 <p>ministère éducation nationale</p>	<p>Secrétariat Général Direction générale des ressources humaines Sous-direction du recrutement</p>	<p>MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE</p>
--	---	---

SECTION ANGLAIS

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

AGRÉGATION EXTERNE D'ANGLAIS

**Rapport de jury présenté par Madame Claire CHARLOT
Présidente de jury
Professeur des Universités**

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

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Avant-propos du président du jury	3
Remarques générales	8
Bilan chiffré 2013	13
Auteurs des rapports	16
Composition du jury 2013	17
I Épreuves écrites	20
1. Dissertation en français	20
2. Commentaire de texte en anglais	34
3.1 Composition de linguistique	56
3.2 Phonologie	74
4.1 Traduction : version	88
4.2 Traduction : thème	93
II Épreuves orales	101
1. Leçon de littérature	101
2. Explication de texte de littérature	108
3. Leçon de civilisation	112
4. Commentaire de document de civilisation	117
5. Leçon de linguistique	121
6. Explication linguistique de texte	128
7. EHP (épreuve hors programme)	132
8. Compréhension-restitution/AFER	140
8.1. Agir en fonctionnaire de l'Etat	140
8.2. Compréhension-restitution	147
9. Expression orale en anglais	150

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DE JURY

La session 2013 est terminée. Que soient remerciés, collectivement, tous les membres du jury qui ont participé au bon fonctionnement des épreuves écrites et orales du concours de l'Agrégation externe d'Anglais 2013 et qui ont par leurs efforts contribué au recrutement d'enseignants rompus à tous les exercices de l'Anglistique.

Deux membres quittent le Directoire à la fin de cette session et nous les remercions très vivement ici. Chantal Manes, Inspectrice générale, Vice-présidente du concours, a été détachée auprès du Secrétariat général des ministères de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche afin de remplir une nouvelle mission de coordination internationale. Son expertise et son aide, depuis plusieurs années comme membre du jury, puis comme Vice-présidente, auront été fort appréciées, tout comme son efficacité et sa disponibilité. Sous la houlette de Bertrand Richet, Inspecteur général, Secrétaire général du concours après avoir été membre du jury, l'administration du concours est passée de l'âge du papier à celui de l'ère informatique et un temps très précieux a été gagné à toutes les étapes du concours. Son expertise, son dévouement et sa loyauté indéfectibles, ainsi que sa bonne humeur et son humour montrent que l'Agrégation est également une aventure humaine. Le jury leur adresse ses meilleurs vœux de réussite pour leurs nouvelles missions. C'est en grande partie grâce aux qualités humaines et intellectuelles de tous les membres du jury que le travail se fait en bonne harmonie dans l'intérêt de tous.

Remarques préliminaires

Les remarques qui suivent reprennent un bon nombre d'observations faites dans les rapports précédents. Un bilan chiffré de la session 2013 suit l'avant-propos.

L'objectif d'un rapport de concours consiste avant tout à aider les candidats à se préparer aux épreuves de la session suivante, épreuves qui auront lieu lors de la prochaine session, en mars 2014, pour les écrits, et en juin-juillet 2014, pour les oraux. Cette aide se présente sous deux formes : des conseils méthodologiques et des propositions de corrigés afin que tous les candidats puissent lire ce que le jury attend d'eux et la façon d'aborder le concours dans les meilleures conditions possibles. Des exemples de bonnes présentations des candidats ont été intégrés aux propositions de corrigés.

Tout est mis en œuvre pour aider les candidats pendant leurs épreuves mais quelques conseils d'organisation s'imposent. Il est vivement conseillé à tous les candidats qui se préparent sérieusement au concours de rester totalement disponibles entre le 6 juin et le 4 juillet 2014.

Lorsque cela s'avère nécessaire, le directoire fait tout son possible pour modifier les convocations de candidats qui ne peuvent se présenter aux oraux le jour prévu pour des raisons médicales ou familiales majeures. En cas de chevauchement avec un autre concours de l'Éducation Nationale, le directoire modifie la date de la convocation. Que les candidats qui se présentent à plusieurs concours n'aient pas d'inquiétude à ce sujet.

Il est en revanche impératif que les futurs candidats signalent au Ministère et à la présidente du concours, avant le 14 mai 2014 (date de l'admissibilité), leurs indisponibilités pendant la période allant du 6 juin au 4 juillet. Si celles-ci sont dûment justifiées, le directoire en tiendra compte au moment de l'établissement des convocations. Parmi les « indisponibilités » sont acceptées les convocations à des auditions pour l'obtention d'un contrat doctoral mais il faut que les candidats se manifestent au plus vite auprès de la présidente dès qu'ils en connaissent la date (clairecharlot@wanadoo.fr), anticipant à nouveau sur l'admissibilité du 14 mai. Il est plus facile au Directoire de vérifier que le candidat est admissible que de reprogrammer une convocation car les créneaux disponibles sont rares. Toutes les autres demandes (par rapport à un handicap par exemple) doivent être faites directement au gestionnaire du concours au Ministère

Maquette du concours

Avant toute chose il est important de bien connaître les épreuves du concours que l'on prépare et les candidats trouveront ci-après les dispositions essentielles publiées dans le JORF du 6 janvier 2010 concernant les concours de recrutement, arrêté du 28 décembre 2009 (révisé au 1^{er} septembre 2012) fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'Agrégation, NOR : MENH0931284A (consultables sur www.education.gouv.fr). Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit :

Epreuves 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 ou *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, en anglais, répondre à une série de questions et, notamment expliciter certaines règles fondamentales ;
- b) **Grammaire** : le candidat doit, en français, expliciter trois points de grammaire soulignés dans le texte et répondre à une question de portée générale.

- 4) **Epreuve 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'entre elles dans les limites de la durée de l'ensemble de l'épreuve.

Total des coefficients des épreuves écrites : 5

Epreuves orales d'admission

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

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

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum

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

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

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

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum

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

- 3) **Compréhension-Restitution (CR) + Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable (AFER)**

L'épreuve se déroule en deux parties. La première est notée sur 15 points ; la deuxième sur 5 points.

Durée totale de l'épreuve : cinquante minutes ; coefficient : 3

- a) **Première épreuve : CR (15 points)**. Durée de préparation : aucune. Le candidat écoute un document authentique en langue anglaise d'une durée de trois minutes maximum. Après une seconde écoute fragmentée, il propose la restitution orale de ce contenu en français. Cet exercice est suivi d'un entretien en français avec le jury.

Durée totale : trente minutes maximum

- b) **Deuxième épreuve : AFER (5 points)**.

Durée de préparation : quinze minutes.

Durée de présentation par le candidat : dix minutes.

Durée de l'entretien avec le jury : dix minutes.

Durée totale : vingt minutes maximum.

Le sujet porte sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée, dans l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006. En sus de ses connaissances des programmes et des textes officiels, le

candidat devra faire preuve de bon sens dans la gestion et la résolution des questions proposées.

Il est à noter ici que les candidats passent la deuxième épreuve avant la première, lors des oraux, afin de pouvoir tirer parti des quinze minutes de préparation à l'épreuve AFER. L'épreuve de CR fait donc suite à celle d'AFER puisqu'elle ne nécessite aucune préparation préalable.

