionnée. Le plan est généralement constitué de trois parties annoncées clairement ; les candidats sont donc invités à proposer des titres courts, clairs, qui soient suffisamment conceptualisés et qui explicitent bien la progression du raisonnement à venir, tout en évitant les plans passe-partout : le célèbre « thèse-anti-thèse-synthèse » par exemple est souvent appréhendé d'une façon trop schématique qui ne permet pas d'articuler une réelle progression des idées. De même, un plan du type « thème-personnages-style » n'est qu'une suite d'éléments disparates et non une démonstration. Enfin, les « plans à tiroirs » dans lesquels les candidats vont successivement traiter trois thèmes de l'œuvre en les reliant artificiellement au sujet ne permettent pas de traiter ce sujet de manière convaincante. L'introduction est un moment important de la leçon et il convient de bien en respecter les différentes étapes : après une phrase d'amorce éventuelle, l'introduction commence par la définition du ou des termes du sujet (définitions du dictionnaire en résonance avec l'œuvre étudiée). Viennent ensuite la formulation de la problématique et l'annonce du plan.

Le corps de la leçon

Le corps de la leçon consiste en une démonstration qui ne saurait être convaincante que si les éléments sont constamment mis en rapport avec la problématique. Les meilleures leçons sont celles qui font alterner des idées énoncées de manière claire et bien conceptualisées avec des micro-lectures précises du texte. Une leçon qui ne fait pas de retour systématique au texte et ne propose aucune micro-lecture obtiendra une note très basse, de même que les leçons qui ne se réfèrent au texte que pour se livrer à une paraphrase sans réel contenu. Les exemples, citations et références ne doivent pas constituer de simples illustrations mais être analysés à l'aide d'outils d'analyse littéraire et servir la logique de la démonstration. Le corps de la leçon est donc un alliage de macro- et micro-analyses, ce qui signifie que toute leçon ne peut procéder que d'une connaissance intime de l'œuvre et d'une lecture minutieuse de celle-ci. Enfin, le jury conseille aux candidats d'explicitier les titres des parties et des sous-parties du plan car cela lui permet de bien suivre le raisonnement. Il convient enfin de terminer par une conclusion qui ne se contente pas de répéter de manière mécanique les trois étapes du développement mais qui fasse la synthèse de la démonstration. Il faut impérativement veiller à ce que le plan soit équilibré et que la leçon puisse être terminée au bout de 30 minutes.

Le jury avertit le candidat qu'il ne lui reste plus que 5 minutes mais plusieurs prestations ont cette année encore dû être interrompues à la 30^e minute par le jury. Si le candidat arrive au milieu de sa troisième partie lorsque le jury lui signale qu'il reste 5 minutes, il n'est pas nécessaire d'accélérer le débit ou de terminer de manière abrupte ; au contraire, le candidat peut prendre les minutes restantes pour terminer tranquillement sa leçon. La gestion du temps fait partie intégrante de l'épreuve ; si vraiment certains éléments doivent être laissés de côté faute de temps, on pourra y faire allusion dans la conclusion, ce qui pourra permettre au jury de saisir ces pistes lors des questions par exemple. L'entretien est en français et le jury encourage les candidats à ne pas se déconcentrer, notamment pour ce qui concerne la qualité de l'expression.

Quelques remarques spécifiques aux œuvres au programme

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur quelques points, spécifiques à certaines œuvres, qui ont posé problème cette année. Lorsque l'œuvre littéraire s'accompagne d'un film, ce qui était le cas pour *Howards End*, il faut intégrer l'étude du film à la leçon et pas seulement dans des remarques ponctuelles illustrant l'étude du livre ; certains candidats ont soit oublié soit mentionné trop rapidement le film de Ivory alors que la consigne indique bien que la leçon porte sur le livre et le film (voir le rapport de la session 2020).

Pour *Self-Portrait in a Convex Mirror*, les leçons les moins réussies se sont contentées de lister des exemples de vers où la notion apparaît sans prêter attention à la poéticité. Ce n'est pas parce qu'Ashbery n'écrit pas des sonnets en pentamètres iambiques rimés qu'il ne faut pas s'intéresser à la versification, au rythme, aux enjambements, à la métapoéticité, etc. Le jury a également été surpris d'entendre à plusieurs reprises la voix et le sujet poétique désignés sous l'appellation « *poetic persona* » qui implique l'idée d'un rôle, ou d'écouter des exposés qui ne font pas la différence entre l'auteur et la voix poétique (« *the poetic self* », « *the lyric self* », « *le sujet lyrique* »), ce qui est problématique car cela élimine la possibilité d'examiner des figures de style comme la prosopopée, qui pourront par exemple être utiles pour Keats l'année prochaine. Si l'on souhaite parler du sujet / du locuteur, on utilisera « *the self (the poetic self)* » ou « *the speaker* », et on réservera « *the poetic persona* » pour les poèmes où il y a clairement un jeu de travestissement ou une longue prosopopée. Il est indispensable de maîtriser les outils de la poésie, et de savoir analyser les figures de style à bon escient, c'est à dire de ne pas se contenter de simplement les relever, mais de savoir les intégrer dans le commentaire.

Plus généralement, sur toutes les œuvres, certains candidats ont pris le sujet comme prétexte à un placage de cours ; d'autres ont fait des listes de repérages. Si on utilise des critiques, il faut veiller à ce que ceux-ci n'aient pas seulement une valeur illustrative, ou que les références critiques ne conduisent pas à utiliser le texte comme seule illustration de la critique. Ceci étant dit, le jury se réjouit d'avoir également entendu d'excellentes prestations, dont un exemple est présenté ci-dessous. Le jury tient à féliciter les candidats qui ont proposé une démonstration personnelle à partir d'une réflexion sur le sujet étayée par des micro-lectures de grande qualité. Ces candidats ont également répondu de manière pertinente dans l'entretien avec le jury. Rappelons encore ici que l'entretien n'est pas fait pour « torturer » les candidats, mais pour les amener à voir des choses qui auraient pu être oubliées dans leur exposé (et donc par là même à se rattraper), ou alors pour développer certains points, ou rebondir sur des pistes lancées pendant l'exposé.

Exemple de bonne leçon : « *Perplexity in Self-Portrait in a Convex Mirror* »

Introduction

La candidate commence par définir la notion de « perplexité » (« *perplexity as being in a state of confusion, being confused* »), puis annonce comment on pourra comprendre ce terme dans l'œuvre d'Ashbery en général (« *perplexity has an impact on form and content in the poems, which often relate the confusing nature of experience, and impacts personal identity and of course on Ashbery's poetics* »), avec un exemple (« *in "As You Came from a Holy Land" V, the last 3 lines convey a confused temporal perception* ») ; puis la candidate explique brièvement comment cette notion peut être reliée à des enjeux formels (« *it affects the poet's use of syntactical units, with several possible readings and play with*

enjambments »), et finalement, comment la perplexité peut aussi être celle du lecteur ou de la lectrice; elle donne un exemple bien choisi (« confusion also affects *the readers*; interestingly, "*The Tomb of Stuart Merrill*" even includes — real or fictitious — excerpts from a reader's letter precisely focusing on his "*interesting and puzzling*" writing style, leaving the reader "*always a bit puzzled*" (p. 38) »).

La problématique et le plan (ci-dessous) sont ensuite annoncés.

Problématique : « *How does the collection use perplexity as a key element in understanding and interpreting the confusing nature of experience?* »

Plan

I) *The perplexity of personal identity*

Cette première partie aborde en premier lieu la question de la connaissance de soi :

« *Many poems tackle the problem of the unknowable self, the difficulty of accessing or recognizing the self; self-recognition is questioned in the first poem ("As One Put Drunk...", p. 1, "was I the perceived?"). Recognition provokes astonishment, and a sense of belatedness (you/I are reversed); the nature of this experience creates confusion, and we wonder if it will be resolved. The answer is no. Most of these moments of doubt are left unresolved in Ashbery's poetry.*

In "Self-Portrait in A Convex Mirror" p. 81: "his otherness, / This not-being-us"; here Ashbery foregrounds the extraneous elements that have been left out of his self-portrait by the painter. This time the experience creates no astonishment; yet it is a dysfunctional mirror (it isn't a mirror but the poet looking at the painter's self-portrait, which becomes a source of confusion for him) ».

Dans un deuxième temps, c'est l'utilisation parfois déroutante des pronoms qui est traitée : la candidate commence par évoquer une critique, Helen Vendler, et donne une citation qu'elle commente (« *according to critic Helen Vendler, Ashbery uses "opaque references, slithering pronouns, eliding tenses, vague excitements" so that something escapes meaning* »).

Un exemple est donné pour montrer comment la confusion entre « je » et le destinataire apparaît dans les poèmes, et quels en sont les effets sur le lyrisme d'Ashbery (« *in "As You Came from the Holy Land" (p. 6), note the direct address to the reader ("you reading there"); the poem mixes autobiographical elements, questions the workings of lyricism by way of vocal shifts and of an enmeshment of elements* »). Une autre micro-analyse est proposée sur un autre poème (« *in "De Imagine Mundi": "The many as noticed by the one/The noticed one, confusing itself with the many" is an antimetabole conveying confusion and a sense of getting lost* »).

La transition avec la deuxième partie explique que le sujet-kaléidoscope est complexe à cause de ses multiples facettes qui mettent en échec un besoin d'identification et de stabilité dans l'expérience de la lecture, et rappelle qu'Ashbery semble faire preuve d'un certain scepticisme face au pronom « je » et que le corps du sujet est souvent morcelé, fragmenté (« *Ashbery was overtly skeptical of the pronoun "I"; in "No Way of Knowing" the body disperses, then "these are parts of the same body" »).*

II) *How perplexity complicates and shapes our access to the world; Or, indexing the perplexity of experience*

Cette deuxième partie montre de quelles manières l'expérience de la lecture du recueil est une expérience de la perplexité et de la confusion, tout d'abord dans la référentialité perturbée : « *There is*

no single vantage point, for instance in "No Way of Knowing" : "No common vantage point, no point of view/Like the 'I' in a novel". In this passage literary conventions are under attack ; the poet's disappointment and distrust affect his view of the world; "the red tape of a mirage" (p. 56), as exemplified in poems conveying unease, and skepticism ».

La candidate examine ensuite comment le sujet joue avec le lecteur ou se joue de lui : « *both the speaker and the reader are confused, as in the opening lines of "Grand Galop" (p. 14), which focus on the referentiality of language (signifier and signified) ; yet since words cannot refer to anything (only to more words), these lines foreground perplexity, and seek to preserve the complexity of authentic experience. A poem like "Grand Galop" embraces confusion; "As You Came" also mentions "panic" and moments of depression. Ashbery plays with the reader, shifting from temporal confusion to: "Does anything matter?" (p. 14); or in "Self-Portrait in a Convex Mirror" (p. 68): "the reflection once removed", which adds confusion. »*

Enfin, la candidate aborde le rôle de l'art, l'intermédialité et les jeux de miroirs dans cette impression générale de perplexité : « *The speaker even chastises the painter for creating an artwork that is too perfect, "perfected" (p. 72), while he praises imperfection, and emphasizes the boredom of transparency / "the enchantment of self with self" (p. 72), the crystal ball (p. 81). There is a desirable form of clarity, which is yet impossible. The poem also explores how art should work, and art's relation to ostentation ».*

III) How the collection perplexes the reader, who is compelled to engage with the complexity of meaning

L'exposé s'achève sur une vue plus globale du recueil, et propose une esthétique / éthique de la perplexité (« *a kind of writing that is "self-propelled", known for its complexity and perplexing nature; "this wind brings what it knows not, is / Self-propelled, blind, has no notion / Of itself", (p. 75) »).*

La perplexité, la confusion seraient donc les meilleures manières d'aborder la poésie d'Ashbery, et ce qui rendrait l'expérience de la lecture et le texte plus vivants : « *Essentially by reading Ashbery the reader learns that it is in fact good to be confused. The notion is turned into a poetic tool; "something like living occurs" (p. 73); perplexity is in the end a fortifying device ».*

La troisième partie est plus courte que les deux premières, mais dans l'ensemble l'exposé a été très convaincant, et la candidate n'a pas été trop pénalisée pour ce petit déséquilibre.

L'exposé conclut sur le rôle essentiel de la perplexité dans l'œuvre d'Ashbery : « *perplexity is one of the staples of Ashbery's poetry; it is related to the notion that identity is complex. Ashbery's poems reflect on reading models; including the experience of reading, as with the letters in "Stuart Merrill" ».*

Autres exemples de sujets donnés lors de la session 2021 (œuvres restant au programme en 2022) :

- Value(s) in *The Wings of the Dove*
- Indirection in *The Wings of the Dove*
- « The refinements of impression » in *The Wings of the Dove* (p. 90)
- Comparison in *Gulliver's Travels*
- « Littleness » in *Gulliver's Travels* (p. 107) »
- « the Weakness of mine Eyes » in *Gulliver's Travels* (p. 32)
- « Most truly falsely » in *King Henry V* (p. 211)

- High and low in *King Henry V*
- Duplication in *King Henry V*

Adeline CHEVRIER-BOSSEAU
Université Clermont Auvergne

2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

1. Remarques sur le déroulement de l'épreuve

Les textes au programme changent mais les règles, elles, ne varient pas. Les rapports de ces trois dernières années au moins, librement disponibles sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr¹, les ont systématiquement détaillées dans la section dédiée. Nous nous permettons ici d'y renvoyer les candidats, qui y trouveront des explications claires sur les modalités pratiques de l'épreuve, notamment le temps alloué à la préparation et à chaque étape de l'exposé.

Nous mettrons ici simplement en relief quelques points particuliers dont tous les candidats n'avaient pas forcément pris la pleine mesure cette année encore.

1) Lors de leur préparation en loge, les candidats disposent de **l'œuvre intégrale** dont est extrait leur texte, dans l'édition prescrite au concours. Ils doivent l'exploiter au mieux. Les deux heures de préparation sont certes courtes et le jury ne peut qu'espérer que l'œuvre sera suffisamment maîtrisée, à ce stade de l'année, pour en réduire la consultation à un minimum. Mais trop de candidats, notamment parmi les moins bien notés, se refusent à utiliser les indications qui sont mises à leur portée, pour des raisons sur lesquelles on peut s'interroger.

Il est tout d'abord essentiel de pouvoir correctement **situer l'extrait proposé**, non à des fins purement rhétoriques mais afin de garantir un **cadrage** sûr au propos qui va suivre. Si les candidats en sont incapables à partir de leurs seuls souvenirs, ils doivent prendre le temps de le faire en relisant les éléments pertinents du livre. Les extraits proposés, nécessairement courts, ne fonctionnent pas en vase clos et une contextualisation soignée en introduction est souvent le gage d'une problématique ciblant des enjeux précis. Ainsi, étudiant le chapitre XXV de *Howards End*, un candidat a rappelé qu'en amont du texte proposé, Margaret avait livré à Henry Wilcox une version contrite de l'accident de voiture dans lequel elle était impliquée, version délibérément favorable à Charles. Cette autodépréciation calculée plaçait sous un jour ironique les prétentions masculines, affichées dans les toutes premières lignes, à rendre compte du comportement féminin à travers des catégories psychologiques simplificatrices ; elle invitait aussi à considérer l'importance du contrôle de la mise en scène et de la concurrence des récits dans les divers rapports sociaux représentés et dans l'économie du roman. La contextualisation gagnera d'ailleurs à ne pas être simplement diégétique mais à être portée sur un terrain formel ou structurel.

Les candidats ne doivent pas non plus avoir de scrupules à utiliser **l'appareil critique** dont ils disposent. S'il n'est pas question d'écumer l'introduction et les articles critiques éventuels à la recherche de pistes de lecture, il est regrettable de ne pas utiliser au moins les notes incluses dans l'édition de référence, non à des fins d'étalage érudit (le jury dispose aussi de ces notes) mais parce qu'elles peuvent entrouvrir de nouvelles pistes d'analyse ou nourrir celles que le candidat avait déjà repérées. Telle allusion à la poésie de Tennyson chez Forster², par exemple, clairement déchiffrée en fin d'ouvrage, signalait une stratégie plus large de mimétisme ironique du narrateur aux dépens du personnage décrit, constat qui, à son tour, invitait à l'identification plus large de l'hybridité générique du texte.

¹ www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html

² p. 11-13 dans l'édition prescrite.

Enfin, on ne peut qu'inviter les candidats à apporter l'ouvrage avec eux au moment de leur passage, ce que tous ne semblent pas juger utile. Cela leur permettra de s'y référer si nécessaire, durant leur présentation initiale ou au moment des questions ; cela donnera aussi la possibilité au jury de les orienter vers un passage pertinent qui pourrait infléchir leur analyse de l'extrait étudié.

2) Les candidats disposent aussi d'**usuels** en salle de préparation. Il est attendu d'eux, comme c'est rappelé chaque année, qu'ils prennent la peine de rechercher la prononciation des noms propres et des mots rares dans le dictionnaire dédié quand elle s'y trouve : « *Gibraltar* », par exemple, « *Cheshire* » ou encore « *Boer* », systématiquement écorchés. Ils sont aussi invités à utiliser sans ménagement le dictionnaire unilingue qui leur est proposé, d'une part pour s'assurer de la bonne maîtrise du sens premier des textes (et éviter ainsi quelques malentendus sur le titre de poèmes par exemple) mais aussi pour exploiter au mieux la résonance sémantique de certains termes rencontrés.

3) Il est attendu des candidats qu'ils **lisent un morceau** de l'extrait proposé, soit au début, soit à la fin de leur introduction. Ils **commencent la lecture au début du texte** et la poursuivent jusqu'à interruption du jury. Ce moment, dont l'importance est souvent sous-estimée, offre un aperçu synthétique non seulement des qualités de prononciation du candidat mais aussi de son appréhension du texte. S'il n'est pas requis de compétence déclamatoire particulière, il faut toutefois que la lecture soit modulée de manière à refléter au mieux les nuances de sens perçues dans le texte, autrement dit le **projet interprétatif** retenu par le candidat. Il s'agit aussi d'évaluer la capacité des candidats à retenir l'attention d'un auditoire, notamment d'une classe hypothétique. Toutes ces considérations seront prises en compte dans l'évaluation finale de l'exposé et de la langue du candidat. C'est dire que cet exercice ne s'improvise pas le jour même mais requiert une pratique sur le long cours, faite d'entraînement à haute voix, qui ne pourra que bénéficier à l'élocution générale des candidats. Qu'ils n'hésitent pas, si besoin, à s'appuyer sur les abondantes ressources en livres audio et autres enregistrements en ligne, dont la fréquentation peut par ailleurs les aider à s'approprier les œuvres. C'est dire aussi qu'une lecture du texte efficace est conditionnée par la qualité de l'étude préalable du passage. Par exemple, les vers 151 à 156 de « *Self-Portrait in a Convex Mirror*³ » de John Ashbery, qui en ouvrent la troisième strophe, sont faits d'une succession de rejets et de flottements syntaxiques qui empêchent d'identifier de manière univoque la portée grammaticale de certains mots (par exemple « *after all* » ou « *though* »), évoquant textuellement les inversions du sens commun et l'échec de la mesure géométrique que décrit thématiquement la phrase ; un rythme de lecture dont les groupes de souffle seraient ajustés mécaniquement à la structure des vers rendrait bien mal compte de ce phénomène et risquerait d'être interprété par le jury comme une incompréhension.

4) La fin de l'exposé initial ne marque la fin ni de l'épreuve, ni de la confrontation au texte. Les candidats doivent conserver toute leur acuité dans l'**entretien** qui suit, d'une dizaine de minutes. Il leur appartient de s'emparer des questions posées, sans se répéter ni renier automatiquement leur propos initial mais en prenant le temps de revenir sur le texte, qui seul peut servir de support à leur argumentation. Ils peuvent éventuellement demander au jury de préciser certaines demandes mais ils éviteront de commencer systématiquement leur réponse par une question, ce qui occasionne confusion et perte de temps. Ils doivent aussi chercher un juste milieu entre une réponse lapidaire, qui marque un

³ p. 151 de l'édition prescrite. Ce sujet, comme tous ceux mentionnés dans le corps de ce rapport, sont disponibles sur le site de la SAES.

refus de débattre, et un développement interminable, aussi fondé soit-il, qui limite nécessairement les échanges et donc les chances que le jury puisse revaloriser la note initiale, ce qu'il fait dès qu'il le peut.

2. Conseils pratiques sur l'explication elle-même

Cette rubrique se veut à double entrée. Dans une première section, les futurs candidats trouveront un recensement des grandes questions de méthode qui font l'objet de conseils de la part des examinateurs d'une année sur l'autre. Elle s'organise sous forme de renvois aux rapports de sessions antérieures, librement disponibles sur le site du ministère de l'Éducation nationale⁴, et ici désignés par l'année de leur publication, suivie des pages pertinentes. Ce format vise à souligner la continuité des attentes du jury et à encourager les candidats à s'y familiariser. Dans un second temps, nous reviendrons sur quelques écueils rencontrés de manière plus récurrente au cours de la session 2021.

Grands principes

Construction de l'introduction

- *Conception de l'amorce et exigence de continuité de l'introduction* : rapport 2020, p. 112 ; 2019, p. 152 ; 2018, p. 129-130
- *Problématisation* : 2020, p. 112
- *Annonce du plan* : 2019, p. 154

La construction du plan

- *Nature des axes choisis* : 2019, p. 154 ; 2018, p. 130
- *Conseils pour une bonne progression logique de l'exposé* : 2020, p. 114
- *Du danger des énumérations* : 2020, p. 114 ; 2019, p. 154

Pertinence des remarques et pistes proposées

- *Savoir identifier et éviter la paraphrase et l'analyse psychologisante* : 2019, p. 153 ; 2018, p. 131
- *Risque des relevés de champs lexicaux* : 2018, p. 131
- *Importance de l'attachement à la lettre du texte* : 2016, p. 94
- *Usage des bons outils d'analyse* : 2020, p. 114-115 ; 2019, p. 155 ; 2018, p. 132 & 134 ; 2017, p. 142 ; 2016, p. 93-94
- *Usage des connaissances contextuelles* : 2018, p. 132 ; 2016, p. 94
- *Respect et exploitation des spécificités génériques* : 2018, p. 133
- *Bon et mauvais usage des citations* : 2020, p. 114 ; 2018, p. 131

Rôle de la conclusion

- *Rôle et format* : 2019, p. 153

⁴ Lien direct vers le rapport 2020 :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/64/9/rj-2020-agregation-externe-lve-anglais_1359649.pdf

Rapport 2019 :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/97/1/Rj-2019-Agregation-externe-anglais_1196971.pdf

Rapport 2018 :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/55/5/rj-2018-agregation-externe-anglais_1027555.pdf

Rapport 2017 :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/ext/21/0/RJ_2017_AGREG_EXT_ANGLAIS_840210.pdf

Rapport 2016 :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/18/5/rj-2016-agregation-externe-anglais_673185.pdf

Entretien avec le jury

- *Esprit et enjeux* : 2020, p. 115-116 ; 2019, p. 155 ; 2018, p. 134

Éclairages plus précis

Quelles sont les attentes en termes de terminologie littéraire ?

À choisir entre deux maux, le jury préférera toujours la bonne exploitation de phénomènes textuels dans une langue périphrastique à l'accumulation de figures de style ou de phénomènes linguistiques qui ne contribueraient pas à l'élaboration d'un propos ou qui seraient interprétés sans égard à une logique textuelle d'ensemble. En effet, l'exercice consiste en une démonstration et implique donc une **direction claire**, ce qui exige davantage qu'un simple catalogue de repérages parfois décontextualisés. Mais, à un oral d'agrégation, il est aussi attendu des candidats qu'ils aient une **maîtrise minimale du vocabulaire littéraire**, acquise par la fréquentation de manuels ou dictionnaires dédiés⁵, précision qui influera d'ailleurs sur la note de langue attribuée à la fin de l'épreuve.

Au-delà de ces questions d'expression, le maniement de la terminologie littéraire peut déterminer de manière significative le contenu de l'exposé, en bien comme en mal. Comme tout champ disciplinaire, les études littéraires reposent sur la bonne utilisation d'**outils spécifiques**, dont la mauvaise identification ou l'absence limite plus ou moins fortement l'accès à l'objet considéré, selon le type de procédé envisagé. Confondre épanalepse et anadiplose ne favorise pas la clarté du propos mais n'est pas forcément rédhibitoire ; amalgamer différents modes discursifs comme l'ironie et le sarcasme (cas fréquent cette année, notamment dans les commentaires sur Swift) est plus dommageable ; ne pas savoir identifier un registre héroï-comique lorsqu'il se présente peut entraîner un contresens au moins partiel sur un texte. On ne peut donc que souligner l'importance de concepts adossés à des **définitions rigoureuses**, qui serviront de garde-fou au commentaire dans son ensemble. Le candidat doit pouvoir utiliser les termes analytiques dans l'acception faisant autorité dans la critique littéraire (qui n'est parfois pas celle de langue commune) et sans approximation. Ainsi, il est dangereux d'engager, sans autre précaution théorique, une discussion sur l'« ironie dramatique » dans *Howards End*, œuvre *a priori* romanesque, à moins de justifier cette idée par les emprunts que Forster fait à certains codes théâtraux (ce que les candidats concernés ne faisaient pas). La description de ruines bordées d'un discret cours d'eau sur fond de ciel crépusculaire, au chapitre XXV de la même œuvre, a plus de chance de s'apparenter à une esthétique pittoresque que sublime. Le récit picaresque repose sur d'autres critères que le *Bildungsroman*, qui lui-même ne se résume pas à un récit d'expérience. De même, si une catégorie comme le « gothique » a pu évoluer au fil du temps, il reste nécessaire de justifier son emploi par quelques caractéristiques clefs, qui ne sauraient se limiter à un « sentiment » d'angoisse ; pas plus que l'identification du « comique », dans tel extrait de Swift, ne pourrait s'appuyer simplement sur « *a sense I got* ».

Autre problème, tout aussi regrettable : le manque d'outillage conceptuel ferme aux candidats des pistes utiles d'approfondissement, qui auraient pu aller dans le sens de leur propos. Par exemple, dans un extrait du chapitre III de *Howards End*, tel candidat a cru voir un système d'oppositions entre la voix de Mrs Munt, relayée en discours indirect libre, et une voix narrative qu'il décrit comme « lyrique » dans

⁵ Cf. par exemple Chris Baldick, *The Oxford Dictionary of Literary Terms*, Oxford: Oxford University Press, dans n'importe quelle édition ; M. H. Abrams, *A Glossary of Literary Terms*, Boston: Cengage, 2014 (ou édition antérieure).

un paragraphe en particulier⁶, qualificatif contestable et que ce même candidat s'est avéré incapable d'étayer par une description même sommaire de la syntaxe, sans parler des éventuelles stratégies d'imitation générique. Inversement, une candidate est arrivée à cerner, dans le chapitre 10 de *Song of Solomon*⁷, un conflit entre les tentatives de rationalisation de Milkman et l'emprunt du récit aux schémas du conte de fée, à travers des catégories grammaticales simples mais efficaces : l'antéposition d'un groupe adjectival qui affirme la position de jugement du narrateur sur les actions du personnage, ou encore une épanorthose et des modaux épistémiques qui traduisent le travail interprétatif de ce celui-ci. Savoir décrire une phrase et utiliser les bons mots : autant de choses qui peuvent s'acquérir assez facilement au fil de la préparation de l'agrégatif, par un travail rigoureux de vérification des définitions sur le long cours.

Quelques remarques toutes particulières s'imposent sur la **scansion poétique**, souvent fantaisiste du fait d'un manque de perception du rythme de la langue ou, plus souvent, par défaut d'étiquette correcte. Entre les propositions qui mélangeaient allègrement iambes et trochées, celles qui s'acharnaient à voir de la régularité chez John Ashbery et les cas, plus nombreux, d'évitement total, l'étude métrique aura été à la peine cette année encore, témoignant d'une crainte injustifiée de la part des candidats. Car les attentes du jury sur ce point sont raisonnables : il n'exige pas une analyse de haute volée et il sait accepter toute lecture rythmique soigneusement motivée de certains vers ou sections de vers potentiellement ambigus. Si une connaissance des cinq pieds principaux de la poésie anglophone est recommandée, un candidat qui s'était habitué, sur le temps, à reconnaître un iambe, un trochée et un spondée et qui saurait par ailleurs décrire une syllabe accentuée ou non accentuée, était normalement armé cette année pour faire face à la plupart des situations : non seulement pour étudier le vers shakespearien mais aussi pour exploiter certains schémas rythmiques *circonscrits* dans le vers libre de John Ashbery ou encore dans la prose de Toni Morrison.

Cependant, une fois un rythme identifié, encore faut-il savoir en proposer une **interprétation raisonnable et utile**. Là encore, le jury est prêt à entendre beaucoup de propositions mais à condition qu'elles aient un minimum d'ancrage dans le texte. Ainsi, l'association suggérée par un candidat entre l'usage de l'iambe dans un vers de l'archevêque de Cantorbéry (« *The lazy yawning drone. I this infer*⁸ ») et une « invitation à l'action » peine à convaincre, dans la mesure où l'iambe est l'unité rythmique par défaut de l'ensemble de l'extrait étudié et de pans entiers de la pièce et donc ne peut être, à lui seul, chargé d'une telle valeur performative, plus volontiers associée au trochée d'ailleurs. *A contrario*, l'émergence, à la fin de « Hop o' My Thumb », poème de John Ashbery, d'un schéma régulier fait d'une alternance de trochées et iambes (ou choriambes, si l'on préfère), a été utilement décrite comme participant d'un élan élégiaque qui emprunte aux odes romantiques et offre une clôture en trompe-l'œil à un poème où le fil d'« Ariane », lui-même thématique, peut sembler insaisissable. Dans le même ordre d'idées, il faut se méfier des propositions de lecture qui reposent sur une interprétation mimétique des sons, à moins que celle-ci soit clairement corroborée par le texte : ainsi, le chapitre introductif de la seconde section de *Gulliver's Travels*⁹ a beau offrir une vision renversée de l'idéal pastoral, on peine à y trouver le serpent dont les allitérations en [s] rappelleraient soi-disant le sifflement. À peine préférables sont les propositions selon lesquelles telle assonance ou allitération « renforcerait » un effet de sens

⁶ Le paragraphe commence à la page 12 de l'édition Penguin : « The train sped northward... ».

⁷ p. 248-49 de l'édition prescrite.

⁸ Acte I, sc. 2, 204, p. 93 dans l'édition prescrite.

⁹ p. 77-78 de l'édition prescrite.

déjà décrit ; elles ne sont pas nécessairement fausses mais restent fortement indéterminées et s'apparentent souvent à un renoncement interprétatif¹⁰.

Comment répondre aux ambiguïtés perçues dans un texte ? Bonne et mauvaise indétermination, et questions de genre

Si la question théorique de l'univocité du sens du texte dépasse de loin le cadre restreint de ces pages, la forte représentation, au programme de cette année, d'œuvres plaçant l'ambivalence et/ou le non-dit au centre d'une stratégie d'écriture, et la prolifération des exposés plus ou moins indécis qui semble en avoir découlé, sont l'occasion de quelques rappels sur **l'identification de ces ambivalences et le traitement qu'il convient d'en faire dans l'exercice d'explication**. Il s'agit ici d'inviter les futurs candidats à accorder une juste place à la nuance dans leur propos, sans simplifier l'analyse à outrance ni se contredire, et en évitant aussi de se réfugier systématiquement derrière un concept facile d'« incertitude » plus ou moins pertinent quand le sens du texte ne se livre pas facilement.

Ce dernier travers était particulièrement fréquent cette année, où les extraits d'Ashbery semblaient être vus par les candidats comme une invitation à des exposés discontinus concluant à l'indétermination. Si celle-ci peut être vue comme moteur herméneutique, voire comme partie intégrante du projet du poète, elle ne saurait constituer l'horizon ultime de l'analyse et encore moins justifier un émiettement de l'exposé. Les concepts de « *polyphony* » ou de « *collage* » qui y étaient souvent associés pouvaient s'avérer pertinents pour aborder le recueil, moyennant les justifications adéquates, mais ils ne devaient pas servir d'excuse pour abandonner tout effort interprétatif, pour nier aux poèmes leur spécificité et pour convoquer un concept magique de « vision mystérieuse », dont il appartiendrait à chaque lecteur de définir le sens à son gré. Dans « Tenth Symphony », par exemple, les tâtonnements apparents du propos, loin de constituer un jeu gratuit, pouvaient être reliés à une hésitation sur la nature du lien tant amoureux que politique entre les individus. L'usage détourné de la poésie pétrarquiste et, par-delà celle-ci, les renvois au questionnement platonicien sur l'amour ; les divisions de classes et les travers d'un discours psychanalytique sur la sexualité, suggérées par les effets de mimétisme et les voix d'emprunt ; l'inquiétude sur la nature du lien patriotique, rattachée à la commémoration discordante d'un événement fondateur problématique (Thanksgiving) : la tension générale entre harmonie et éparpillement, déjà en germe dans le titre, offrait un point d'entrée assez fertile à quiconque acceptait de surmonter le constat d'une fragmentation hermétique et peut-être d'explorer la résonance entre le texte et son contexte culturel large. En somme, ici comme ailleurs, il fallait absolument tenter, avec nuance mais sans tergiversation, de cerner un **projet d'écriture** au-delà de la multiplicité d'indices disparates.

Peut-être, plus fondamentalement, faut-il s'entendre sur ce que l'on peut raisonnablement désigner comme ambigu dans un texte. Pour cela, il faut savoir cerner les **contraintes génériques** au sein desquelles l'auteur opère et les **codes** qu'il mobilise, comme le rappellent inlassablement les rapports de jury : c'est à cette seule condition qu'on peut espérer identifier les **normes**, repérer les écarts par rapport à ces normes et éviter de prendre pour des phénomènes insolites des choix d'écriture que l'on peut rattacher de près ou de loin à des schémas préexistants. En réalité, les exposés se rabattant sur un constat d'ambiguïté cachent *souvent* une incapacité à **distinguer la vraie ambivalence de la fausse**

¹⁰ Pour des suggestions d'exploitation sémantique du rythme et des sonorités, voir par exemple Alex Preminger (ed.), *The Princeton Handbook of Poetic Terms*, Princeton: Princeton University Press, 1987. Pour une introduction plus générale à l'étude de la poésie : Terry Eagleton, *How to Read a Poem*, Oxford: Blackwell, 2007 (parmi de nombreux choix possibles).

et à considérer comme délibérément indéterminé tout ce qui n'est pas compris, par défaut de connaissances théoriques et de pratique des textes ; et, par-delà, se dissimule souvent une difficulté fondamentale à appréhender **la logique énonciative propre à tel ou tel genre**. Ainsi, un candidat peu familier des paramètres narratologiques ne peut qu'être désemparé devant la prose de James ou de Forster, où il va percevoir les méandres de la voix narrative comme autant de signes contradictoires. Sans surprise, les quelques relevés auxquels il aura procédé ne pourront être présentés au jury que de manière décousue, souvent sous la forme improductive de champs lexicaux décontextualisés.

Pour une vision plus claire de ce problème, assez fréquent, on s'arrêtera ici sur un exemple de traitement du chapitre III de *Howards End*¹¹. Un candidat qui choisissait de s'interroger (en termes assez évasifs) sur la manière dont « *modernity and tradition are felt* » mais qui attendait la dernière partie du commentaire pour commencer à se demander « par qui », démontrait une appréhension défailante du jeu des perspectives dans le texte de fiction et s'exposait à un triple écueil. Sur un plan logique, d'abord, il était condamné à ne proposer, en guise de première et seconde parties, que des considérations hors-sol, que masquait mal le recours à des formules impersonnelles (« *We have* », « *There is* », « *[X or Y] is taking place* »...) : l'évolution des paysages est peut-être une piste pertinente pour aborder *Howards End* mais affirmer que « *Forster offers a remapping of England* », avec, pour seules preuves, des citations d'apparence connexe mais arrachées de leur contexte discursif (« *references to arcadia* », « *references to suburbia* »...), revenait à ignorer les principes premiers de la construction narrative et à analyser un extrait de fiction, au mieux, comme un essai. En d'autres termes, les deux premiers tiers de l'analyse étaient irrecevables, alors que, s'ils avaient été inscrits *d'emblée* dans des cadres énonciatifs clairs, les mêmes repérages auraient pu servir à alimenter des propositions convaincantes. Sur un plan interprétatif, ensuite, une telle lecture faisait fi de la complexité particulière des voix propre à Forster, qui invitait à concevoir l'extrait proposé en termes de dialogisme et de mise en tension plutôt que comme l'expression univoque d'un point de vue, fût-ce celui du narrateur. Ces deux premiers problèmes en entraînaient presque inévitablement un troisième : l'indirection du propos. À défaut de concevoir le texte comme un système et l'instabilité de la voix narrative comme projet d'écriture investi de sens, le candidat ne pouvait que se contredire devant des indices d'apparence incompatible, parlant d'abord de « *criticism of the new generation* » par exemple (sans que l'on sache bien qui endossait une telle critique), avant d'évoquer cinq minutes plus tard l'indifférence de Mrs Munt à tout ce qui l'entoure, autres citations à l'appui. En d'autres termes, le candidat ne traitait pas le texte ici comme un extrait de roman ; et, comme dans un nombre significatif de prestations, les flottements supposés du texte se sont transformés en flottements réels de l'exposé, par défaut d'accès aux concepts fédérateurs qui permettraient de donner sens à des citations éparses.

De même, un candidat risque de voir du doute dans *Gulliver's Travels* là où il n'y en pas et ne pas le percevoir là où il est essentiel, s'il n'a pas conscience des enjeux principaux d'une narration à la première personne, qui ne consistent pas à donner « accès aux pensées du personnage », comme on a pu l'entendre, mais qui impliquent – dans toute la mesure où un dispositif fictionnel sous-tend la satire – une tension entre le je-narrant et le je-narré, autrement dit une présentation orchestrée du soi qui interdit les amalgames simplistes. Si, face au roi de Lilliput¹², Gulliver se montre éventuellement « *untrustworthy* », dans l'acception large du terme, ce n'est pas dans le sens où il choisit les informations livrées au lecteur dans le tout dernier paragraphe, ce qui serait davantage le fait du narrateur (étiquette

¹¹ Extrait déjà mentionné ; pages 11-13 de l'édition prescrite.

¹² Livre I, ch. 2, pages 30-32 de l'édition prescrite.

dont la pertinence serait à bien circonscrire dans le cas présent) mais au sens plus commun d'une mise en scène calculée de ses gestes, dans une scène de soumission à double tranchant. Une manipulation n'empêche pas l'autre et ces deux formes de jeu peuvent contribuer à une étude de l'ambivalence des rapports de force dans l'extrait ; mais elles ne doivent pas être confondues. Dans l'étude de Swift, les candidats gagneront à se rappeler que, par effet d'enchâssement, la *persona* satirique construite par l'auteur peut être elle-même objet d'ironie : dans le premier chapitre du second livre, ce n'est pas seulement un Gulliver nouvellement échoué dont les prétentions de domination sont tournées en dérision sur un mode burlesque, tandis qu'il peine à gravir l'échelier séparant les deux parcelles d'un champ, mais aussi l'auteur fictif, qui continue, malgré cette expérience de « mortification », à postuler une postérité de son récit¹³.

La même mise en garde vaut, à peu de choses près, pour tous les genres dont relèvent les œuvres au programme, où prudence excessive et simplifications outrancières abondent par défaut de prise sur les enjeux génériques. Le jury a été surpris de constater que, face à un dialogue théâtral, certains candidats n'hésitent pas à voir dans l'extrait « un discours » sur tel ou tel thème, alors même que plusieurs personnes interviennent sur scène. Dès lors, ces mêmes candidats ont beau jeu d'identifier des variations et contradictions éventuelles au sein de ce même discours, dont ils ne savent hélas pas trop quoi faire... quand ils ne choisissent pas tout simplement de gommer ces aspérités et d'extrapoler le sens de l'extrait sur la base de quelques lignes. Or quand bien même les trois quarts des répliques seraient prises en charge par un seul personnage, cela ne suffirait pas à en faire le centre de gravité de l'extrait et encore moins une quelconque voix de l'auteur, même dans un débat aussi théorique que celui de l'acte I, scène 2 de *Henry V*. Au contraire, l'étude des relations entre les locuteurs, de la nature de l'enchaînement de leurs interventions et des dynamiques sous-jacentes sont autant de jalons indispensables à la compréhension du texte théâtral¹⁴. Il y a bien des tensions et des contradictions internes dans l'extrait de Shakespeare en question, autant entre les propos des personnages que dans une même réplique, mais il faut y voir le signe de rapports de forces et de stratégies de dissimulation plus qu'un flottement du texte rendant son objet impossible à cerner. Elles se jouent par exemple au niveau de glissements métaphoriques, qui trahissent l'incapacité du roi et de ses conseillers à proposer une vision cohérente de questions politiques comme celle du statut de l'Écosse, présentée tantôt comme nation voisine, tantôt comme brebis égarée du troupeau anglais (« *taken and impounded as a stray*¹⁵ »), tantôt comme ennemi lointain séparé par les mers. Les images se substituent ici partiellement au discours rationnel et univoque, et la logique, affirmée à grand renfort de connecteurs logiques, n'est plus que de façade. La scène stagne et ne se conclut pas, en partie parce qu'elle ne peut se conclure, en partie sans doute parce que la décision d'entrer en guerre a déjà été prise et que la *disputatio* n'a valeur que de mise en scène gratuite, et en partie aussi parce que ne pas offrir d'arbitrage ultime sur cette « cause » permet au roi une position de réserve toute machiavélique, rappelée ensuite en plusieurs points de la pièce. D'où il ressort – et nous revenons ici à notre question initiale – que les ambiguïtés apparentes d'un texte doivent être interprétées, et ne peuvent l'être, qu'à l'aune de cadres génériques, de stratégies et de thématiques spécifiques : ici, la logique tant dramatique que politique

¹³ p. 77-78.

¹⁴ Pour un survol de concepts clefs, cf. par exemple Keir Elam, *The Semiotics of Drama and Theatre*, London: Routledge, 2002 ; Simon Shepherd & Mick Wallis, *Studying Plays*, London: Bloomsbury, 2018 (ou antérieur) ; Elaine Aston & George Savona, *Theatre as a Sign-System*, London: Routledge, 1991.

¹⁵ Acte I, sc. 2, 160, p. 113.

de l'ajournement du débat et de la dissimulation, qui participe de la construction anamorphique de la pièce.

Au-delà de ces précautions théoriques, on veillera à ce que les ambivalences, ou nuances, éventuellement perçues dans un texte ne soient pas préjudiciables à la **logique de l'exposé**. Trop souvent, à défaut de savoir quoi faire des tensions ou divergences repérées, et n'osant pas nommer une contradiction qu'il ne sait pas interpréter, le candidat va prudemment consacrer différents moments de son commentaire à des approches, elles, franchement contradictoires. Il importe donc de rappeler ici que **l'étude des ambiguïtés ne saurait donner lieu à une ambiguïté de l'étude** ; que l'explication de texte doit consister en un propos construit, allant d'un point A à un point B, sous peine de perdre en intelligibilité et en pertinence ; et que, s'il constate une ambiguïté insoluble, le candidat gagnera à la traiter de manière localisée dans son exposé plutôt qu'à en faire la trame de fond, afin d'éviter aux éventuels flottements et contradictions de contaminer l'ensemble de l'argumentation. On trouvera, dans un des exemples traités plus bas, une proposition d'exploitation raisonnée des ambiguïtés d'un texte.

Quelle place donner à l'œuvre intégrale et au hors-texte dans l'exercice d'explication ?

On soulignait plus haut l'importance d'une contextualisation réfléchie, tant à des fins de clarté de la présentation que d'orientation de son propos. Quelques indications succinctes seront données ici sur le **rapport** qu'il convient de définir **entre l'extrait et l'œuvre d'origine ou tout matériau extérieur au texte**, et sur la place à donner à ces deux derniers dans le cadre d'un exposé bref et ciblé.

D'abord, rappelons-le, il ne faudrait pas se tromper d'exercice et substituer à l'**étude du détail du texte** l'importation pêle-mêle de questions transversales sans prise directe sur l'extrait et qui, dans le pire des cas, cherchent à dissimuler la pauvreté des outils de lecture. Il n'est pas question d'identifier, dans un extrait court, des mécanismes ou des principes qui n'émergent que plus tard dans la diégèse, ou qui ne se déploient au mieux qu'à l'échelle de l'œuvre entière. Ainsi, réduire Mrs Munt à un personnage « sans profondeur » sur la seule base d'un extrait du chapitre III de *Howards End*, trahit non seulement une appropriation hâtive de la terminologie forsterienne mais aussi un schématisme que n'autorise pas le texte. Si le personnage semble certes incapable de faire le bilan de ses échecs, il semble difficile de le décrire comme « *flat* », ici comme ailleurs, à partir d'une cinquantaine de lignes seulement, quelle que soit la pertinence éventuelle du concept à l'échelle du roman. On gardera aussi à l'esprit qu'un projet de lecture ne peut que s'enrichir de la recherche de **distinctions et de variations**, mais qu'il est appauvri par les amalgames et les simplifications. Il peut être tentant, pour en rester à *Howards End*, de parler des Wilcox comme d'un tout indifférencié, ce que fait d'ailleurs le narrateur à plusieurs reprises ; mais proposer toute une partie réductrice sur « *Charles and the Wilcoxes' spirit* » [sic] quand un extrait¹⁶ présente ledit Charles comme entièrement dépendant de l'héritage de son père, dont il ne partage pas le sens des affaires, relève non seulement du contresens, mais empêche aussi de percevoir le transfert de qualificatifs opéré par le narrateur, qui retourne contre le personnage les soupçons de fragilité et d'improductivité que ce dernier attribue spontanément à la classe intellectuelle des Schlegel. Ces tensions discursives qui habitent la voix narrative, et la confrontation des idées qu'elle met en scène, ne peuvent se révéler qu'en **abordant chaque texte comme un objet unique**, ce que les candidats s'interdisent s'ils se réfugient d'emblée derrière quelques notions faussement commodes.

Cette mise en garde vaut d'ailleurs pour l'usage de **références critiques**. À quoi bon parler d'un quelconque « *modernism* » d'Ashbery, si l'on est capable ni d'en définir les principes ni de les décrire à

¹⁶ p. 183-185 de *Howards End*.

l'œuvre ? Non seulement l'allusion risque d'apparaître oiseuse mais le candidat prend un risque inutile en invitant le jury à revenir dessus en entretien. De même, des références occasionnelles à une adaptation cinématographique ne sont pas interdites à titre de contrepoint mais une digression entière sur « *the aesthetics of display*¹⁷ » chez James Ivory ne permet guère de voir en quoi « *the condition of England is translated visually by Forster through a depiction of the landscape* », surtout si la citation n'est pas attribuée. Précisons ici que les renvois aux adaptations filmiques ou théâtrales, qu'elles soient au programme ou pas, ne constituent pas un prérequis de l'épreuve, dont l'intitulé est « explication de texte », et que de bons exposés ont été produits sans y avoir recours.

S'il faut bien se garder de tout placage, donc, il est tout aussi vrai que certains pans d'analyse, voire des textes entiers, deviennent inaccessibles si les candidats ne cernent pas le **dialogue instauré entre l'extrait et son œuvre de départ**. Par exemple, il était difficile de bien appréhender les questions de structure dramatique et de causalité dans l'acte IV, scène 7 de *Henry V* si l'on perdait de vue que l'ordre d'exécution des prisonniers français par Henry, en réaction apparente au massacre des « *boys* », a déjà été donné à la fin de la scène précédente face au sursaut des troupes françaises sur le champ de bataille ; que l'équivoque qui en découle reprend, sous une forme condensée, les dualités plus larges qui structurent la pièce, sur l'identité du roi et la nature de sa campagne militaire ; et que le discours monarchique, dans cette scène comme dans la pièce, soulève des problèmes fondamentaux de mise en scène de soi, qui invitent assez naturellement à envisager une dimension métathéâtrale de l'extrait. Dans *Song of Solomon*, l'emploi d'un adverbe comme « *Gingerly* » en tête de paragraphe¹⁸ pour décrire un déplacement physique, opère comme un motif textuel dessinant un lien intradiégétique entre la forêt pennsylvanienne que cherche, en vain, à appréhender Milkman et l'univers olfactif et culturel des maisons de Pilate et de Circe qui le poursuivent et infléchissent peu à peu son rapport au monde et le rythme du texte lui-même.

En résumé, quand **une approche inductive** du texte permet réellement de mettre au jour des questions plus globales, le candidat a tout à gagner à les expliciter ; mais il faut savoir aussi accepter que l'extrait est rarement un microcosme de l'œuvre entière, qu'il n'est pas nécessairement le réceptacle de toutes les grandes questions ou de tous les grands thèmes qui la travaillent, et que, quand certains phénomènes transversaux peuvent être identifiés, il faut en cerner la **configuration spécifique à un moment précis** plutôt que poser des principes rigides qui réduisent l'œuvre à un objet répétitif.

Ajoutons enfin que si le jury n'attend pas un savoir historique encyclopédique, quelques **connaissances historiques** fondamentales restent précieuses pour comprendre le rapport d'une œuvre à son temps. Ainsi, des rappels sur les contextes géopolitique et historiographique élisabéthains, clairement présentés d'ailleurs dans l'introduction d'Andrew Gurr, ont été favorablement accueillis par le jury et semblaient, à vrai dire, indispensables à une bonne intelligence des enjeux de *Henry V* comme dispositif normatif ou discursif. Pareillement, il était préférable d'avoir quelques connaissances sur l'ère Nixon pour éviter de prêter à Ashbery des inquiétudes propres aux années 1950, par exemple sur la chasse aux communistes. Tout aussi importantes sont les connaissances d'**histoire littéraire** anglophone et plus largement des humanités, qui, par exemple, devraient éviter de faire remonter l'éloge de la ruralité aux œuvres victoriennes, comme si le pastoral n'était apparu en littérature qu'au XIX^e siècle.

¹⁷ D'après Andrew Higson, *English Heritage, English Cinema: Costume Drama since 1980*, Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 172.

¹⁸ p. 248.

Quelques points de détail

Un plan linéaire est-il exclu ?

Il ne l'est pas pour l'étude des textes courts, notamment poétiques, pour autant que 1) les remarques restent arrimées à des lignes de force explicites et cohérentes et que 2) le propos conserve une progression dans sa logique et évite les répétitions inutiles. Ce type de plan est fortement déconseillé dans tous les autres cas.

La problématique doit-elle absolument se présenter sous forme de question ?

Non. Parfois, l'énoncé clair, sur le mode affirmatif, d'une **thèse** (logiquement amenée dans l'introduction et mettant à jour un problème sous-jacent) peut tout aussi bien convenir, voire être préférable s'il évite de passer par une formulation alambiquée. Dans ce dernier cas, toutefois, on gagnera à s'interroger au préalable sur les raisons de cette complexité, qui peut trahir un manque de clarté dans la vision que le candidat a du texte.

3. Exemples de bonnes prestations

Reconstitution d'un exposé : John Ashbery, « Hop o' My Thumb »

Le candidat repère d'emblée la disjonction des expériences sensorielles, dans un poème tirailé, tout comme « Farm », dans le même recueil, entre désir et frustration, ce que reflète un cadre onirique fait de brouillages et empruntant autant au conte de fées qu'à l'opéra. L'assouvissement, y compris sexuel, n'advient pas et la coïncidence du sujet avec le moment présent se dérobe (« *belatedness* »), condamnant le locuteur à une forme d'immobilité. C'est donc bien cette oscillation entre « *eternal desire and sadness* » (v. 47) qui en constitue le moteur et qui servira de ligne de force à l'exposé.

Dans un premier temps, le candidat propose donc d'analyser l'esthétique du rêve qui sous-tend le poème, basée par exemple sur des pluriels déréalisants et génériques (« *hotel rooms* ») ou des glissements spatiaux autant que temporels (de « *noon sun* » à « *night* »). L'ambiguïté ainsi produite rapproche l'expérience décrite de celle du conte de fée, notamment celui du héros éponyme tel que narré par Charles Perrault. Le candidat voit dans cette construction du locuteur la réactivation de connotations plus sombres des contes, à travers des échos du récit de Barbe bleue et une dynamique sous-jacente de pulsions sexuelles contrariées, étouffées ou dites à demi-mots.

Il perçoit aussi dans ces emprunts la représentation d'un désir de fuir la réalité et les contraintes du temps, aspect qu'il envisage plus pleinement dans une seconde partie. De fait, tout comme les emprunts aux contes procèdent par touches successives et combinaisons, le poème décrit un désordre des sensations, qui traduit un rapport conflictuel du sujet à son environnement : l'association discordante de sons, l'allusion oblique aux « *dancing girls* », ou encore la texture musicale du poème lui-même sont autant de manifestations du « *hubbub of the [...] storm* ». L'inconfort ici peut se lire en termes d'identité sexuelle : les images presque oxymoriques du texte (lanterne sourde, « *open darkness* »), le détournement du topos romantique du « *foliage* », la polysémie de « *fairies* », terme familier pour désigner les homosexuels, invitent à voir la nuit et l'obscurité comme autant de refuges. Placée dans cette perspective, la seconde strophe apparaît comme l'expression ironique de la désorientation physique du locuteur : les corps y sont fragmentés, déformés (« *mounds* »), indéfinis (« *you or some girl* »). « *The moment a monument to itself* », expression antiphrastique immédiatement contredite au vers suivant, rappelle « *moment of indecision* » de « Grand Galop », poème du chemin introuvable.

Ces postures d'hésitation et de dissimulation participent d'un processus de piétinement et d'enfermement dans une « stase » dont le sujet lyrique ne parvient pas à s'extraire. C'est ce que démontre le candidat dans une troisième partie, où il repère dans l'anaphore des articles définis, ou dans tel rythme ternaire, une forme de litanie. L'enlisement se dessine aussi dans la structure répétitive de l'épanadiplose (« *dreaming woman in a dream* »), dans un poème hanté par le pli des enjambements et le repli d'une écriture métapoétique qui ne cesse de faire retour sur elle-même, déplaçant le centre de gravité du poème vers « *the experience of experience* », pour reprendre les termes de John Ashbery¹⁹.

L'entretien confirme l'excellente maîtrise de l'exercice et la finesse de perception du candidat, qui assume ses choix interprétatifs avec habileté et nuance, précisant certaines pistes et intégrant à son propos des éléments du texte jusque-là moins exploités.

Plans de prestations bien voire très bien notées

Jonathan Swift, *Gulliver's Travels*, Part II, Ch. V, pp. 107-108

Ligne directrice / Problématique : *Gender relations – the assertion of Gulliver's manhood in a climactic scene of emasculation.*

- 1) *Gulliver reduced to a creature with « no Sort of Consequence »*
- 2) *Horror and disgust at the female body*
- 3) *Part of Swift's experimental spectacles: Gulliver as test subject*

George Eliot, *Middlemarch*, Book II, Ch. XIX, pp. 176-178

Ligne directrice / Problématique : *The extract as investigative ekphrasis.*

- 1) *Mapping out the feminine form*
- 2) *Stillness and life*
- 3) *Powers and the limitations of the gaze*

Henry James, *The Wings of the Dove*, Book Fifth, Ch. III, pp. 147-148

Ligne directrice / Problématique : *An alternation between the tangible and the intangible not only to reveal but also betray Milly's perception of her own state.*

- 1) *Finding out without revealing*
- 2) *The effects of confronting veiled knowledge and the London social scene*
- 3) *« Being let down » gently and romanticising doom*

Toni Morrison, *Song of Solomon*, Ch. 2, pp. 53-55

Ligne directrice / Problématique : *The paradox of a dialogue about transmission revealing the limits of this transmission.*

- 1) *The failure of bonding between father and son*
- 2) *The tension between the influence of the past and its erasure*
- 3) *A reflection on the opposition between the written and the spoken word*

¹⁹ A. Poulin Jr., "The Experience of Experience: A Conversation with John Ashbery", *The Michigan Quarterly Review*, 22:3, Summer 1981, p. 250.

4. Exemples de textes donnés en explication

William Shakespeare, *Henry V* :

Act I, sc. 2, l. 146-213

Act IV, sc. 7, l. 45-104

Jonathan Swift, *Gulliver's Travels* :

Part I, Ch. 2, pp. 30 (« When this Inventory... ») à 32 (« ...out of my Possession. »)

Part II, Ch. 1, pp. 77 (« I fell into a high Road... ») à 78 (« ...as they were to me. »)

Part II, Ch. 5, pp. 107 (« The Maids of Honour... ») à 108 (« ...an *English* Mile distant. »)

George Eliot, *Middlemarch* :

Book II, Ch. XIX, pp. 176 (« One fine morning... ») à 178 (« ...I ever saw ? »)

Henry James, *The Wings of the Dove* :

Book Fifth, Ch. III, pp. 147 (« They had been together... ») à 148 (« ...all over the place. »)

Book Ninth, Ch. III, p. 334 (« 'I'm glad enough you've come... ») à 336 (« 'Everything?' »)

E.M. Forster, *Howards End* :

Ch. III, pp. 11 (« 'I must not interfere... ») à 13 (« ...was to discover. »)

Ch. XXV, pp. 183 (« In the smoking room... ») à 185 (« ...was getting damp. »).

John Ashbery, *Self-Portrait in a Convex Mirror* :

« Hop o' My Thumb »

« Tenth Symphony »

« Self-Portrait in a Convex Mirror », v. 151-206

Tony Morrison, *Song of Solomon* :

Ch. 2, pp. 53 (« 'Your father was a slave?' ») à 55 (« ...had explained nothing to him. »)

Ch. 10, pp. 248 (« But the humming... ») à 249 (« ...bathe his tongue. »)

François MALLET

Professeur en classes préparatoires, Lycée Masséna, Nice

3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon

De manière générale, il est conseillé aux candidats de consulter les rapports des années précédentes pour renforcer leur connaissance du cadre général et de la méthodologie des épreuves. Dans le cas de la leçon de civilisation, la lecture des rapports de 2019 et 2020 est particulièrement recommandée.

Format et consignes de l'épreuve

Pour l'épreuve de leçon orale de l'option B, les candidats ont le choix entre deux sujets portant sur deux questions différentes du programme. Pour rappel, les trois questions au programme cette année étaient « La présidence de Barack Obama (2009-2017) », « Les voyages du capitaine Cook, 1768-1779 » et « La *BBC* et le service public de l'audiovisuel, 1922-1995 ». Il s'agissait de la deuxième et dernière année au programme pour les deux premières questions.

Les sujets de leçon peuvent être notionnels (à un ou deux termes) ou citationnels. De manière aléatoire, les candidats peuvent avoir à choisir entre deux sujets notionnels, deux sujets citationnels ou un sujet notionnel et un citationnel. Les citations peuvent être tirées de sources primaires ou secondaires.

Les candidats ont droit à cinq heures de préparation puis doivent faire une présentation orale en anglais de leur travail d'une durée maximale de trente minutes. Au bout de vingt-cinq minutes, il est rappelé au candidat qu'il lui reste cinq minutes, ce qui lui permet d'aller vers sa conclusion. La présentation est suivie d'un entretien qui se tient, lui, en français, à partir d'une série de questions posées par le jury. Il ne dure pas plus de quinze minutes.

Il est demandé au candidat, au cours de son introduction, d'énoncer clairement sa problématique et son plan, ces derniers devant être intégralement notés par les membres du jury. Si nécessaire, les membres du jury pourront demander au candidat de ralentir ou répéter. Ils n'interviendront ensuite plus jusqu'à l'entretien.

Les consignes sont rappelées aux candidats par un des membres du jury au début de l'épreuve orale. Le brouillon du candidat est vérifié en fin d'épreuve : seules, en effet, l'introduction et la conclusion peuvent être complètement rédigées.

Le jury attribue deux notes : la première sur la leçon et la deuxième sur la langue (qui compte dans la moyenne des notes de langue des épreuves orales).

Bien se préparer : Connaissances et approche des questions et des sujets

Connaissances générales et spécifiques

Les questions de civilisation au programme balayaient le plus souvent des chronologies longues, des événements multiples et des aires diverses (Royaume-Uni, États-Unis, Commonwealth). C'était le cas en 2021. Cela implique l'acquisition de bases solides par les candidats en amont de leur année de préparation au concours, mais aussi une révision et un brassage efficaces des contextes larges au cours de leur année préparatoire. Par exemple, on ne pouvait comprendre les voyages du capitaine James Cook sans une vision plus large des enjeux politiques, économiques et philosophiques de l'époque. De même, les évolutions de la *BBC* ne peuvent être dissociées de l'histoire politique et sociale

du Royaume-Uni, ne serait-ce qu'en raison des relations historiques entre la Corporation et les gouvernements successifs. Impossible aussi, bien sûr, de détacher complètement la présidence Obama des mandats d'autres présidents. Qui plus est, cette dernière question impliquait des connaissances générales en termes de grandes théories économiques et de science politique. De même, l'histoire des idées aux XVII^e et XVIII^e siècles éclaire certains aspects de l'écriture de James Cook, tout comme les grandes lignes de l'histoire des médias et de leur étude (*Cultural Studies*, *Media Studies*, théories de la communication et de la réception) apportent des repères utiles à la compréhension de l'évolution de la *BBC*. Les bibliographies mises à disposition sur le site de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES) illustrent le plus souvent le caractère indispensable de ces cadres contextuels ou théoriques.

Les macroanalyses et les études de détail sont donc nécessaires et complémentaires pour le type de réflexion requis par l'exercice. Ce travail constitue un prérequis essentiel pour cette épreuve, comme pour d'autres, et doit débiter suffisamment tôt dans la préparation des candidats et se poursuivre sur la durée. On attend de futurs enseignants non seulement qu'ils fassent preuve d'une bonne maîtrise des programmes mais aussi qu'ils puissent porter et transmettre une réflexion sur l'histoire et le monde.

Les textes de cadrage et les bibliographies

Les questions au programme sont à la fois vastes et précisément délimitées, comme le montrent les textes de cadrage. Toutes les facettes de ceux-ci sont supposées être connues, et il faut éviter les impasses (on a par exemple constaté que le sujet de la politique étrangère était souvent survolé pour la question sur la présidence Obama, de même que les années 70 à la *BBC* semblaient peu connues ; les journaux de Cook n'étaient pas, quant à eux, toujours entièrement lus, ce qui a entraîné l'utilisation répétée de passages clés ou célèbres de manière plus ou moins pertinente). Il convient d'insister sur le fait que ces textes de cadrage, pour essentiels qu'ils soient, constituent des points de départ et qu'il ne s'agit pas de les évoquer ou de les citer, mais de bien en explorer les nuances. Pour donner un exemple tiré de la question sur la *BBC*, il ne s'agissait pas seulement de savoir et de dire que « le rapport Peacock (1986) se prononça pour le maintien de la redevance audiovisuelle », mais de connaître l'évolution des rapports au fil des ans, leurs fonctions et utilisations, la spécificité du rapport Peacock, mais aussi les enjeux du maintien ou de l'abandon de la redevance audiovisuelle dans la configuration des médias de l'époque et le contexte politique des gouvernements Thatcher.

De la même manière, les champs couverts dans la présentation (souvent thématique) des bibliographies méritent d'être pris en compte par les candidats afin de peaufiner leur connaissance du sujet, ainsi que des courants historiographiques. Une étude de documents variés liés à une question au programme peut également s'avérer utile ; cela paraît évident dans le cas de la *BBC* et des ressources audiovisuelles, mais s'est aussi avéré très intéressant pour les deux autres questions, certains candidats ayant mobilisé des connaissances pertinentes des représentations artistiques des voyages de James Cook par exemple.

Le jury mesure la somme de travail et d'investissement demandée aux candidats. Il constate toutefois que l'étendue mais aussi la précision des connaissances, lorsque le candidat sait les mobiliser à bon escient dans sa réflexion, constituent un élément déterminant d'une leçon de qualité.

Les sujets notionnels

Les sujets notionnels sont précédés de la consigne : « *Discuss* ». Parmi les sujets notionnels proposés au cours de cette session, certains comportaient un terme, d'autres étaient binaires. Pour approcher ce type de sujet, on ne peut se contenter de décliner les nuances sémantiques de la notion proposée, même si cela constitue un point de départ. Il s'agit en effet dans un premier temps de ne pas commettre d'erreur de compréhension, comme cela a pu se produire sur le terme de « *savagery* » dans un énoncé sur les voyages du capitaine Cook : des candidats ont travaillé exclusivement à partir de l'idée du « bon sauvage » alors que le terme anglais évoque plutôt la barbarie et la violence.

Une fois les diverses couches sémantiques explorées, on attend des candidats qu'ils rapprochent la notion de la question étudiée en réfléchissant aux significations particulières qu'elle peut y avoir. Cette réflexion doit tenir compte des différentes périodes et des divers acteurs concernés, de leurs spécificités ainsi que de leurs possibles interactions. Il s'agit là d'un bon moyen pour déboucher sur une problématique porteuse et sur une présentation dynamique. Ainsi, pour un sujet comme « *The Household* » sur la *BBC*, on pouvait articuler avec succès la présentation autour d'une problématique sur les liens entre l'intérieur ou l'extérieur (arrivée des appareils dans le foyer, la *BBC* comme foyer reflétant les changements sociaux, de l'uniformité à la diversité) ou encore par le prisme des relations entre les différents membres d'une hiérarchie (membres du ou des foyers, approches paternalistes, ingérences).

Il convient aussi dans ce type de sujet de tenir compte dans l'analyse initiale de l'emploi de certaines formes grammaticales (le sujet « *Compromised* », pour la question sur la présidence Obama n'équivaut pas tout à fait à « *Compromise* » et l'analyse aurait dû déboucher sur la manière dont la recherche de compromis avait elle-même pu compromettre la présidence Obama), ou de l'emploi d'un pluriel (comme dans le sujet « *The BBC and wars* », où le pluriel et l'absence de majuscule suggéraient que le terme ne devait pas être réduit à l'évocation seule de grands conflits armés, même si ces derniers pouvaient de toute évidence entrer dans le champ exploré).

Concernant les sujets mettant en rapport deux termes, le mot de liaison les associant ne doit pas être négligé. S'agissant de « *and* » par exemple, il est utile pour les candidats de s'interroger sur les possibles rapports impliqués entre les deux termes. Le sujet « *The BBC and wars* » pouvait être compris comme *The BBC during wars*, *The BBC in the aftermath of wars*, *The BBC's coverage / interpretation of wars*, *The BBC facing wars*, etc., et la présentation finale pouvait recouper plusieurs interprétations. Dans le cas du sujet « *Savagery and civilization* », le lien établi entre les deux termes pouvait quant à lui être interprété comme *as opposed to*, *as a preliminary stage of*, *as defined by*, *disguised as...* De telles amorces ne constituent pas des parties d'un plan mais permettent de redéfinir ou d'approfondir les termes du sujet par leur mise en relation. Les candidats n'ayant pas fait cet effort ou ayant dans d'autres cas complètement ou partiellement éludé un des termes du sujet se sont retrouvés en difficulté.

Les sujets citationnels

Les sujets citationnels sont précédés de la consigne « *Discuss the following statement* ». Le travail de discussion doit procéder d'une analyse minutieuse de la citation en plusieurs phases. La citation doit bien entendu être comprise dans son ensemble et son propos remis dans le contexte large de la question au programme pour discussion.

Dans un premier temps, pour parvenir à une bonne compréhension et éviter des faux-sens ou des contresens sur le propos tenu et la place occupée dans l'ensemble des débats, une prise en compte du paratexte s'impose. Celui-ci pourra fournir un certain nombre d'indications essentielles : source primaire ou secondaire, nature du document dont la citation est tirée, identité de l'auteur, contexte de production, public visé, date de production ou de publication (attention de ne pas confondre la date de publication initiale et celle d'une éventuelle republication, cette démarche pouvant elle-même nourrir la réflexion). Bien entendu, ces indications ne sont pas toutes utiles dans tous les cas, mais elles méritent l'attention des candidats. Le titre de l'article ou de l'ouvrage source peut lui-même participer à l'amorce de l'analyse. Sur la question de la *BCC*, des auteurs comme Tom Mills ou Thomas Hajkowski et leur positionnement dans l'historiographie doivent être connus, et la référence au « mythe » de la *BBC* dans le titre de l'ouvrage de Tom Mills aurait pu être exploitée à des fins de questionnement.

La citation doit en outre être travaillée dans le détail de ses différentes parties, de sa syntaxe, de ses termes clés, de ses charnières logiques et, le cas échéant, de sa ponctuation. Attention, le but n'est pas de se limiter à une analyse linguistique ou stylistique de la citation, mais de prendre en considération, au cours du temps de préparation, tous les paramètres qui peuvent en renforcer la bonne compréhension. À partir de là, la citation doit être étudiée, analysée, remise en contexte, rattachée à des concepts clés, mais aussi, le cas échéant, remise en question. Certains termes ou expressions doivent donner lieu à des explicitations ou des illustrations par des exemples. Là encore, il ne s'agit pas d'approches successives à plaquer nécessairement dans la démonstration mais de bons réflexes méthodologiques pour parvenir à des analyses stimulantes. Dans tous les cas, le point de vue de l'auteur doit être confronté à d'autres interprétations sans pour autant être perdu de vue ou constituer un prétexte à des illustrations trop générales. Si on considère par exemple la citation de Tom Mills évoquée ci-dessus (« *The attacks on the supposed liberal or left-wing 'bias' of the BBC, which emanated from the New Right, therefore need to be understood as part and parcel of the broader contemporary attacks of the BBC over its funding and organisational structures* »), une analyse serrée permet de lancer une réflexion porteuse sur les limites de la neutralité de la BBC, à travers l'origine politique des critiques évoquées, le véritable débat sur l'opposition entre systèmes public et privé qu'elles pouvaient masquer et enfin la question d'autres idées préconçues, envers l'*Establishment* par exemple, pouvant être, selon Mills notamment, imputées à la BBC.

Dans l'ensemble, malgré des prestations satisfaisantes, le jury a constaté que la méthodologie de la leçon n'est pas toujours acquise. Il rappelle que la leçon n'est en aucun cas un long résumé de faits illustrant la notion ou la citation mais une discussion dynamique et problématisée, et encourage donc vivement les candidats à s'entraîner à cet exercice exigeant.

L'entretien

À l'issue de la présentation en anglais, un entretien se déroule au cours duquel les membres du jury posent à tour de rôle une ou plusieurs questions. Les candidats doivent donc enchaîner sur une discussion en français. Il convient de se préparer au passage d'une langue à l'autre pour éviter les anglicismes ou les calques de syntaxe. Les questions du jury peuvent revenir sur une partie précise de l'exposé pour demander au candidat de clarifier, expliciter ou illustrer un point particulier. Elles peuvent aussi servir à élargir le débat ou établir des comparaisons. Le candidat doit y répondre de la manière la plus précise possible, en développant raisonnablement ses arguments pour tout à la fois échanger sur

la question posée, et permettre au jury d'enchaîner sur la suite de l'entretien. Dans ce cas aussi, une préparation régulière à l'exercice ne peut être qu'encouragée.

Conseils

Problématique et plan

Une tentation fréquente pour les candidats consiste à se laisser emporter dans un exposé incluant un maximum de données générales et émanant d'une problématique trop large pouvant être appliquée à n'importe quel sujet. Or une bonne leçon commence par une bonne problématisation. Il n'y a pas une seule problématique possible pour un sujet, plusieurs approches sont toujours envisageables même si dans tous les cas certains aspects seront à traiter et certains contresens à éviter. Une problématique adaptée doit permettre de questionner le sujet de manière cohérente et de ménager une vraie réflexion et une progression dans la présentation des arguments. Elle peut prendre la forme d'une question, mais cela n'est pas obligatoire, il s'agit de fait plutôt d'un questionnement et il vaut mieux éviter les formules plaquées pour l'introduire (il n'est pas absolument nécessaire de commencer par « *to what extent* »). Le jury conseille aux candidats d'éviter les problématiques inutilement longues et alambiquées et de privilégier les formules claires et efficaces.

La problématique ne contient pas le plan. Elle ne doit donc pas se présenter comme un résumé des trois parties dont la présentation serait reprise dans le plan qui suit.

Le plan découle quant à lui de la problématique. Il constitue en quelque sorte le cahier des charges à partir duquel cette dernière va être explorée. On privilégiera un plan en trois parties. Le plan ne doit être ni chronologique, ni strictement thématique. Il ne doit pas être un prétexte à la restitution de parties de cours. Il est le champ de la discussion, et il faut rappeler à ce sujet que discuter entraîne aussi une confrontation voire une contradiction d'idées. Le plan et la discussion dans son ensemble doivent idéalement être dialectiques, c'est-à-dire justement mettre en évidence des oppositions et des contradictions pour mieux les dépasser.