4) **Epreuve 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.

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-cinq minutes maximum.

Enfin, une cinquième **note globale d'expression orale en anglais** est attribuée pour les première, deuxième et quatrième épreuves orales (**coefficient 2**).

Total des coefficients des épreuves orales : 11

Il est vivement conseillé aux candidats, pendant les oraux, de produire des réponses claires au moment des entretiens et de veiller pendant tout l'exposé (quelle que soit la maîtrise de l'exercice) et l'entretien, à la qualité de la langue orale, quelle que soit la qualité du contenu de la présentation. Trop de candidats accumulent les fautes lorsqu'ils ne sont pas à l'aise avec le sujet proposé. Attention également lors du passage de l'anglais au français à ne pas laisser le niveau de langue se détériorer sous prétexte que l'on passe à une autre langue.

Rappelons que les oraux se déroulent sur quatre journées. Les candidats sont convoqués à une réunion d'accueil la veille de leurs épreuves (à 17h30) Celles-ci durent trois jours, et leur ordre varie selon le numéro tiré au sort par les candidats lors de la réunion d'accueil :

- un jour, les candidats passent la leçon ;
- un autre jour, ils ont une explication ou un commentaire de texte le matin et ils passent l'après-midi les deux sous-épreuves AFER puis CR (dans cet ordre) ;
- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP).

Les membres du jury montrent beaucoup de bienveillance à l'égard des candidats afin de les mettre à l'aise pour qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes.

Idées reçues

Aucune question ou œuvre n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation ou du commentaire à l'écrit. On l'aura encore vu à la session 2013 avec un sujet de dissertation sur la question américaine de tronc commun en civilisation. De nombreuses fausses rumeurs circulent tous les ans sur les sujets qui vont être proposés lors des écrits. Or ce qui fait un bon sujet est son intitulé même et non le lien éventuel avec les sujets des sessions antérieures ou avec ceux des autres concours. Cela vaut également pour la linguistique, discipline pour laquelle il serait dangereux de faire une impasse sur les questions larges données au concours ces dernières années. Il est hasardeux de faire des pronostics sur les sujets qui peuvent être proposés à l'écrit en estimant qu'ils doivent nécessairement, en vertu d'un principe d'alternance, porter sur un genre différent en littérature de celui choisi l'année précédente ou une question différente en civilisation de celle proposée lors d'une session précédente. Il n'existe aucune concertation entre les différents présidents de concours pour le choix des sujets et il se peut donc, de façon fortuite, que les sujets d'une session portent sur les mêmes questions ou auteurs aux deux concours de l'Agrégation (interne et externe). Un candidat sérieux étudie toutes les questions inscrites au programme et ne fait pas d'impasse sur un ou plusieurs sujets. Une œuvre ou une question peut être proposée deux années de suite. On voit également trop souvent des candidats admissibles qui ne sont pas admis car ils n'ont pas eu le temps de travailler les questions/auteurs d'oral. C'est vraiment dommage car certains obtiennent d'excellentes notes en anglais oral. L'oral du concours se prépare sur l'année et non pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. Il est bon de savoir également que l'admissibilité et l'admission se jouent à quelques centièmes, d'où l'intérêt de ne rien négliger.

Concernant les épreuves orales, il est essentiel d'apprendre à gérer son temps durant l'année de préparation. La meilleure façon consiste à s'imposer de passer tous les concours blancs (pour l'écrit) et toutes les « colles » (pour l'oral) que les préparations proposent aux candidats. Ce n'est qu'ainsi qu'on apprend à parler entre vingt-cinq et trente minutes en leçon ou en

explication/commentaire. De même, réussir l'épreuve de Compréhension-restitution suppose une longue pratique de l'exercice, tout comme l'épreuve hors programme (EHP). Il est essentiel de travailler également la qualité de la langue orale. Les différentes épreuves requièrent une grande richesse de vocabulaire à ce niveau et une langue s'entretient régulièrement. Certains candidats sont parfois déçus de la note de langue orale qu'ils obtiennent mais il faut savoir que la langue est souvent affectée par une mauvaise prestation liée à une méconnaissance du sujet, à l'émotion ou à l'anxiété ressenties le jour de l'épreuve. Le contexte fait que même de bons linguistes, en temps ordinaire, perdent parfois certains de leurs moyens et obtiennent une note qu'ils jugent impensable. Déplacements d'accents toniques, intonation montante font partie des nombreux défauts relevés chez certains candidats, comme on le verra dans le rapport sur la langue orale.

Au titre des détails pratiques, il est recommandé aux candidats de se munir d'un chronomètre lors des épreuves orales et de boules Quiès pour la préparation en « loge » (salle où les candidats préparent leurs épreuves) pour pouvoir se préparer au calme. Les téléphones portables sont strictement interdits durant tout concours national. Ils doivent être éteints et rangés par les candidats dans leurs affaires personnelles. Ils ne peuvent donc plus être utilisés comme montre ou chronomètre.

À l'écrit, chaque épreuve est notée par deux spécialistes qui n'ont pas connaissance de la note attribuée par leur « binôme ». Les copies sont, faut-il le rappeler, totalement anonymes. Elles sont en outre brassées pour éviter que les copies d'un même centre soient corrigées par un même correcteur. Les binômes changent à chaque session.

À l'oral, chaque commission devant laquelle passent les candidats est composée de trois membres. Il arrive qu'un quatrième membre (membre du Directoire) soit présent mais seuls les trois membres du jury sont habilités à interroger et à noter la prestation des candidats et chacun de ces trois membres a obligation de donner une note à la fois en contenu (explication/commentaire, leçon ou EHP) et en langue. Pour l'épreuve « CR/AFER », chacun des trois membres donne une note pour la CR et une pour l'AFER. Il est totalement erroné de penser que chaque membre serait spécialisé dans la notation, par exemple que l'un noterait la langue, l'autre le contenu et le troisième on ne sait quoi. Chacun attribue sa note en toute indépendance.

Comme chaque candidat est noté par trois membres de la commission « leçon », trois membres de la commission « explication/commentaire » et trois membres de la commission « EHP », la note qu'il obtient en « maîtrise d'anglais parlé » résulte de la moyenne de neuf notes.

Aucun membre siégeant à l'oral ne connaît les notes de l'écrit. De plus, les commissions ignorent les notes obtenues dans une autre commission : interdiction est faite de parler des candidats en dehors des commissions. Le directoire ne communique aucune note aux membres du jury.