Pour le sujet « *The BBC and wars* », un candidat a par exemple présenté la problématique et le plan suivants : *In times of conflict the BBC was walking on a tight rope as it was torn between its wish to remain independent, its temptation to forego its principles and its intention to protect its interests.*

- 1) *The BBC succeeded in fulfilling its public mission during military conflicts*
- 2) *The different battles the BBC had to fight against governments and the question of impartiality*
- 3) *The means the BBC had at its disposal to overcome conflicts*

Cette approche permettait de balayer les principaux aspects du sujet. Dans la première partie, le candidat est parti de la mission de la *BBC* et s'est posé la question de la propagande de guerre ; dans la deuxième, il a montré comment la *BBC* a réussi à maintenir une certaine indépendance vis-à-vis du pouvoir politique ; enfin la troisième partie a permis d'examiner les moyens dont disposait la *BBC* pour surmonter les conflits en consacrant des émissions à des sujets polémiques (le chômage, le terrorisme nord irlandais...), tout en s'alignant sur les positions gouvernementales dans d'autres circonstances pour obtenir le renouvellement de sa redevance.

Analyse et organisation des idées

L'analyse doit présenter une progression logique, et toujours aller, aussi bien dans son ensemble qu'à l'intérieur de chaque partie, du plus évident au plus fouillé, du plus général au plus détaillé.

Certaines présentations ont donné l'impression de parties fourre-tout. D'autres se sont montrées répétitives ou ont semblé tourner en rond. Il n'est pas exclu qu'un exemple précis ou un argument soit repris, mais à la seule condition que ce qui en est dit constitue une évolution par rapport à ses occurrences précédentes dans la présentation. Il est par conséquent préconisé de prendre l'habitude dès la préparation au concours de structurer ses parties en hiérarchisant ses arguments, et en soignant les articulations logiques, ce qui permet de souligner la pertinence de chacune des références. Des transitions doivent être soigneusement ménagées entre les parties, en évitant les formules creuses du type « *I will now move to my second part* ».

L'analyse doit par ailleurs s'appuyer sur des connaissances solides dans lesquelles il faut en priorité puiser ce qui sert à la démonstration. Des connaissances nombreuses peuvent devenir parasites et donc contreproductives si l'on veut les utiliser dans leur intégralité ou à tout prix. Les effets de catalogue nuisent souvent à une bonne impression d'ensemble. De même, les digressions rendent la démonstration moins convaincante et, à forte dose, sont pénalisées en tant que hors sujet. La qualité d'une leçon dépend donc de la manière dont le candidat sait montrer sa maîtrise générale du sujet tout en développant des exemples fins. Le jury a parfois eu l'impression d'entendre de manière répétitive les mêmes arguments ou les mêmes exemples (d'extraits des journaux de Cook ou de programmes de la *BBC*) pour des sujets qui méritaient des traitements plus spécifiques. Il est conseillé d'éviter les généralisations et simplifications sur des questions complexes (« *The Enlightenment* » dans la question sur James Cook, « *polarization* » dans l'étude de la présidence Obama, « *Reithian principles* » pour la *BBC*) et les approches naïves ou les images d'Épinal. On déplore encore trop souvent une absence de précision dans les termes utilisés ou les références choisies qui peut, dans certains cas, confiner au faux-sens.

Il est attendu d'un candidat à l'agrégation qu'il sache faire preuve de distance critique. Cette dernière est d'abord mise en évidence dans la problématisation mais doit également s'exercer tout au long de la discussion. Il ne peut de fait y avoir de véritable discussion sans prise de recul régulière, sur les événements ou les discours mais aussi leurs diverses interprétations. Le candidat doit savoir mobiliser des concepts, mais là encore, en les définissant clairement (qu'entend-on par *Britishness* ?), en tenant compte des contextes de leur apparition et de leur évolution et en les associant si nécessaire aux historiens, auteurs, politiciens qui en ont fait usage (Hillary Clinton et le *smart power*, par exemple). Il faut dans tous les cas les mobiliser pour renforcer l'analyse et non dans un seul but « décoratif », et mettre en évidence le lien entre théories et applications ou pratiques.

De bonnes connaissances historiographiques sont également souvent précieuses, mais leur optimisation obéit à la même logique d'utilisation ciblée. Si pour la question sur les voyages du capitaine Cook le débat historiographique a pu dans certains cas être le sujet d'une dernière partie convaincante, les références historiographiques peuvent survenir à tout moment de l'exposé, et dans chaque partie, ce qui permet d'étayer ou de développer des arguments à divers moments de l'analyse. Enfin, dans le cas d'un sujet citationnel, il convient de garder à l'esprit la position et le point de vue de l'auteur de la citation, et la citation même, cette dernière constituant le point de départ d'une analyse ouverte mais aussi le point d'arrivée permettant d'embrancher sur une conclusion.

Introduction, conclusion, équilibre général

L'introduction doit poser la problématique et le plan mais ces derniers doivent être préalablement amenés par une présentation de la notion ou de la citation du sujet choisi, qui en introduit, selon le cas,

la définition ou le contexte de production et l'auteur dans une approche qui, au-delà des grandes lignes, commence à délimiter les champs d'investigation choisis dans l'exposé. Une position nuancée est à trouver : l'introduction ne doit pas être que générale, mais bien rapidement lancer les débats, sans pour autant empiéter sur le détail de l'analyse qui doit démarrer avec la première partie. Certaines précisions peuvent aider à amener l'annonce de la problématique et du plan, voire faciliter le déroulement naturel des arguments à suivre. Par exemple, des candidats ont proposé de bonnes amorces au sujet « *Uniformity and Variation* » sur la *BBC* en posant des jalons préalables sur la réputation élitiste de la *BBC*, l'influence des classes moyennes, la gestion des questions politiques, le point de vue des publics, autant de points qui ont pu être ensuite plus efficacement utilisés dans le développement. On a là un bon exemple de la manière dont le souci accordé à chaque phase de l'exercice participe de la fluidité de l'ensemble. L'introduction, par excellence, est là pour placer le candidat et ses auditeurs sur les meilleurs rails.

Le jury rappelle qu'un exposé satisfaisant est nécessairement équilibré. Cet équilibre constitue une des difficultés de l'exercice dans la mesure où il nécessite une bonne répartition des différents moments de la présentation assortie d'une gestion rigoureuse du temps imparti face au jury. Si la majorité des candidats a su gérer ces contraintes de manière satisfaisante, il reste encore quelques améliorations à apporter pour certains. Certains exposés ont été beaucoup trop courts et peu aboutis. Très peu de candidats ont dû être interrompus, mais il faut aussi rappeler que la limite de 30 minutes est impérative. Il ne faut pas interpréter le rappel du jury à la 25^e minute comme une sanction, mais bien comme une invitation à conclure pour se conformer au format de l'épreuve, ce que les candidats font en général efficacement. Mais il ne faut pas arriver à 25 minutes d'exposé sans avoir commencé sa dernière partie, sous peine d'être contraint de la tronquer. Dans certains cas, des déséquilibres ont été notés entre les parties, avec en particulier des premières parties parfois très hâtives et ne posant qu'un contexte assez vague, ou des dernières parties vides de véritable contenu, laissant le jury sur sa faim, alors qu'elles auraient dû approfondir la discussion et la mener vers son terme. Le jury attire donc l'attention sur la nécessité de ménager une progression équilibrée.

La conclusion procède aussi d'un exercice d'équilibre, voire d'équilibriste, dans la mesure où elle peut reprendre la trame de l'exposé à condition de ne pas se contenter de répéter, et doit poser les points qui vont clore le débat sans pour autant utiliser un argument clé qui aurait pu être utile plus tôt ou mériterait d'être plus longuement développé. Il est d'usage de décrire la deuxième partie de la conclusion comme une ouverture. Cette ouverture doit cependant rester mesurée et ne pas être forcée, artificielle ou trop éloignée du propos. Pour la question sur la présidence Obama par exemple, une ouverture sur l'élection de Donald Trump, si elle pouvait être justifiée dans certains cas, a parfois été par trop systématique.

Communication

La communication générale au cours de cette épreuve orale doit enfin faire l'objet de quelques précisions. Les candidats ont en majorité fait preuve de bonnes, voire très bonnes, qualités de communication, qui ont été régulièrement valorisées dans la notation. Le jury est en outre parfaitement conscient de l'exigence et de la longueur de l'épreuve dans sa totalité, ainsi que du stress que la situation peut engendrer. Il rappelle cependant que l'on peut attendre de futurs enseignants qu'ils s'adressent à leur auditoire en le regardant, en sachant se détacher de leurs notes et en s'exprimant dans une voix claire et dans un débit qui ne soit ni trop lent ni démesurément rapide. Il est recommandé

de marquer des pauses dans l'exposé qui, bien que devant rester très courtes, permettent de structurer la communication. Le soin apporté aux transitions prend également tout son sens ici. Si la correction phonologique et grammaticale est un prérequis, la richesse et la précision lexicale ne peuvent qu'enrichir à la fois la qualité de l'analyse et la communication avec le jury.

Les remarques qui précèdent illustrent le fait que la leçon orale n'est pas une science exacte, et les candidats peuvent être amenés à adapter ou se réapproprier certaines préconisations. Il y a de même diverses manières d'aborder et de traiter un même sujet. Il n'en reste pas moins que certaines leçons auraient pu être améliorées de manière significative en mettant quelques-uns des conseils ci-dessus en œuvre. Nous encourageons donc les candidats à en tenir compte dans leur préparation à cette épreuve tout aussi rigoureuse et exigeante qu'enrichissante, comme certaines excellentes prestations l'ont démontré.

Il a été fait référence dans ce rapport aux sujets de leçon suivants :

Les voyages du capitaine Cook, 1768-1779 :

- « *Savagery and Civilization* »

La présidence Obama (2009-2017) :

- « *Compromised* »

La BBC et le service public de l'audiovisuel, 1922-1995 :

- « *The household* »
- « *The BBC and wars* »
- « *Uniformity and variation* »
- « *The attacks on the supposed liberal or left-wing 'bias' of the BBC, which emanated from the New Right, therefore need to be understood as part and parcel of the broader contemporary attacks of the BBC over its funding and organisational structures.* » Tom Mills, *The BBC: Myth of a Public Service*, London, Verso, 2016, p. 113.

Isabelle CASES

Université de Perpignan Via Domitia

4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document

Rappel des modalités de l'épreuve

Le commentaire consiste en l'analyse d'un document, qui se déroule en temps limité et en langue anglaise. Il peut s'agir d'un discours, d'un éditorial, de mémoires, d'un extrait de rapport parlementaire ou des journaux de Cook pour cette session 2021, liste qui n'est pas exhaustive. Les candidats disposent de 2 heures de préparation en loge, suivies de 45 minutes au plus devant un jury composé de trois membres. L'épreuve se déroule en deux temps : l'exposé de 30 minutes maximum précède un échange en anglais avec le jury, qui ne peut excéder 15 minutes.

Il est demandé aux candidats de lire un passage du texte, de leur choix (entre 5 et 10 lignes), au moment de l'introduction qui leur paraîtra opportun. Cette lecture doit être soignée sur le plan de la prononciation et de la qualité générale de la langue orale et doit idéalement porter sur un passage du texte particulièrement éclairant. Il est également demandé aux candidats de bien vouloir énoncer lentement et distinctement la problématique retenue ainsi que le libellé des parties, afin que le jury puisse en prendre note avec la plus grande précision. Il ne faut pas hésiter à ralentir significativement le débit à ce moment et à répéter si besoin cette problématique et l'annonce du plan.

Lorsque 25 minutes se sont écoulées, le jury signale par un geste de la main aux candidats qu'ils disposent de 5 minutes pour terminer leur exposé. Il s'agit d'une indication visant à leur permettre d'organiser la fin de leur intervention dans de bonnes conditions, non d'une injonction à conclure. Les 5 minutes peuvent être utilisées dans leur intégralité, mais il faut cependant veiller à ne pas dépasser les 30 minutes imparties.

À la fin de l'entretien, le jury demande à vérifier les brouillons afin de s'assurer que la présentation à laquelle il a assisté est bien le résultat d'une communication authentique à partir de notes et non la simple lecture d'un texte entièrement rédigé. Les candidats sont autorisés à rédiger l'introduction et la conclusion, mais le reste de leur propos doit s'appuyer sur des notes. Cette contrainte fait partie de l'épreuve. Elle est parfaitement adaptée à cette épreuve de commentaire compte tenu de la durée de préparation de 2 heures qui ne permettrait aucunement la rédaction d'un commentaire dans son intégralité.

Il est par ailleurs recommandé aux candidats de maintenir un contact visuel avec chacun des membres du jury et de bien garder à l'esprit que l'agrégation est un concours de recrutement d'enseignants. La communication est une composante essentielle du métier. Les candidats doivent interagir avec le jury de manière appropriée, respecter un débit raisonnable, articuler distinctement et être attentifs à leur auditoire. On attend d'un futur enseignant qu'il ne garde pas les yeux rivés sur ses feuilles de brouillon pendant l'exposé et qu'il mette en valeur sa prestation par une communication efficace, malgré une anxiété naturelle dans les circonstances d'une épreuve de concours. Il est primordial de faire montre d'une ouverture d'esprit et d'une volonté de dialogue lors de la phase d'entretien et de faire preuve de la plus grande courtoisie.

Les candidats dans leur très grande majorité respectent parfaitement ces règles et les échanges n'en sont que plus fructueux. Le jury a pu cependant rencontrer quelques comportements moins positifs, parfois plus fermés ou plus hostiles, voire une forme d'impatience face aux questions posées lors de l'entretien, attitudes qui ne peuvent que desservir les candidats.

Questions au programme

Les supports textuels sur lesquels les candidats étaient invités à travailler pour cette session 2021 étaient tirés des trois questions de civilisation au programme : « La présidence de Barack Obama (2009-2017) » et « La *BBC* et le service public de l'audiovisuel, 1922-1995 » au programme du tronc commun, ainsi que « Les voyages du capitaine Cook, 1768-1779 », question au programme de l'option B.

Le jury tient à rappeler que les trois questions sont d'égale importance et qu'aucune hiérarchie n'est opérée entre elles. À ce titre, elles sont représentées à égalité dans le volume des sujets de commentaires soumis aux candidats. De la même manière, le fait qu'une question plutôt qu'une autre ait été retenue pour les épreuves écrites (comme ce fut le cas cette année pour la question de la présidence Obama dont a été tiré le sujet de commentaire) n'influe d'aucune manière sur l'importance relative des sujets en lien avec telle ou telle question. Ainsi, les chances d'être interrogé sur l'une ou l'autre de ces trois questions sont strictement identiques. Il y aurait donc un très grand risque pour les candidats à négliger l'un des trois sujets.

Conseils de préparation

En termes de conseils méthodologiques, ce rapport reprend un grand nombre d'éléments déjà présents dans les rapports des années précédentes, les exigences de l'épreuve étant les mêmes, indépendamment des sujets proposés. Comme toutes les épreuves du concours, le commentaire est un exercice qui requiert un entraînement intensif ; sa difficulté tient notamment aux deux heures de préparation dont disposent les candidats pour proposer une analyse détaillée, argumentée et dynamique du document. Le jury a conscience du fait que cette durée est limitée et les attentes sont adaptées en conséquence.

Cela ne saurait signifier cependant qu'une lecture trop superficielle ou trop partielle du texte sera acceptée. Certains candidats, interrogés sur un point précis de leur exposé, ont indiqué n'avoir pas eu le temps de relire le texte. Cet argument n'est bien évidemment pas recevable. S'il est une activité à laquelle les candidats doivent se livrer avec la plus grande rigueur et avec le plus haut niveau de concentration, c'est bien la lecture attentive du document. Plutôt que de chercher à rédiger le plus vite possible une problématique et un plan, les candidats ont tout intérêt à consacrer le temps nécessaire à une première lecture du texte, suivie d'une deuxième lecture pour en dégager les points saillants, idéalement complétée par une troisième et dernière lecture plus rapide afin de s'assurer d'en avoir cerné les principaux aspects et de n'avoir laissé de côté aucun point d'importance.

Cette contrainte suppose un travail régulier et rigoureux en amont, notamment pour accroître la capacité de lecture rapide et efficace d'un document souvent inconnu (à l'exception des extraits de Cook) : trop de candidats semblent encore découvrir le format et les exigences de l'épreuve le jour-même. Dans ces conditions, il va sans dire qu'il est déraisonnable d'espérer obtenir une note satisfaisante. Une préparation de longue haleine est donc nécessaire afin de développer les bons réflexes et d'acquérir les automatismes méthodologiques (repérages, analyses, mise en lien, identification de l'implicite, mobilisation des connaissances pertinentes pour éclairer le texte). Une bonne gestion du temps est un élément capital dans la réussite de cette épreuve. En effet, la méthodologie du commentaire est tout à fait similaire à celle mise en œuvre lors des épreuves d'admissibilité et ne devrait pas à ce titre présenter de difficultés particulières ; la différence fondamentale réside bien dans le temps imparti à cette épreuve d'admission. Un manque de maîtrise

de la gestion du temps de préparation fait que certains candidats se retrouvent à court d'idées et se voient ainsi contraints d'improviser la fin de leur exposé, parfois même dès la deuxième partie, ce qui les met en grande difficulté sans pour autant préjuger de leur capacité d'analyse. Un entraînement régulier à l'épreuve orale de commentaire permet de se prémunir efficacement contre ce genre de risques.

Cela appelle une remarque d'ordre plus général sur la façon dont il apparaît souhaitable d'aborder la préparation. Dans la mesure où il s'agit d'un concours exigeant, qui demande de déployer des compétences de natures diverses (analytiques, linguistiques, oratoires) dans des domaines eux aussi très divers (littérature, linguistique, traduction, civilisation), il peut s'avérer hasardeux de miser sur une année de préparation en deux temps, qui amène les candidats à porter tous leurs efforts sur les épreuves écrites d'abord, puis, une fois celles-ci passées, à s'atteler à la préparation des oraux. Cette stratégie induit une réduction drastique du temps imparti à la préparation des oraux, et il est difficilement envisageable, en à peine plus d'un mois, d'être en mesure de s'approprier une question de civilisation supplémentaire et d'acquérir une maîtrise solide des exercices y afférents (leçon et commentaire), tout en travaillant la technique de la compréhension-restitution ainsi que la méthode de l'épreuve hors programme. Aussi, le jury ne peut qu'encourager les candidats à engager un travail assidu dès le début de l'année universitaire et non pas une fois connus les résultats de l'admissibilité.

Le jury a pu constater lors de cette session qu'une majorité de candidats avait acquis une connaissance correcte, parfois très précise, de la question d'option B portant sur les journaux du capitaine Cook, sans être toujours en mesure de mettre leurs connaissances au service d'une argumentation cohérente par manque de pratique et d'entraînement à l'épreuve elle-même. Un entraînement efficace devrait en effet permettre aux candidats de ne pas se laisser surprendre par la spécificité du texte proposé, de réagir instantanément à son contenu, de situer le support textuel dans le contexte de la question au programme et d'en identifier les enjeux très rapidement. En outre, une préparation solide doit également permettre de s'approprier un lexique riche et varié en lien avec la démarche d'analyse et la question elle-même. Toutes ces compétences ne peuvent s'acquérir qu'à la faveur d'un travail régulier, assidu, et entamé très en amont des oraux.

Qu'est-ce qu'un commentaire ?

Le commentaire consiste à rendre compte de façon ordonnée du contenu explicite et implicite du support textuel, dont les candidats sont invités à proposer une analyse afin d'en dégager les enjeux spécifiques, en lien clairement formulé avec le contexte dans lequel il s'inscrit. Il ne s'agit pas de « raconter le texte », c'est-à-dire d'en décrire les différents éléments en les reformulant : ce serait alors un simple exercice de paraphrase, qui ne pourrait obtenir qu'une note très basse. Il ne s'agit pas davantage de le réécrire en incluant quelques extraits, encore moins de prendre le support comme prétexte à un exposé général sur la question qui s'apparenterait alors à une dissertation ou à une leçon. Le jury attend des candidats qu'ils proposent une démonstration qui indique que les enjeux spécifiques du support, en lien avec la question, sont cernés et compris.

Un critère simple pour juger de la qualité d'un commentaire – et qui peut permettre aux candidats une forme d'auto-évaluation en cours de préparation – est de se demander si la présentation de ce commentaire permettrait à quelqu'un qui n'aurait pas eu accès au document d'en retirer l'essentiel et d'en comprendre tous les enjeux en lien avec la question au programme, de manière fiable. Si la réponse est oui, cela signifie que le commentaire a rempli une grande partie de sa mission. Il s'agit de

« commenter » bien sûr, mais le commentaire est également une explication de texte, une analyse, un éclairage qui s'appuie sur des connaissances précises, un décryptage de l'implicite, une clarification des références, une mise en lumière des enjeux historiques, sociaux, culturels ou politiques sous-jacents, un exercice de mise en exergue des concepts qui sont en jeu et un décorticage de l'argumentation de l'auteur de la manière la plus fidèle et la plus éclairée possible.

Le jury insiste sur le fait que le commentaire doit absolument s'ancrer dans le texte, ce qui implique que la démonstration s'appuie sur des citations multiples car c'est le support qui constitue le point de départ de l'analyse. Force est de constater que le texte est parfois exploité à des fins d'illustration d'un propos préconstruit, importé tel quel du cours et plaqué de façon tout à fait artificielle. De la même manière s'il est essentiel de citer le texte pour donner du sens au propos, toute citation du texte doit faire l'objet d'une analyse ou d'un commentaire qui en fasse ressortir l'implicite et viendra soutenir l'analyse. Chaque idée ou élément dégagé du texte doit être analysé et commenté de façon méthodique afin d'éviter la paraphrase ou la simple description. Là encore, le jury constate que certains candidats se livrent à un exercice de pure forme en la matière car le texte est certes cité, mais aucun élément susceptible d'étayer le propos ou de faire avancer la démonstration n'en est dégagé. Seul un entraînement régulier permettra à chacun de s'approprier la méthode et de développer des stratégies d'analyse personnelles.

En dernier lieu, le jury tient à mettre en garde les candidats quant aux analyses stylistiques auxquelles ils pourraient être tentés de se livrer. C'est l'un des écueils de l'analyse des textes civilisationnels : bien qu'ils soient retenus pour leur dimension historique, politique, économique ou encore culturelle, ils sont parfois rédigés dans un style qui montre certaines qualités littéraires. Les textes politiques par exemple sont souvent l'occasion pour leur auteur de se livrer à des tours de force rhétoriques. Les candidats doivent garder à l'esprit que, s'il ne leur est pas défendu de proposer des analyses stylistiques, celles-ci ne sont pertinentes que si elles viennent en appui à l'analyse des enjeux politiques, historiques ou sociologiques, en lien avec la question étudiée. En d'autres termes, pour être pertinente, l'analyse stylistique doit faire apparaître l'argument sous-jacent à ces tournures ou formulations. Elle doit également rester brève. Les relevés systématiques des pronoms « *we* », « *I* », etc. qui seraient censés illustrer l'engagement personnel de Barack Obama ou l'insistance sur l'unité de la nation sont à proscrire. De la même manière, une étude approfondie des modaux n'a pas sa place dans un commentaire de civilisation. La majorité des candidats qui se livrent à ce type d'exercice semble n'avoir aucune connaissance un tant soit peu approfondie de la question au programme. Cela n'est pas pertinent et peut même devenir assez vite contreproductif car, loin de masquer l'absence de connaissances, cette stratégie d'évitement a tendance au contraire à la mettre en lumière.

Mobilisation des connaissances

Bien qu'il porte sur un support qui fournit des matériaux aux candidats, l'exercice du commentaire n'exige pas moins de ces derniers qu'ils acquièrent des connaissances nombreuses et précises. Il est illusoire d'espérer réussir l'épreuve sans une maîtrise solide des enjeux de la question dans laquelle s'inscrit le texte, et ce sur l'ensemble de la période. Une lecture fine du texte n'est pas possible sans connaissances : elle serait source d'incompréhension, d'interprétations erronées, voire de contresens. À titre d'exemple, le jury a pu constater qu'un nombre non négligeable de candidats ne connaissait que très superficiellement la présidence de Barack Obama et n'avait qu'une vision imprécise des dates et

événements clés de l'histoire américaine. Les lacunes en termes de politique étrangère étaient particulièrement marquées. De manière plus frappante encore, des imprécisions quant à l'histoire de l'Empire britannique sont apparues dans les commentaires des journaux de James Cook, y compris dans des exposés présentant au demeurant de réelles qualités. Certains candidats ont affirmé que les voyages de Cook avaient lieu avant la création de l'Empire britannique, d'autres semblaient n'avoir aucune conscience que la perte des colonies américaines marque précisément ce que l'on décrit communément comme la fin du premier Empire. Quant aux sujets sur la *BBC*, ils ont parfois révélé de réelles lacunes sur la situation économique et sociale des années 1930 en Grande-Bretagne.

Outre les connaissances en lien avec la question elle-même, il est en effet attendu des candidats qu'ils en maîtrisent l'arrière-plan historique, culturel, et politique. Ainsi, on ne saurait faire l'économie d'un travail rigoureux sur les mécanismes institutionnels au Royaume-Uni et aux États-Unis, les partis et figures politiques, ainsi que les débats idéologiques. Trop de prestations montrent une méconnaissance du fonctionnement des institutions, et révèlent des confusions entre les deux pays, qui ont été très visibles dans les commentaires sur la présidence Obama. Or une bonne maîtrise des questions au programme passe également par des connaissances solides sur l'arrière-plan historique et politique ainsi que sur l'historiographie, indispensable pour cerner le point de vue ou nourrir les analyses. Cela implique une grande rigueur dans l'acquisition d'un lexique adapté au maniement de ces concepts : là encore des confusions ont pu être constatées dans l'utilisation des termes. À titre d'exemple, le jury s'est étonné que des candidats désignent le Parti républicain par « Parti conservateur » ; ou utilisent les termes *state* et *government* de manière interchangeable. De la même manière, il convient de rappeler que c'est le Congrès qui vote les lois, et non le président ; cette confusion a été fréquente dans l'analyse du pouvoir présidentiel et des décisions prises par Barack Obama, souvent présenté comme détenteur du pouvoir de faire seul adopter les lois.

Si la maîtrise des connaissances est essentielle, il est important de rappeler que l'exercice du commentaire ne consiste pas pour autant en un exposé général. Les développements historiques sont stériles s'ils ne sont pas reliés à des éléments repérés dans le texte. Les candidats doivent donc faire une utilisation raisonnée et réfléchie du contexte et des concepts : c'est le texte qui valide le recours à des éléments historiques, ou qui fait référence à des événements, dates ou figures en particulier. Ces connaissances doivent être mobilisées afin de clarifier certains aspects du document, soutenir l'analyse ou étayer la démonstration : c'est la confrontation de l'analyse des éléments dégagés du texte aux éléments de contexte en lien avec la question qui permettra de faire émerger le sens du document, dans un va-et-vient continu.

Organisation du propos : introduction, développement, conclusion

Il est attendu des candidats qu'ils présentent un exposé clairement structuré et qui suive un cheminement logique. Il faut donc apporter un soin tout particulier à la façon dont s'enchaînent les différentes parties du commentaire et dont sont hiérarchisées les idées à l'intérieur de ces parties. Le jury a été particulièrement sensible à des exposés dont les étapes étaient balisées avec précision. Il est impératif de faire en sorte que le jury puisse suivre le propos sans avoir à se demander où en est le candidat dans sa démonstration. Dans la mesure où le plan a été annoncé de façon claire, il suffit de signaler par une phrase simple et brève que l'on passe à la partie suivante. Sans qu'il faille viser l'égalité stricte, on veillera à ce que les parties soient de longueurs relativement comparables et qu'il n'y ait pas de déséquilibre entre elles.

Si nombre d'exposés sont clairs et aisément compréhensibles, certains candidats font montre d'un certain manque de rigueur dans la démonstration. Or, si le propos semble décousu ou si le candidat perd le fil de sa pensée en cours de route, le jury éprouve nécessairement de la difficulté à suivre et la qualité perçue de l'exposé s'en ressent. L'entraînement à l'exercice doit donc porter aussi sur la façon dont est structurée la démarche, afin d'être en mesure de proposer un cheminement clair et sans hésitations trop marquées. Les candidats ne doivent en aucun cas donner l'impression de naviguer à vue. Les qualités principales d'un commentaire réussi sont la clarté et la fluidité. Certains candidats y parviennent avec succès et le jury a particulièrement apprécié des plans dynamiques qui proposaient une réelle progression et une démonstration convaincante.

Il est recommandé de démarrer l'introduction par une mise en contexte de la question et de suivre une progression, en partant du contexte élargi pour resserrer le propos sur le contexte immédiat avant d'aborder le document lui-même. Ainsi, les entrées en matière à la faveur d'amorces telles que *this text deals with* ou *this is a text taken from* sont à éviter car le support à étudier est toujours le produit d'un contexte et non un objet hors sol. On veillera donc à présenter d'abord la période, le contexte historique immédiat ou plus ancien, en en posant les principaux enjeux, pour ensuite montrer comment le document s'inscrit dans ce contexte, et présenter les éclairages qu'il en donne.

La problématique soulevée peut être formulée sous forme de question ou sous forme d'interrogative indirecte, au choix des candidats. Il faut toutefois s'assurer que l'on maîtrise la construction de la seconde : trop de candidats ne rétablissent pas l'ordre canonique des constituants (sujet, verbe, objet) et proposent une structure hybride, et donc fautive, entre interrogative directe et indirecte. Cela peut sembler un détail mais l'impression qui s'en dégage n'est pas très positive. Ajoutons également que le concept de problématique est spécifique à la langue française et qu'il n'en existe pas d'équivalent en anglais. Le mot anglais *problematic* est un adjectif, et si le dictionnaire *Robert & Collins* atteste bien le nom *problematics*, son emploi est quasi inexistant. Des amorces comme *this excerpt raises the following question*, ou *the central question Paul Ryan addresses is* apparaissent donc plus naturelles.

L'élaboration d'une problématique opérante constitue l'une des difficultés les plus souvent rencontrées. La problématique est un axe d'étude, un angle d'approche privilégié par le candidat pour l'étude du texte, destiné à interroger la spécificité du document et à rendre compte de l'intérêt particulier que ce document présente quant aux enjeux de la question au programme. Les candidats ne doivent pas négliger la production et la réception du document afin d'en comprendre la portée, réelle ou visée. Dans cette perspective, une étude attentive du paratexte est souvent utile. Auteur, titre, sous-titre, lieu et date de publication fournissent des renseignements précieux sur la nature du document à étudier et sur le contexte précis dans lequel celui-ci a été publié. Tous ces éléments doivent être pris en compte et exploités. C'est ensuite d'une étude scrupuleuse et détaillée du texte que découlera naturellement le choix d'une problématique qui ne devra en aucun cas être confondue avec le plan lui-même. On ne saurait trop conseiller aux candidats de veiller à ne pas se perdre dans des énoncés-fleuves, dans des problématiques alambiquées ou à rallonge, dont la complexité est nécessairement de mauvais augure en termes de clarté pour l'exposé qui s'annonce. Par ailleurs, certaines problématiques ne sont en réalité qu'un premier énoncé des parties du plan, ce qui n'est pas conforme à ce que l'on attend d'une problématique. Il faut enfin qu'elle présente une réelle pertinence par rapport au document étudié : par définition, une problématique qui pourrait s'appliquer à n'importe quel autre texte sur la question au programme est irrecevable – et inutile.

En ce qui concerne l'annonce du plan, qui doit être parfaitement claire, il faut également veiller à un maximum de précision quant aux points traités dans chaque partie et éviter toute annonce de plan qui serait vague ou trop générale. L'annonce de plan doit être le reflet fidèle de la démonstration que les candidats s'engagent à développer ; cette annonce a d'une certaine manière une valeur contractuelle quant au contenu qui va suivre. Elle ne doit donc pas s'appuyer sur des formulations trop vagues ou passe-partout.

En ce qui concerne la conclusion, elle doit proposer une synthèse rapide (deux ou trois phrases) des éléments qui ont été dégagés au cours de la démonstration, mais également introduire un commentaire sur leurs implications générales et leur signification. Une conclusion strictement récapitulative ne présente que peu d'intérêt. On s'emploiera à conclure sur le document lui-même et non pas sur la thématique générale en s'efforçant de mettre en perspective de façon critique l'enjeu principal soulevé par le texte. Le jury encourage les candidats à s'abstenir de proposer des élargissements trop panoramiques sur la question, c'est-à-dire des considérations qui établissent de façon artificielle un lien avec la période contemporaine. Ce qu'il faut examiner en conclusion, c'est la signification du document, son apport, en lien avec le contexte de la période. Cela n'exclut pas, néanmoins, un élargissement à d'autres périodes s'il paraît pertinent, mais il doit rester maîtrisé et apporter des éléments d'éclairage indéniables.

Il faut enfin veiller durant toute la présentation à ne pas émettre de jugement à l'emporte-pièce ni de réflexion purement personnelle et à s'en tenir à une analyse mesurée et argumentée. Dire qu'une émission est « élitiste » alors qu'elle vise à l'éducation politique des femmes est difficilement justifiable ; qualifier Obama de président « naïf » mérite quelques éclaircissements. Quant à l'hypocrisie supposée de Cook, c'est une façon assez réductrice et pour le moins simpliste d'envisager l'ambivalence de ses missions, entre exploration scientifique et désir d'expansion coloniale.

Longueur de l'exposé

Sans qu'il faille absolument utiliser l'intégralité du temps imparti, il paraît difficile de déployer une pensée précise et convaincante en moins de 24 ou 25 minutes. Or, le jury constate que certains candidats proposent des exposés très courts (moins de 20 minutes), révélateurs de difficultés méthodologiques tout autant que d'un manque de préparation, voire d'un manque de compréhension et/ou de connaissances. Ajoutons qu'un exposé insuffisamment long n'est pas sans incidence sur la performance orale dans la mesure où celui-ci ne permet pas au candidat de montrer toutes ses qualités oratoires et linguistiques. La note finale et la note de langue attribuée à l'épreuve s'en trouveront nécessairement affectées.

Entretien

L'entretien a pour but de clarifier des aspects de la démonstration, demander des précisions sur certains points, vérifier les connaissances fondamentales, mais surtout de permettre aux candidats de poursuivre leur réflexion, en les invitant à approfondir telle ou telle idée, ou à établir le lien entre des éléments du commentaire. Le jury ne cherche aucunement à piéger les candidats ou à les mettre en difficulté. Au contraire, il s'efforce de leur donner la possibilité de rectifier des maladresses ou inexactitudes, et de creuser la réflexion lorsqu'ils montrent des intuitions tout à fait justes et prometteuses sans pousser la réflexion à son terme.

Les candidats ont donc tout intérêt à être ouverts à l'échange et à accepter de façon positive les questions du jury. Si le candidat a l'impression qu'on l'interroge sur un élément qu'il a déjà évoqué, c'est que son interprétation est inexacte ou mérite d'être développée. Souvent, les candidats abordent tel ou tel point sous un angle spécifique et ont du mal à décentrer le regard pour voir la question dans toute sa complexité et donc toute sa richesse : les questions du jury vont souvent dans ce sens, et invitent les candidats à réexaminer leur idée sous un autre angle.

Ajoutons que les réponses doivent être de longueur raisonnable afin que puissent être abordés de façon exhaustive les points du commentaire qui méritent discussion. Ainsi, lorsque le jury indique qu'il souhaite poser une question rapide par des énoncés tels que *I would like to ask you a quick question* ou *I would like to ask you to clarify this point very briefly* par exemple, c'est pour permettre aux candidats de rectifier des inexactitudes ou de compléter rapidement tel ou tel point. Il est donc inutile de délayer la réponse pour gagner du temps : c'est autant de temps perdu pour les questions de fond. Il faut répondre de la manière la plus précise et la plus brève possible. Les questions sont une chance pour les candidats et la plus grande attention doit leur être accordée : elles peuvent permettre des avancées significatives.

On terminera en rappelant que le jury adopte une neutralité bienveillante à l'égard des candidats. Il convient de ce fait de ne pas surinterpréter les questions : elles invitent à nuancer ou à reconsidérer un propos, et non à déstabiliser un candidat.

Langue et richesse lexicale

Le concours de l'agrégation exige des candidats qu'ils mobilisent un lexique riche, varié et adapté à l'objet d'analyse. Ce vocabulaire doit s'acquérir tout au long de la formation universitaire : c'est en partie à la richesse lexicale que se reconnaissent les bons anglicistes. Or, un nombre encore trop important de candidats disposent d'un bagage parfois limité et souvent inadapté. La richesse lexicale compte pour beaucoup dans l'évaluation de la langue et nombre de candidats se sont vu attribuer une note d'anglais oral inférieure à celle à laquelle ils pourraient prétendre, faute d'un vocabulaire suffisamment riche et adapté à la question. Ce bagage lexical peut se renforcer par des lectures assidues sur les questions au programme.

Exemple d'une prestation réussie

Dans la mesure où « Les voyages du capitaine Cook, 1768-1779 » et « La présidence de Barack Obama (2009-2017) » ne figurent plus au programme pour la session 2022, l'exemple portera sur « La BBC et le service public de l'audiovisuel, 1922-1995 ». Le document donné à étudier était le suivant : « Helena Normanton, 'BBC Dictatorship', *The Daily Mirror*, 28 August 1933. »

Cet article de 1933, contemporain de la BBC des années Reith, portait à première vue sur la question de la place des femmes à la BBC, question relativement peu étudiée et dont les références historiographiques se limitaient principalement à Kate Murphy et Charlotte Higgins – trop souvent méconnues des candidats. L'article, s'il portait de manière centrale sur cette question et amenait à une réflexion immédiate sur l'interdiction faite aux femmes mariées de conserver leur emploi (*Marriage Bar*, introduit à la BBC en 1932), avec de grandes inégalités de traitement en fonction de leur talent présumé, pouvait également inviter à une réflexion élargie sur les sphères publiques et privées et sur l'ingérence de la BBC dans la vie privée de ses employés – ce qui amenait à s'interroger aussi sur le respect ou

non des opinions politiques de chacun et le positionnement de la *BBC* en tant que service public. L'auteure était identifiée par une note de bas de page (*Helena Normanton (1882-1957) was one of the first female barristers in the United Kingdom and a campaigner for women's rights*) qui permettait d'identifier facilement le point de vue. Le traitement de ce sujet impliquait quelques connaissances sur les grandes figures féminines de la *BBC*, en particulier Hilda Matheson et Mary Somerville dans les années 30, et une bonne maîtrise du contexte socio-économique de ces années-là, période de crise économique et de chômage (*the Hungry Thirties*) qui motivait en grande partie cette volonté de renvoyer les femmes mariées dans leur foyer.

Dans la prestation citée en exemple, le candidat a tout d'abord présenté en introduction une contextualisation riche tant sur la période que sur la *BBC* des années 30, pour articuler ensuite son propos autour de la problématique suivante : « *A reflection on the BBC as a 'dictatorship' between 1922 and 1933 and the public's right to interfere with this public service institution* ». Le candidat avait fait le choix d'une problématique qui s'éloignait de la question des femmes sans toutefois la négliger dans le développement. Le plan en trois parties se présentait de la manière suivante : (I) *A 'BBC dictatorship' for women*, (II) *A contested style of management: public vs private sphere* et (III) *The public's right to interfere with the BBC*.

Le propos était fluide, les connaissances sur les grandes figures féminines de la *BBC* nourries, et les références historiographiques pertinentes. La démonstration menait clairement une réflexion sur la place des femmes dans la société contemporaine et à la *BBC* et soulignait les paradoxes de John Reith qui, bien que peu soucieux d'égalité des sexes, savait reconnaître et mettre en avant les talents, fussent-ils ceux des femmes. La deuxième partie élargissait la question à une forme d'autoritarisme dans la façon dont Reith dirigeait la *BBC* et posait la question de la frontière entre vie publique et vie privée. Quant à la dernière partie, elle établissait de manière convaincante le statut d'une *BBC* symbole du service public et qui avait à ce titre une forme de responsabilité sociétale et se devait de rendre des comptes à ses auditeurs.

Le candidat a su tirer habilement parti d'un texte qui pouvait pourtant donner lieu à un traitement monolithique ; il a su en dégager les enjeux, tout en les situant clairement dans un contexte social et économique plus large. Les connaissances riches et précises ont permis un commentaire éclairant et construit, également servi par une langue orale de grande qualité.

Quelques mots de conclusion

Le jury souhaiterait terminer, comme il le fait chaque année, en rappelant que le commentaire de civilisation est un exercice tout à fait stimulant intellectuellement, susceptible de donner lieu à des échanges souvent passionnants. Il mérite à ce titre d'être préparé en amont avec rigueur et assiduité. Loin d'être un exercice purement formel, le commentaire est un élément dont la place reste centrale dans le champ des études de civilisation anglophone, tant sur le plan de la recherche que de l'enseignement, en ce qu'il permet de développer un sens de l'analyse critique essentiel à une compréhension éclairée des sources primaires.

Laurence DUBOIS

Université Paris Nanterre

5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon

La leçon de l'Option C est une épreuve de trente minutes, en anglais, suivie d'un entretien en français d'une durée maximale de quinze minutes. Elle porte sur un sujet au programme, renouvelable tous les deux ans ; la question traitée lors de cette session, « L'aspect », ne sera plus au programme de la session 2022. La nouvelle question pour les deux prochaines sessions sera « Les interrogatives ».

Un certain nombre de rappels sur le déroulement de l'épreuve, ainsi que des conseils de préparation ou de présentation, sont exposés dans les pages qui suivent ; les candidats sont invités à compléter la lecture de ce rapport par celle des rapports des années précédentes, toujours d'actualité.

Format général de l'épreuve

Le candidat dispose de cinq heures de préparation pour traiter, au choix, l'un des deux sujets qui lui sont proposés. Pendant le temps de préparation, il peut consulter, comme il le souhaite, un dictionnaire de prononciation et un dictionnaire unilingue, placés sur sa table. Ces ouvrages lui permettent, en cas d'hésitation, de vérifier le sens de certains termes du sujet ou la prononciation de mots qui lui seront utiles lors de sa présentation.

Les sujets, dont les annales peuvent être consultées sur le site de la SAES, à la rubrique « Concours »¹, 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, qui est généralement constitué d'une vingtaine d'énoncés en anglais.

Les citations sont extraites d'ouvrages scientifiques, d'articles de recherche ou de grammaires, rédigés en anglais ou en français. La longueur des citations est variable : elle peut aller d'une seule ligne à plusieurs paragraphes. Lorsqu'elle est assez longue, la citation inclut souvent des extraits et/ou des exemples qui permettent aux auteurs d'explicitier ou d'illustrer leur propos ; une citation plus courte présente, en revanche, une version condensée de la thèse de l'auteur. Quant au corpus, il se compose toujours d'extraits authentiques en anglais, dont la longueur varie en fonction de l'intérêt qu'ils présentent pour le sujet à traiter. Il appartient au candidat de sélectionner les exemples qui lui semblent pertinents pour confirmer, réfuter ou nuancer la thèse avancée dans la citation. Le corpus ne comporte aucune indication, ni soulignement de formes à analyser : le candidat est donc libre de ses choix. Bien que l'exhaustivité ne soit pas exigée, un nombre raisonnable d'occurrences doit être traité ; en effet, une analyse convenable peut difficilement reposer sur quatre ou cinq extraits uniquement.

À l'issue des cinq heures de préparation, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission, composée de trois membres. Pendant que le candidat s'installe, l'un des trois membres du jury lui rappelle le déroulement de l'épreuve. Le candidat dispose de trente minutes pour présenter sa leçon en anglais sur le sujet choisi, qu'il n'oubliera pas d'indiquer dès le départ. Lorsque le candidat atteint vingt-cinq minutes de présentation, un membre du jury lui fait un geste de la main pour le prévenir qu'il ne lui reste que cinq minutes et lui permettre ainsi de terminer son exposé dans les meilleures conditions. Cet exposé est suivi d'un entretien en français, qui vise à faire préciser, c'est-à-dire confirmer, moduler ou, le cas échéant, corriger certains éléments présentés. L'évaluation porte sur

¹ URL : < www.saesfrance.org >.

l'ensemble de la prestation, à savoir l'exposé et l'entretien. Une fois l'entretien terminé, le jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis l'introduction et la conclusion.

L'anglais oral est évalué en leçon, tout comme il l'est en commentaire et en épreuve hors programme. La note obtenue lors de l'épreuve contribue donc à la note globale de langue (voir la section « Langue » ci-dessous, et le rapport spécifique portant sur l'expression orale).

Conseils méthodologiques, attentes du jury et écueils à éviter

Commençons par des remarques générales sur la nature même de l'épreuve.

La leçon est une épreuve de spécialistes dont le but est d'évaluer une compétence de linguiste sur un programme spécifique.

Le choix de l'option linguistique ne peut être un choix par défaut : on ne s'improvise pas optionnaire de linguistique – pas plus que de civilisation ou de littérature. Comme les deux autres options, l'option linguistique nécessite travail, rigueur et sérieux : elle ne saurait être assimilée à une maîtrise approximative des grammaires scolaires. On attend du candidat qu'il possède des connaissances théoriques qui dépassent, par exemple, celles qui sont requises pour l'épreuve écrite de linguistique du tronc commun, et qu'il maîtrise les notions et concepts relatifs à la question au programme. Or, au cours de certaines des prestations qu'il a entendues cette année, le jury a noté des confusions ou erreurs qui ont nui à l'exposé et ont suscité des interrogations quant à la solidité des bases sur lesquelles reposait l'analyse. Par exemple, certains candidats n'ont pas été en mesure de proposer une définition des notions pourtant centrales d'aspect, d'aspectualité ou de formes aspectuelles ; l'opposition téléique vs. atélique a régulièrement été assimilée à l'opposition ponctuel vs. duratif ; les notions d'(a)télicité et de bornage ont souvent été utilisées de façon interchangeable au sein d'une même présentation, sans justification.

Le jury souhaite insister sur le point suivant : dans de nombreux cas, les prestations des candidats ont été très fortement affaiblies par une absence de définition claire des termes employés. Il ne s'agit pas là d'une simple question de rhétorique : définir les concepts sur lesquels on s'appuie, c'est éviter lors de la démonstration de dériver d'approximation en approximation vers des conclusions extrêmement discutables voire fausses, quand elles ne sont pas en contradiction directe avec ce que le candidat entend montrer. On peut saluer le fait que les candidats aient, dans leur grande majorité, lu davantage sur le sujet au programme que les grammaires de référence et se soient familiarisés avec des approches théoriques variées ; mais il importe de ne pas simplement retenir de ses lectures quelques termes clés mal maîtrisés que l'on saupoudre au fil de son exposé. Cette approche débouche d'ailleurs le plus souvent sur des entretiens difficiles pour les candidats, qui se trouvent complètement démunis lorsque le jury leur demande d'expliquer ce qu'ils entendent par tel ou tel terme technique. Le jury conseille donc aux futurs candidats de s'assurer qu'ils sont capables de donner une définition claire et précise de tous les termes qu'ils emploient.

Venons-en maintenant aux conseils méthodologiques plus précis, dont nous espérons qu'ils pourront aider les candidats à aborder l'épreuve sereinement.

Le choix du sujet

Les candidats conservent les deux sujets tout le temps de la préparation. Il est conseillé de prendre le temps de choisir, sans précipitation : il est recommandé de ne pas lire en diagonale la citation et le corpus, mais de prendre connaissance posément de l'ensemble du sujet, puisque les exemples peuvent, et doivent, orienter le travail d'analyse. Il ne faut pas non plus tomber dans l'excès inverse en hésitant trop longuement entre les deux sujets. Une fois la décision prise, il est conseillé, autant que possible, de s'y tenir, afin de garantir un temps de préparation suffisant pour le sujet qui va être présenté au jury.

Lors du choix du sujet, il est très important de garder à l'esprit les principes suivants :

- La citation doit être considérée dans son intégralité ; il est important de ne pas se concentrer sur une partie seulement. Par exemple, si l'on décide de traiter le sujet suivant (LLG 12), il faut bien identifier le fait que le sujet porte sur la relation entre le parfait et les types de procès, plutôt que sur les types de procès seuls.

« Partons des données suivantes :

1. *He's been reading.*
* *He's read.*
2. *He's been reading letters.*
? *He's read letters.*
3. *He's been reading the letter.*
He's read the letter.
4. **He's been reading two letters.*
He's read two letters.

L'inversion d'acceptabilité qui se produit entre (1) et (4) pourrait donner des doutes sur la possibilité de choisir entre deux formes de parfait. On se demande si le verbe *read* est terminatif (4) ou non terminatif (1, 2), ou encore mixte (3). »

Claude RIVIÈRE, « Parfait anglais et types de procès », *Cahiers Charles V*, n° 13, 1991, p. 137-138. (LLG 12)

- À l'inverse, il faut se limiter au traitement de la seule citation ; ainsi, le sujet LLG 04 (ci-dessous) invite à se concentrer sur la distinction entre achevements et états, et non à élargir le propos à l'ensemble des types de procès, comme l'ont trop souvent fait les candidats. Il est par ailleurs arrivé que des candidats centrent leur propos sur l'analyse du titre de l'article dont la citation était tirée plutôt que sur la citation elle-même. Cette tendance à dépasser les limites du sujet proposé est parfois liée au fait que les candidats ont lu l'ouvrage ou l'article dont la citation est extraite. Il est compréhensible que les candidats veuillent alors faire montre de leurs connaissances, mais le jury tient à rappeler que la leçon n'est pas un exercice de récitation : l'épreuve a précisément pour but de mesurer la capacité des candidats à articuler leurs connaissances à l'analyse problématisée et étayée par des analyses d'exemples de l'approche théorique développée dans la citation.

"[A]chievements occur at a single moment, while states last for a period of time."

Zeno VENDLER, "Verbs and Times", *The Philosophical Review*, vol. 66, n° 2, 1957, p. 147. (LLG 04)

- La citation ne doit jamais être un prétexte à un placage de cours ou de lectures : comme on l'a dit, il importe de prendre en considération le corpus lors du choix du sujet. Les exemples qu'il contient ne doivent pas être réduits à un simple rôle d'illustration d'idées préconçues ; la leçon naît d'un va-et-vient permanent entre la citation, les connaissances accumulées pendant la préparation et les exemples du corpus. Un défaut, déjà mentionné dans les rapports précédents mais qui est rappelé en raison de sa trop grande fréquence, est celui de s'appuyer sur un mot de la citation en tant que « mot-clé », au détriment de ce que cette citation dit vraiment, et de réciter ensuite plus ou moins précisément, autour de ce mot-clé (réel ou supposé), des pans de cours ou de lectures qui semblent globalement en lien avec celui-ci, les exemples étant alors souvent utilisés comme prétextes à cette récitation.

L'exposé

Le jury tient à saluer le fait que la plupart des exposés présentés cette année se conformaient au format de l'épreuve : ils étaient structurés et s'appuyaient sur une problématique.

Rappelons que c'est une approche critique de la citation qui doit être présentée. Une telle approche ne suppose pas nécessairement que l'on s'oppose à ce qui est dit dans la citation : il est possible de proposer des conclusions allant dans le sens de la citation (après avoir envisagé d'éventuels contre-arguments) ou dans un sens différent, ou encore une approche nuancée, reprenant par exemple certains éléments de la citation sans forcément en reprendre l'ensemble. Il s'agit de présenter une approche argumentée, issue d'une problématique construite à partir de la citation, et s'appuyant sur un raisonnement dans lequel l'argumentation repose sur les exemples pour aller vers une proposition de réponse à la problématique soulevée. L'argumentation se fait en lien avec les questionnements existant dans les ouvrages et articles de linguistique sur le sujet.

L'**introduction** doit s'attacher à montrer, de manière synthétique, les enjeux de la citation, en expliquant en quoi celle-ci conduit à une problématique. Il faut bien prendre garde, car c'est un défaut récurrent, à ne pas se précipiter sur des mots-clés en simplifiant, voire en négligeant, la citation. Par exemple, sur le sujet LLG 20, il fallait éviter de partir du principe que les traits « télitique » et « atélitique » étaient des données non problématiques, puisque la citation s'attachait à les définir et que c'était sur cette définition que portait le sujet.

"The features [Telic] and [Atelic] pertain to the situation. Telic events have a natural final endpoint that is intrinsic to the notion of the event. This intrinsic endpoint involves a change of state, a new state over and above the situation itself."

Carlota SMITH, "Activities: States or Events?", *Linguistics and Philosophy*, vol. 22, n° 5, 1999, p. 480. (LLG 20)

Une **problématique**, prenant la forme d'une ou plusieurs questions, est alors proposée ; elle est suivie de l'annonce, claire et précise, du plan de l'exposé. La problématique découle d'une **étude précise et contextualisée** de la citation mettant en avant ses enjeux. On pourra ainsi se poser le type de questions suivantes :

- Quelle est la source de la citation ? S'agit-il d'un ouvrage de linguistique, d'un article de recherche, d'une grammaire destinée à un public de non-spécialistes ? Quand l'ouvrage ou l'article a-t-il été

publié ? Ces repérages permettent d'identifier le cadre théorique dans lequel la citation doit être appréhendée, ainsi que le degré de précision auquel on peut s'attendre dans le choix des termes employés.

- Les affirmations contenues dans la citation sont-elles suffisamment précises ? Peut-on envisager que d'autres approches théoriques permettent de les remettre en cause ? Prenons par exemple le sujet LLG 01 ; on pouvait se poser les questions suivantes : qu'est-ce que l'antériorité ? Cette notion est-elle purement chronologique ? Quel rapport entretient-elle avec la notion de complétude ? Que penser par ailleurs de l'emploi de l'adverbe *typically* : la valeur du parfait se limite-t-elle à l'expression de l'antériorité ? Le parfait est-il seul à pouvoir dire l'antériorité ? L'affirmation s'applique-t-elle de la même façon aux *present, past and non-finite forms* évoquées par la citation ?

" [...] the perfect construction occurs in present, past and non-finite forms, all of which typically express anteriority to a reference point."

Jill BOWIE, Sean WALLIS & Bas AARTS, "The Perfect in Spoken British English". Bas Aarts, Joanne Close, Geoffrey Leech & Sean Wallis (eds.), *The English Verb Phrase: Investigating Recent Language Change with Corpora*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p. 318-352. (LLG 01)

- Quels sont les exemples (s'il y en a) utilisés dans la citation et pourquoi ? Leur choix peut-il être remis en question ou discuté ? Par exemple, dans LLG 12, la citation juge *He's been reading two letters* irrecevable. Le corpus présente cependant des exemples tels que *He has been reading three books on the Napoleonic wars*, ainsi que de nombreux autres structurés de manière similaire, qui conduisent à s'interroger sur la pertinence du jugement d'irrecevabilité en fonction des caractéristiques du contexte.

La connaissance du programme permet de construire une argumentation, de situer l'approche dans laquelle s'inscrit la citation par rapport à d'autres approches, de penser aux contre-arguments avancés par différents auteurs. La problématique peut ainsi être bâtie en mettant en lien le commentaire détaillé de la citation et l'identification de ses enjeux, une mise en perspective étant possible grâce aux connaissances acquises sur le sujet au cours de l'année et à l'orientation que donne le corpus. Il s'agit d'expliquer de quelle façon la citation s'inscrit dans une problématique plus générale, de voir dans quelle mesure la thèse est suffisante ou insuffisante pour expliquer un problème linguistique, de faire apparaître les éléments restant à expliciter et ceux qui pourraient infirmer tout ou partie de la thèse, d'intégrer à l'analyse un commentaire des exemples pour appuyer la démonstration sur des faits linguistiques observés (les exemples authentiques proposés dans le corpus).

Le **plan** découle de la problématique, car il doit apporter une réponse structurée à la (ou aux) question(s) soulevée(s). Un plan clair doit être annoncé au jury. Il est explicitement rappelé en début d'épreuve aux candidats qu'ils doivent le dicter assez lentement pour que le jury puisse le noter dans son intégralité. Il est très vivement recommandé de ne pas faire des titres à rallonge. Un titre court est plus percutant, plus facile à noter pour le jury et surtout ne laisse pas dès le départ une impression de confusion ou de difficulté à synthétiser. Ne pas donner de titre clair aux parties peut être un indice du manque de netteté dans l'évolution du raisonnement : des titres explicites et brefs laissent présager un raisonnement construit.

Les plans annoncés par les candidats s'organisent le plus souvent en trois parties, mais ce n'est nullement une obligation : la construction du plan dépend des besoins du raisonnement. L'organisation

doit aussi être présente à l'intérieur des parties, qu'il y ait matériellement des sous-parties ou non : le jury doit pouvoir comprendre l'évolution de l'analyse et pourquoi tel exemple est commenté à tel endroit. Il doit donc y avoir une organisation interne de chaque partie, qui s'appuie sur un agencement clair de l'ensemble des étapes de la présentation.

Enfin, il est souhaitable d'annoncer clairement le passage d'une partie à l'autre en rappelant le titre de la partie qui commence.

Le développement doit suivre un fil conducteur (défini par la problématique), permettre une pensée évolutive et se terminer par une conclusion. Selon l'analyse proposée, on peut partir de l'approche considérée pour montrer étape par étape quelles sont les hypothèses proposées et quelles difficultés peuvent être identifiées. Si l'on ne remet pas en cause la citation, on peut alors montrer que celle-ci a besoin d'être affinée, que les affirmations doivent être nuancées, et qu'on rencontre des cas problématiques. Le raisonnement qui se développe dans les parties annoncées se construit en s'appuyant sur le corpus : quels exemples vont dans le sens de la citation ? Certains posent-ils davantage problème et pourquoi ? Quels critères peuvent être mis en avant pour expliquer les différents cas rencontrés, en lien avec le problème posé ? Comment les différents arguments avancés pour expliquer tel ou tel exemple peuvent-ils s'articuler entre eux ? Il est indispensable de procéder à des **manipulations** : par exemple, remplacer une forme en BE + -ING (ex. *That place is doing a prix fixe menu*) par une forme simple (ex. *That place does a prix fixe menu*) et commenter la différence de sens que l'on perçoit. Il arrive fréquemment que le corpus présente des occurrences se prêtant naturellement à la comparaison : par exemple, un même verbe associé à différentes formes aspectuelles. Il importe dans ce genre de cas de ne pas simplement relever la différence, mais de chercher à l'expliquer en s'appuyant sur toutes les données contextuelles pertinentes.

La **conclusion** n'a pas forcément besoin d'être entièrement tranchée, ni d'être très longue ; si le raisonnement est clair, quelques phrases peuvent suffire. Elle doit cependant proposer une réponse à la question de départ en reprenant les arguments explicités. Il est vivement recommandé de ne pas utiliser la fin de la conclusion pour introduire une nouvelle idée ou un exemple n'ayant encore fait l'objet d'aucun commentaire : trop souvent en effet, cette tentative d'ouverture, dont on peut supposer qu'elle vise à inviter des questions lors de l'entretien, a pour effet de brouiller la démonstration du candidat en le conduisant à simplifier à outrance un propos qui aurait mérité d'être plus complexe.

L'entretien

Lors de l'entretien, le jury peut demander au candidat 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 2021 :

- À propos de BE + -ING, vous avez parlé alternativement de forme aspectuelle progressive et d'aspect progressif. Ces deux formulations sont-elles équivalentes ? Pourriez-vous définir ce que vous entendez par « forme aspectuelle » et par « aspect » ?
- Vous avez dit que *die* dans *he was dying* est un état dynamique. Pourriez-vous revenir sur cette analyse ?
- Vous avez parlé de *ongoingness* et de *duration* : considérez-vous qu'il s'agit de deux notions équivalentes ?

- À propos de *I was hiding*, vous avez dit que le procès avait un point final inhérent car on ne peut pas se cacher indéfiniment. Est-ce compatible avec votre description de *hide* comme activité ?
- Vous avez dit que dans *she sat down for a while*, *sat down* est une activité. Y a-t-il une autre analyse possible ?
- Vous avez dit que le procès était ponctuel donc télique. Est-il vraiment légitime d'établir un tel lien logique entre ces deux traits ?
- La conclusion à laquelle vous parvenez vous semble-t-elle compatible avec le modèle proposé par Vendler que vous déclarez adopter ?
- Vous avez mis en relation la valeur prospective de BE + -ING avec sa valeur anaphorique. Pourriez-vous expliquer cette relation ?
- Pouvez-vous proposer des tests pour distinguer les activités des accomplissements ?
- Vous avez parlé de la valeur modale de BE + -ING. Pouvez-vous définir ce qu'est une valeur modale ?
- Pourriez-vous préciser ce que vous entendez par « recatégorisation » ?
- Vous avez dit que dans *waving at me*, *at* exprime l'itération. Maintenez-vous cette analyse ?
- Les concepts d'imperfectivité et de bornage ne pourraient-ils pas être utiles pour dépasser la distinction télique / atélique que vous venez d'évoquer ?
- Vous avez parlé de l'influence de la complémentation sur la télicité. Que pensez-vous du rôle du sujet, par exemple dans *all living things were dying* ?

Rappelons que l'objectif du jury n'est jamais de piéger ou de mettre en difficulté un candidat, mais d'évaluer son niveau de la façon la plus précise possible. Si certaines questions ont pour but de permettre au candidat de corriger des erreurs, il arrive aussi que le jury veuille engager une véritable discussion sur un point de l'analyse, sans chercher à suggérer que le candidat s'est trompé. Il n'y a donc pas nécessairement lieu de systématiquement renier tout ce que l'on a dit pendant l'exposé dès que le jury pose une question. À l'inverse, si une question est posée, c'est parce que le jury la trouve pertinente, et qu'elle sert donc un objectif : il n'est pas très habile de répondre en disant « comme je l'ai dit... » avant de répéter exactement la même chose que lors de l'exposé.

Il est essentiel de ne pas relâcher son attention lors de l'entretien afin de proposer des réponses les plus claires possibles. Il faut argumenter mais sans se lancer dans des réponses interminables car le temps est compté. Une réponse pertinente à une question précise ne nécessite pas un long développement. L'entretien se conçoit comme un échange avec le jury, qui pose en moyenne, selon leur longueur et leur nature, trois ou quatre questions. Il fait partie de la prestation et par conséquent le candidat doit maintenir un registre et un positionnement adéquats : l'épreuve de leçon ne s'arrête pas avant l'entretien, mais à la fin de celui-ci.

La langue

Lors de la leçon, la langue utilisée fait l'objet d'une évaluation. Elle doit donc être claire et précise, sur le plan phonétique autant que grammatical ; le lexique doit être adéquat. Il est utile de se reporter également, pour ces divers éléments, au rapport spécifique sur l'expression orale présent dans ce rapport. N'est repris ici que ce qui peut être plus spécifique à l'épreuve de leçon en Option C.

On peut s'attendre à ce que la terminologie liée au programme soit connue, ainsi que les termes indispensables à l'analyse linguistique, afin de développer le raisonnement de la manière la plus

explicite possible. Le lexique général (anglais et français) tout comme le lexique spécialisé (anglais et français de la linguistique) doit être précis et facilement mobilisable. Ces termes doivent être correctement prononcés ; il ne faut donc pas hésiter à faire usage du dictionnaire de prononciation mis à disposition lors de la préparation.

Il faut veiller aussi au contrôle du débit, ni trop rapide ni trop lent, ainsi qu'à la mise en avant des articulations et des éléments informatifs principaux du raisonnement. Certains candidats, craignant manifestement de manquer de temps pour exposer toutes leurs idées, parlent si vite que le jury ne parvient pas à suivre leur raisonnement et peine à saisir la pertinence de leur propos. À l'inverse, d'autres candidats s'expriment de façon très lente, adoptant un ton monocorde qui ne permet pas de mettre en relief les éléments importants et nuit à la transmission des idées. Rappelons que l'agrégation est un concours de recrutement de futurs professeurs, qui seront amenés à s'exprimer devant leurs élèves de manière à retenir leur attention : il est donc important de s'entraîner à communiquer de façon efficace et claire. Il convient également de maintenir un registre adéquat pendant l'ensemble de la prestation et un contact visuel régulier (ce qui ne signifie pas nécessairement permanent) avec le jury. Lors de la citation d'exemples, il faut laisser au jury le temps de s'y reporter : une façon efficace de procéder est de s'y reporter soi-même. Lorsque le plan est proposé au jury, il s'agit de faire en sorte que celui-ci puisse le noter. Regarder les membres du jury peut permettre de vérifier très simplement qu'ils parviennent à le faire, et si ce n'est pas le cas, le candidat ne doit pas hésiter à ralentir ou le cas échéant à répéter le titre.

Lors de l'entretien, qui se déroule en français, les candidats doivent veiller également à maintenir un registre adapté, à continuer de prêter attention à la précision et la qualité de la langue, à éviter des mots familiers comme « ouais » ou « ben », à ne pas relâcher soudain leur posture. L'entretien, répétons-le, fait partie intégrante de la prestation.

Il est donc fortement conseillé aux futurs candidats de s'entraîner à s'exprimer à l'oral en anglais et en français (pour l'entretien), sur la nouvelle question au programme, « Les interrogatives ».

Quelques erreurs récurrentes sont reportées ici, de manière non exhaustive.

- Le **rythme** doit faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des candidats ; il est parfois haché, avec des pauses trop longues et des marques d'hésitation trop fréquentes (*erm...*). Certains candidats sont attentifs au placement de l'accent de mot mais pas à la prosodie, et l'intonation est parfois française avec un ton montant systématique. Il ne faut en aucun cas négliger cet aspect de la prestation. Un entraînement régulier et méthodique est indispensable.
- Chez certains candidats, les déplacements fautifs d'**accents de mot** correspondent soit à des erreurs systématiques, soit à un placement flottant (révélateur d'un système instable). Parmi les mots fréquemment mal accentués, on trouve (l'accentuation correcte est donnée ci-après) : **au'xiliary**, **a'naphora**, **pe'riphrasis**, **e'vent** (celui-ci est souvent connu, mais certains candidats oscillent entre la bonne prononciation et une autre, avec déplacement de l'accent). Les mots **'excerpt**, **'extract** (N) et **'category** doivent être accentués sur la première syllabe.
- Pour les phonèmes eux-mêmes (voyelles tendues / relâchées, présence / absence de [h], rhoticité, etc.), se reporter au rapport d'expression orale. Certains candidats ne réduisent pas les voyelles non accentuées : là aussi, une remédiation est à mettre en œuvre pendant l'année de préparation.
- Il est indispensable de prononcer les <-s> et les <-ed> finaux des terminaisons grammaticales. Assez souvent, les terminaisons en <-s> du pluriel et de la 3^e personne sont inaudibles, ce qui

constitue une erreur à la fois grammaticale et phonétique. Les constructions grammaticales doivent être justes, précises et variées : la répétition de *there is...*, *we have...*, par exemple, montre la pauvreté de l'expression. Il est souhaitable, par ailleurs, de ne pas utiliser « *we* » sans référence claire : ainsi, il est inadéquat de faire référence aux exemples du corpus en disant « *In excerpt 1, we chose...* », les candidats n'étant pas les auteurs des extraits qu'ils citent. Il n'est pas inutile de rappeler ici que l'on dit en anglais « *in Ø excerpt 1* » et non « **in the excerpt 1* ».

- Les manipulations doivent s'appuyer sur une bonne connaissance de la langue : proposer comme acceptable une manipulation comportant une erreur invalide toute la partie de la démonstration dans laquelle apparaît la manipulation.

Le programme

Le programme de Leçon Option C pour l'agrégation fait l'objet d'un texte de cadrage qui peut être consulté sur la page suivante : <http://saesfrance.org/> (onglet « concours » et « agrégation externe »).

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 conseillé, et même *requis*, de prendre connaissance de ce texte de cadrage et de s'y référer pour le travail de préparation de l'année. La bibliographie est large, mais il n'est pas exigé des candidats qu'ils aient forcément « tout » lu ; en revanche, il est indispensable qu'ils maîtrisent les références minimales et quelques références centrales, et qu'ils aient une connaissance suffisante des différents aspects de la question, de leur analyse et de leur théorisation dans la littérature. Ceci inclut, le cas échéant, des différences de théorisation entre écoles et auteurs. Il s'agit d'une épreuve d'option : les candidats doivent faire montre d'un certain recul théorique qui leur permette de construire un raisonnement informé et contextualisé de la citation et des occurrences.

Bilan de la session 2021 et conseils aux futurs candidats

Nous terminons en synthétisant les observations principales faites lors de cette session et susceptibles d'orienter les candidats de la session 2022 dans leur préparation. Comme le programme sera différent l'an prochain, il s'agit de conseils généraux.

Tout d'abord, le jury tient à rendre hommage aux candidats de la session 2021 qui, dans les conditions difficiles que nous avons connues cette année, ont dans leur grande majorité fait l'effort de se familiariser avec les attendus de l'épreuve. Dans l'ensemble, les candidats savent gérer leur temps et proposer des développements répondant de manière structurée à une problématique. Le format de l'entretien est généralement bien connu lui aussi ; certains candidats parviennent à corriger des erreurs et des approximations ou à défendre leur interprétation, ce qui est porté à leur crédit au moment de la notation. La grande majorité des candidats fait montre d'une certaine connaissance du programme, ce qui leur permet de contextualiser leur présentation. La connaissance des grammaires les plus usitées de l'anglais (Huddleston et Pullum, Quirk *et al.*) transparait généralement, ce qui est un point positif, car il s'agit d'un prérequis. Cependant, ces références ne suffisent pas ; les candidats le savent et sont très généralement allés, en plus de ces deux références indispensables, vers d'autres ouvrages et articles pour se familiariser avec des approches plus spécialisées (indiquées dans la bibliographie et le texte de cadrage).

Il est attendu des futurs candidats qu'ils fassent de même, et qu'ils gardent en outre à l'esprit les éléments suivants :

- **la leçon ne peut pas se réduire au placage d'un cours mal maîtrisé.** Les futurs candidats sont encouragés à s'assurer qu'ils sont capables de donner une définition précise des concepts qu'ils mobilisent et qu'ils sont en mesure d'expliquer clairement et simplement ce que ces concepts impliquent. Il est à noter que si une connaissance suffisante des principaux cadres théoriques (se reporter au texte de cadrage pour la question sur « Les interrogatives » au programme de la session 2022) est indispensable pour pouvoir comprendre les enjeux des sujets, dépasser le stade de simples remarques descriptives et approfondir sa réflexion, le jury n'attend pas obligatoirement de citations d'auteurs apprises par cœur : ce qui est valorisé, c'est l'interprétation personnelle du candidat.
- **la citation ne doit pas être ramenée à un « mot-clé », et le corpus ne doit pas servir de simple illustration à une démonstration construite indépendamment de lui.** Il est attendu du candidat qu'il saisisse les enjeux de la citation considérée dans son intégralité, et qu'il montre sa capacité à observer le corpus, détecter des variations, mettre des énoncés en regard, bref, à adopter une démarche de linguiste.
- **la communication doit être soignée.** Il faut prendre garde à ce que le propos soit intégralement intelligible, en parlant de manière claire et posée, en évitant d'adopter un débit trop rapide ou trop lent et en instaurant un contact visuel régulier avec le jury. Cette attitude doit être maintenue pendant l'entretien, qui ne doit pas donner lieu à un relâchement.

Les bonnes prestations font ressortir les enjeux de la citation avec netteté, annoncent une problématique sous la forme d'une ou plusieurs questions claires, suivie d'un plan précis faisant apparaître un raisonnement évolutif (par exemple, du modèle présenté dans la citation vers un modèle plus efficace présenté par le candidat) ; le traitement choisi permet d'articuler les analyses d'exemples et les explications théoriques. Le temps de parole est bien géré, l'élocution est claire et l'entretien maîtrisé. L'analyse s'appuie sur des critères pertinents, explicités, et montre une bonne connaissance des concepts. Les enjeux sont finement contextualisés.

Nous terminons en souhaitant une préparation fructueuse aux agrégatifs de la session à venir et espérons que les conseils donnés dans cette section du rapport permettront de les guider vers la réussite au concours, et plus particulièrement dans le traitement de la nouvelle question sur les interrogatives. Le jury adresse tous ses encouragements aux futurs candidats.