Concernant les candidats qui auraient malheureusement échoué à leurs épreuves d'admissibilité ou d'admission, il est possible de contacter la présidente de jury pour avoir un retour afin de préparer au mieux le concours l'année suivante. Il est cependant à noter qu'un candidat admis n'aura aucun retour sur ses épreuves écrites et orales. De même, un candidat admissible n'aura pas de retour sur ses écrits à l'issue des oraux. En revanche, il sera possible aux candidats non admissibles de contacter la présidente de jury pendant les épreuves orales (du 8 juin au 2 juillet 2014), par téléphone (pour prendre rendez-vous au lycée où se déroulent les épreuves d'oral ou organiser un rendez-vous téléphonique) ou par courriel (claire.charlot@paris-sorbonne.fr ou clairecharlot@wanadoo.fr). Les fiches de correction ne sont disponibles qu'à partir de la mi-juin donc il est inutile d'écrire au gestionnaire du concours avant le mois de juillet. Il vaut mieux contacter la présidente qui disposera des fiches dès le mois de juin à l'oral. Les candidats non admis pourront également contacter la présidente pour un retour sur leurs oraux, et sur leurs oraux uniquement, mais celui-ci n'aura lieu qu'à l'automne. Il ne sera plus fait de retour sur les demandes qui interviendront après le mois d'octobre. Suite aux nombreuses demandes de retours en 2013 (sur écrits et sur oraux) dès le mois de juillet, nous remercions les candidats de leur patience. Tous les candidats en ayant fait la demande avant la fin du mois d'octobre seront contactés avant les vacances de Noël. Ceci ne dispense pas les candidats de bien lire toutes les recommandations qui sont faites dans le rapport de jury. Il est d'ailleurs souhaitable de prendre connaissance de plusieurs rapports de jury.

Ouvrages à disposition

À l'oral, dans les loges, les candidats ont à leur disposition un **dictionnaire unilingue** et un **dictionnaire de prononciation** pour toutes les épreuves, sauf pour la Compréhension-restitution et l'AFER. Le jury s'attend à ce que les candidats vérifient la prononciation de certains mots qu'ils jugent difficiles ou celle des noms propres. Pour l'épreuve de commentaire ou d'explication de texte, les candidats doivent lire un passage d'une dizaine de lignes. Il leur est vivement recommandé de préparer la lecture à l'aide du dictionnaire de prononciation. Pour l'Épreuve hors programme, ils ont l'*Encyclopedia Britannica* à disposition.

En littérature et en civilisation, les candidats ont accès aux ouvrages au programme. Ils sont disponibles à la fois pour la leçon et pour l'explication/commentaire et peuvent être utilisés devant le jury, ce qui est fortement recommandé. Les ouvrages (appareil critique inclus le cas échéant) sont consultables dans leur intégralité. Les candidats peuvent utiliser des « *post it* » ou des marque-pages pour repérer plus facilement une citation dans ces ouvrages. Ceux-ci sont retirés par le jury à la fin de la journée.

Enfin, aucune œuvre ou question au programme n'est privilégiée par rapport aux autres : chaque œuvre ou chaque question est sélectionnée le même nombre de fois que les autres sur la durée des oraux. Il est d'ailleurs possible qu'un(e) candidat(e) se voit proposer la même œuvre ou question en explication/commentaire et en leçon, du fait du hasard du tirage au sort des sujets.

Conclusion

L'Agrégation externe est certes un concours difficile et exigeant mais qui ne présente aucune difficulté insurmontable. Il est important de rappeler que la préparation suppose un travail de longue haleine, entamé longtemps avant l'année consacrée au concours, que toute impasse est extrêmement dangereuse, qu'une réussite au concours repose sur une méthodologie sûre pour toutes les épreuves ainsi que sur des connaissances solides. Il est indispensable de s'entraîner à toutes les épreuves. Il convient de préparer avec un même degré d'investissement soutenu, toute l'année, tant l'oral que l'écrit de façon à se donner les meilleures chances de réussite.

Enfin, que soient remerciés ici tous ceux qui ont œuvré à la bonne organisation du concours lors de la session 2013 : les membres du jury de l'écrit et de l'oral mais aussi les personnels de la DGRH du Ministère, les personnels du SIEC à Arcueil, ainsi que les personnels du Lycée Jean Zay et du Lycée Jacques Decour à Paris. Nous terminerons en souhaitant bonne chance aux candidats de la session 2014.

Claire CHARLOT
Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
Présidente du jury de l'Agrégation externe d'Anglais

REMARQUES GÉNÉRALES

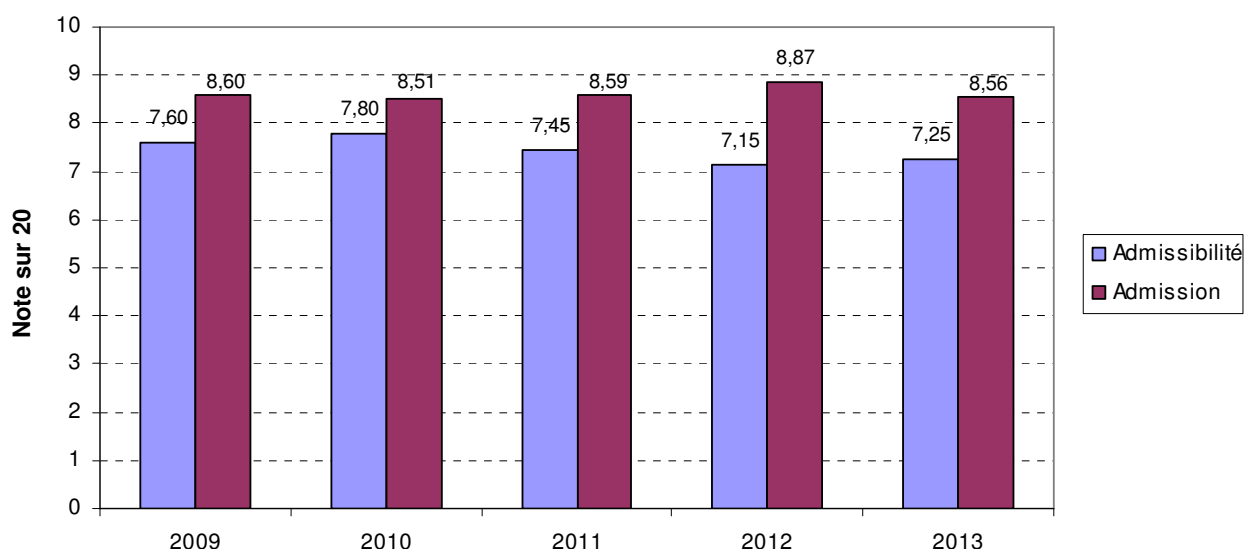
Les résultats de la session 2013 sont assez proches de ceux de la dernière session, malgré un plus grand nombre de postes offerts au concours. Le nombre de postes mis au concours s'élevait à 167 postes, soit une augmentation de près d'un tiers (+39 postes soit +30,5%) par rapport à la session 2012 (128 postes), alors que dans le même temps la proportion de candidats inscrits au concours (2348) augmentait de 10,5%.

Le nombre d'inscrits au concours n'a cessé d'augmenter d'environ 10% tous les ans (2012 : 2130 ; 2011 : 2105 ; 2010 : 1891 ; 2009 : 1698 ; 2008 : 1745 ; 2007 : 1810). Il faut bien entendu soustraire du chiffre officiel les candidats reçus l'an dernier aux concours interne/externe puisque l'inscription avait encore eu lieu en amont des résultats. Il faut également noter que sur les 2348 inscrits, on compte seulement 963 candidats n'ayant pas été éliminés (41% des inscrits). Sont éliminés les candidats qui ne se présentent pas au concours, qui sont absents à une épreuve, rendent copie blanche ou obtiennent la note de 0 à l'une de leurs épreuves. Si bien que les candidats admissibles (365 cette session) représentaient un peu plus du tiers des candidats non éliminés (37,9%). Les 167 postes ont été pourvus.