Marie DUBOIS-AUMERCIER
Sorbonne Université

6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Modalités de l'épreuve

L'épreuve de commentaire linguistique n'est pas adossée à un programme spécifique. Le commentaire consiste à traiter un point de linguistique imposé à partir d'un extrait de texte de langue anglaise. Il s'apparente à la « question large » de l'épreuve de composition linguistique. L'extrait à traiter y est cependant un peu plus court, puisqu'il compte environ 700 mots. Les textes proposés, présentés sur une page de format A4, sont principalement extraits de romans modernes ou contemporains. Leur origine, ainsi que la variété d'anglais, sont précisées sur le sujet. La consigne indique le phénomène linguistique que les candidats ont à traiter : « *Your commentary should be focused on...* ».

Avant de se présenter devant le jury, le candidat dispose de deux heures de préparation pour préparer son exposé. Il a accès, durant ce temps, à un dictionnaire unilingue anglais et à un dictionnaire de prononciation. L'épreuve consiste ensuite à présenter un exposé en anglais de trente minutes, lequel est suivi d'un entretien, également en anglais, d'une durée n'excédant pas quinze minutes. Les modalités de l'épreuve sont rappelées au candidat au moment où il s'installe dans la salle d'interrogation. Durant sa présentation, au moment qu'il juge opportun, le candidat doit obligatoirement faire lecture d'un passage d'une dizaine de lignes. Il est conseillé de procéder à cette lecture assez tôt, d'une part pour ne pas oublier cette étape, et d'autre part pour faciliter l'accommodation à la situation de communication. Cinq minutes avant la fin du temps imparti pour l'exposé, un membre du jury fait un signe de la main au candidat ; ce signal est une invitation à conclure rapidement mais sans précipitation. Au terme de l'entretien, le jury vérifie les notes du candidat pour s'assurer qu'elles n'ont pas été rédigées, à l'exception de l'introduction et de la conclusion.

La préparation en amont

Acquérir des connaissances

L'épreuve de commentaire linguistique d'un texte s'adresse à des spécialistes de linguistique, mais cela ne signifie pas qu'elle se résume à cela. C'est aussi une épreuve de langue et de communication. Elle est également l'occasion de s'assurer que le candidat manie correctement les notions grammaticales, des plus basiques aux plus avancées. En effet, un futur enseignant de langue vivante et, *a fortiori*, un spécialiste de linguistique, se doivent de maîtriser les étiquettes grammaticales traditionnelles que sont la nature et la fonction des mots et des constituants. La méconnaissance de celles-ci, encore trop souvent relevée dans les présentations, y compris dans les présentations qui par ailleurs menaient une réflexion convaincante à l'endroit du phénomène linguistique sous interrogation, ne peut que nuire à la qualité du propos. Ceci d'autant plus lorsque certaines occurrences d'un texte peuvent rendre intéressant le questionnement-même de certaines étiquettes.

La variété des sujets requiert une solide préparation en amont afin d'acquérir les connaissances sur lesquelles appuyer ses analyses (définitions, concepts, valeurs, tests pour aider à l'identification). Un premier travail peut consister en une révision systématique et une mise en fiches des notions, structures et marqueurs qui peuvent être proposés à l'étude. Il doit permettre d'identifier et d'explicitier facilement les différents emplois de l'auxiliaire DO ou de l'article indéfini A, par exemple ; de cerner rapidement ce

que recouvrent des notions comme la négation, la coordination ou encore les structures d'organisation informationnelle et de réagencement (*information packaging*) ; de connaître la différence entre modalité radicale et modalité déontique. Ces connaissances doivent être immédiatement disponibles pour pouvoir guider la lecture du texte proposé à l'étude et, ensuite, son analyse.

S'agissant de marqueurs, le travail commence par la connaissance de leurs différents emplois ; voir THAT ci-dessous, à titre d'exemple. De façon plus générale, les révisions doivent amener à une identification irréprochable des natures et fonctions des constituants d'un énoncé, quels qu'ils soient. Parmi les erreurs les plus fréquentes relevées cette année, notons les confusions suivantes : article défini et indéfini, ou encore structure extraposée et structure clivée.

Maîtriser la méthodologie

L'acquisition de connaissances est utile à la fois pour l'épreuve de commentaire à l'oral et pour la question large de l'écrit, dont la méthodologie est fondamentalement la même. À ce titre, le jury souhaite renvoyer ici à la lecture du rapport de l'épreuve de composition linguistique. Rappelons simplement que cette méthodologie commune consiste à procéder par un va-et-vient constant entre connaissances et microanalyses (qui tiennent compte des éléments du co-texte) ; hypothèses de valeurs et vérifications ; application de tests et de manipulations et conclusions (qui n'ont pas toujours besoin d'être tranchées). L'ensemble doit être progressif et logiquement articulé. Lorsque l'étape de l'écrit a été franchie, cette méthodologie doit être adaptée aux spécificités du commentaire, c'est-à-dire, principalement adaptée à une présentation orale et au cadre qui la régit.

En effet, les connaissances en matière de description syntaxique constituent un socle indispensable à un travail de linguistique, indispensable mais non suffisant. Car à l'inverse, le traitement d'un sujet de commentaire ne se résume pas à l'établissement de taxinomies d'occurrences impeccablement identifiées de leur point de vue syntaxique. Il s'agit, à partir des occurrences préalablement relevées dans le texte et correctement étiquetées, d'apprendre à organiser un exposé structuré autour d'une problématique qui soit pertinente au texte proposé. Il convient donc de prendre en compte et de tisser ensemble un savoir de spécialité et une lecture fine du sujet et du texte à l'étude. Il est rarement opportun de conserver une taxinomie syntaxique comme plan final. Par exemple, un sujet portant sur THAT ne comportait aucune occurrence de THAT déterminant, aucun THAT à valeur adverbiale et une seule occurrence pronominale à valeur démonstrative — contre une dizaine de THAT conjonctions et trois pronoms relatifs : il va de soi que dans pareil cas, le plan ne peut épouser l'organisation par natures syntaxiques, et devra se fonder sur d'autres regroupements. En outre, l'unique occurrence de THAT pronom démonstratif apparaissait dans une pseudo-clivée inversée. Plus loin figurait un autre THAT, lui aussi dans une phrase clivée, mais cette fois, dans une clivée en IT. Ne commutant plus avec THIS, cette autre occurrence s'apparente à un pronom relatif. En dépit de leur nature différente, ce point commun relatif à l'énoncé complexe pouvait inviter à analyser conjointement ces deux occurrences. On pouvait alors déboucher naturellement vers l'emploi de THAT en tant que pronom relatif classique et finir avec l'étude d'une sélection de ses occurrences en tant que conjonction. On vérifiait à chaque étape si les manipulations avec d'autres formes concurrentes étaient possibles et si, le cas échéant, elles permettaient de mettre à jour des effets de sens associables à la forme. Plus qu'une valeur centrale, le texte invitait ainsi à dégager une multiplicité de valeurs, dont certaines pouvaient paraître attendues (distance, anaphore, effet de verdict, préconstruction, trace de remaniement syntaxique), et d'autres

moins (on notait dans le texte un emploi de THAT à la fois anaphorique et cataphorique). L'étude des occurrences de ce texte devait aboutir à illustrer la grande variété des valeurs du marqueur et la difficulté de lui attribuer un invariant.

Aux révisions et à l'acquisition de connaissances s'ajoute donc la pratique assidue de l'analyse linguistique. En appliquant de simples tests, comme celui de la suppression ou de la commutation, il est possible non seulement de vérifier la nature d'un terme, mais aussi de conclure sur la spécificité d'une forme sur une autre.

Par exemple, peut-on accepter la suppression de la négation dans *You don't understand at all* et celle que porte *uncertainly* (par le biais du préfixe *-un*) dans *She was smiling uncertainly*? Quelles en sont les raisons ? Sont-elles d'ordre syntaxique (présence de *at all*) ou sémantique (l'adverbe *certainly* prend spontanément un sens épistémique plutôt qu'il n'exprime une manière, ce qui lui donne une portée syntaxique différente : la relation prédicative et non plus le procès *smiling*). Une commutation, quant à elle, permet par exemple de s'assurer que THAT n'est pas de même nature selon qu'il s'oppose à THIS, à SO, à WHICH, ou à une conjonction \emptyset , et de mesurer les effets de sens dégagés en concurrence avec un autre marqueur. De nombreux autres tests sont à connaître : passage du singulier au pluriel, d'une voix passive à la voix active, remplacement de BE par un verbe copule, permutation des termes, réécriture en structure canonique, ajout de termes, tests de la portée d'un adverbe par la reformulation, *etc.*

S'entraîner et progresser

Plus le candidat se sera entraîné à l'épreuve de commentaire, mieux il saura consacrer le temps nécessaire et suffisant aux différentes étapes de l'exercice : la réflexion autour des enjeux du sujet, une lecture soignée assurant la parfaite compréhension du texte-support, l'identification des formes présentes, les analyses, les regroupements et les comparaisons d'occurrences, l'élaboration d'une problématique et sa déclinaison sous forme de plan détaillé. Il est conseillé de viser une préparation en 1h30, ce qui laisse le temps pour relire et organiser ses notes, affiner les transitions et, si le candidat le souhaite, rédiger son introduction et sa conclusion. Sur cette durée, il est possible, par exemple, de consacrer 30 minutes à deux lectures attentives du texte qui doivent permettre de faire émerger un fil conducteur pour l'analyse ; et une heure à l'organisation des différentes parties et sous-parties et à l'analyse des occurrences retenues. Toutes les occurrences ne sont évidemment pas à traiter, un même phénomène se reproduisant souvent de l'une à l'autre. En revanche, certaines occurrences proches montrent une variabilité qui peut s'avérer très utile dans l'établissement d'un continuum de valeurs, ou pour progresser vers une autre partie de son plan. Enfin, les cas plus complexes, parfois appelés cas problématiques, ne doivent pas faire partie des occurrences à négliger faute de temps. Elles sont souvent nécessaires pour répondre avec vérité à une problématique, y compris si elles remettent précisément en cause une hypothèse de départ.

Le jury recommande aux candidats de s'entraîner en temps limité et dans les conditions du concours. La préparation étant limitée à deux heures, il s'avère nécessaire de s'être confronté en amont à cette limite afin d'en cerner les contraintes. Il est conseillé aux candidats de s'entraîner dès que possible à la prise de parole en public durant l'année de préparation et, à défaut, de s'entraîner à l'aide d'un enregistreur. S'enregistrer est très utile pour apprendre à maîtriser le temps et le rythme d'une présentation. L'écoute de l'enregistrement permet d'entendre ses fautes, de les corriger et de les

consigner d'une manière ou d'une autre, dans un répertoire par exemple, afin d'y revenir régulièrement. Certaines erreurs, qu'il s'agisse de prononciation, de grammaire ou de lexique, ne peuvent être dépassées que par un travail conscient et régulier. Une telle écoute permet aussi d'entendre une hésitation, une lacune lexicale ou une redite, et de réfléchir à la façon d'y remédier. Prendre conscience d'un manque au niveau du lexique, par exemple, peut inviter à aller chercher des mots et expressions dans des grammaires, des ouvrages ou des sites de linguistique spécialisés (voir plus bas), afin de les compiler et de les relire régulièrement dans le but de les mémoriser. Par ailleurs, à ce stade, une remédiation systématique de la prononciation est indispensable. Encore une fois, cette année, trop de phonèmes ont été mal réalisés, et trop d'accents déplacés. Outre leur définition, le candidat doit connaître la prononciation de tous les termes de la métalangue qu'il a croisés dans ses préparations. Citons pour ce qui est des phonèmes communément altérés les suivants : *comment*, *clause*, *case*, *focus*, *front* ; pour les accents déplacés : *specific*, *generic*, *extraposition*, *pronoun*, *adjective*, *comment*, *compound*, *anaphora*, *anaphoric*, *aspect*. La lecture des précédents rapports fournira davantage d'exemples. Pour ce qui concerne les termes courants, les candidats sont invités à se référer à la section du rapport consacrée à la langue orale.

Consulter des sources et des ouvrages

En ce qui concerne les sources, le jury souhaite rappeler son ouverture aux différentes écoles de linguistique. L'intérêt de connaître différentes approches peut d'ailleurs aider le candidat à problématiser rapidement un point qui ferait déjà l'objet d'un débat. La lecture de sources anglaises permet en outre au candidat de s'approprier la terminologie dans la langue de l'épreuve. À ce titre, deux ouvrages de référence sont à recommander :

- R. Huddleston & G. K. Pullum. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1985.

Outre la lecture de ces deux ouvrages, la consultation régulière de glossaires et lexiques de linguistique est particulièrement utile ; le *Glossary of Linguistic Terms*, par exemple, est très complet : il est accessible à l'URL < <https://glossary.sil.org/term> >. Pour ce qui est d'un lexique français-anglais, le glossaire français-anglais de terminologie linguistique se révèle particulièrement utile, en particulier pour traduire les termes de la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives. À ce titre, la page d'accueil de la section anglais (URL : < <https://feglossary.sil.org/fr/page/théorie-des-opérations-énonciatives-définitions-terminologie-explications?language=en> >) fournit une traduction attestée des principaux termes repris dans les grammaires énonciatives de l'anglais publiées en France. Des termes comme « visée », « domaine notionnel », « forme schématique », etc. y sont traduits et explicités à partir de citations originales. À ce propos, si le terme *enunciator* est attesté dans la littérature linguistique, il est à réserver aux cas où vous faites bien référence à une instance abstraite, une « position énonciative à partir de laquelle une représentation linguistique est envisagée ». Si l'on veut faire référence, comme c'est souvent le cas dans les exposés, à celui qui parle, au locuteur, parler de *speaker* sera plus juste.

L'année de préparation doit permettre aux candidats d'affiner et de complexifier leurs connaissances, en passant d'un raisonnement strictement grammatical à un questionnement plus linguistique ; de se concentrer sur l'acquisition de la méthodologie, à partir d'un entraînement régulier ; de développer ses

compétences en matière de transmission orale. La préparation à cette épreuve doit être mise en place au moins dès l'inscription au concours.

Les phénomènes traités et les types de sujet

Cette épreuve, comme rappelé dans les textes officiels, « ne s'appuie sur aucun programme spécifique ». Voici des exemples de sujets donnés cette année :

Coordination

Nominal clauses

The expression of degree

Prepositions and adverbial particles

Modal auxiliaries

A

Negation

Non-canonical constituent order and information packaging

Comparison

On peut distinguer trois grands types de sujet en fonction de ce qui est interrogé. Il peut s'agir :

- d'une notion : on vise à questionner un phénomène linguistique et son expression ;
- d'une structure : on cherche à réfléchir à une catégorie de marqueurs et à leur fonctionnement ;
- d'un marqueur : on s'attache à étudier un marqueur spécifique et ses différents emplois.

Chaque type de sujet appelle un type de développement différent. Ainsi, on ne traite pas de la même manière un sujet notionnel sur la modalité, un sujet catégoriel sur les auxiliaires modaux et un sujet sur un marqueur spécifique de modalité. Bien sûr, des éléments se retrouvent dans les trois types de sujet mais la structure de l'exposé est nécessairement différente :

- un sujet notionnel vise à cerner les contours de ce que l'on nomme « modalité », par exemple, et à illustrer les processus linguistiques à l'œuvre ;
- un sujet catégoriel conduit à réfléchir aux spécificités de la catégorie des auxiliaires modaux selon différents niveaux de l'analyse linguistique, en liant forme et sens ;
- un sujet sur un modal particulier s'attache à étudier son fonctionnement et son sémantisme, en contexte.

Une bonne compréhension du type de sujet proposé est fondamentale pour la pertinence de l'exposé qui va suivre. Ainsi, cette année, un sujet sur la négation a donné lieu à deux types d'écueils :

- une présentation concentrée sur l'étude non pas de la négation, en tant que notion, mais du marqueur NOT, ignorant toute autre forme marquant la négation ;
- un exposé interrogeant les limites de la catégorie mais qui, faute de tests linguistiques fiables, l'étend à l'infini, jusqu'à voir de la négation absolument partout.

À l'inverse, le jury a eu le plaisir d'entendre, sur ce même sujet, une présentation équilibrée et fine, fondée sur des repérages stables et une progression raisonnée allant des marqueurs dédiés présents dans le texte, d'abord grammaticaux (en repérant et en explicitant tous les effets particuliers de type montée de la négation et emphase) puis morphologiques (préfixes et suffixes, en les regroupant et en distinguant différents emplois d'un même affixe) pour terminer par une analyse fine de ce que l'on peut

regrouper sous l'étiquette négation par inférence (en commençant par les exemples les plus classiques et cotextuellement marqués pour aller vers les plus implicites et culturellement supposés).

Comme l'épreuve de composition linguistique à l'écrit, l'épreuve de commentaire couvre l'ensemble de la grammaire de l'anglais et les trois grands domaines que sont le domaine nominal, le domaine verbal et l'énoncé complexe. Si certains sujets s'inscrivent de façon naturelle dans l'un de ces domaines, comme par exemple le domaine verbal pour un sujet portant sur *modal auxiliaries*, d'autres nécessitent régulièrement de croiser ces niveaux pour rendre compte des phénomènes. Ainsi, pour un sujet portant sur *genericity*, il est possible de distinguer une genericité à l'échelle de la détermination nominale et une autre à l'échelle du groupe verbal (notamment à travers l'aspect fréquentatif). Une étude du volet pragmatique permet en outre de distinguer le générique d'une habitude associée à un sujet spécifique et une forme de genericité plus aboutie lorsque, avec un sujet générique, l'énoncé prend valeur de jugement définitoire. Les sujets notionnels, comme *negation*, s'offrent d'emblée à une étude des trois domaines : l'opposition entre domaine nominal et verbal se lit d'ailleurs déjà dans l'alternance des marqueurs NO (déterminant nominal) / NOT (adverbe) ; et l'étude des affixes négatifs montre que la notion frappe tout autant les catégories nominales, adjectivales, adverbiales, que verbales. Quant à la question de la négation dans l'énoncé complexe, une manipulation de *I don't think you understand* en *I think you don't understand*, par exemple, peut illustrer un cas de montée de la négation, confirmé dans la suite du texte par *You don't understand at all*. Le traitement d'un sujet sur IT, s'il s'inscrit fondamentalement dans le domaine nominal, gagne cependant à comporter une étude fine des occurrences de IT apparaissant dans la construction des énoncés complexes en IT, comme la clivée (ex. *Was it as we climbed down the stairs that Ade fell over the edge?*) et l'extraposition (ex. *I thought how good it was that this had happened*), celles-ci (entre autres) amenant à s'interroger sur la nominalité de son « antécédent ».

Le jury invite les candidats à consulter les sujets proposés lors de la session 2021 et des sessions précédentes, et à les utiliser pour s'entraîner au cours de l'année. Ils sont disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur), au lien : < <https://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/agregation-externe/> >.

L'adaptation au texte à l'étude

Comme son nom l'indique, le commentaire linguistique de texte n'est pas une leçon. Il ne doit donc pas donner lieu à un exposé pré-formaté sur le marqueur, la catégorie ou la notion à étudier. Les connaissances acquises en amont doivent permettre aux candidats de repérer ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas par rapport au texte considéré. Ainsi, le texte adossé au sujet déjà mentionné sur les auxiliaires modaux ne comportait aucun emploi épistémique au sens de non certain. La distinction classique, routinière, entre modalité épistémique et radicale ne pouvait avoir de pertinence que si on l'adaptait aux occurrences rencontrées dans le texte, ce qui permettait d'interroger, d'une part, le statut épistémique de WILL (et *would*) dont le texte comportait plusieurs exemples (y compris associés à l'expression d'une certitude) et, d'autre part, la distinction entre modalité radicale dynamique et modalité radicale déontique, à la fois parce qu'elle recouvrait une opposition qui structurait le texte à plusieurs niveaux (participant de l'opposition entre deux personnages et deux niveaux d'énonciation), certains exemples illustrant la possibilité de la présence simultanée de plusieurs valeurs.

Rappelons encore une fois la nécessité d'adapter le plan de l'exposé au sujet et aux occurrences présentes dans le texte. Cette année, la division en trois parties : 1) volet morpho-syntaxique ; 2) volet sémantique ; 3) volet discursif / pragmatique a beaucoup été utilisée dans les exposés. Dans l'absolu, cette organisation n'est pas sans avantage : elle se révèle notamment tout à fait efficace lors de la rédaction des fiches de révision, l'enjeu étant à ce moment-là de saisir tous les aspects d'un point à l'étude. L'emploi de cette répartition dans un exposé est en revanche délicat : les occurrences seront-elles en nombre suffisant pour illustrer chaque volet ? Le sujet (ou le texte) et ses spécificités se prêtent-ils seulement à cette déclinaison ? Si elle peut fournir une structuration satisfaisante pour un sujet sur les auxiliaires modaux ou la négation, en revanche, elle répond plus difficilement aux enjeux soulevés par un sujet sur les prépositions et particules adverbiales.

En outre, même lorsqu'une telle répartition peut se justifier par rapport à un sujet donné, elle ne peut l'être qu'à trois conditions : 1) ne pas transformer la première partie en une récitation de cours (pas toujours très claire) ; 2) ne pas limiter la deuxième à des oppositions plaquées (et pas toujours maîtrisées) ; 3) développer une argumentation solide dans la troisième. En effet, cette troisième partie se réduit souvent à peau de chagrin ou se transforme en partie fourre-tout où les candidats mentionnent ce qu'ils n'ont pas su ou pu mettre dans les autres parties. Or, pas moins que les autres niveaux de l'analyse linguistique, la dimension pragmatico-discursive doit reposer sur des analyses précises et argumentées, et non sur un saupoudrage un peu aléatoire de performativité et d'illocutoire. Si l'on reprend l'exemple des sujets sur les auxiliaires modaux ou la négation, des notions telles que la présupposition, l'inférence ou le *hedging* étaient attendues dans une troisième partie souhaitant dépasser le domaine purement sémantique.

Un conseil déjà mentionné dans les précédents rapports du jury mais extrêmement précieux consiste à s'entraîner sur un même sujet (marqueur, catégorie ou notion) à partir de plusieurs textes. Les annales des sessions précédentes peuvent fournir des exemples permettant d'être utilisés à cette fin.

La définition du sujet

Quel que soit le type de sujet, la présentation doit très vite définir ce qui est à étudier. Trop souvent, cette étape, nécessaire, n'est tout simplement pas présente. Quand elle l'est, elle n'est pas toujours stable, y compris sur des sujets très simples. Par exemple, un sujet sur les interrogatives a donné lieu à plusieurs exposés dans lesquels le terme n'a pas été défini, ce qui a conduit à une analyse parcellaire et désordonnée. À l'inverse, une définition claire et argumentée de ce qu'est une proposition, puis de ce qu'est une proposition interrogative a permis à une candidate de produire une analyse complète et bien structurée, distinguant de manière très efficace interrogation directe et interrogation indirecte mais aussi interrogeant les limites de la catégorie.

Certains sujets ont fait l'objet de présentation dans des rapports précédents ou dans des manuels. Il faut veiller à ne pas synthétiser à outrance les pistes que ces présentations fournissent. Ainsi, un sujet sur la négation a suscité des définitions lapidaires se limitant à l'idée d' « opération seconde », répétée comme un mantra tout au long de la présentation mais sans que ne lui soit donné un contenu suffisant pour analyser les occurrences choisies. À l'inverse, le même sujet a été abordé par une autre candidate à partir d'une définition stable, posant qu'il s'agit d'une notion transcatégorielle qui renvoie à une opération qui permet de rejeter l'existence d'une notion (d'une qualité / propriété ou encore d'une entité)

ou la validation d'une mise en relation, initialement envisagées. À partir d'une telle définition, des regroupements peuvent être faits et une structuration de l'exposé peut émerger.

Une bonne définition des termes du sujet permet également d'éviter les hors-sujets. Ainsi, un sujet sur le marqueur A, s'il est bien délimité, doit permettre d'éviter de consacrer une première partie aux déterminants. De même, un sujet sur la coordination, s'il peut, bien sûr, conduire à des manipulations avec la subordination, ne saurait justifier que l'on consacre une partie à celle-ci.

Une fois le sujet bien défini, il convient, pour en fournir une analyse dynamique et pertinente, de l'interroger à la lumière de ses connaissances et en relation avec le texte proposé. Par manque de maîtrise du domaine et de l'exercice, cette interrogation se limite souvent à la « recherche d'un invariant ». Cela est périlleux à au moins deux titres. D'abord, la recherche et la formulation d'une valeur invariante d'un marqueur, d'une structure ou d'une notion n'est pas une condition nécessaire ni toujours souhaitable à l'analyse linguistique ; surtout s'il n'est compris que comme une valeur de base généralisée à tous les emplois d'une même expression linguistique et non comme une forme abstraite et dynamique qui permet de modéliser un fonctionnement observé dans une grande variété de cotextes et de contextes. Ensuite, un texte d'environ 700 mots fournit un corpus trop restreint pour pouvoir interroger la pertinence d'un invariant à la lumière d'un nombre très limité d'occurrences extraites d'un seul co(n)texte. Tout au plus peut-on, si le texte s'y prête, montrer en quoi cet « invariant » est pertinent, ou pas, pour analyser ces formes situées.

La structuration de l'exposé

L'exposé doit être ordonné et les différentes parties, de longueur équilibrée, doivent être annoncées dans l'introduction. Du fait que leur intitulé est pris en note sous la dictée, ces parties doivent être énoncées suffisamment lentement et, si possible, posséder un intitulé raisonnablement court. Les parties de l'exposé sont à concevoir comme les différentes étapes d'un raisonnement ayant pour vocation d'apporter une réponse à la problématique choisie. Cette problématique est annoncée en introduction conjointement à l'annonce du plan.

L'**introduction** doit nécessairement inclure une définition des termes du sujet. Définir un terme ne consiste pas à en extraire la définition à partir d'un dictionnaire. Il s'agit plutôt de resituer le terme dans son paradigme afin d'explicitier ses facettes, ses enjeux et ce qu'il présuppose. Par exemple, le sujet *interrogative clauses* demande de définir avec exactitude chacun des deux termes, mais aussi le plan d'analyse auquel ils correspondent. Il peut être à ce stade utile de mentionner les termes voisins desquels ils se distinguent ou les antonymes auxquels ils s'opposent. Ici, du point de vue syntaxique, *interrogative* s'oppose à *declarative*, ainsi qu'à *exclamative et imperative*, tandis que *clause* désigne un constituant différent de *phrase* et de *sentence*. Cette étape définitoire permet d'établir une première typologie entre proposition indépendante (*direct interrogative clause*) et proposition dépendante (*indirect interrogative clause*). L'introduction est ensuite l'occasion de poser la question du rôle que doit prendre le paramètre sémantique, puisqu'il convient de distinguer entre la forme syntaxique interrogative et l'expression d'une question. Une fois qu'ont été rappelées les propriétés syntaxiques communes à ces deux types, puis celles qui les distinguent, et que l'inclusion de la dimension sémantique a été problématisée, il devient possible, à plus d'un titre, d'interroger les contours du sujet : la particularité des interrogatives dites fragmentées (ou *clause fragments*), la question de la distinction entre interrogatives indirectes et relatives à antécédents fusionnés, le cas des déclaratives à valeur

illocutoire de *question* (terme à distinguer de l'étiquette syntaxique *interrogative*) et celui des interrogatives n'attendant pas véritablement de réponse mais plutôt une réaction, une confirmation ou un assentiment (que l'on pense ici à la distinction entre *answer* et *response*).

Le **plan** doit répondre à un premier impératif majeur : il doit être opératoire, c'est-à-dire qu'il doit permettre au développement de progresser logiquement vers une réponse aux questionnements exposés en introduction. Il faut se garder de donner toutes les réponses dès la première partie, et veiller à ne pas donner l'impression qu'une partie paraisse détachée du questionnement global. Pour un sujet sur IT, en partant d'un questionnement de l'étiquette « **pro-nom** », on peut par exemple progresser des cas où l'on identifie aisément un antécédent nominal dans le co-texte gauche vers les cas où l'identification du référent devient moins aisée, soit parce qu'il n'est plus simplement un nom mais un groupe nominal (on vérifie ici si le déterminant et d'éventuels adjectifs sont à inclure dans la reformulation de IT), soit parce qu'il n'est même plus un constituant nominal. Une autre réflexion peut conduire à s'interroger sur la valeur de remplacement / substitution que l'on affecte souvent aux marqueurs pronominaux (« **pro-nom** »). Qu'en est-il lorsque le référent se trouve à droite du marqueur ou lorsqu'il est de nature exophorique ? Que dire lorsque IT renvoie à une situation très générale, lorsque sa présence est due à un idiomme, ou lorsqu'il semble dépourvu de référent ? IT est-il là pour reprendre une mention antérieure du référent, ou n'est-il pas un outil de dépassement de celle-ci ? L'étude des occurrences figurant dans les énoncés complexes permet sans doute de trouver des éléments de réponse à cette dernière question.

Échafauder un plan ne peut se faire qu'au terme d'un passage en revue scrupuleux des occurrences du texte, et qu'à condition d'avoir prêté une attention rigoureuse à la spécificité de ce texte (certains textes appartiennent à des genres discursifs marqués, comme par exemple l'enquête policière). À sujet identique, un plan efficace pour un texte peut être absolument inadapté à un autre texte : soit parce qu'il ne comporte pas la même proportion d'occurrences, soit parce que le texte pose des enjeux discursifs particuliers dont il s'agit de tenir compte. Le sujet *coordination* montre bien cela : deux textes ne pourront jamais avoir la même représentativité de signes ou de coordonnants et, très régulièrement, on note que, dans l'économie d'un texte, les marqueurs de la coordination sont sélectionnés selon des variables d'ordre discursif (discours direct / discours indirect libre / récit ; mode descriptif / argumentatif / polémique ; etc.).

Le **développement** doit garantir un traitement des formes du texte dans toute leur diversité, sur le plan non seulement morphosyntaxique, mais aussi sémantique et discursif. À l'intérieur de chaque partie, cette illustration de la diversité des formes doit procéder des cas les plus évidents aux cas les plus subtils ou problématiques.

Chaque analyse repose sur un argumentaire, lequel prend communément appui sur une manipulation de la forme. Par exemple, s'agissant d'un sujet sur le passif, de nombreuses manipulations conduisent à classer *accustomed* dans la catégorie des adjectifs dans l'énoncé *Detective Inspector Strafford was accustomed to cold houses* : l'ajout impossible d'un complément d'agent, **He was accustomed to cold houses by his friend* ; celui, possible, d'un adverbe intensifieur vérifiant la gradabilité du terme, *He was very accustomed to cold houses* ; la possibilité de coordonner le terme avec un adjectif, *He was fearless and accustomed to cold houses*. Enfin, tout aussi probante est la manipulation de *was* par un autre verbe copule : *He had grown accustomed to cold houses*.

Il est tout aussi important de bien tenir compte du co-texte, en se gardant de le tronquer trop tôt. Par exemple, dans un sujet sur *interrogative clauses*, on trouvait cet échange :

“Where’s the note?” Bosch finally said to Pounds.

“In my car. I’ll get it.”

L’intérêt ici est de repérer que l’interrogative aboutit à la fois à une réponse (*answer*) au plan informationnel (*in my car*) et à une réaction (*response*) au plan pragmatique (*I’ll get it*). On pouvait de ce fait interroger la valeur illocutoire de l’interrogative – est-elle à entendre comme une question ou une requête ? – à partir de l’hésitation-même du co-énonciateur, ce qui pouvait permettre d’évoquer le principe de perlocution.

Il est également recommandé de tenter de repérer les occurrences du texte qui se font écho, ou de contraster de façon pertinente celles qui pourraient se ressembler. Parmi les subordinées relatives en THAT d’un texte, l’une prenait pour antécédent un nom tête d’un syntagme nominal déterminé par l’article A (*US public opinion could understand much better a threat that lay at their own borders, rather than one that was a distant 3,000 miles away*), l’autre un nom tête d’un syntagme nominal déterminé par THE (*NKVD interest began to focus on the strenuous efforts that the British were making to persuade the USA to ally themselves with Britain and Russia against the Nazis*). Comprenant A (puis ONE), le premier énoncé montre que THAT se met au service de l’établissement d’une sous-classe à partir de */borders/*. En revanche, le second énoncé fait jouer à THAT un rôle dans le fléchage marqué par THE, par postmodification du référent, permettant sa spécification et son identification. Dans l’optique d’un traitement de la valeur de préconstruction potentiellement associable à THAT, cette comparaison amène à distinguer deux types de préconstruction assez différents, ce qui ne peut qu’affiner le travail de réflexion autour du marqueur.

La **conclusion** doit apporter une réponse synthétique à la problématique de départ. Cette réponse se doit d’être la plus nuancée possible, puisqu’il est attendu qu’elle soit le reflet fidèle des phénomènes qu’expose le texte à l’étude (et non le reflet d’une sélection partielle des occurrences vérifiant l’hypothèse). Aussi, si un invariant a convenu à la majorité des occurrences mais pas à l’intégralité de celles-ci, il est bon de pointer en conclusion qu’il n’est peut-être pas infaillible. La conclusion doit permettre au jury de retrouver le fil conducteur de l’exposé et d’avoir une idée claire des valeurs que prennent les formes en contexte.

L’entretien

L’épreuve se poursuit par un entretien, durant lequel le candidat est amené à clarifier un point de son exposé, à reconsidérer un étiquetage ou une analyse, ou encore à aller plus loin sur une idée intéressante qui aurait gagné à être développée. Le jury attire l’attention des candidats sur l’importance de fournir des réponses pertinentes et concises. La vocation de l’entretien est de bonifier l’exposé ; il s’agit donc d’optimiser cette phase afin qu’un échange constructif se mette en place entre le candidat et l’ensemble de la commission. À titre illustratif, voici un échantillon de questions posées cette année :

- *Would you maintain that “It was all the same to me if Ade lay broken and dead” is a cleft construction?*
- *How would you account for the fronting of the prepositional phrase “to his own path” in “to his own path he was blind”?*
- *You’ve said that the sentence “He had been sent away” is a ‘prototypical passive’. Could you define what a prototype is and in what manner “He had been sent away” can be described as prototypical?*
- *I’d like you to explain the order in which you have presented the different markers of degree.*

- *You've said that in "I could have earned...", earn is in the perfect. Can you reconsider this statement?*
- *You've said that in the adverb surely, there is a 'notion of futurity'. I'm not sure I understand what you mean. Could you be more specific?*
- *You've described "convulsing across the front seat beside him" in the sentence "(he) felt his cellphone convulsing..." as a nominal clause. Can you take a second look at this sentence and give a test that would prove its nominal status?*

Le jury tient ici à féliciter les candidats qui se sont avérés rompus à l'exercice cette année encore, et à encourager les futurs candidats à travailler avec la même rigueur, en espérant que ces remarques les aideront dans leur préparation et l'organisation de leur travail.

La commission de linguistique

7 – Épreuve Hors Programme (EHP)

Remarques liminaires

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité de ceux des années précédentes, que nous encourageons les candidats à consulter afin d'optimiser leur préparation à l'épreuve. Ceux des années 2018 et 2019 contiennent des informations très détaillées, notamment sur les questions du point de vue, de la contextualisation des documents et de la façon d'aborder un dossier pendant les cinq heures de préparation. Tous les rapports peuvent être téléchargés depuis le site « Devenir enseignant » ou celui de la SAES (rubrique « concours ») qui archive également les annales de l'épreuve, et où l'on trouvera donc les sujets donnés ici en exemple.

Après un bref rappel des modalités et des principes de l'épreuve hors programme, nous nous concentrerons ici sur des conseils méthodologiques inspirés par les prestations de la session 2021 et nous donnerons quelques exemples de bonnes prestations, afin de permettre aux candidats de se préparer au mieux à l'exercice.

Consignes officielles

Le format de l'Épreuve Hors Programme est délimité par le texte de cadrage suivant :

« Cette épreuve est constituée d'un exposé oral en anglais à partir de documents, suivi d'un entretien en anglais avec le jury. Le candidat reçoit au moins trois documents qui peuvent être de natures diverses (tels que textes en anglais, documents iconographiques ou audiovisuels en anglais) et permettent de dégager une problématique commune (notamment d'ordre thématique et/ou historique et/ou formel). Il dispose, pendant le temps qui lui est imparti pour la préparation, d'un certain nombre d'ouvrages de natures diverses (notamment dictionnaires et encyclopédies), dont la liste est rendue publique à l'avance. Dans son exposé en anglais, le candidat propose une lecture et une interprétation des documents qui lui ont été remis, mettant en évidence ce qui les relie et les éclaire mutuellement. L'exposé ainsi que l'entretien en anglais qui lui fait suite permettent d'évaluer les qualités d'analyse, de synthèse, d'argumentation et d'expression du candidat ainsi que sa maîtrise d'outils méthodologiques adaptés à la nature de chaque document. »

Depuis 2014, l'épreuve comporte une partie pré-professionnelle, qui consiste en la présentation d'un projet d'exploitation pédagogique d'un seul des trois documents du dossier.