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre d'admission (8,56 sur 20) est en légère diminution par rapport à celle de la session 2012 (8,87 en 2012, 8,59 en 2011) pour un nombre supérieur de postes. Ceci s'explique sans doute par un nombre plus important de candidats et notamment de candidats admissibles puisqu'il y a eu un nombre supérieur de postes mis au concours. La barre d'admissibilité (7,25 sur 20) est en revanche supérieure à celle de la session 2012 (7,15 en 2012 ; 7,45 en 2011 ; 7,8 en 2010 ; 7,6 en 2009 et en 2008 ; 7,5 en 2007).

Graphique 1 : Evolution du niveau des barres d'admissibilité et d'admission, 2009-2013



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admissibilité et d'admission.
Lecture : En 2013, les barres d'admissibilité et d'admission s'élevaient respectivement à 7,25 et 8,56 sur 20.

Le niveau global des candidats, tel qu'il apparaît dans les moyennes obtenues cette session, est en légère augmentation pour l'ensemble des admissibles. La moyenne la plus élevée était de 15,6 sur 20 pour une barre d'admissibilité fixée à 7,25. A tous les niveaux de comparaison avec les chiffres de la session 2012, les notes étaient légèrement supérieures à l'écrit. Les moyennes de l'oral étaient sensiblement les mêmes. La moyenne la plus élevée à l'oral était la même qu'en 2012 (17,07 sur 20). Le fait que la moyenne globale des admis (admissibilité + admission) soit légèrement inférieure (8,41 sur 20 au lieu de 8,74 en 2012) est due à un léger fléchissement des notes en fin de liste.

Le nombre d'admissibles

Le pourcentage des admissibles (365) par rapport aux candidats non éliminés (963) est de 37,9%, soit en légère augmentation par rapport à la session dernière (35,64% en 2012 ; 34,99% en 2011). En d'autres termes, un candidat qui passe toutes les épreuves sans avoir de note éliminatoire a plus d'une chance sur trois d'être admissible.

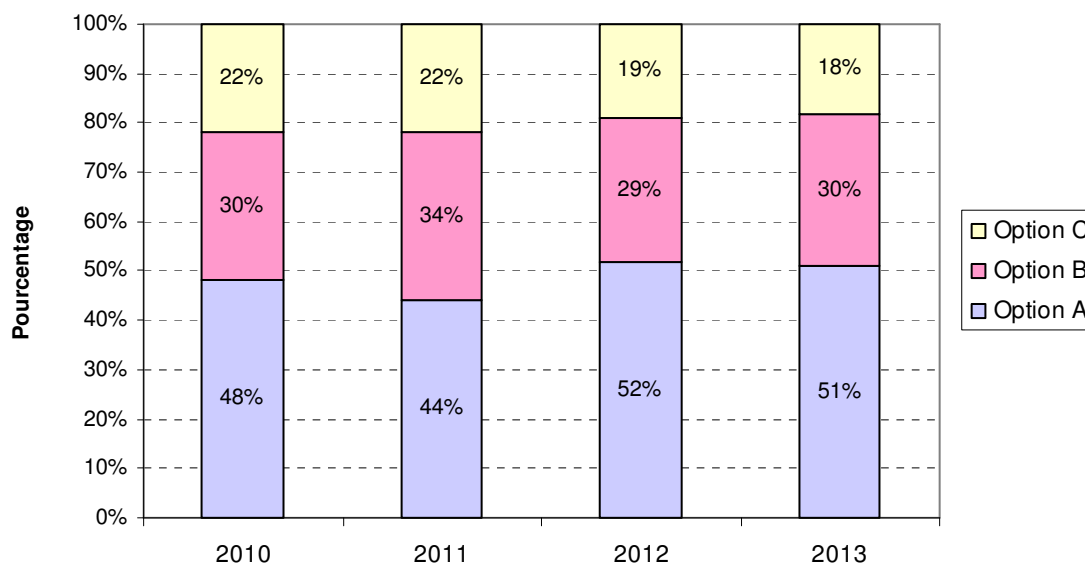
Le pourcentage des admis par rapport aux admissibles

Le pourcentage des candidats admis (167) parmi les admissibles non éliminés (350) est de 47,75%, soit légèrement supérieur à celui de 2012 (45,88%). Un candidat admissible qui passe toutes les épreuves a donc plus d'une chance sur deux d'être admis.

Les chiffres par option : admissibilité

La proportion des candidats présentant les différentes options est stable si on la compare à la session 2012. Plus d'un admissible sur deux (51%) a choisi l'option A (52% en 2012), un peu moins d'un admissible sur trois l'option B (30% contre 29%) et un peu moins d'un admissible sur cinq l'option C (18% contre 19%).

Graphique 2 : Part d'admissibles selon l'option, 2010-2013 (%)



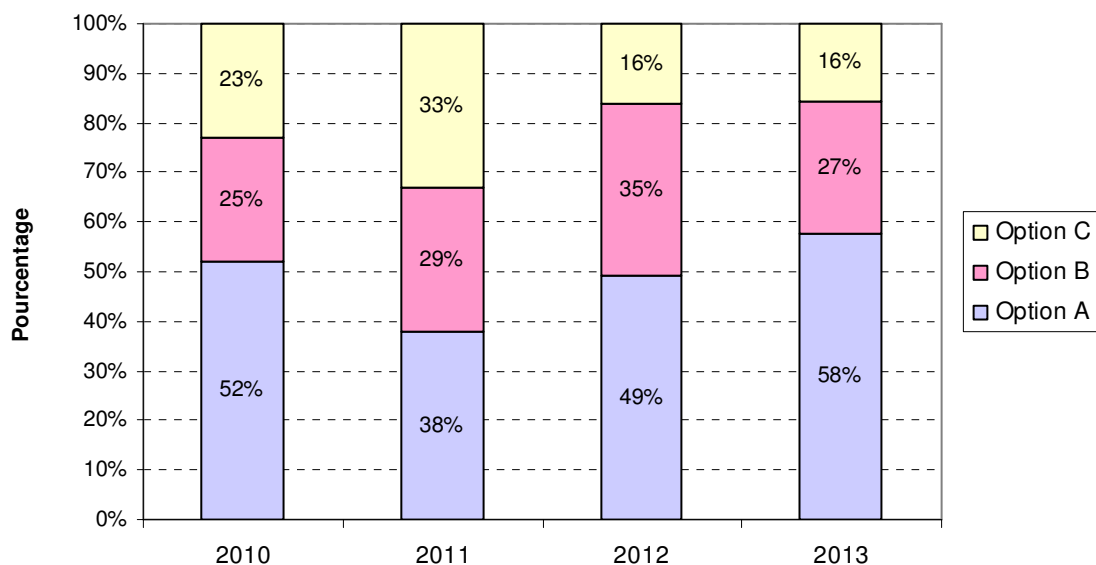
Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admissibilité.

Lecture : En 2013, 51% des étudiants admissibles étaient issus de l'option A, respectivement 30% et 18% pour les options B et C.