Déroulement de l'épreuve

Avant leur entrée en loge pour cinq heures de préparation, les candidats reçoivent un dossier composé de trois documents issus de l'aire anglophone, agencés dans un ordre immuable qui les renseigne sur la nature de chacun :

- le document A est toujours un texte littéraire (par exemple, un poème, un extrait de roman ou de pièce de théâtre) ;
- le document B est toujours un texte de nature civilisationnelle (par exemple, un discours, un article de presse, un extrait d'essai philosophique, des mémoires, un texte de loi) ;
- le document C est toujours un document iconographique (par exemple, une photographie, un collage, un tableau, une caricature, une installation artistique).

Pendant leur préparation en loge, les candidats ont accès à un dictionnaire unilingue, un dictionnaire de prononciation et peuvent consulter une édition numérique de l'encyclopédie *Britannica*. Au terme des cinq heures de préparation, ils présentent un exposé en langue anglaise, d'une longueur maximale de vingt minutes, devant une commission constituée de trois membres du jury. Cette présentation est suivie d'un entretien avec la commission, en anglais également, durant lequel s'engage un dialogue avec le jury. La durée de l'entretien ne peut dépasser vingt minutes, et elle ne peut être plus longue que l'exposé du candidat. L'épreuve se termine avec la présentation des pistes d'exploitation pédagogiques d'un des trois documents du dossier, en français, pour une durée maximale de cinq minutes. Cette dernière partie de l'épreuve n'est pas suivie de questions. L'épreuve entière dure donc quarante-cinq minutes au maximum.

Modalités d'évaluation

À l'issue de l'épreuve d'EHP, les membres du jury attribuent aux candidats deux notes distinctes :

- la première reflète la qualité du contenu de l'exposé du candidat, de ses échanges avec le jury lors de l'entretien, et de son projet d'exploitation pédagogique. Cette note globale de contenu est affectée d'un coefficient 2 ;
- la seconde correspond à la qualité de l'anglais oral que le jury a pu évaluer au cours de la première partie de l'épreuve (exposé et entretien). Elle entre pour un tiers dans la note globale d'expression orale du candidat, dont l'anglais est également évalué lors de l'épreuve de leçon et de l'épreuve de commentaire, à proportions égales. La note globale d'expression orale est affectée d'un coefficient 2.

Cette année comme les précédentes, le jury a eu grand plaisir à entendre des prestations excellentes, tant pour le contenu que pour la qualité de l'anglais, et n'a pas hésité à attribuer des notes élevées, dont plusieurs 20/20.

L'entraînement tout au long de l'année : principes

L'épreuve d'EHP demande aux candidats de procéder à une analyse approfondie de chacun des trois documents qui composent le dossier, afin de les faire dialoguer de manière argumentée, en dégagant des axes de réflexion fédérateurs. L'exercice repose ainsi sur deux mouvements complémentaires : d'une part, une plongée dans les documents, qui repose sur la prise en compte de leur nature et de leur contexte, et qui, à l'aide d'outils méthodologiques adaptés, doit produire des micro-analyses ; d'autre part, une capacité de synthèse qui permet la mise en relation des documents, et doit permettre d'établir ponts, comparaisons et contrastes. Ces deux perspectives doivent être accompagnées d'une prise en compte du point de vue adopté dans chaque œuvre, assurant ainsi le recul nécessaire pour l'analyse.

Le jury souhaite insister sur le fait que, si l'épreuve d'EHP est aussi appelée « épreuve de synthèse », la mise en relation des documents ne peut s'effectuer qu'à partir d'une lecture attentive des textes et d'un examen minutieux de l'image. Cette analyse doit prendre en compte, d'une part, l'identification de la nature générique des documents, qui seule permet de sélectionner les outils et les notions nécessaires à la conduite de micro-analyses et, d'autre part, le contexte de production des œuvres et l'identité de l'auteur, sans lesquels la signification des documents pourrait échapper au candidat. Il n'y a que la pratique régulière de la synthèse qui permet la maîtrise de l'exercice, aussi est-

il nécessaire au candidat de s'entraîner toute l'année, à l'aide des annales présentes sur le site de la SAES. Nous recommandons en outre la lecture des conseils détaillés du rapport 2019, qui contient un pas-à-pas sur la façon d'aborder un dossier.

1. Privilégier l'expérience personnelle des documents

Le fait que les documents qui composent les dossiers ne fassent pas l'objet d'un programme, et n'aient donc pas été étudiés en profondeur pendant l'année de préparation au concours, constitue toute la particularité de l'épreuve, et nécessite une considération des documents tels qu'ils sont présentés – attention que ne saurait remplacer ni l'utilisation d'une grille de lecture toute faite, ni la consultation en ligne de la *Britannica*. Trop souvent, par manque de confiance, les candidats préfèrent à l'expérience directe du dossier le truchement des articles de l'encyclopédie. Par exemple, le fait que le texte de Richard Rodriguez présent dans l'EHP 7 ait été publié dans un recueil dirigé par David Foster Wallace a suffi aux candidats pour identifier l'article comme une satire – Wallace étant considéré dans l'encyclopédie comme un maître de la satire sociale. Or l'ironie utilisée par l'auteur était un argument un peu mince pour ranger le document dans cette catégorie. Aussi, bien que la *Britannica* permette de préciser des connaissances et de découvrir parfois des éléments précieux pour étoffer une analyse, elle ne peut se substituer à l'examen direct des textes et de l'image.

De la même façon, une lecture par trop rapide d'un dossier peut conduire les candidats à niveler le sujet ou le point de vue des documents. Par exemple, les documents A et B de l'EHP 21 portant sur les relations entre les États-Unis et le Mexique, certains candidats ont identifié ce thème comme axe principal, alors que le dossier comportait en document C une photographie du quartier d'East Harlem à New-York, marqué par l'immigration mexicaine, certes, mais aussi portoricaine, cubaine ou dominicaine. Cette uniformisation des différences entre documents procède souvent de l'adoption comme grille de lecture exclusive du point de vue exprimé dans le document B. Plusieurs candidats ont, par exemple, appliqué l'analyse d'Edward Saïd sur l'opposition entre « Orientaux » et colons à la lecture des documents A et C. Or, s'ils portaient bien sur des représentations de situations coloniales, ils constituaient des exemples de contacts et de circulation culturelle entre colons et colonisés. Ne considérer A et C que comme des illustrations de B ne permettait pas de voir en quoi le tableau de Zoffany présentait des colons « orientalisés », et le poème de Kipling un soldat cockney fasciné par la bravoure des soldats soudanais ; l'analyse s'en trouvait réduite à l'opposition systématique de deux mondes étanches. Un tel aplatissement des documents se produit également lorsque les candidats ne tiennent pas compte de leurs contextes historiques et géographiques de production. Ce fut le cas, par exemple, pour le dossier EHP 13, dont les différentes représentations de la nature américaine couvraient pourtant plus d'une centaine d'années, et dont le document C, un tableau d'Albert Bierstadt, se référait davantage à une vision mythologique de l'Ouest qu'à une scène historique. C'est pour cela qu'une bonne pratique de l'exercice de la synthèse doit s'appuyer sur la culture générale d'angliciste que se sont forgée les candidats, et qui leur permettra de mettre en valeur la spécificité des documents étudiés. Les candidats sont donc encouragés à constamment développer leurs connaissances, non seulement par les lectures, mais également par la consultation en ligne de musées d'aires anglophones, dont les sites internet offrent souvent une mine d'images mais aussi d'analyses.

2. S'intéresser à toutes les cultures du monde anglophone et à toutes les époques

Cette année encore, le jury a eu à cœur de proposer des dossiers d'aires géographiques aussi variées que possible. Parmi les documents soumis à l'analyse des candidats se trouvaient des extraits d'œuvres provenant des États-Unis, de Grande-Bretagne, d'Irlande, d'Afrique du Sud, de Nouvelle-Zélande, ou encore d'Australie. Aussi, il est important de ne négliger pendant l'année de préparation aucun pays anglophone et de connaître les grandes lignes de leur histoire. Pourtant, le jury a pu se rendre compte que certains candidats avaient des connaissances confuses sur l'Irlande du Nord (confondue avec l'Irlande dans l'EHP 5), sur la situation des Maoris en Nouvelle-Zélande (considérée comme en tous points semblable à celle des Aborigènes d'Australie dans l'EHP 6), ou sur les dates de décisions clés de la Cour Suprême (au sujet de l'EHP 19, un candidat a situé *Plessy v. Ferguson* et *Brown v. Board of Education* dans la même décennie). Les documents proposés cette année couvraient une large période, de 1739 (*A Treatise of Human Nature* de David Hume dans l'EHP 4) à 2020 (la lettre posthume de John Lewis, dans l'EHP 19) – notons que, par le passé, les documents ont pu remonter à 1597 (comme lors de la session 2019). Un texte, une œuvre, ne peuvent s'analyser qu'en contexte, aussi une bonne maîtrise de l'histoire des pays anglophones est-elle essentielle à leur compréhension (voir bibliographie).

Comme le rappelait le rapport de 2020, il est, de la même façon, difficile d'identifier les références contenues dans les documents sans une solide connaissance des domaines artistiques, linguistiques et civilisationnels des aires concernées. Par exemple, la position des corps dans l'illustration de Norman Rockwell (EHP 20) évoquait les représentations classiques de la Pietà. Remarquer ce thème chrétien permettait de relier le document C aux scènes de procès du A et du B et à la notion de sacrifice, aussi bien qu'à la mise en scène et à la théâtralité, thème transversal du dossier.

Le traitement du dossier et des documents, par catégorie

Dans les pages suivantes, nous donnons, par type de document et à l'appui d'exemples tirés des dossiers et des prestations de la session 2021, des conseils méthodologiques visant à adapter les outils d'analyse à la nature des documents.

- **Documents A**

Parmi les documents A proposés cette année figuraient, entre autres, un extrait de la pièce de théâtre d'Arthur Miller *The Crucible* (1953), un passage du roman de Wilkie Collins *Man and Wife* (1870), le poème « *The Ballad of Reading Goal* », par Oscar Wilde (1896), le poème confessionnaliste de Sylvia Plath, « *Morning Song* » (1961), le monologue de Neil Bartlett « *A Vision of Love Revealed in Sleep* » (1987), ou encore quelques paragraphes du roman social de Benjamin Disraeli *Sybil, or The Two Nations* (1845). Cette diversité devrait convaincre les candidats d'élargir leurs connaissances de l'histoire littéraire générale (courants, périodisation, œuvres et auteurs classiques) et des méthodes d'analyse littéraire, ainsi que de vérifier qu'ils maîtrisent les noms (et la prononciation) en anglais des figures de style les plus communes (par exemple, ekphrasis, chiasme, hypallage, allégorie, anaphore, oxymore). La bibliographie comprend quelques sources utiles à cet effet.

Cette année, le jury a constaté qu'une notion essentielle de l'analyse littéraire échappait encore à certains candidats, qui avaient du mal à distinguer narrateur et auteur. Que la littérature soit inspirée

par l'expérience personnelle est indéniable, et les détails sur la vie sentimentale de Christina Rossetti mentionnés dans la *Britannica* rendaient visible la dimension autobiographique du poème « *Who Shall Deliver Me?* » (1862). Cependant, les documents A se distinguent des documents B précisément par le décalage qui existe entre la voix narrative et l'auteur : en B, la perspective et l'opinion sont attribuées à qui écrit. Même lorsque le prénom du narrateur du document A est aussi celui de son auteur, comme dans l'EHP 10, la voix narrative est une construction, plus ou moins éloignée du point de vue de l'auteur, plus ou moins mise en scène.

Malgré les recommandations des rapports des années précédentes, trop souvent encore, certains candidats laissent de côté la forme des documents A, qui n'est pourtant pas sans rapport avec leur signification. Une analyse de poème qui ne tient compte ni de sa métrique, ni de ses rimes ou de sa typographie, ne saurait en constituer une étude sérieuse. Par exemple, s'il était difficile aux candidats de voir dans l'extrait du roman en vers de Vikram Seth *The Golden Gate* (1986) une adaptation du *Eugène Onéguine* d'Alexandre Pouchkine, auquel il empruntait le schéma rimique de ses sonnets, remarquer l'extrême régularité des strophes dont il était composé (ABAB-CCDD-EFFE-GG) permettait au candidat de rattacher le propos sur l'amour tenu par le narrateur à la codification des comportements amoureux présente dans les deux autres documents (EHP 11). Ces considérations ne s'appliquent pas moins à la prose : il était judicieux, dans un dossier où les choses envahissaient la pensée des individus (EHP 16), de remarquer que l'extrait du roman de Nicholson Baker *The Mezzanine* comportait une note de bas de page, consacrée à la mécanique des pailles, plus longue que le texte principal, et qui reflétait l'obsession du narrateur pour cet objet. De façon similaire, les indications scéniques foisonnantes que comporte le début de *The Glass Menagerie* de Tennessee Williams (1945) faisaient écho à la construction de la notion de « vie privée » et à la théâtralité même de celle-ci dans le dossier EHP 2.

Le jury a remarqué cette année en particulier que les marques d'oralité et la syntaxe des documents A attiraient trop peu l'attention des candidats. Pourtant, elles peuvent constituer des indices importants sur la voix narrative et le point de vue, par exemple en reflétant des variétés d'anglais dites non standard (mais pas « incorrectes »). Dans l'EHP 18, l'incipit du roman de Sam Selvon, *The Lonely Londoners* (1956), rédigé en vernaculaire jamaïcain, situait le narrateur du côté du personnage principal. Sans connaître cette variété, il était possible de repérer l'absence de conjugaison ou de marques du prétérit à la fin des verbes et d'émettre quelques hypothèses. De même, dans l'EHP 3, les consonnes élidées du poème de Rudyard Kipling « *Fuzzy-Wuzzy* » (1890) suggéraient que le soldat faisant l'éloge du guerrier soudanais qui donne son nom au poème appartenait à la classe ouvrière. Or certains candidats ont interprété la graphie particulière du poème comme une imitation moqueuse de l'accent des soldats soudanais en anglais – ce qui allait à l'encontre du sens du poème, un éloge de leur bravoure. Aussi faut-il bien s'assurer que les lectures proposées soient cohérentes avec l'analyse du sens du texte et son ton. Cette remarque vaut également pour les documents civilisationnels, qui font l'objet de la partie suivante.

- **Documents B**

Les documents B appartenant au champ de la civilisation, il faut les aborder comme l'expression du point de vue de l'auteur, ou des personnes dont le témoignage est cité – et celui-ci peut être plus ou moins argumenté ou convaincant, ce qui nécessite une prise de recul systématique. Les candidats sont invités, dans l'analyse des documents B, à utiliser les outils méthodologiques qu'ils ont acquis dans la préparation des épreuves de civilisation tronc commun. De même que pour l'épreuve de commentaire

en civilisation, il est difficile d'aborder un document B sans identifier son contexte, la position de son auteur et ses objectifs, son ton, la logique de son argumentaire, les stratégies discursives ou rhétoriques mises en œuvre, ou sans cerner le public visé, ce qui demande de prendre en compte le type de support dont le texte est extrait (discours, revue scientifique, traité philosophie, magazine).

Cette année, parmi les différentes sources dont étaient tirés les documents B se trouvaient un manuel de savoir-vivre de 1852 (*The Etiquette of Courtship and Matrimony: With a Complete Guide to the Forms of a Wedding*), le message annuel sur l'état de l'Union envoyé au Congrès par Theodore Roosevelt en 1907 (à l'époque où il ne s'agissait pas d'un discours), deux lettres écrites par Jeremy Bentham en 1787 sur son projet de panoptique, un article scientifique sur l'évolution du droit à la vie privée publié dans la *Harvard Law Review* en 1890, ou encore le témoignage du poète et romancier Langston Hughes devant le Sénat américain pendant les *McCarthy Hearings* en 1953. Ces différents supports supposaient des publics et des objectifs distincts, qui demandaient à être clairement définis.

Qui parle à qui ?

Si John Ruskin, en réformiste social, met en garde ses lecteurs contre les dangers qui découlent du travail déshumanisant qu'accomplissent les classes ouvrières dans l'Angleterre du milieu du 19^e siècle (EHP 16), sa position n'est pas celle d'un marxiste, et il n'appelle pas à une révolution ouvrière – les remarques du début du dernier paragraphe laissent peu de doute quant à cela (« *this degradation of the operative into a machine [...] is leading the mass of the nations into vain, incoherent, destructive struggling for a freedom of which they cannot explain the nature to themselves* »). Une analyse de la façon dont il s'adressait au lecteur et imaginait son environnement immédiat (dans le deuxième paragraphe) permettait de comprendre que ce texte était destiné aux classes moyennes, voire aux capitalistes eux-mêmes. Le texte du message sur l'état de l'union de Roosevelt de 1907 (EHP 13), bien que destiné en premier lieu au Congrès, avait lui vocation à être diffusé dans la presse nationale ; aussi les reproches qu'il adresse à l'opinion publique en font-ils bien un exemple de « *bully pulpit* ». Ceci n'est pas sans rapport avec le fond du message, conservationniste, de Roosevelt : si le préservationnisme nécessite le soutien d'une législation stricte, un plaidoyer pour la gestion raisonnée des ressources naturelles repose en grande partie sur la coopération des industriels – indirectement inclus dans les destinataires du texte.

La question de l'adaptation du message à ses destinataires, et l'adoption de codes adéquats à celle-ci, apparaissent clairement dans le témoignage de Daniel « Dee » Snyder au Sénat étatsunien, lors des auditions qui menèrent à l'adoption de l'autocollant « *Parental Advisory: Explicit Lyrics* » sur les œuvres musicales jugées inadaptées aux jeunes publics. Dans son discours, Dee Snyder joue avec son image de chanteur d'un groupe de glam metal, se présente en père responsable, et a recours à un argumentaire proche de la plaidoirie : il numérote les accusations qu'il entend invalider méthodiquement et fournit au public des pièces à conviction dont il guide la lecture. Il sollicite ainsi la participation active de son auditoire à sa démonstration, manœuvre susceptible de servir la force de persuasion du témoignage.

Le point de vue

Cette année, de nombreux candidats ont rencontré des difficultés à prendre en compte les différents points de vue contenus dans les dossiers, qu'il s'agisse de discours imbriqués ou de dialogues. La transcription de l'audition de Langston Hughes devant le Sénat lors des *McCarthy Hearings* a pu être

réduite au seul témoignage du poète, alors que le document, qui comportait également les questions du sénateur Dirksen, était une archive gouvernementale, rendue publique à l'issue du délai réglementaire de cinquante ans. Elle ne constituait pas en soi une critique du système judiciaire américain. Dans certaines prestations, pourtant, aucune distinction n'était effectuée entre ce document B et le document A correspondant qui, lui, décrivait un procès fictif tiré de *The Crucible* d'Arthur Miller.

La question des points de vue et des voix était aussi présente dans les textes de Noam Chomsky (EHP 21) et d'Edward Said (EHP 3), qui contenaient de nombreuses citations d'auteurs ou d'institutions envers lesquelles ils adoptaient une perspective critique. Si, dans le texte de Said, la distinction entre voix de l'auteur et discours analysé est formellement signalée par la typographie classique des ouvrages académiques (parfois par des guillemets, parfois par des paragraphes en retrait), elle a dû être surmarquée dans le discours de Chomsky, dont la forme orale demande une mise en scène plus évidente de la distance. C'est ce qu'illustre, par exemple, le contraste établi entre la façon dont un groupe de travail rattaché au Pentagone évalue les relations entre le Mexique et les États-Unis (« *'extraordinarily positive'* », expression entre guillemets dans la transcription) et celle dont Chomsky en présente les angles morts : « *stolen elections, state violence, torture, scandalous treatment of workers and peasants and other minor details* ». L'expression « *minor details* », difficile à prendre au premier degré, instaure une connivence entre l'auditoire étudiant mexicain et l'orateur, unis dans leur critique des institutions américaines favorables au libre-échange, mais opposées à la libre circulation des personnes.

Le jury attire l'attention des candidats sur la prise de recul nécessaire au traitement de tout discours. Par exemple, le témoignage de Langston Hughes au Sénat, décrit par de nombreux candidats comme une démonstration magistrale de la polysémie de la poésie face à la rigidité du regard judiciaire, souffrait de quelques incohérences, le poète soutenant qu'un poème n'a de signification que celle que lui accorde le lecteur, tout en rejetant l'interprétation particulière qu'en faisait ses accusateurs. Il n'y a aucun interdit à souligner les apories contenues dans le document B : comme dans ce cas précis, elles permettent de rendre l'analyse plus subtile.

• Documents C

Cette année encore, la diversité des documents iconographiques nécessitait que les candidats maîtrisent les outils méthodologiques propres à leur analyse. Parmi les œuvres proposées, se trouvaient la photographie de presse *Brooklyn School Children See Gambler Murdered in Street* (1941) de Weegee, la photographie d'art extraite de la série « *Historical Paintings* » de Cindy Sherman *Untitled #216* (1989), le tableau *Night Windows* d'Edward Hopper (1928), rattaché au réalisme américain, le collage *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?* (1956) de Richard Hamilton, l'illustration de Norman Rockwell *Murder In Mississippi (Southern Justice)*, parue dans un magazine en 1965, un photogramme tiré du film de Stanley Kubrick *A Clockwork Orange* (1971), ou encore la gravure de James Gillray intitulée *Harmony before Matrimony* (1805).

Alors que le document C est sur-représenté dans la partie pré-professionnelle de l'épreuve, car perçu comme d'un abord plus facile, il est souvent négligé pendant l'exposé, ce qui dénote une maîtrise incomplète des outils critiques appropriés à la nature de l'image et à sa date de création. Les candidats ne sont pas tenus de posséder des connaissances exhaustives en histoire des arts, mais il leur est nécessaire de se doter d'une méthode d'analyse aussi complète et rigoureuse que possible afin de pouvoir exploiter le document C autant que les deux autres. Nous renvoyons les candidats aux rapports

de 2019 et de 2020 qui contiennent nombre de conseils précieux sur l'analyse d'image, et nous concentrerons ici sur quelques problèmes récurrents. La bibliographie en fin de rapport présente quelques sources indicatives.

L'identification de la nature du document est parfois confuse. Cette année, deux photographies de rue comprenant en premier plan une fresque ont été proposées (EHP 5 et EHP 21). Or, dans les deux cas, certains candidats n'ont traité que de la fresque elle-même, laissant de côté son environnement immédiat. Dans le cas de l'EHP 21, cela revenait à faire abstraction non seulement de ce qui se passait dans la rue, mais aussi de tout ce qui se trouvait d'autre sur le mur (la publicité en espagnol, l'enseigne de la « *Farmacia Latina* », les fenêtres, entre autres). Bien que le document C de l'EHP 5 soit identifié dans le paratexte comme une photographie, certains candidats n'ont traité que la fresque qu'il contenait, sans commenter son environnement ni prendre en compte le feuilletage de temporalités qu'il suggérait (date de la photographie, date de la fresques, date de l'événement représenté).

La prise en compte de la réception des documents C et leur nature d'objets sont souvent absentes du raisonnement des candidats. Pourtant, le photogramme tiré du film de Stanley Kubrick, *A Clockwork Orange* (EHP 9), avec son décor de salle de cinéma, de par sa nature (une image fixe extraite d'un film), invitait à explorer les échos manifestes entre la position du patient-prisonnier, forcé à regarder l'écran, et celle du destinataire premier de cette image, le spectateur assis devant le film de Kubrick. Ce parallèle était renforcé par la lumière aveuglante du projecteur, en haut, au centre de l'image, et le fait que le personnage principal, en regardant l'écran, nous regarde nous – le regard était d'ailleurs un thème transversal du dossier.

De la même façon, l'affiche censée diffuser de façon didactique les mesures prises par le Gouverneur George Arthur en Tasmanie au début du 19^e siècle (EHP 6) devait être considérée non seulement comme un pictogramme mais comme un objet à grande circulation : comme le suggérait le trou visible tout en haut et au centre de l'affiche, cette planche en pin (support traditionnel de l'art aborigène) était destinée à être accrochée sur des arbres. Notons également que les dessins, ici, se substituent au langage écrit que les Aborigènes, mais aussi les colons illettrés, auraient été incapables de déchiffrer. De la même manière, le fait que l'œuvre de James Gillray soit une gravure suggère qu'elle a elle aussi bénéficié d'une large diffusion, et comportait des symboles et allégories facilement déchiffrables pour un public de classe moyenne.

Inversement, peu de candidats ont commenté la technique de Richard Hamilton dans l'EHP 16, certains allant même jusqu'à parler de « tableau » et non de collage, alors que l'intrusion des objets de consommation courante dans l'œuvre et son hyper-référentialité, qui annoncent le début du *pop art* et en font un produit autant qu'un commentaire de la société de consommation, permettaient d'envisager la matérialité comme une source de créativité, en écho à A, et en contre-point de B. Il est à noter qu'il n'était pas nécessaire de rattacher le document au *pop art* pour en fournir une analyse satisfaisante : certains candidats se sont concentrés sur l'hétérogénéité des sources du collage et l'incongruité de l'intérieur représenté, qu'ils ont associées à une perspective surréaliste – interprétation tout à fait cohérente et compatible avec l'idée de prolifération et de disproportion qui traversait le dossier.

Structuration et présentation de la synthèse

La grande majorité des candidats est bien préparée au format de l'épreuve, ce qui se reflète dans la structure de leur exposé tout autant que dans la façon dont ils le présentent. Cette partie du rapport

n'entend donc pas détailler les principes de l'exercice, comme le font de façon exhaustive les rapports de 2018 et de 2019, mais se concentrera sur quelques aspects essentiels de l'épreuve.

Structure de l'exposé

1. L'introduction

Les candidats, dans leur grande majorité, utilisent leur introduction à bon escient : avant d'indiquer clairement leur problématique et leur plan, ils identifient le thème et éventuellement les sous-thèmes du dossier, présentent les documents d'une façon qui permette au jury de vérifier qu'ils ont correctement identifié leur nature générique et les ont compris, et donnent quelques éléments de contexte. Lors de cette étape de l'exposé, ils peuvent également, brièvement, énoncer en quoi les trois documents diffèrent (périodes historiques, aires géographiques, positions idéologiques, par exemple). Cependant, certains candidats oublient encore régulièrement un des trois documents, ou choisissent d'ouvrir leur présentation sur une citation assez peu adaptée au dossier ou avec la formule « *since the beginning of time* ». D'autres compromettent le bon déroulé de leur présentation en s'attardant sur des détails ou des analyses qui trouveraient mieux leur place dans le développement (voir plus bas, « gestion du temps »). Le but de l'introduction est de permettre au jury de comprendre la direction générale que prendra l'exposé, en lui signalant ce qui, dans le dossier, a retenu l'attention du candidat.

2. La problématique

Les candidats sont habitués à trouver des problématiques de commentaire et de dissertation, mais rencontrent encore des difficultés méthodologiques à choisir une question fédératrice en EHP. Il est d'ailleurs à noter qu'une problématique, dans quelque épreuve que ce soit, ne peut consister en deux questions distinctes : le plan ne peut découler que d'une seule interrogation. Dans le cas de l'EHP, l'important est de trouver un angle qui corresponde non seulement aux trois documents, mais permette également de les mettre en tension et de les faire dialoguer. Aussi, la problématique ne peut ni être descriptive et se limiter à l'identification du thème du dossier (par exemple, pour l'EHP 1, « *How do the documents raise the question of who can decide what is appropriate or not for children?* »), ni se réduire à une question fermée qui limite le plan à opposer de façon mécanique soit les documents, soit des interprétations contradictoires de ceux-ci. Par exemple, le dossier EHP 7 a donné lieu à la problématique « *Is California an invented dream or a mythical place?* ». L'énoncé d'une telle alternative a conduit le candidat à dédier sa première partie à la vision utopique de la Californie, qu'il jugeait présente dans les trois documents, puis à en prendre le contre-pied dans la deuxième partie, qui visait elle à démontrer que le dossier constituait, au contraire, une déconstruction de l'image paradisiaque de cet état, pour enfin résoudre artificiellement cette opposition dans une troisième partie consacrée au rôle des inégalités économiques dans la perception d'un tel endroit. Une bonne prestation sur le même dossier avait, au contraire, intégré la question des inégalités économiques à l'exploration des représentations de la Californie dès sa problématique (« *How is the idea of California as a land of opportunity undermined by economic discrepancies that question the very notion of progress?* »). Ceci lui permettait de proposer un plan dynamique : après une première partie consacrée aux notions américaines de progrès et de Frontière, le candidat développait, en deuxième partie, l'idée d'individualisme et de réussite (les problèmes signalés dans les documents n'étant pas présentés comme structurels), pour finir dans la troisième partie par démontrer comment les trois documents suggéraient une idée de stagnation et de temps cyclique.

3. Le plan

Le rapport de 2020 comporte de nombreux conseils précieux quant à l'élaboration d'un plan adapté à l'épreuve d'EHP. Cette année, le jury a remarqué qu'une grande partie des candidats, quel que soit le dossier concerné, optaient pour une troisième partie sur l'art et, en particulier, sur la capacité des artistes à remettre en cause, ou combattre, ou déconstruire (le verbe utilisé le plus souvent était « *debunk* ») le thème des deux autres parties. Le jury tient à rappeler aux candidats que les plans plaqués sont à éviter, et que seule une analyse des documents tels qu'ils sont présentés dans le dossier peut permettre de trouver un plan adéquat. Si un tel choix de troisième partie est particulièrement maladroit, c'est qu'un des documents, le B, se prête par définition rarement à des commentaires sur l'art. Certes, il est possible de trouver des dossiers dont le document B est issu d'essais sur l'art, ou de récits autobiographiques rédigés par des artistes. Mais un extrait d'un article scientifique paru dans une revue académique telle que la *Harvard Law Review* (EHP 2), portant sur l'histoire du droit à la vie privée, s'insérerait difficilement dans une telle thématique. Pourtant, un des candidats ayant travaillé sur ce dossier a proposé une troisième partie intitulée « *Art as a way to pierce intimacy* », dans une démonstration qui, de façon assez mécanique, opposait espace privé et espace public. De la même façon, un des candidats interrogés sur l'EHP 9 a eu des difficultés à insérer de façon cohérente l'analyse des lettres de Jeremy Bentham décrivant le projet de panoptique dans une troisième partie dont le titre annoncé était « *How imprisonment feeds artistic creation* ».

Le jury encourage également les candidats à éviter les troisièmes parties qui seraient, mécaniquement, réflexives, transcendantes, ou opéreraient un renversement radical de ce qui a été dit en I et II. Par exemple, la photographie de Cindy Sherman (EHP 14), une fois analysée en première partie comme dénonçant certaines représentations de la maternité qui conduisent à l'effacement de l'individu, démonstration soutenue par des micro-analyses sur le thème du démembrement et de l'aliénation, ne pouvait, en troisième partie, devenir le portrait d'une femme indépendante et forte, dont l'expression en faisait une personne à part entière. Les candidats sont ici encore encouragés à privilégier la compréhension fine des œuvres, qui leur permettra d'éviter des lectures plaquées ou forcées, et favorisera une circulation fluide entre les documents, circulation qui ne nécessite pas, à l'inverse, de leur faire dire la même chose.

De l'art de mener une présentation

1. Gestion du temps

Le jury se félicite qu'une grande majorité des candidats se présente désormais à l'épreuve avec un chronomètre, dont ils maîtrisent l'usage, et qui permet une lecture plus précise du temps qu'un réveil ou une montre. Malgré tout, il arrive encore fréquemment que les candidats arrivent à la limite du temps imparti, que ce soit pour leur exposé (20 minutes) ou la partie pré-professionnelle (5 minutes), et que le jury doive les interrompre en pleine phrase afin de respecter l'égalité de traitement entre les candidats. Rappelons que, lors de l'exposé, le jury, qui lui aussi chronomètre l'épreuve, fait systématiquement signe au candidat à cinq minutes de la fin des vingt minutes réglementaires, par précaution.

De la même façon qu'il est important de veiller à ne pas dépasser la durée limite des épreuves, les candidats sont invités à s'assurer qu'ils répartissent les minutes dont ils disposent le plus équitablement possible entre chaque partie de leur exposé. Cette année encore, le jury a pu entendre des présentations « peau de chagrin », dont la durée des parties diminuait à mesure que l'exposait

progressait – la conclusion se résumant parfois à une ou deux phrases précipitées. En plus d’obliger les candidats à renoncer à des arguments élaborés en loge, cette situation les amène à adopter un débit qui rend difficile la prise de notes du jury (voir la partie « Communication avec le jury » ci-dessous).

Dans d’autres cas, un déséquilibre dans le temps passé sur chaque partie signale un défaut structurel : si la deuxième partie est deux fois plus longue que la première ou la troisième, c’est que le plan a été mal construit. Cela est souvent détectable au vu de la richesse des notes sur les brouillons. Comme le rapport de 2020 l’indiquait, les premières parties catalogues, dont les énumérations ne permettent pas l’amorce de l’analyse, sont à éviter.

2. Utilisation des documents et des notes de travail pendant l’exposé

La majorité des candidats ont le réflexe de désagrafer les documents du dossier et de les disposer sur le bureau avant le début de l’exposé, d’une façon qui leur facilite la circulation entre eux. Leurs notes sont généralement numérotées, ce qui leur permet de se retrouver facilement dans leur exposé.

À la fin de l’épreuve, le jury demande à examiner les brouillons utilisés par les candidats, afin de vérifier que seules l’introduction et la conclusion ont été rédigées : le reste de l’exposé doit s’effectuer à partir de notes, ce qui permet au candidat d’établir un contact oculaire régulier avec les trois membres de la commission, et de veiller à la qualité de sa communication avec son auditoire, comme il le ferait lors d’un cours. En dehors de ces principes très généraux, les candidats sont libres d’organiser leurs notes comme ils le souhaitent : certains optent pour un format linéaire classique structuré par des titres et des listes, les autres choisissent d’utiliser les brouillons en format paysage, consacrent une feuille par partie et les divisent en autant de colonnes que de sous-parties.

3. Langue et vocabulaire

Il n’est pas question ici de se substituer à la partie du rapport de la session consacrée à la note de langue, mais d’attirer l’attention des candidats sur l’importance, en EHP, d’utiliser une langue aussi précise que possible, et adaptée à l’analyse des documents. Il ne s’agit pas de tenir un discours de spécialiste, mais de généraliste éclairé. Certaines erreurs de vocabulaire trahissent une connaissance insuffisante des institutions d’un pays (par exemple, utiliser « *government* » pour parler de l’administration américaine, ou « *Parliament* » pour désigner le Congrès), ou d’une confusion entre origines ethniques et culture (dans la partie en français de l’épreuve, l’utilisation du terme « anglosaxon » comme synonyme d’« anglophone »), alors que d’autres dénotent un flou conceptuel (il était difficile d’analyser le texte de Hume dans l’EHP 4 si l’on ne faisait aucune distinction entre « *feeling* » et « *perception* »). À l’inverse, un terme n’a de valeur que celle qu’il apporte à la clarté de l’analyse : le jargon compromet l’intelligibilité de l’exposé, surtout lorsque qu’il correspond à des notions ou des figures de style non maîtrisées. Par exemple, cette année, le jury a pu entendre que le poème de Vachel Lindsay (EHP 19) était une prosopopée, alors que le personnage de Lincoln ne prenait jamais la parole dans le poème. De façon similaire, un candidat a identifié le poème de William Stafford (EHP 13) comme une ekphrasis, alors que la voix poétique ne décrivait pas d’œuvre d’art. Il faut ici rappeler que si les candidats ont un doute sur les termes qu’ils souhaitent employer, ou sur ceux qui se trouvent dans les documents, ils ont à leur disposition en loge un dictionnaire anglais unilingue. De même, le dictionnaire de prononciation contribue à la clarté d’une présentation en évitant toute confusion malencontreuse par la mauvaise réalisation d’un phonème.