Les chiffres par option : admissions

Si l'on examine la proportion de reçus par option, on constate que l'Option A reste celle qui compte le plus grand nombre d'admis avec 58% (soit plus de la moitié des lauréats, + 9 points) comparé à 49% en 2012, 38% en 2011. On retrouve ainsi des chiffres bien supérieurs à ceux des années 2008 (41,4%) ou 2009 (53,1%). L'Option B enregistre, en revanche, une proportion d'admis beaucoup plus faible avec 27% (- 8 points) comparé à 35% en 2012. L'Option C est restée stable avec 16% d'admis, la même proportion qu'en 2012 mais une proportion bien en-deçà de celle de 2011 (32,7% des lauréats). En bref, on note une forte augmentation des admis en Littérature, une forte diminution des admis en Civilisation (qui profite aux candidats littéraires) et une stabilisation des admis en Linguistique.

Graphique 3 : Part d'admis selon l'option, 2010-2013 (%)

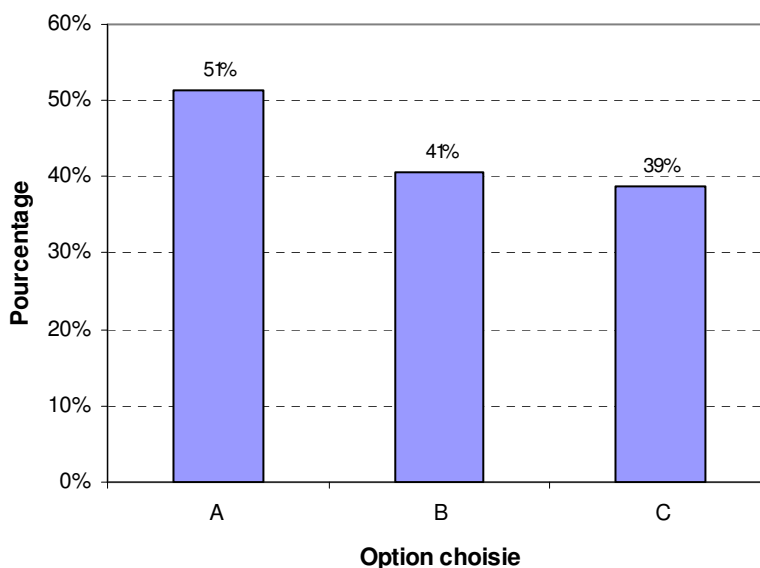


Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2013, 58% des candidats admis étaient issus de l'option A, respectivement 27% et 16% pour les options B et C.

Si l'on rapporte le nombre d'admis à celui des admissibles, par option, on constate que le taux de réussite des admissibles est de 51% pour les littéraires (option A), de 41% pour les civilisationnistes (option B) et de 39% pour les linguistes. Le plus difficile pour les candidats de l'option B et C est donc de réussir l'oral.

Graphique 4 : Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie, 2013



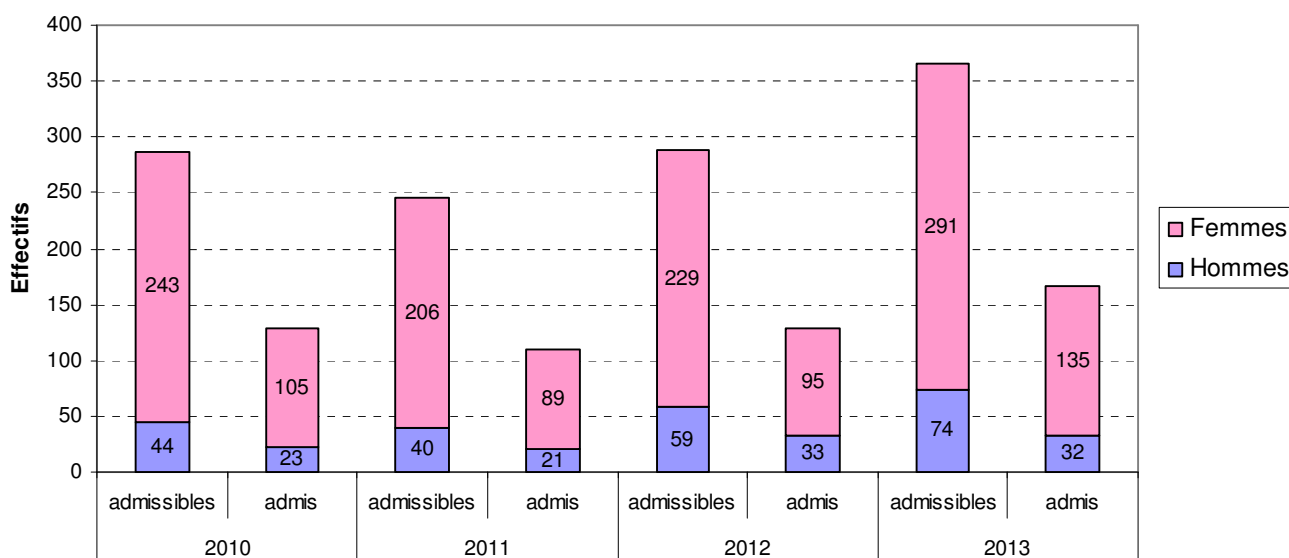
Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2013, 51% des candidats admissibles ayant présenté l'option A étaient admis.

Le ratio hommes/femmes

L'Agrégation reste encore très féminisée puisque de 2008 à 2013, la proportion de candidates s'est stabilisée autour de 80%.

Graphique 5 : Evolution de la ventilation des effectifs de candidats admissibles et admis par sexe, 2010-2013

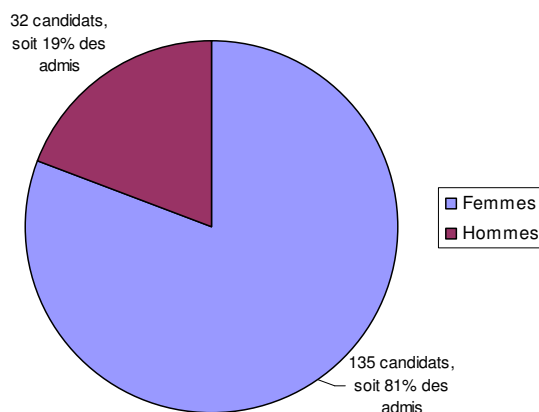


Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admissibilité et d'admission.

Lecture : En 2013, 291 femmes ont été admissibles ainsi que 74 hommes ; 135 femmes ont été admises ainsi que 32 hommes.

On comptait parmi les admissibles de 2013 79,7% de femmes et 20,3% d'hommes et parmi les admis 80,8% de femmes et 19,2% d'hommes. Pourtant le nombre d'hommes admissibles était le plus élevé de ces dernières années – 74 contre 59 en 2012, 40 en 2011 et 44 en 2010. Le taux de réussite restait néanmoins à peu près identique, celui des femmes étant légèrement supérieur (46,39%) à celui des hommes (43,24%), ce qui n'était pas le cas en 2012, les hommes réussissant alors nettement mieux proportionnellement (55,9% contre 41,5%).

Graphique 6 : Répartition des candidats admis par sexe, 2013



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2013, 81% des admis étaient des femmes et 19% des hommes.

L'âge des candidats

Répartition par date de naissance (extraits)

Candidat admissible le plus âgé : né en 1955.

Candidat admis le plus âgé : né en 1957.

Groupes les plus nombreux selon l'année de naissance (par ordre décroissant)

1985 (11 admissibles, 4 admis) [2012 : 16 admissibles, 6 admis].

1986 (24 admissibles, 10 admis) [2012 : 39 admissibles, 19 admis].

1987 (49 admissibles, 23 admis) [2012 : 62 admissibles, 28 admis].

1988 (69 admissibles, 40 admis) [2012 : 49 admissibles, 27 admis].

1989 (62 admissibles, 38 admis) [2012 : 14 admissibles, 11 admis].

1990 (28 admissibles, 20 admis) [2012 : 3 admissibles, 3 admis].

Les candidats les plus jeunes (22 ans en 2012) sont nés en 1991 : 4 admissibles pour 3 admis.

L'âge des candidats varie considérablement puisque l'on observe un écart de 34 ans entre le candidat admis le plus âgé (56 ans) et le candidat le plus jeune (22 ans). A la dernière session, l'écart était de 42 ans. L'âge typique auquel réussir l'Agrégation est entre 24 et 26 ans.

L'origine professionnelle des candidats

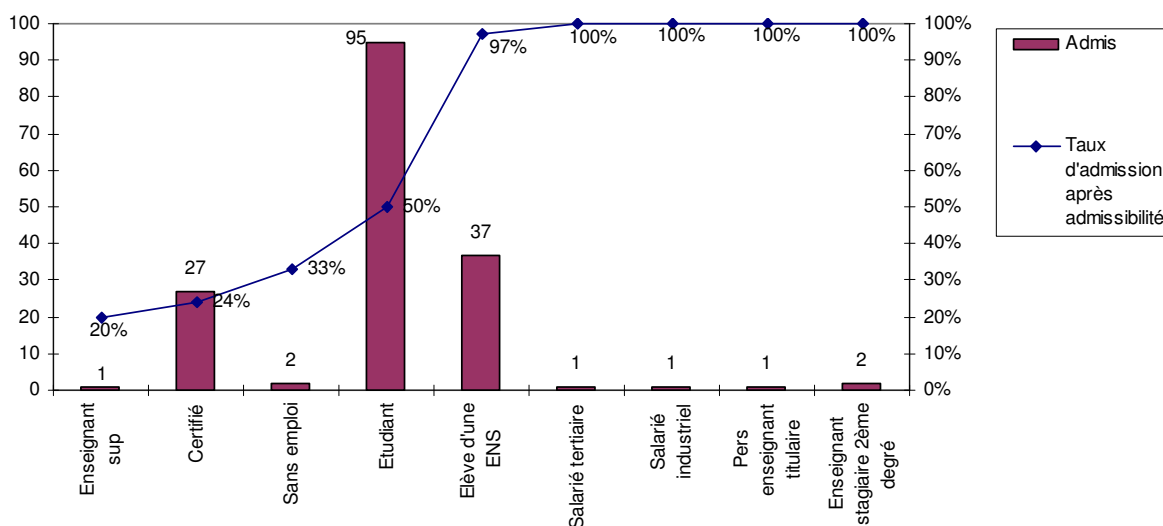
Répartition par profession (extraits)

Elèves d'une **ENS** : 38 admissibles [2012 : 22 ; 2011 : 14 ; 2010 : 21 et 2009 : 27] ; 37 admis [2012 : 21 ; 2011 : 12 ; 2010 : 19 et 2009 : 27].

Certifiés : 114 admissibles [2012 : 90 ; 2011 : 91 ; 2010 : 90 et 2009 : 62] ; 27 admis [2012 : 28 ; 2011 : 34 ; 2010 : 18 et 2009 : 16].

En 2013, les catégories les plus nombreuses du point de vue du statut étaient celles des étudiants. Sur 167 reçus, 95 étaient étudiants (56,8%), 37 étaient issus d'une ENS (22,1%), 27 étaient certifiés (16,2%). Leur taux d'admission était respectivement de 24% pour les certifiés, 50% pour les étudiants et 97% pour les ENS.

Graphique 7 : Nombre d'admis et taux d'admission après admissibilité selon l'origine professionnelle, 2013



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2013, 95 étudiants ont été admis, soit un taux de réussite après l'admissibilité de 50%.

BILAN CHIFFRÉ 2013

Comme les années précédentes, ne sont donnés ici que les chiffres qui ont paru les plus significatifs parmi ceux que les ordinateurs du Ministère ont calculés. Il revient à chacun de les interpréter comme il l'entend et d'en tirer les conclusions qui lui sembleront appropriées. On rappellera que les 167 postes offerts au concours ont été pourvus. Certains chiffres sont déjà mentionnés dans l'avant-propos. Ils sont donnés de façon plus synthétique ici.

Bilan de l'admissibilité 2013

Nombre de postes : 167 [2012 : 128 ; 2008 à 2011 : 128, 2010 : 110].

Nombre de candidats inscrits : 2348 [2012 : 2130 ; 2011 : 2038 ; 2010 : 1848 et 2009 : 1684].

Nombre de candidats non éliminés (c'est-à-dire n'ayant pas eu de note éliminatoire) : 963 [2012 : 808 ; 2011 : 713 ; 2010 : 833 et 2009 : 874] soit 41,01% des inscrits [37,93% en 2012 ; 34,99% en 2011 et 45,07% en 2010].

Nombre de candidats admissibles : 365 [2012 : 288 ; 2011 : 246 ; 2010 : 287 ; 2009 : 288], soit 37,90% des non éliminés [35,64% en 2012 ; 34,5% en 2011].

Barre d'admissibilité : 7,25 sur 20 [2012 : 7,15 sur 20 ; 2011 : 7,45 ; 2010 : 7,8 et 2009 : 7,6].

Moyenne des candidats non éliminés : 6,54 sur 20 [2012 : 6,25 ; 2011 : 6,48 ; 2010 : 7,16 et 2009 : 6,44].

Moyenne des candidats admissibles : 9,31 sur 20 [2012 : 9,01 ; 2011 : 9,23 ; 2010 : 9,48 et 2009 : 9,35].

Moyenne la plus élevée : 15,60 sur 20 [2012 : 14,55 ; 2011 : 13,25 ; 2010 : 14,11 et 2009 : 13,95].

Moyenne du 10^e candidat admissible : 13 sur 20 [2012 : 12,40 ; 2011 : 12,25 ; 2010 : 12,5 et 2009 : 12,7].

Moyenne du 20^e candidat admissible : 12,60 sur 20 [2012 : 11,85 ; 2011 : 11,5 ; 2010 : 11,65 et 2009 : 12,1].

Moyenne du 50^e candidat admissible : 11,25 sur 20 [2012 : 10,65 ; 2011 : 10,45 ; 2010 : 10,6 et 2009 : 10,55].

101 candidats ont obtenu 10 sur 20 au moins [2012 : 69 ; 2011 : 65 ; 2010 : 70 et 2009 : 85].

Moyenne du 100^e admissible : 10 sur 20 [2012 : 9,20 ; 2011 : 9,2 ; 2010 : 9,55 et 2009 : 9,7].