4. Communication avec le jury

Afin que la présentation de l'exposé se passe dans les meilleures conditions et que le jury puisse suivre aisément le cheminement de la pensée des candidats, il est important de veiller à ce que le débit des paroles ne soit pas trop rapide. Le jury apprécie que les candidats ralentissent au moment de l'énoncé de leur problématique et de leur plan, qu'il est important pour les membres de la commission de prendre en note le plus précisément possible, afin de pouvoir se repérer dans la présentation. Inversement, un débit excessivement lent ou entrecoupé de nombreuses hésitations ou pauses entame le dynamisme de l'exposé. De la même manière, les candidats sont invités à parler suffisamment fort. Le jury, s'il ne peut pas les entendre distinctement, leur demandera d'ajuster le volume ou le débit de leur présentation.

Passer les oraux d'un concours de recrutement national est une situation qui engendre un niveau de stress non négligeable, ce dont le jury, pour avoir vécu de pareilles épreuves, a conscience. Malgré cela, chaque année, le jury a le plaisir d'entendre des prestations dynamiques dans lesquelles transparaissent l'enthousiasme et la passion des candidats pour la culture du monde anglophone. Ces talents de communication augurent du mieux pour les futurs élèves qui les auront comme professeurs.

Enfin, cette année, la situation sanitaire a rendu nécessaire la reconduction d'un protocole sanitaire strict pendant la tenue des oraux. Le jury tient à remercier les candidats pour leur respect des mesures mises en place et leur coopération, grâce auxquels l'épreuve d'EHP a pu se dérouler aussi sereinement que possible.

Exemples de prestations

Le jury, au moment d'écouter les candidats, n'a pas en tête de corrigé modèle dont il cherche la trace dans les prestations : il reste ouvert à toutes les interprétations et mises en relation, pourvu qu'elles présentent une vision cohérente du dossier et respectent les spécificités des documents, sans plaquer des raisonnements sur eux ou forcer leur interprétation. Voici donc, sur le modèle des rapports de 2019 et de 2020, deux bons exemples d'EHP.

1. Exemple d'une assez bonne prestation (sur le dossier EHP 1)

Le candidat propose la problématique suivante : « *How do the three documents illustrate the tension between the adults' responsibility to protect children and the children's desire for freedom?* ». La première partie est consacrée à la façon dont les documents reflètent une relation complexe entre les enfants et la violence. Le candidat évoque les clichés liés au genre des personnages figurant dans le dossier et le poids que la maternité représente pour les femmes, évoqué dès la première ligne du document A. Dee Snyder, dans son témoignage, semble vouloir prendre le contre-pied de ces clichés en évoquant son rôle de père, ce qui contraste avec ses jugements sur la psyché de Tipper Gore. Cette analyse est mise en relation avec l'atmosphère quasi gothique et proche du film noir suggérée par l'utilisation de la lumière du flash dans la photographie de Weegee, qui permet au candidat un développement sur la notion d'inquiétante étrangeté.

La deuxième partie, dans laquelle le candidat se penche sur le fossé culturel et générationnel qui sépare les personnages présentés par les trois documents, part d'une analyse de la tension entre mouvement et stase. Le candidat évoque le *free jazz* pour décrire l'écriture « staccato » du A, ce qui constitue une bonne utilisation de l'entrée consacrée à Frank O'Hara dans la *Britannica*. Cela le mène

à la question de la fascination pour la violence chez les adultes, qu'il est possible de contraster avec celle éprouvée par les enfants ou les adolescents dans les trois documents.

Dans la dernière partie, le candidat réfléchit à la façon dont les œuvres (d'art ou de photojournalisme) qui remettent en cause l'autorité des institutions (et la violence même qu'elles pratiquent pour mettre au pas les individus) mettent leurs auteurs en proie à des accusations d'obscénité et de violence. Le candidat pose la question de la violence comme outil artistique (sous la forme de la provocation), et de celle de la censure, et produit une typologie des violences présentes dans les documents.

Cet exposé était dynamique et présentait une belle circulation entre les documents, et la forme du poème était prise en compte (grâce au motif du jazz), ce qui ne fut pas le cas de la majorité des présentations sur ce dossier. Une meilleure analyse du contexte aurait permis de l'améliorer (années 1960 pour le A, ère Reagan pour le B, 1941 pour le C – si l'entrée en guerre des États-Unis en décembre n'offre pas un contexte suffisant, le sensationnalisme de la photographie permettait des allusions au *Production Code*).

2. Exemple d'une très bonne prestation (EHP 10)

À partir de la constatation que l'essai dont est tiré le document B a été écrit pendant le grand tour de l'Europe que l'auteur commence en 1825 par la France, ce qui constitue un usage habile et réfléchi de l'encyclopédie, le candidat remarque que la violence évoquée dans le premier paragraphe peut se lire à travers le filtre du désir mimétique lié à la situation coloniale, théorisée par Homi Bhabba, à la suite de René Girard. Revers de ce conformisme exacerbé, la haine agit comme le ciment social de communautés vouées à l'exclusion pour se maintenir. Cette thématique permet de relier habilement les trois documents, par la problématique suivante : « *How do all three documents exploit this image of a society subverted by hate at its very core?* ».

Dans sa première partie, le candidat montre comment les trois documents dressent le portrait d'une société en proie au cercle vicieux de la violence, dans laquelle des camps se forment, régis par la dynamique du ressentiment. Du texte de Bartlett et de la photographie émergent des problématiques autour du genre et de l'orientation sexuelle. Les personnages au premier plan du document C pourraient être au premier abord des *skinheads* de la classe ouvrière (le paratexte mentionne Hackney), dont l'uniformité vestimentaire (thème présent dans B) pourrait les apparenter aux membres d'une milice, mais les personnages en arrière-plan amènent le candidat à nuancer cette interprétation. Le monologue de Bartlett illustre la façon dont la domination mimétique envahit jusqu'au langage, qui dégénère en simples slogans contaminant les murs, en un paradoxal jeu de miroir de l'épidémie de SIDA qu'ils prétendent conjurer.

L'emploi du discours direct par le protagoniste du document A reflète de manière formelle ce jeu sur les discours dominants, ce qui permet au candidat une transition vers sa seconde partie. Dans celle-ci (« *A manipulative staging* »), il explore la manière dont les documents fonctionnent comme des dispositifs permettant de mettre en scène la violence constitutive de la société. Le dossier se situe à l'interface du personnel et du politique, ce qui permet aux documents de traiter les problématiques sociales de manière oblique. Le document B mêle considérations géopolitiques, pastiche de l'humanisme et des Lumières, et règlement de comptes à clés, avec une amertume témoignant d'une tonalité quasi-romantique. Le document C est à l'interface du réalisme social, du photo-reportage et de l'immersion participative : la partie gauche de l'image, où les personnages rient et s'amusent, crée une immédiateté qui inclut l'observateur dans le groupe. Le regard de l'auteur est complice de la scène. Le

jeune homme de droite pose sans doute, et ses habits comme sa boucle d'oreille pourraient suggérer tout autant l'appartenance à un groupe *skinhead* qu'à la communauté LGBTQ+. Le candidat souligne la théâtralité des documents, qu'il identifie formellement dans leur usage répété de parallélismes, de répétitions et de résonances structurelles, dont celle du mot « *practice* » en A, signe potentiel d'un commentaire méta-théâtral sous-jacent.

Ce faisant, les documents cherchent également à éduquer et à transformer le regard du spectateur ou du lecteur, en renversant les codes et en jouant sur les attentes du public, ce que le candidat va démontrer dans sa troisième partie. La complexité des regards et des voix permet aux auteurs de dépasser leur objet d'étude immédiat pour s'interroger sur l'ambiguïté. Cela était particulièrement bien expliqué pour le document A, dont le titre, clin d'œil aux préraphaélites, opère un décalage subtil vis-à-vis de son contenu. De même, l'instabilité du langage, mise en évidence par le jeu sur les acronymes auquel se livrent les homophobes, est reprise à son compte par le narrateur : la dernière ligne du monologue, « *I decided to fix myself dinner* », mise en relief par sa séparation d'avec le paragraphe précédent, peut s'entendre à la manière d'une anamorphose : si on marque une pause avant le dernier mot, elle devient appel à la reprise en main, et à la bienveillance pour soi-même, en écho de l'expression « *take good care* ».

Entretien avec le jury

1. Gestion du temps

L'entretien est un moment d'échange, où le jury invite le candidat à clarifier, étoffer ou réviser ses analyses, et peut lui suggérer des pistes alternatives à explorer. Aussi est-il contre-productif de répéter ce qui a été dit dans l'exposé ou d'adopter une attitude défensive. Cela constitue, en outre, une perte de temps, comme le fait de prendre en notes *in extenso* les questions posées – quelques mots-clés devraient suffire à se souvenir des différents volets d'une question moins courte que les autres.

2. Les questions

Le but des questions n'est jamais de piéger les candidats, et elles ne signalent pas systématiquement ses erreurs : il peut s'agir de revenir sur un passage qui n'était pas suffisamment clair, ou n'avait pas pu être développé. Le jury peut aussi demander une définition d'un terme technique, lorsque celle-ci n'a pas été donnée dans l'exposé. Chacune des questions de l'entretien est une occasion d'améliorer la qualité de l'exposé : son bon déroulement dépend de la collaboration entre les membres de la commission et le candidat. Aussi, si une question ne paraît pas claire, il ne faut pas hésiter à demander au jury de la reformuler. Un entretien où le candidat fait montre d'ouverture, de curiosité et d'une capacité de prise de recul ne pourra que rehausser sa note générale.

3. *Errare humanum est*

Dans cet esprit, le candidat peut se rendre compte, à la lumière des questions qui lui sont posées, qu'il a fait une erreur de lecture des documents ou proposé des interprétations contradictoires. Dans ce cas, reconnaître cette erreur et tenter de la corriger, soit en tranchant pour une interprétation, soit en formulant des hypothèses, ne constitue pas un aveu de faiblesse, mais bien plutôt une preuve de souplesse intellectuelle. Par exemple, l'EHP 21 a été identifié par un candidat comme un dossier dont

tous les documents portaient sur les relations entre le Mexique et les États-Unis, malgré la présence du document C, une photo prise dans le quartier East Harlem à New York, sur lequel on distinguait pourtant le drapeau portoricain. Lors de l'entretien, le jury a attiré l'attention du candidat sur ce détail, qui lui a permis d'ajuster ses analyses en s'interrogeant sur les repérages qui pouvaient, ou non, être élargis à la « sphère d'influence » américaine (au sens large) des États-Unis, en faisant référence à la doctrine Monroe, et à la place de l'immigration portoricaine dans la culture états-unienne.

Le projet d'exploitation pédagogique

1. Nature de l'exercice

Dans la dernière partie de l'épreuve, le candidat choisit un des trois documents du dossier pour en proposer une exploitation pédagogique intégrée à une séquence adaptée à un public d'élèves dont il choisit le niveau. Si les candidats choisissent dans leur grande majorité le cycle terminal, le jury rappelle que le niveau de difficulté lexicale ou conceptuelle de certains documents n'interdit pas d'imaginer un projet adapté à des élèves de collège, de seconde, ou à des étudiants.

Cette partie se situe dans la suite logique de l'exposé qui la précède, et lui donne en partie son sens : un des trois documents ayant fait l'objet d'une analyse scientifique devient le support d'une mise en situation professionnelle et permet au candidat de démontrer sa capacité à se projeter dans une situation pédagogique. C'est pour cela qu'il est important que le document choisi ait été bien compris par le candidat, et que les aspects pour lesquels il a été retenu aient été développés dans l'exposé. Par exemple, si le candidat retient le document A et que celui-ci est un poème dont il prévoit d'étudier avec ses élèves les *stress patterns* et le schéma rimique, il doit avoir pris en compte la forme du document dans son exposé. L'épreuve pré-professionnelle complète l'exposé, elle ne peut pas le compenser.

2. Le contenu de la présentation et gestion du temps

Comme lors de la présentation de la synthèse, les candidats sont invités à utiliser un chronomètre afin de ne pas dépasser les cinq minutes réglementaires de l'épreuve. Afin de gérer au mieux le temps qui leur est imparti, il leur est conseillé de commencer par indiquer au jury quel document ils ont choisi, pour quel niveau et, si cela est pertinent pour le niveau choisi, à quelle thématique et quel axe des programmes scolaires ils rattacheraient la séquence proposée. Il est bienvenu d'expliquer comment le document sera inséré dans la séquence, mais celle-ci doit être décrite brièvement, afin de ne pas empiéter sur l'exploitation du document, qui doit constituer le cœur de la présentation. Or, cette année, certains candidats ont épuisé leurs cinq minutes avant d'avoir pu expliquer comment ils traiteraient concrètement le document en classe, ayant passé trop longtemps à détailler leur séquence, tâche intermédiaire et tâche finale incluses. Il est essentiel d'exposer au jury quelles stratégies seront déployées pour permettre aux élèves d'accéder au sens du document, en quoi son étude contribuera à les faire progresser, et sur quels plans. Sans cela, la pertinence du choix du support et la cohérence du projet ne peuvent être vérifiées.

3. Conseils méthodologiques

La première chose dont le candidat doit s'assurer, c'est qu'il y ait une cohérence entre, d'une part, la nature du document et, d'autre part l'exploitation qui en est proposée et les objectifs visés. Par

exemple, il est dommage de choisir une pièce de théâtre pour travailler la compréhension et l'expression écrites. En outre, la spécificité du document ne saurait reposer sur son unique genre, au risque de présenter des explications plaquées qui pourraient correspondre à n'importe quel autre poème, discours, ou document iconographique. Le document C, choisi par la majorité des candidats cette année encore, est trop souvent exploité d'une façon mécanique : les candidats commencent par une description en classe, accompagnée d'une révision du vocabulaire de l'analyse d'image (réduite à « *at the top* », « *at the bottom* », « *in the foreground* », « *in the background* » – parfois même pour une classe de terminale), suivie par une formulation d'hypothèses sur la situation, avec révision des modaux, donnant lieu à une trace écrite. Le jury valorise les prestations qui ciblent les particularités du document, qu'elles soient langagières, civilisationnelles, ou stylistiques, entre autres.

L'adaptation à un public d'apprenants nécessite parfois un découpage du document ou une didactisation, lorsqu'il s'agit d'un texte, ou l'occultation (temporaire) d'une partie d'une image particulièrement foisonnante. Ces manipulations doivent être effectuées en prenant soin de ne pas dénaturer le document : cette année, un candidat a proposé de présenter la photographie de Cindy Sherman (EHP 14) aux élèves en remplaçant le poupon dans les bras du personnage par un téléphone ou un livre. L'adéquation entre public et document peut aussi être abordée en préparant les élèves à la rencontre avec l'œuvre, par exemple en leur fournissant une ou plusieurs séances à l'avance les outils dont ils auront besoin pour l'analyser (voir ci-dessous un bon exemple de prestation où le C a été choisi).

S'adapter à une classe, c'est aussi se fixer des objectifs réalistes : en une seule séance, il est impossible d'interroger des élèves sur les résultats de recherches effectuées chez eux ou lors d'une séance précédente, et de leur faire lire un texte de deux pages au vocabulaire exigeant, et de les faire débattre de l'opinion de l'auteur.

Le choix des tâches doit également rester dans les bornes éthiques de la profession. L'enseignant doit s'assurer qu'il crée un environnement dans lequel les élèves se sentent à l'aise et en sécurité pour apprendre. Proposer, à partir du document A du dossier EHP 10, une tâche finale d'expression écrite où les élèves doivent décrire l'expérience la plus traumatisante qu'ils aient vécue n'est pas recevable.

4. Exemples de bonnes prestations

Dossier EHP 3

Le candidat choisit d'exploiter le document C dans une classe de première spécialité anglais, dans la thématique « Rencontres » en lien avec l'axe d'étude « La confrontation à la différence ». La première des quatre séances serait dédiée à une description du document en classe entière : les élèves seraient répartis en groupes de quatre ou cinq, selon les effectifs, et ils réfléchiraient aux différences qui permettent d'identifier dans le tableau des groupes distincts. Une mise en commun serait faite en classe et serait l'occasion d'aborder les comparatifs, les superlatifs et le vocabulaire de la description des personnages. Lors de la deuxième séance, serait étudié un extrait de *Oroonoko: or, the Royal Slave* d'Aphra Behn, ce qui permettrait d'explorer l'objectif civilisationnel : la révision du colonialisme. La troisième séance s'ouvrirait avec la diffusion d'un extrait du discours de Martin Luther King « *I have a dream* ». Le professeur attirerait l'attention des élèves sur les oppositions et comparaisons, ce qui permettrait un rebrassage des termes vus en première séance, avant de distribuer une transcription pour se concentrer sur la rhétorique utilisée. La quatrième séance serait consacrée à la tâche finale : le document C serait cette fois utilisé pour demander aux élèves de choisir un personnage qu'ils devraient

décrire et comparer avec ceux qui l'entourent. Cela serait donc l'occasion de rebrasser, en plus du lexique de la comparaison, celui de l'argumentation vu en troisième séance. Le jury a trouvé les objectifs convaincants et réalisables. Il a particulièrement valorisé la cohérence des séances, construites en spirale, et du choix de la tâche finale.

Dossier EHP 4

Le candidat choisit le poème et une classe de terminale en spécialité LLCER « anglais » et présente une séquence rattachée à l'axe « Mise en scène de soi » et à la thématique « Expression et construction de soi ». Il se propose d'explorer la représentation de l'identité à travers les arts littéraires et les techniques narratives. Le poème pourrait facilement être rapproché de *The Handmaid's Tale*, œuvre au programme, sous l'angle de l'utilisation des voix directe et indirecte libre. Le lien avec le document A se ferait lors de la deuxième séance, dans laquelle la représentation de soi serait étudiée à travers la construction poétique et où seraient travaillées la compréhension écrite et l'expression en interaction. Plus spécifiquement, en groupes, les élèves se concentreraient sur le rythme, la prosodie, ainsi que les figures de styles, qu'ils devraient relever, et identifier en s'assurant qu'ils disposent d'une définition claire de celles-ci. Chaque groupe serait ensuite chargé de faire les repérages adéquats dans une ou deux strophes. La mise en commun de ces repérages donnerait lieu à une discussion au sein de la classe et permettrait d'amener les étudiants à considérer comment la forme poétique sert ici le fond. En tâche finale, le candidat envisage la composition d'une série de courts poèmes à la manière d'autoportraits (expression écrite), qui pourrait être mise en valeur dans le cadre d'une exposition en collaboration avec le professeur d'art plastique. Le jury a apprécié la place laissée aux élèves par le choix d'une approche actionnelle, que le candidat a pris soin d'accompagner de dispositifs d'encadrement et d'accompagnement.

Bibliographie indicative

BALDICK, Chris. *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford University Press, 2021.

BURY, Laurent. *Histoire des arts en Grande-Bretagne*. Paris : Ellipses, 2002.

GADOIN, Isabelle. *Le commentaire de document iconographique*. Paris : Éditions du Temps, 2017.

GRELLET, Françoise. *Anthologie de la Littérature Anglophone*. Paris : Hachette, 2015. (entièrement en anglais)

GRELLET, Françoise. *Crossing boundaries – histoire et culture des pays du monde anglophone*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2012.

JOLY, Martin. *Introduction à l'analyse d'image*. Paris : Nathan, 2000.

LAURENT, Béatrice. *La peinture anglaise : histoire et méthodologie par l'analyse de tableaux du XVIII^e siècle au XX^e siècle*. Nantes : Le Temps éditeur, 2006.

POIVERT, Michel & GUNTHER, André (dir.). *L'art de la photographie*. Paris : Citadelles Mazenod, 2007.

Elsa GRASSY

Université de Strasbourg

8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R)

Nature de l'épreuve et déroulement

Dans cette épreuve, d'une durée maximale de trente minutes et sans temps de préparation, les candidats écoutent deux fois un document authentique en langue anglaise avant d'en restituer le contenu en français. Les documents retenus par le jury sont des extraits de trois minutes maximum tirés d'émissions radiophoniques du monde anglophone. Ils datent de l'année qui précède la session et présentent au moins deux locuteurs.

Les candidats ont le droit d'utiliser une montre (non connectée), un chronomètre ou un réveil pour gérer leur temps au mieux. Des feuilles de brouillon sont à leur disposition sur le bureau. On conseille de sortir au moins deux stylos pour effectuer cet exercice : en effet, en cas de problème avec un stylo, le chronométrage de l'épreuve ne peut être suspendu pendant qu'un candidat fouille dans son sac pour en chercher un deuxième.

Lorsque les candidats sont accueillis en salle d'interrogation, l'un des membres du jury rappelle les modalités de l'épreuve.

En voici les différentes étapes :

- Avant la première écoute, le jury remet aux candidats le titre attribué au document afin d'en faciliter la compréhension. Il est conseillé de bien prendre connaissance de ce titre, car il peut aider à éviter des erreurs de restitution liées à l'identification des locuteurs ou des noms propres.
- Une première écoute du document se déroule sans pause. Les candidats prennent des notes comme ils le souhaitent. Le chronomètre du jury est déclenché au début de cette première écoute. Le volume de l'enregistrement est réglé et vérifié au préalable, mais les candidats peuvent toujours faire un geste de la main en direction du jury s'ils souhaitent faire augmenter ou baisser le volume sonore, sans interrompre leur prise de notes.
- À l'issue de cette première écoute, les candidats disposent d'une minute de pause pour organiser et mettre en forme leurs notes.
- Les candidats entendent ensuite le document en version fragmentée, en quatre segments. La fin de chaque segment est signalée par un son de cloche : les candidats commencent immédiatement à dicter leur restitution du segment en question. Il est conseillé aux candidats d'adopter un débit approprié, car le jury prend en note l'intégralité de la restitution proposée. La dictée doit être claire et prononcée d'une voix assez forte : les candidats énoncent leur version finale, sans propositions alternatives, commentaires ou apartés pendant les passages difficiles. Il n'est pas interdit de modifier une formulation pendant la dictée, à condition de le faire clairement (ex. « Je me corrige... ») et pas trop souvent. Une dictée de bonne qualité, prononcée par un candidat attentif qui vérifie que les membres du jury arrivent à le suivre, est le format le plus efficace. Les candidats annoncent la fin de chaque partie de la restitution en prononçant clairement les mots « fin de segment » ; le segment suivant est alors diffusé.
- À la fin de la restitution du dernier segment, l'entretien peut commencer. Le jury pose des questions sur des passages dont il estime qu'ils peuvent être améliorés en termes de formulation ou de contenu. Il est conseillé aux candidats d'écouter très attentivement les questions du jury qui ne visent pas à les piéger mais à leur signaler que telle ou telle formulation est erronée, maladroite ou incomplète. Une relecture de leurs notes à l'endroit en question permet souvent aux candidats de

se rendre compte du problème signalé par le jury et de proposer une formulation plus adéquate en dictant la correction à apporter.

- L'expérience montre qu'il est dans l'intérêt des candidats de laisser dix minutes pour l'entretien. En effet, les questions du jury leur permettent de compléter, de reformuler ou de corriger certains passages de leur restitution. Une restitution qui dure plus de vingt minutes réduit le nombre de questions et les possibilités d'améliorer la note. En revanche, les candidats dont la restitution est inférieure à 18 minutes peuvent prendre une minute avant de passer à l'entretien afin de revenir eux-mêmes sur certains passages et proposer des modifications ou des améliorations.

Compréhension

Les critères d'évaluation de la compréhension sont la fidélité au sens et l'exhaustivité. L'objectif de la première écoute doit être d'accéder au sens global du document d'origine. Pour ce faire, les candidats doivent s'appuyer sur le titre qui leur est fourni : il est regrettable que dans un document portant le titre « Actor Regé-Jean Page on *Bridgerton* », le prénom de l'acteur soit transformé en René-Jean, et le nom de la série en *Bridgetown*.

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue le sens global du document au moment de la restitution. Cette année encore, certains candidats ont eu du mal à en tenir compte en restituant ce qu'ils avaient compris, ce qui a engendré des faux-sens et des contresens. À partir de notes probablement trop lacunaires, ils ont essayé de reconstruire du sens, mais cela a généré des propositions en contradiction avec d'autres parties de la restitution. Dans cette épreuve, les candidats sont invités à s'appuyer sur leurs notes, certes, mais également sur leur mémoire et leur bon sens.

Pendant les écoutes, il faut repérer les idées essentielles, en prêtant une attention particulière aux mots accentués. Le cadre spatio-temporel (lieux, dates ou autres repérages temporels) ainsi que les données chiffrées doivent être notés. Il faut également identifier les différents locuteurs et les changements d'intervenants. Il est important de séparer l'essentiel de l'accessoire : généralement, cela n'apporte rien de noter les bruits et les salutations d'usage. L'oral est souvent répétitif, et inclut bon nombre d'éléments de prise de contact et tournures de politesse.

L'exhaustivité de la restitution visée dans cette épreuve concerne surtout les idées communiquées par les intervenants plutôt que les fonds sonores, les émotions supposées des intervenants ou d'autres éléments accessoires aux énoncés. En revanche, les éléments de contexte comme des changements de support sonore (par exemple, la diffusion d'un extrait d'archive / film / chanson pendant l'entretien) doivent être notés et restitués, comme les changements de cadre, par exemple si une partie de l'entretien se fait en dehors du studio.

Le repérage des articulations logiques du discours (cause, conséquence, opposition, ajout d'informations, etc.) permet de donner de la cohérence à la restitution. Il est conseillé de se doter d'un système de symboles pour pouvoir noter clairement et rapidement ces liens logiques, notamment dans les documents présentant des énumérations, des parallélismes ou des discours très structurés.

La minute de pause entre les deux écoutes doit être mise à profit surtout pour vérifier les idées-clés du document et souligner les articulations logiques du discours. Au lieu de compléter des mots écrits en abrégé ou des phrases entières, il vaut mieux profiter de cette minute pour être sûr d'avoir compris les arguments principaux, l'articulation entre les idées centrales et l'identification des intervenants. Les

contresens, faux-sens et omissions portant sur le sens global du document sont plus lourdement pénalisés que les erreurs ponctuelles.

Les difficultés pouvant entraver une bonne compréhension du document sont multiples, et incluent la rapidité du débit, les accents et les locuteurs multiples. Le jury recommande vivement aux candidats de s'entraîner régulièrement sur toutes sortes de documents provenant de sources variées et présentant des thématiques différentes. Cette année, parmi les documents proposés, il y avait des extraits radiophoniques provenant d'Australie, de Nouvelle-Zélande, du Canada, d'Irlande et d'Écosse, en plus des États-Unis et de l'Angleterre. Ces différents accents et débits peuvent être source de problèmes de discrimination auditive, comme le fait d'entendre « *laugh* » au lieu de « *love* » dans un document, ou de comprendre « *literary journey* » (restitué par « voyage littéraire ») quand l'intervenant parle de « *literary genre* ». Même si le mot français « genre » peut donner lieu à des prononciations diverses chez les anglophones, le contexte de ce document aurait pu permettre au candidat d'éviter cette erreur. Dans un document évoquant les émeutes du 6 janvier 2021 à Washington, on apprend que certains membres du Congrès étaient présents dans la Chambre au moment de l'insurrection : « *they lived it firsthand* », ce qui est devenu dans une restitution, « ils ont levé leur première main ». Dans un autre document présentant la première gardienne de phare de Nouvelle-Zélande, « *the first female lighthouse keeper* » a été restitué par « la première femme de ménage blanche », le candidat ayant entendu « *white housekeeper* ». Dans le même document, les mots « *her ancestor* » ont été restitués par « la sœur de sa tante » (car le candidat a entendu « *aunt's sister* »). Les candidats eux-mêmes semblaient peu certains de ce qu'ils disaient au moment où ils ont restitué ces éléments, ce qui confirme que le bon sens doit parfois pallier les erreurs de compréhension.

Les chiffres et les dates ont souvent posé des problèmes aux candidats. Il leur est conseillé de prêter une attention particulière aux données chiffrées pendant l'année de préparation au concours : les reportages de type « *business news* » (les résultats financiers de tel ou tel secteur, un nouveau rapport de la Banque d'Angleterre, etc.) regorgent de nombres, de chiffres, de pourcentages et de statistiques, et peuvent constituer un support d'entraînement précieux. Si les données chiffrées d'un document ne peuvent être restituées exactement, il faut tenter de s'en approcher, en indiquant un ordre de grandeur pour ce qui est des nombres ou une décennie pour ce qui est des années. Mais là aussi, le bon sens et la compréhension du contexte peuvent aider les candidats à éviter certaines erreurs fâcheuses. Dans un document sur un roman évoquant l'enfance du personnage principal à Glasgow dans les années 80, les candidats qui annoncent qu'il était enfant à Glasgow en 1918 commettent une erreur regrettable, d'autant plus que dans le même document on apprend qu'il s'agit d'un récit inspiré de la vie de l'auteur qui est interrogé (et qui n'a pas plus de cent ans !). De même, la différence entre 70 et 17 peut être un piège, y compris pour les anglophones. Il faut être très vigilant pour éviter les erreurs comme celle commise cette année par un candidat qui a transformé « *in the seventies* » en « quand il avait 17 ans ». D'autres erreurs sur les nombres peuvent mener à des contresens sérieux. Ainsi, un document dans lequel l'auteure Bernardine Evaristo explique qu'elle « teste » certains de ses personnages sur ses étudiants âgés de 18 et de 19 ans a donné lieu à une compréhension erronée, le candidat expliquant que l'auteure teste ses personnages sur des groupes de 18 ou 19 personnes.

Parfois les problèmes de compréhension sont liés à des lacunes lexicales ; par exemple une confusion entre « *it's a shame* » et « *it's shameful* » a généré un important contresens. Par ailleurs, dans un document portant sur une chorégraphie réalisée sur des trottinettes électriques (« *electric*

scooters »), seuls quelques candidats ont su éviter l'écueil du calque et ont traduit l'expression par « trottinettes » et non par « scooters ».

Prise de notes

Il n'y a pas une seule méthode possible pour la prise de notes dans cet exercice, mais il faut être rapide et efficace. Dès l'entrée en salle d'interrogation, il faut prendre des feuilles de brouillon et les préparer, en les numérotant pour pouvoir les remettre dans l'ordre facilement. Certains candidats profitent du rappel des modalités de l'épreuve pour faire des marges, ou des colonnes, pour plier leurs feuilles, les aligner côte à côte, voire les déchirer en feuillets plus étroits. Quelle que soit la méthode retenue pendant les entraînements, les candidats sont libres d'organiser leurs brouillons comme ils le souhaitent, mais rapidement. Pendant ces premiers instants devant le jury, les candidats reçoivent le titre de leur document sur un papillon. Il faut en prendre pleinement connaissance et ne pas hésiter à le recopier sur son premier brouillon. On peut tout de suite commencer à imaginer le contenu du document, à émettre des hypothèses et à mobiliser le domaine lexical du sujet en question.

Grâce à un entraînement régulier pendant leur année de préparation, les candidats auront pris l'habitude d'écrire les informations essentielles de manière lisible, en laissant de la place pour pouvoir compléter les notes pendant la minute de pause et la deuxième écoute. Afin de noter le plus d'informations possible, il faut un système opérationnel de symboles et d'abréviations, mis au point en amont : à part les initiales pour les noms propres (signalés dans le titre, par exemple), il paraît relativement périlleux d'inventer de nouveaux symboles ou de nouvelles abréviations si le candidat ne sait plus à quoi ils renvoient au moment de la restitution.

La prise de notes est quelque chose de très personnel, et les candidats auront leur propre système pour gagner du temps et pouvoir tout restituer le moment venu. Pour certains, cela passe par un système de couleurs, pour d'autres des colonnes leur permettant de signaler les différents locuteurs, ou bien des feuilles orientées horizontalement, en mode « paysage ». Une prise de notes efficace permettra aux candidats de relever lors de la première écoute les repérages de base, en prêtant une attention particulière à l'identification des locuteurs, aux mots-clés, au cadre spatio-temporel, et à l'enchaînement logique des interventions (question + réponse / développement en plusieurs parties / parallélisme / liste). Il est recommandé de noter soigneusement les énoncés négatifs afin d'éviter des contresens au moment de la restitution. La deuxième écoute permettra de compléter ces notes, d'ajouter des éléments et de réfléchir à la façon dont on va se lancer dans sa restitution au signal sonore.

Il faut bien marquer au bon endroit sur ses brouillons la fin de chaque segment : cela permettra d'éviter l'erreur qui consiste à prononcer trop tôt les mots 'fin de segment', ou à s'embrouiller entre la fin d'un segment et le début du segment suivant.

Restitution

Il est demandé aux candidats de proposer une restitution complète du document en question : une personne qui n'aurait pas entendu le document doit pouvoir le comprendre dans toute sa richesse. Il ne s'agit pas de produire un simple compte rendu ni une synthèse : il y a des attentes spécifiques à la restitution qu'il faut essayer de respecter.

Le document doit être restitué au discours rapporté, en suivant l'ordre dans lequel les idées s'enchaînent et en indiquant les tours de parole. Il n'est pas utile d'annoncer le contenu de la restitution

avec une phrase telle que, « Ce document audio est une interview radiophonique qui parle de... » ou des formules comme « Dans le premier / deuxième segment, nous entendons... ».

Une identification claire des personnes qui s'expriment est primordiale pour réussir la restitution. Les noms propres ne sont pas exigibles, sauf pour les personnages publics connus de tous, notamment ceux qui ont fait l'objet d'une couverture médiatique récente ou les personnages historiques. Pour les autres personnes qui interviennent dans les documents proposés, il faut s'efforcer de donner leur fonction : l'auteure, la chercheuse, le comédien, le chorégraphe, le membre du Congrès. Il est préférable d'éviter des termes trop vagues comme l'homme, la dame, le monsieur, ou la personne. Pour des raisons de clarté, le locuteur principal, qui distribue la parole, doit avoir une seule appellation dans toute la restitution, par exemple « le présentateur » ou « la journaliste ». Changer de référence pour désigner la même personne, en passant de « journaliste » à « animateur » ou « présentateur », ne fait que brouiller le message. Certains de ces termes mériteraient d'être employés avec plus de précision, d'ailleurs. Une émission d'information n'est pas « animée », et un « correspondant » ne sera pas le présentateur de l'émission présent sur le plateau. Si le nom de la personne en question a été compris, il peut être utilisé dans la restitution, mais on évitera de faire référence aux locuteurs uniquement par leur prénom (« Bernardine affirme qu'elle a toujours aimé écrire »).

Dans un même souci de clarté, les candidats doivent faire très attention aux pronoms qu'ils utilisent pour reprendre les locuteurs ou les personnes mentionnés dans le document sonore : se lançant dans des phrases complexes, certains candidats emploient des pronoms pour désigner des éléments trop éloignés dans le discours. Cela peut créer des pronoms « flottants », comme « ils », dont la référence est confuse ou ambiguë au regard du reste de la phrase.

La maîtrise de la syntaxe complexe est très importante pour réussir cet exercice. Une mauvaise compréhension du document peut aboutir lors de la phase de restitution à une juxtaposition de phrases sans cohérence ou lien logique. À l'inverse, ce n'est pas parce que les candidats prononcent des phrases très longues avec plusieurs propositions subordonnées que leur restitution est plus efficace. Il est préférable de présenter des phrases complexes, à condition qu'elles soient grammaticalement correctes.

Les débuts de restitution sont souvent générateurs de stress : ils doivent être travaillés afin que le candidat puisse se lancer dans un discours clair et posé. Pour ce faire, il est utile d'avoir acquis certains automatismes en termes d'accroche, de débit et de longueur de phrase, afin d'éviter des phrases alourdies par des gloses qui n'en finissent pas ou qui présentent des ruptures syntaxiques.

Le jury rappelle aux candidats que la restitution prend la forme d'un discours indirect. Les verbes introducteurs du discours indirect doivent être précis et variés. Par ailleurs, au lieu de répéter le même verbe introducteur (« Le présentateur explique que... », « l'invité explique que... »), les propositions infinitives peuvent permettre aux candidats de rendre leurs phrases plus fluides : « L'invité affirme avoir toujours aimé ce sport », « le présentateur avoue ne rien connaître à la botanique ». Le recours aux incises permet aussi de rapporter les propos de manière moins lourde : « Son invité écrit depuis plus de trente ans, précise-t-il ». Les enchaînements de verbes introducteurs sont à proscrire, car ils alourdissent le propos et ajoutent peu à la restitution. Le temps de formuler la prochaine idée de leur restitution, certains candidats meublent avec des énoncés comme « Le journaliste reprend la parole et se tourne alors vers son deuxième invité en lui demandant de lui parler de son nouveau livre » ou « ce à quoi la présentatrice réagit en riant avant de l'interrompre une nouvelle fois en ironisant sur le fait que... ».