Moyenne du 130^e admissible : 9,50 sur 20 [2012 : 8,70 ; 2011 : 8,85 ; 2010 : 9,15 et 2009 : 9,25].

Moyenne du 260^e admissible : 8,15 sur 20 [2012 : 7,35 ; 2011 : 7,35 ; 2010 : 8,25 et 2009 : 7,75].

6,10 points d'écart entre le 1^{er} et le 130^e (2012 : 5,85 ; 2011 : 5,9) ; 1,35 point entre le 130^e et le 260^e (2012 : 1,35 ; 2011 : 1,5 points).

Moyenne du dernier admissible : 7,25 sur 20 [7,15 en 2012 ; 7,45 en 2011 ; 7,8 en 2011 et 7,6 en 2009].

Moyenne par épreuve après barre

Dissertation en français (civilisation)

Nombre de présents : 1012 [2012 : 872 ; 2011 : 744 ; 2010 : 864 et 2009 : 960].

Moyenne des présents : 5,68 sur 20 [2012 : 5,57 ; 2011 : 4,68 ; 2010 : 6,1 et 2009 : 5,32].

Moyenne des admissibles : 8,24 sur 20 [2012 : 9,33 ; 2011 : 7,78 ; 2010 : 6,1 et 2009 : 5,32].

Commentaire de texte en anglais (littérature)

Nombre de présents : 1000 [2012 : 856 ; 2011 : 734 ; 2010 : 855 et 2009 : 971].

Moyenne des présents : 6,41 sur 20 [2012 : 4,86 ; 2011 : 5,3 ; 2010 : 5,71 et 2009 : 5,03].

Moyenne des admissibles : 9,91 sur 20 [2012 : 7,37 ; 2011 : 8,54 ; 2010 : 8,46 et 2009 : 8,24].

Composition de linguistique

Nombre de présents : 997 [2012 : 842 ; 2011 : 740 ; 2010 : 856 et 2009 : 935].

Moyenne des présents : 5,93 sur 20 [2012 : 6,11 ; 2011 : 7,21 ; 2010 : 6,71 et 2009 : 5,79].

Moyenne des admissibles : 9,04 sur 20 [2012 : 9,45 ; 2011 : 10,63 ; 2010 : 9,88 et 2009 : 8,84].

Traduction (thème + version)

Nombre de présents : 1002 [2012 : 843 ; 2011 : 745 ; 2010 : 859 et 2009 : 963]

Moyenne des présents : 7,34 sur 20 [2012 : 7,37 ; 2011 : 7,38 ; 2010 : 7,16 et 2009 : 7,42]

Moyenne des admissibles : 9,53 sur 20 [2012 : 9,44 ; 2011 : 9,6 ; 2010 : 9,48 et 2009 : 9,83].

[Thème : 7,38 sur 20 (moyenne des présents ; 2012 : 3,68) ; 9,29 sur 20 (moyenne des admissibles ; 2012 : 4,73).

Version : 7,30 sur 20 (moyenne des présents ; 2012 : 3,69) ; 9,77 sur 20 (moyenne des admissibles ; 2012 : 4,71).]

Bilan de l'admission 2013

Barre d'admission : 8,56 sur 20.

Nombre de candidats non éliminés : 350 sur 365 admissibles, soit 95,89% des admissibles [2012 : 279 sur 288 admissibles, soit 96,88% des admissibles ; 2011 : 237 sur 246 admissibles, soit 96,34% des admissibles].

Nombre de candidats admis : 167, soit 47,71% des candidats non éliminés [2012 : 128, soit 45,88% ; 2011 : 110, soit 46,41% ; 2010 : 128, soit 45,39% et 2009 : 128, soit 45,88%].

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Candidats non éliminés : 8,68 sur 20 [2012 : 8,83 ; 2011 : 8,56 ; 2010 : 8,56 et 2009 : 8,61].

Candidats admis : 10,44 sur 20 [2012 : 10,68 ; 2011 : 10,24 ; 2010 : 10,36 et 2009 : 10,57].

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Candidats non éliminés : 8,41 sur 20 [2012 : 8,74 ; 2011 : 8,26 ; 2010 : 8,16 et 2009 : 8,25].

Candidats admis : 10,50 sur 20 [2012 : 11,03 ; 2011 : 10,34 ; 2010 : 10,57 et 2009 : 10,82].

Les meilleures (et les plus mauvaises) notes attribuées par épreuve

Leçon : 19 sur 20 (0,5 sur 20)

Explication/commentaire : 18 sur 20 (1 sur 20)

EHP : 18 sur 20 (1 sur 20)

Compréhension/Restitution : 12,75 sur 15 (0,75 sur 15)

AFER : 5 sur 5 (0,5 sur 5)

Expression orale : 19,67 sur 20 (2,33 sur 20)

Moyennes par type d'épreuve

Leçon : 7,90 sur 20 (admis : 10,54) [2012 : 7,97 sur 20 – admis : 10,61].

Littérature : 8,42 sur 20 (admis : 10,26 [2012 : 7,93 – admis : 10,67].

Civilisation : 7,00 sur 20 (admis : 10,44 [2012 : 8,13 – admis : 10,5].

Linguistique : 7,90 sur 20 (admis : 11,73 [2012 : 7,82 – admis : 10,65].

Explication/commentaire : 7,75 (admis : 10,16 [2012 : 7,4 – admis : 9,77].

Littérature : 8,55 sur 20 (admis : 10,75 [2012 : 7,57 – admis : 9,94].

Civilisation : 7,21 sur 20 (admis : 9,99 [2012 : 7,38 – admis : 9,79].

Linguistique : 6,31 sur 20 (admis : 8,29 [2012 : 6,97 – admis : 9,18].

EHP : 7,02 sur 20 (admis : 9,11) [2012 : 8,23 ; admis : 10,83].

CR (sur 15) : 6,37 sur 20 (admis : 7,55) [2012 : 6,62 ; admis : 8,04].

AFER (sur 5) : 2,57 sur 20 (admis : 2,91) [2012 : 2,67 ; admis : 2,96].

Répartition par option

Option A (Littérature)

Nombre d'admissibles : 187 [2012 : 150 ; 2011 : 107 ; 2010 : 138 et 2009 : 137].

Nombre de présents : 182 [2012 : 146 ; 2011 : 102 ; 2010 : 136 et 2009 : 136].

Nombre d'admis : 96 [2012 : 63 ; 2011 : 42 ; 2010 : 65 et 2009 : 68].

Moyenne générale des admis : 10,75 sur 20 [2012 : 10,69].

Option B (Civilisation)

Nombre d'admissibles : 111 [2012 : 83 ; 2011 : 84 ; 2010 : 87 et 2009 : 93].

Nombre de présents : 105 [2012 : 82 ; 2011 : 82 ; 2010 : 85 et 2009 : 90].

Nombre d'admis : 45 [2012 : 45 ; 2011 : 32 ; 2010 : 34 et 2009 : 36].

Moyenne générale des admis : 9,99 sur 20 [2012 : 10,66].

Option C (Linguistique)

Nombre d'admissibles : 67 [2012 : 55 ; 2011 : 55 ; 2010 : 62 et 2009 : 58].