Les passages intempestifs du discours indirect au discours direct sont pénalisés. Il faut formuler les arguments au discours indirect, en modifiant l'agencement de la phrase pour éviter toute rupture syntaxique ou grammaticale, qui peut engendrer des fautes telles que « Elle demande à son invité qu'est-ce qu'il aime dans ce style de cinéma » ou « il demande si le Covid a-t-il eu un impact sur sa vie ». Les règles de concordance des temps doivent être respectées (attention à ne pas mélanger passé simple et passé composé), les repères spatio-temporels ajustés (« ce jour-là » au lieu de « aujourd'hui », « la veille » au lieu de « hier »).

Les efforts de mise en français et l'élégance de la traduction proposée font partie des critères d'évaluation. Tous les mots courants doivent être traduits, y compris les expressions qui se sont imposées récemment, comme celles liées à la pandémie ou à la situation politique ou sociale dans les pays anglophones. Cette année, les candidats qui avaient suivi l'actualité des États-Unis ont su trouver « procédure de destitution » pour « *impeachment* », et « déclarer inconstitutionnel » / « annuler » pour « *to strike down* ». La notion de « *American-ness* » évoquée dans un document a été traduite par « identité américaine » par les meilleurs candidats, ce choix correspondant mieux à une langue standard que le terme érudit « américanité ». Seules les expressions n'ayant pas d'équivalent en français peuvent être laissées en anglais, ce qui n'est pas le cas du mot « *inauguration* », qu'il fallait traduire par « cérémonie d'investiture » et non pas par « inauguration », ni du terme géographique « *the Appalachian Mountains* » qui se traduit en français par les Appalaches. Il convient également de traduire les termes « *outsider* » ou « *establishment* », même s'ils sont couramment employés en français.

Il est conseillé aux candidats de faire attention aux calques lexicaux et grammaticaux qui peuvent nuire au sens global de la restitution, comme la traduction de « *eligible bachelor* » par « enviable bachelor », ce qui génère un important contresens, au lieu de « célibataire convoité ». De solides connaissances disciplinaires permettront d'éviter des tournures comme « Guerre civile » en parlant de la Guerre de sécession aux États-Unis, ou de « droits civils » au lieu des « droits civiques ». Parmi les erreurs grammaticales, soulignons la difficulté posée par le *present perfect* dans la phrase « *I have spent 20 years living in New York City* ». Les candidats qui calquent ce temps en le traduisant par le passé composé (« Il a passé 20 ans de sa vie à New York ») créent un contresens. La personne qui parle dans le document sonore est actuellement à New York, alors qu'en français, l'emploi du passé composé évoque des faits révolus.

Les titres d'ouvrages sont à traduire lorsque ceux-ci sont clairs. Le titre du roman de Bernardine Evaristo, « *Girl, Woman, Other* » s'intitule dans la traduction française « Fille, femme, autre ». Les candidats ne prenaient pas beaucoup de risques en traduisant mot-à-mot. Pour ce qui est des œuvres canoniques comme les pièces de Shakespeare, ou les personnages de ces pièces, le jury s'attend à ce que les candidats connaissent les traductions françaises. Des connaissances dans le domaine de la culture populaire aideront les candidats à éviter des traductions erronées de certains titres, comme la comédie musicale « *The Sound of Music* » dont le titre a été traduit par certains candidats comme « Le Son de la musique » plutôt que par « La Mélodie du bonheur ».

Rappelons enfin que les candidats doivent dicter leur restitution au jury qui copie *in extenso* tout ce qu'ils disent. La nervosité qu'engendre une épreuve orale d'agrégation peut amener certains candidats à oublier cette contrainte : il faut s'entraîner à dicter à une vitesse raisonnable et à moduler le débit de sa dictée si nécessaire. Cela permet d'éviter au jury de demander aux candidats de ralentir, ce qui peut déstabiliser inutilement ces derniers et leur donner le sentiment que leur prestation n'est pas

satisfaisante alors que le jury n'a à l'esprit à ce moment précis que les considérations pratiques de la prise de notes exhaustive de leurs propos.

L'entretien

L'entretien peut durer jusqu'à dix minutes. Il constitue un moment important pour les candidats qui doivent rester mobilisés et attentifs et maintenir un niveau de langue soutenu. À partir de la restitution proposée, le jury demande de compléter, de corriger ou de reformuler certaines tournures. Le jury cite certains passages de la restitution et invite les candidats à revenir dessus afin de rectifier les éléments mal compris, de compléter ce qu'ils ont dit ou d'améliorer la mise en français. On ne demande pas aux candidats d'expliquer ou de justifier leurs choix de traduction ni de s'excuser pour d'éventuelles erreurs. Il s'agit de repérer, avec l'aide du jury, les passages qui peuvent être améliorés et de proposer une traduction différente.

Il faut écouter attentivement les questions posées par le jury. Il ne s'agit pas de pièges, mais de tentatives de guider les candidats vers une restitution plus satisfaisante. Un candidat qui répond à une demande de complément d'information à partir de ses notes en proposant de remplacer un mot par un synonyme n'a pas compris la question. Il faut essayer de comprendre la nature du problème signalé par le jury pour ne pas modifier les éléments de la phrase qui sont justes.

La qualité de la prise de notes peut s'avérer très importante pendant l'entretien ; d'ailleurs, le jury peut demander aux candidats quel terme anglais (dans leurs notes) ils ont choisi de traduire par telle ou telle formulation. La mémoire et le bon sens peuvent également servir à ce stade de l'épreuve, notamment si le candidat ne trouve pas de solution dans ses notes. Il est conseillé de ne pas prendre trop de temps pour répondre aux questions : il est inutile de se lancer dans des explications ou des gloses du passage en question. Les candidats qui arrivent à trouver une meilleure formulation la dictent au jury, qui apporte la correction à la restitution finale. En revanche, si les candidats ne voient pas d'amélioration possible ou ne savent pas quoi répondre, il vaut mieux qu'ils le disent clairement afin que le jury puisse passer à la question suivante.

De nombreux candidats ont bien profité de l'entretien cette année, se servant des questions du jury pour corriger des erreurs et proposer des tournures mieux adaptées et plus idiomatiques.

Culture disciplinaire

Une bonne culture générale d'angliciste ainsi que la connaissance des thèmes d'actualité de l'année écoulée peuvent faciliter la compréhension du contexte général du document audio. Parmi les connaissances élémentaires nécessaires pour aborder l'épreuve, on peut citer :

- la géographie des pays anglophones. Par exemple, si on ne peut pas connaître tous les noms de lieux en Australie, il faut savoir que le pays se divise en six États qui, à l'exception de Queensland et Victoria, ont tous une traduction française. Les mêmes connaissances élémentaires sont attendues pour les États-Unis : connaître les 50 états ainsi que leur capitale aidera les candidats confrontés aux documents décrivant un contexte américain. De manière plus générale, de bonnes connaissances de la géographie britannique auraient permis à certains candidats de mieux comprendre une femme qui explique qu'elle s'est installée dans « *a house in the Lakes* ». Il s'agit évidemment de la région des lacs (the Lake District), dans le nord-ouest de l'Angleterre ;
- les institutions politiques : le fonctionnement des institutions britanniques et américaines doit être connu. Cette année, un document sur la deuxième procédure de destitution de Donald Trump a

provoqué plusieurs contresens car les candidats ont confondu *House*, *Senate* et *Congress*. Dans un autre document sur les États-Unis, il était question de la composition de la Cour suprême : les candidats qui savaient que Donald Trump avait modifié l'orientation idéologique de cette instance en nommant trois juges dont la dernière, Amy Coney Barrett, a remplacé Ruth Bader Ginsburg, ont tout de suite compris le document qui évoquait cette évolution. Dans un document sur la perspective d'un référendum écossais, certains candidats ont eu beaucoup de mal à identifier et à restituer le principal parti indépendantiste écossais, le *Scottish National Party* (SNP) ;

- les grands événements historiques des pays anglophones. À ce niveau d'études, on ne peut pas ignorer les chapitres fondateurs de l'histoire des pays anglophones. Tout manuel de civilisation britannique ou américaine présente des frises chronologiques qui permettront aux candidats de réviser les bases et de combler leurs lacunes. Ils pourront ainsi éviter l'erreur commise par un candidat qui a entendu dans un document sur les origines irlandaises de l'artiste Francis Bacon une référence à *The Troubles* (en référence au conflit nord-irlandais) et qui l'a traduite par « Francis Bacon avait des problèmes » ;
- les connaissances élémentaires en littérature anglaise et américaine. Il est regrettable dans un document évoquant les personnages masculins dans les grandes œuvres de littérature anglaise, que le personnage de Mr Darcy dans le roman *Orgueil et Préjugés* de Jane Austen soit restitué comme « le personnage Darchy ».

Seuls les candidats qui suivent régulièrement l'actualité des pays anglophones sauront comprendre les expressions utilisées couramment pour désigner les différentes générations (*Baby Boomers*, *Gen Z*), et les termes qui alimentent les débats sociaux du moment (l'adjectif *woke*, le phénomène du *Cancel Culture*, etc.). Plusieurs documents ancrés dans l'histoire ou l'actualité récente ont fait apparaître des lacunes majeures. Il est fortement conseillé aux candidats de suivre l'actualité du monde anglophone tout au long de l'année, car une bonne connaissance des enjeux et des acteurs principaux est essentielle.

Documents donnés en 2021

À titre indicatif, le tableau ci-après présente les différents documents donnés au cours de la session 2021, ainsi que leur pays d'origine et l'accent des locuteurs. On y trouve un large éventail de sujets d'actualité de plusieurs pays anglophones. Les grands événements politiques et culturels y figurent, comme les élections américaines et la fin du mandat de Donald Trump, les événements qui ont affecté la famille royale britannique, des entretiens avec des auteurs lauréats de prix littéraires, ainsi que le décès de personnalités comme l'acteur Christopher Plummer.

Ce tableau montre à quel point il est important de suivre l'actualité des pays anglophones et de s'exposer à une variété d'accents et de thématiques. Un entraînement régulier dans les conditions de l'épreuve permettra aux candidats d'améliorer leur méthodologie et d'être plus à l'aise. Ils sauront comprendre et restituer de manière efficace et élégante toutes sortes de documents authentiques, comme l'ont fait de nombreux candidats de la session 2021.

Bruno AUER

Professeur en classes préparatoires, Lycée Marcellin Berthelot, Saint-Maur-des-Fossés

Titre donné aux candidats	Pays d'origine	Accent(s)
<i>History of the NYC subway</i>	États-Unis	américain
<i>Proxy voting in the Commons</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>A scooter ballet</i>	Nouvelle-Zélande	néo-zélandais
<i>Professional magicians and Covid</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Christopher Plummer</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Darwin's 'The Descent of Man'</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Booker Prize winner Douglas Stuart</i>	Nouvelle-Zélande	néo-zélandais / écossais
<i>The Vice-Presidential 'Vogue' controversy</i>	États-Unis	américain
<i>Passing for white</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Work opportunities after prison</i>	Australie	australien
<i>New Zealand's coats of arms</i>	Nouvelle-Zélande	néo-zélandais
<i>Mark Stevens on his biography of Francis Bacon</i>	Irlande	irlandais
<i>Music that mends</i>	États-Unis	américain
<i>Bernardine Evaristo on her novel 'Girl, Woman, Other'</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Actor Regé-Jean Page on 'Bridgerton'</i>	États-Unis	américain / anglais
<i>Roadmap to a referendum</i>	Ecosse	écossais
<i>Republicans and Trump's second impeachment</i>	États-Unis	américain
<i>Arts Degrees and Covid</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Laila Lalami on her new book 'Conditional Citizens'</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Remembering Larry Flynt</i>	Royaume-Uni	anglais / américain
<i>Former US Assistant Secretary for Counterterrorism Elizabeth Neumann</i>	Royaume-Uni	anglais / américain
<i>New Zealand migrants</i>	Nouvelle-Zélande	néo-zélandais
<i>Writing about Francis Bacon's art</i>	Irlande	irlandais
<i>Irish furniture</i>	Irlande	irlandais / anglais
<i>The film 'The Booksellers'</i>	Royaume-Uni	anglais / américain
<i>The royal family and the media</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Vinyl makes a comeback</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Conservatism in the US</i>	États-Unis	américain
<i>Restrictions on religious gatherings</i>	États-Unis	américain
<i>The mob in small-town America</i>	États-Unis	américain
<i>Women in politics in Ireland</i>	Irlande	irlandais
<i>Simon Russell Beale on 'Scrooge'</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Australia and New Zealand</i>	Nouvelle-Zélande	néo-zélandais
<i>Nanjala Nyabola about her book</i>	Royaume-Uni	anglais / kenyan
<i>Sam Pollard on his new documentary</i>	États-Unis	américain
<i>Former Russia adviser on cyberattack</i>	États-Unis	américain / anglais
<i>Why 80 million Americans did not vote</i>	États-Unis	américain
<i>Tackling knife crime</i>	Irlande	irlandais / écossais
<i>Governor Whitmer kidnapping plot</i>	États-Unis	américain
<i>Irish mother and baby homes</i>	Canada	canadien / irlandais
<i>Bernardine Evaristo and British Culture</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>'To Be a Machine' adapted on stage</i>	Irlande	irlandais

9 – Expression orale en anglais

La langue orale constitue l'une des notes des épreuves d'admission de l'agrégation d'anglais. Elle est donc d'une importance cruciale pour les candidats comme pour le jury, et ce pour plusieurs raisons. En premier lieu, l'anglais est une langue vivante, qui se parle. Les futurs enseignants recrutés par la voie de ce concours auront pour mission de transmettre à leurs élèves leur connaissance de cette langue, à l'écrit mais aussi et peut-être surtout à l'oral. Il est donc attendu que la qualité de l'anglais parlé par les candidats soit aussi irréprochable que possible. Ensuite, l'agrégation est un concours. La note de langue orale contribue à la sélection des meilleurs candidats. Il ne suffit pas que les futurs enseignants soient bons dans leur discipline de spécialité, il faut également qu'ils soient capables de transmettre de manière claire et intelligible des connaissances à leurs élèves, tout en leur proposant un modèle aussi authentique que possible.

La note de langue orale est établie en faisant la moyenne de trois notes de langue, attribuées au cours des épreuves de leçon, de commentaire de texte et d'épreuve hors programme (EHP). L'anglais oral des candidats est donc évalué par trois commissions, au terme de prestations qui peuvent durer jusqu'à presque deux heures au total. Le coefficient est le même que celui de chacune des autres épreuves d'admission.

Le présent rapport s'inscrit dans la lignée des précédents. Il présente ainsi des répétitions, nécessaires, qui proviennent d'une part de la continuité des attentes liées au concours et, d'autre part, de la récurrence de certaines erreurs.

Critères généraux

La présentation orale de travaux préparés en temps limité fait partie intégrante du travail de l'enseignant. Cette présentation est un exercice auquel il est possible, et même indispensable, de bien se préparer. Les candidats sont donc invités à s'entraîner, seuls ou en groupes, chez eux ou en cours. Plus ils auront pratiqué les différents exercices qui constituent les épreuves d'admission, mieux ils se seront préparés, moins ils risqueront de faire une prestation médiocre à l'oral.

La préparation doit porter sur tous les aspects des épreuves orales : le commentaire, la leçon, l'EHP et la compréhension-restitution, même si cette dernière n'est pas l'objet de cette partie du rapport. Un entraînement régulier permet aux candidats de gagner en assurance, ce qui contribue par la suite à les aider à mieux gérer l'inévitable stress lié au contexte des épreuves. La confiance est également un atout précieux pour la transmission : un candidat qui hésite trop souvent peut devenir difficile à comprendre, ce qui est préjudiciable à la fois à la note de langue orale mais aussi à la compréhension par les membres du jury du contenu de l'exposé.

Le contenu et la langue font l'objet de deux notes différentes, qui sont indépendantes l'une de l'autre et peuvent même être fort éloignées. Néanmoins, un exposé peu clair dans un anglais difficile à comprendre gêne la prise de notes par les membres du jury et peut donc nuire à leur appréciation du contenu. À l'inverse, un exposé clair dans une langue soutenue et authentique met le jury dans de bonnes dispositions et lui assure de pouvoir suivre aisément le fil de développement proposé par le candidat. De plus, la clarté et l'organisation de l'exposé et sa présentation dans une langue riche et authentique sont généralement le signe d'une pensée elle-même riche et organisée.

On ne saurait trop, dans un ordre d'idées proche, rappeler aux candidats que le débit et la voix sont des éléments essentiels de la communication. Une voix trop forte ou au contraire trop basse peut gêner la compréhension. De même, un débit trop lent risque de rendre l'exposé ennuyeux, même si le contenu est par ailleurs de qualité ; à l'inverse, un débit trop rapide condamne le jury à une prise de notes ultra-rapide, au détriment du détail, voire rend la présentation incompréhensible. Sur ce point encore, une bonne préparation est primordiale. Elle permet au candidat de savoir évaluer la durée de son exposé mais aussi de gérer son débit et, si nécessaire, de l'adapter en fonction du temps restant. Les candidats qui ont le mieux réussi cette session savaient poser leur voix, maîtriser leur diction, échanger avec les membres du jury, visuellement pendant leur présentation puis verbalement pendant l'entretien. En un mot, ils se sont livrés à un réel exercice de communication.

Chaine parlée et intonation

Il n'est pas nécessaire de rappeler toutes les remarques des rapports précédents, auxquels les futurs candidats pourront se rapporter. Cependant, il paraît essentiel de redire combien l'entraînement est nécessaire aux candidats, pour qu'ils s'habituent à maîtriser leur débit et leur intonation. Le précédent point l'a rappelé. On ajoute que la chaîne parlée et l'intonation de l'anglais diffèrent de celles du français. Deux aspects seront abordés ici, l'intonation et le rythme de parole.

En premier lieu, une intonation montante est le plus souvent une marque de doute, ou l'indication que le locuteur n'a pas terminé sa phrase. Dans le meilleur des cas, le jury constate le manque de certitude du candidat vis-à-vis de ce qu'il dit. Ceci n'est pas une façon efficace de convaincre le jury. Les candidats doivent se rappeler qu'il est attendu d'eux qu'ils présentent un exposé qui répond à une question, qui traite un point ou qui rend compte d'un dossier. Si les arguments proposés le sont avec conviction, le jury sera plus facilement convaincu. De plus, il arrive souvent que l'intonation monte alors que le candidat a terminé une phrase et s'apprête à reprendre son exposé, voire à commencer une nouvelle partie ou sous-partie. Ceci peut nuire à la compréhension : si la voix monte, c'est souvent, en anglais, parce que la phrase n'est pas terminée et l'intonation montante est un moyen fréquent d'annoncer une suite à venir. Ainsi, les membres du jury peuvent penser que la phrase n'est pas terminée, et de considérer la phrase suivante comme faisant partie de la précédente. S'il est vrai que certaines variétés d'anglais sont, entre autres, marquées par une intonation montante (par exemple, la majorité des variétés du nord de l'Angleterre), celle-ci sera comprise seulement si les autres marqueurs (phonétiques, phonologiques) de la variété sont présents.

Ensuite, le rythme de l'anglais est très différent de celui du français. Ceci est vrai à tous les niveaux de la chaîne parlée : le lexique, les groupes rythmiques, les groupes intonatifs. Le rythme anglais est caractérisé par une suite marquée de syllabes accentuées et inaccentuées. Les syllabes inaccentuées doivent être réduites pour que chaque unité rythmique ait globalement la même durée que les autres. Trop de candidats oublient de réduire les syllabes inaccentuées, ce qui confère à leur chaîne parlée un rythme syllabique proche de celui du français.

Ainsi, il arrive que les membres du jury entendent parfois, lors de transitions peu subtiles mais acceptables *a priori*, des phrases telles que la suivante : *this leads me to my second part*. Dans une phrase de ce type, l'accent de phrase est sur **second**, puisque c'est l'élément informationnel de la phrase. Non seulement *second* est porteur de la tonique, mais les nécessaires réductions doivent être bien réalisées. Le résultat d'une absence de ces éléments peut conduire à une phrase dans laquelle

leads, me, to et *my* et même *second* reçoivent quasiment le même accent, alors que *part* reçoit la tonique. Or, dans ce cas, l'énoncé produit se doit de comporter trois syllabes accentuées, *leads, second* et *part*, ou éventuellement quatre si on considère que le démonstratif doit être accentué¹. Les autres syllabes, notamment *me* et *to*, doivent être réduites. Ce type d'erreur nuit gravement à la communication et à l'exposé : il montre une méconnaissance du système phonologique de l'anglais, qui fait pourtant l'objet de questions spécifiques à l'écrit, et il gêne la compréhension car les éléments non réduits prennent une importance indue et l'élément principal n'est pas mis en relief.

Il est indispensable que les candidats montrent qu'ils maîtrisent tous les aspects de la langue qu'ils vont enseigner. Un entraînement soutenu et régulier, en écoute et production, est le meilleur moyen d'améliorer cet aspect de l'expression orale. Fort heureusement, la plupart des candidats ont intégré les principes de réduction vocalique à l'intérieur des mots, ainsi que de l'alternance des formes fortes et faibles. Les erreurs étant souvent les mêmes d'une session à l'autre, les candidats pourront se reporter aux rapports précédents pour davantage d'exemples de réduction ou d'erreurs à ne pas reproduire.

Accents lexicaux

Ils font partie, dans une certaine mesure, de la chaîne parlée mais aussi de la qualité phonétique. L'accent lexical en anglais est absolument fondamental : il conditionne la prononciation de tout le mot. Le jury est par conséquent particulièrement attentif à l'accentuation des mots par les candidats. De même que pour la chaîne parlée, les candidats sont censés avoir étudié les règles d'accentuation des mots, ne serait-ce que pour la partie phonologique de l'épreuve écrite de linguistique. Il est donc très surprenant d'entendre encore des candidats placer un accent fautif sur des mots assez courants et/ou relevant de règles d'accentuation classiques, tels que *anaphora*, parfois accentué sur la 3^e syllabe (**ana'phora*), et *anaphoric*, accentué sur la 2^e syllabe (**an'aphoric*). Ceci montre une méconnaissance de règles d'accentuation (constructions « savantes » et terminaison forte *-ic*) qui sont considérées par le jury comme de la connaissance de base de l'anglais. Outre le déplacement d'accent, ces deux types d'erreurs entraînent nécessairement une mauvaise prononciation du mot.

Les erreurs récurrentes d'accentuation sont d'autant plus pénalisables lorsqu'il s'agit de termes de base de l'anglistique ou de termes spécifiques à l'option choisie : **'occurrence*, **'narrator*, **re'lative*, **meta'phor*, **go'vernment*, etc. Elles ne sont pas moins graves dans des mots de l'anglais de tous les jours comme **inte'resting*, **esti'mate*, etc. Il est essentiel que les candidats se souviennent, entre autres, que la terminaison *-ate* impose l'accent primaire sur l'antépénultième syllabe dans les mots de plus de deux syllabes. La prononciation pleine de la dernière syllabe lorsqu'il s'agit de verbes (la diphtongue /eɪ/) n'implique pas que celle-ci est accentuée ; rappelons également que pour les termes autres que les verbes, la réduction vocalique /ə/ ou /ɪ/ pour la terminaison *-ate* est de mise.

La deuxième tendance que le jury déplore est l'absence pure et simple d'accent dans les polysyllabes. Ceci est dû à une chaîne parlée francisée, dans laquelle aucune syllabe n'est réduite et aucune, par voie de conséquence, n'est véritablement accentuée. Certes, cela n'entraîne pas systématiquement d'erreur de prononciation de la syllabe accentuée, mais les syllabes inaccentuées non réduites sont, quant à elles, mal prononcées.

¹ Les démonstratifs ne sont jamais réduits. Ils ne sont cependant pas toujours accentués. Ici, l'apport de *this* étant assez faible, on peut se dispenser de l'accentuer. Concernant le possessif *my*, la diphtongue ne disparaît pas, mais elle est raccourcie par rapport à ce qu'elle serait si le mot était accentué.

On rappelle ici que l'accent lexical est parfois le reflet d'un comportement syntaxique, ou du sens d'un mot. L'exemple déjà donné des dissyllabiques est toujours d'actualité. Les candidats qui ne savent pas accentuer une paire comme *'present / pre'sent* (/ˈpreznt – prɪ'zent/) font non seulement une faute d'accent et une faute de prononciation, mais aussi une faute de lexique, voire une faute de grammaire. On ne saurait trop encourager les candidats à vérifier la prononciation des mots, dès qu'ils ont un doute, à la fois avant les épreuves orales et lors de la préparation de l'épreuve. Une bonne maîtrise des différentes règles d'accentuation est essentielle pour tout futur professeur d'anglais. Il est donc indispensable que les candidats à l'agrégation travaillent cet aspect de la dimension prosodique des énoncés, afin qu'ils puissent ensuite constituer un modèle pour leurs futurs élèves.

Le jury voudrait à ce stade souligner que la grande majorité des candidats maîtrisent les schémas accentuels principaux, et donc ne sont que partiellement concernés par ces remarques. Celles-ci s'adressent donc en priorité aux futurs candidats ainsi qu'à ceux qui cherchent à améliorer la qualité de leur expression orale dans l'optique de se représenter au concours.

Phonèmes

C'est peut-être dans la réalisation des phonèmes que les améliorations sont les plus nécessaires, et parfois les plus difficiles. Les rapports successifs ont déjà mis l'accent sur les erreurs principales, qui, pour certaines, sont dues à l'influence du modèle natif français.

Ainsi l'opposition entre les deux phonèmes /ɪ/ et /i:/ (et sa réduction en /i/) est essentielle en anglais et doit être réalisée de façon non ambiguë. Faute d'être bien produite, elle entraîne un « accent français » immédiatement reconnaissable pour tout anglophone mais aussi pour tout angliciste un peu habitué. Ainsi, l'absence de distinction donne des erreurs phonémiques ; il est donc primordial de bien la réaliser pour éviter les risques de mauvaise compréhension : *fit* et *feet* ne se prononcent pas de la même façon, pas plus que les autres paires, nombreuses, d'opposition entre les deux phonèmes. Le cas de *this / these* est intéressant, car nombre de candidats ne se rendent pas compte que c'est surtout la voyelle qui véhicule la différence. En effet, la première consonne est la même dans les deux mots, et la deuxième peut être influencée par l'initiale du mot qui suit. Dans le cas de la réduction de /i:/, dans les mots en *-ity* par exemple, les deux voyelles ne se prononcent pas de la même façon : la première est généralement réalisée par un /ɪ/ en anglais britannique, un schwa /ə/ en anglais américain ; à l'inverse, la deuxième est réalisée par la réduction neutre /i/.

D'autres distinctions méritent l'attention des candidats, en particulier des candidats francophones :

- L'opposition /əʊ/, /ɔ:/ et /ɒ/ en anglais britannique, /oʊ/, /ɔ:r/ et /ɑ:/ en anglais américain donne du mal à de nombreux candidats. Des mots comme *broad*, *saw*, *clause* sont régulièrement prononcés avec la diphtongue /əʊ/ au lieu de la monophongue /ɔ:/ (/brɔ:d/, /sɔ:/, /klɔ:z/), voire dans quelques cas avec le /ɒ/. En anglais américain, l'opposition phonémique est différente, mais existe également. Les mots *caught* et *court* sont ainsi des homophones en anglais britannique /kɔ:t/ et pas en anglais américain (respectivement /kɑ:t/ et /kɔ:rt/) ; à l'inverse, *caught* et *kot* sont eux prononcés /kɑ:t/ en anglais américain alors qu'ils sont phonémiquement différents en anglais britannique (respectivement /kɔ:t/ et /kɒt/). Dans tous les cas, une mauvaise réalisation de ces oppositions peut conduire à une incompréhension de la part du jury.

- L'opposition /æ/ et /ɑː/ n'est pas toujours réalisée, le premier de ces phonèmes étant réellement difficile pour un certain nombre de candidats. Le deuxième présente moins de problèmes, surtout pour les candidats qui s'expriment avec une variété rhotique qui simplifie l'opposition.
- Les deux voyelles postérieures fermées, auxquelles beaucoup substituent l'unique phonème français /u/. Il est important de distinguer *Luke* /lu:k/ de *look* /lʊk/ ; *fool* /fu:l/ ne se prononce pas comme *full* /fʊl/, etc.
- Le /ʌ/ donne du mal à de nombreux candidats, qui le réalisent tantôt comme un /œ/ (de *beurre*) soit comme un /a/ (de *batte*) ; plus rarement comme un /o/ (de *botte*). Inversement, il arrive qu'il soit réalisé à la place d'autres phonèmes, notamment à la place de la diphtongue /aʊ/ : *noun* devient ainsi *nun*.

Les consonnes sont souvent francisées. Si cela conduit plus rarement à des erreurs phonémiques, il est cependant important que les futurs enseignants sachent réaliser les phonèmes de la langue qu'ils vont devoir enseigner. On rappelle donc que les consonnes de l'anglais sont prononcées un peu en retrait par rapport à leurs « équivalents » français. Cette précision rappelée, on peut également insister sur des différences plus importantes. En premier lieu, la force articulatoire des consonnes anglaises dites « fortes » (ou non voisées) est nettement supérieure à celle des consonnes françaises. C'est la raison pour laquelle une aspiration apparaît lors de la production de plosives non voisées à l'initiale prévoicative d'une syllabe accentuée : *car* se prononce /kʰɑː/ en anglais britannique, /kʰɑːr/ en anglais américain. Le fait de ne pas aspirer la consonne lorsqu'elle doit l'être peut mener à des ambiguïtés facilement évitables (c'est la différence principale, dans ce contexte, entre les consonnes voisées et non voisées). Le /l/ dit « vélaire » ou « sombre » /ɫ/ est fréquemment francisé. Certains candidats, sans doute par compensation, le remplacent souvent par un /ɔl/. Il est important de savoir produire un /ɫ/ ; ce n'est pas un phonème difficile. Les candidats peuvent s'entraîner en allongeant la durée d'un /l/ « clair » et de creuser le dos de la langue tout en gardant le contact avec les alvéoles.

Il n'est pas utile de s'étendre sur le *th* anglais, que certains, fort rares heureusement, n'arrivent toujours pas à distinguer des fricatives françaises /s/ et /z/.

Ces deux dernières consonnes sont parfois confondues dans des paires minimales dont elles constituent l'élément distinctif. Ainsi, les deux prononciations de *use* sont régulièrement inversées (/ju:s/ est la prononciation du nom, /ju:z/ celle du verbe), de même que dans *close*, *house* etc. On finira cette liste loin d'être exhaustive par le rappel que le préfixe *dis-* se prononce avec la consonne sourde /s/ même entre deux éléments voisés : *disappear*, *disagree*, *disable*, *disband*.

Plus d'exemples peuvent être trouvés, ainsi que des conseils, dans les rapports précédents.

Concernant les dimensions prosodique, phonétique et phonologie, le jury encourage également les futurs candidats à mettre en pratique les connaissances théoriques acquises pour l'épreuve de phonologie de tronc commun. En particulier, il convient d'éduquer son oreille, par exemple en écoutant des conférences en anglais, des émissions radio, ou en regardant des programmes ou vidéos en anglais, ainsi que de s'entraîner à la prise de parole en public. C'est avant tout la musique de la langue qu'il faut intégrer à travers un bain linguistique.

Grammaire

La correction grammaticale de l'anglais produit par un futur enseignant se doit d'être irréprochable. C'est une évidence, et le jury entend cependant des erreurs lors des présentations de nombreux

candidats. Si une partie d'entre elles peut être partiellement expliquée par le stress de l'oral, il n'en demeure pas moins que le jury les note et en tient compte dans sa notation. Quelques remarques plus précises peuvent être faites à propos de la grammaire.

Tout d'abord, le jury a, cette année encore, entendu plusieurs candidats qui ne réalisaient pas le -s de la troisième personne du singulier au présent. À l'inverse, il arrive parfois (heureusement assez rarement) que les candidats ajoutent une terminaison flexionnelle à une forme qui devrait être une base verbale. Le jury a ainsi entendu **he could talkED* ou **she may wantS*. Il s'agit la plupart du temps d'erreurs d'inattention et il va de soi que les candidats connaissent la forme correcte, ce dont le jury a bien conscience. Cependant, elles sont tout de même notées et prises en compte dans la notation de la langue, par justice envers les candidats qui ont su les éviter. Le jury recommande aux candidats d'être particulièrement vigilants sur ces points.

Ensuite, les candidats qui cherchent à adopter une syntaxe complexe perdent parfois le fil de leur propre phrase. C'est en particulier le cas lorsqu'un candidat juxtapose deux propositions dont le sujet est le même. Cela aboutit souvent à des accords qui sont faits correctement dans une première proposition, mais qui disparaissent dans la suivante car le candidat a omis le sujet dans la deuxième. Le référent des relatives pose parfois problème à certains candidats, et peut même gêner la compréhension du jury. Par exemple, si le relatif reprend deux éléments (même singuliers) coordonnés, le relatif sera pluriel. On a donc *Tim and Mary, who were not there for the wedding...* si les deux étaient absents. Si le relatif est suivi d'un verbe au singulier, cela signifie que seule Mary était absente.

Lexique

Le lexique est évalué de deux manières. Tout d'abord, les termes « techniques », qui se rapportent à l'option choisie ou à l'épreuve – littérature, civilisation ou linguistique, leçon, commentaire ou EHP – sont attendus du jury et valorisés lorsqu'ils sont utilisés à bon escient. On peut rappeler ici qu'il est bon de définir les termes lorsque ceux-ci sont utilisés différemment selon le contexte, l'école, etc. À titre d'exemple, le terme de *pronom* peut renvoyer à au moins deux réalités, qui dépendent du point de vue adopté, fonctionnel ou pragmatique. Il paraît plus évident encore que les termes *republic* et *democracy* ne sont pas des synonymes ; si l'on peut considérer que les deux s'appliquent aux États-Unis, le premier ne convient certainement pas dans le cas du Royaume-Uni ; et l'adjectif *dramatic* ne veut pas dire la même chose dans *dramatic irony* et dans *dramatic change*.

Ensuite, les candidats sont encouragés à user d'une langue riche et variée. Ceux qui trouvent que tout est *interesting* ou *important* risquent fort de voir leur note de langue abaissée par rapport à ceux qui savent trouver des mots variés qui font preuve d'un vocabulaire étendu. Ceci est vrai pour tous les candidats : un anglophone qui ne ferait pas l'effort de maîtriser le vocabulaire propre à sa discipline serait également pénalisé.

Le meilleur moyen d'enrichir son vocabulaire, qu'il s'agisse de termes techniques ou de mots du quotidien, est de se confronter le plus et le plus souvent possible à l'anglais. Lors de voyages, bien sûr, mais également par tous les autres moyens qu'ont les candidats d'être en contact avec l'anglais : télévision, discussions, lectures, etc. La lecture est particulièrement efficace pour permettre aux candidats d'élargir leur lexique, actif comme passif. La lecture active d'ouvrages spécialisés leur permettra également d'acquérir les connaissances nécessaires pour améliorer leurs compétences de spécialistes, tout en leur donnant les outils lexicaux indispensables. Le manque de temps ne saurait être une excuse, à part pour quelques rares candidats, pour l'insuffisance de lectures. Celles-ci sont

une partie intégrante de la préparation et ne doivent surtout pas être négligées. Idéalement, les candidats auront déjà commencé en amont, pour se doter d'une solide culture générale et d'une culture de spécialistes de littérature, de civilisation ou de linguistique.

Ce bilan cherche à montrer que la qualité de l'expression orale est à prendre au sérieux par tous les candidats. Un entraînement régulier et rigoureux est conseillé dès le début de la préparation au concours afin que ceux-ci acquièrent des automatismes qui garantiront le naturel et la bonne tenue de leur expression en anglais. Qui plus est, ce travail permettra aux candidats de gagner en confiance et de se mobiliser plus efficacement et sereinement sur le contenu de leurs propos.

Le jury espère que ces remarques aideront au mieux les candidats de la session 2022, et tient à souligner le plaisir qu'il a eu, cette année encore, à entendre des prestations de qualité, dont la cohérence d'ensemble était tout à fait satisfaisante. Il a entendu plusieurs présentations convaincantes, dont le propos, clair, précis et mesuré, a couronné une préparation rigoureuse et complète. Il ne peut que conseiller aux candidats de continuer à travailler leur expression orale assidûment et régulièrement, afin qu'ils mettent toutes les chances de leur côté lors des épreuves.

Antoine CONSIGNY
Université de Strasbourg