Nombre de présents : 63 [2012 : 52 ; 2011 : 53 ; 2010 : 62 et 2009 : 53].

Nombre d'admis : 26 [2012 : 20 ; 2011 : 36 ; 2010 : 29 et 2009 : 24].

Moyenne générale des admis : 8,29 sur 20 [2012 : 10,69].

Moyennes de l'oral

Moyenne la plus élevée : 17,07 sur 20.

Moyenne du 10^e candidat admis : 14,24 sur 20.

Moyenne du 20^e candidat admis : 13,14 sur 20.

Moyenne du 50^e candidat admis : 11,18 sur 20.

94 candidats ont obtenu 10 sur 20 au moins.

Moyenne du 100^e candidat admis : 9,61 sur 20.

Moyenne du dernier admis : 8,43 sur 20.

Moyennes d'admission (admissibilité plus admission)

Moyenne la plus élevée : 15,44 sur 20 [2012 : 17,07].

Moyenne du 10^e candidat admis : 13,5 sur 20 [2012 : 14,09].

Moyenne du 20^e candidat admis : 12,35 sur 20 [2012 : 13,14].

Moyenne du 50^e candidat admis : 10,84 sur 20 [2012 : 11,27].

91 candidats ont obtenu 10 sur 20 au moins.

Moyenne du 100^e candidat admis : 9,83 sur 20 [2012 : 9,44].

Moyenne du dernier admis : 8,56 sur 20 [2012 : 8,75 ; 2011 : 8,59 ; 2010 : 8,51 et 2009 : 8,60].

ONT COLLABORÉ AU RAPPORT DE LA SESSION 2013

Françoise BORT, Professeur à l'Université de Bourgogne (Dijon)
Alice BRAUN, Maître de Conférences à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense (Paris X)
Pierre CEPPELLI, Professeur de CPGE au Lycée Lakanal de Sceaux
Claire CHARLOT, Professeur à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
Ifig COCOUAL, Professeur de CPGE au Lycée La Bruyère de Versailles
Laure GARDELLE, Maître de Conférences à l'ENS de Lyon
Andrew JOHNSTON, Professeur de CPGE au Lycée du Parc de Lyon
Stéphane JOUSNI, Maître de Conférences à l'Université de Rennes 2
Christelle LACASSAIN-LAGOIN, Maître de Conférences à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour
Juliette LARROSA, IA-IPR, Académie de Paris
Georges LETISSIER, Professeur à l'Université de Nantes
Laurence MACHET, Maître de Conférences à l'Université Michel de Montaigne (Bordeaux 3)
Chantal MANES, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale
Elise MIGNOT, Maître de Conférences à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
Florent MONCOMBLE, Maître de Conférences à l'Université d'Artois (Arras)
Bertrand RICHET, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
Laurent ROESCH, Maître de Conférences à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse
Nicole TERRIEN, Professeur à l'Université de Rennes 2
Stephan WILHELM, Professeur de CPGE au Lycée Berthollet d'Annecy

COMPOSITION DU JURY 2013

Nom	Prénom	Epreuve	Qualité-grade-établissement
CHARLOT	Claire	Présidente	Professeur des Universités Paris-Sorbonne (Paris 4)
LETISSIER	Georges	Vice-Président	Professeur des Universités Nantes
MANES	Chantal	Vice-Présidente	Inspectrice Générale de l'Education Nationale
RICHET	Bertrand	Secrétaire général	Inspecteur Général de l'Education Nationale
ALVAREZ-ZUBILLAGA	Emmanuel	Traduction Version	CPGE Lycée Janson de Sailly Paris
AUER	Christian	Civilisation écrit et oral	Professeur des Universités Strasbourg
BAQUE	Zachary	Civilisation et EHP	Maître de Conférences Toulouse 2-Le Mirail
BAUDRY	Samuel	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Lyon 2
BONINI	Marc	Traduction Version	CPGE Lycée Clemenceau Nantes
BORT	Françoise	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Dijon
BRAUN	Alice	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
CASCADE	Joël	Traduction Thème	CPGE Lycée Bellepierre Saint Denis de la Réunion
CEPPETELLI	Pierre	Traduction Version et EHP	CPGE Lycée Lakanal Sceaux
CHUPIN	Yannicke	Littérature	Maître de Conférences Besançon
COCHOY	Nathalie	Littérature	Professeur des Universités Toulouse 2-Le Mirail
COCOUAL	Ifig	Littérature écrit et oral	CPGE Lycée La Bruyère Versailles
CONSIGNY	Antoine	Linguistique	Maître de Conférences Strasbourg
CONSTANTINESCO	Thomas	Littérature	Maître de Conférences Paris-Diderot (Paris 7)
COSSIC	Annick	Civilisation écrit et oral	Professeur des Universités Brest (UBO)
COTTENET	Cécile	Civilisation	Maître de Conférences Aix-Marseille
DELORME	Benjamin	Linguistique	Maître de Conférences ENS Cachan
DESWELLE-FILIPPI	Catherine	Linguistique	Maître de Conférences Rouen
DUCROCQ	Myriam-Isabelle	Civilisation et EHP	Maître de Conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
FEE	David	Civilisation	Maître de Conférences Sorbonne-Nouvelle (Paris 3)
FIGUEIREDO	Yves	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
FOURNIER	Jean-Marie	Littérature	Professeur des Universités Paris-Diderot (Paris 7)
GARDELLE	Laure	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences ENS-LSH Lyon

GRASSY	Elsa	Civilisation et EHP	Maître de Conférences Université de Strasbourg
GREANEY	Peter	Traduction Thème et CR	CPGE Lycée Joliot-Curie Nanterre
GUEGO	Pascal	Traduction Version et CR	CPGE Lycée Chateaubriand Rennes
GUILBERT	Georges-Claude	Civilisation	Professeur des Universités Tours
JOHNSTON	Andrew	Traduction Thème et CR	CPGE Lycée du Parc Lyon
JOUSNI	Stéphane	Traduction Version Et EHP	Maître de Conférences Rennes 2
JOYAU	Isabelle	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Sorbonne Nouvelle (Paris 3)
JUHEL	Jean-Pierre	Traduction Version et EHP	Maître de Conférences Rennes 2
KAENEL	André	Civilisation et EHP	Professeur des Universités Lorraine (Nancy 2)
KARSKY-TCHINAEV	Marie-Nadia	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Vincennes-St Denis (Paris 8)
LACASSAIN-LAGOIN	Christelle	Linguistique écrit et Oral	Maître de Conférences Pau et Pays de l'Adour
LARROQUE	Patrice	Linguistique écrit	Maître de Conférences HDR Montpellier 3
LARROSA	Juliette	Traduction Thème et CR	IA-IPR Paris
LAVIN	Michael	Traduction Thème et EHP	CPGE Lycée Faidherbe Lille
LEMAITRE	Frédéric	Traduction Version et CR	CPGE CRSD Noyon
LISAK	Catherine	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Bordeaux 3
MACHET	Laurence	Civilisation écrit et oral	Maître de conférences Bordeaux 3
MAJOU	Agathe	Traduction Thème et CR	CPGE Lycée Michel Montaigne Bordeaux
MAUREL	Sylvie	Traduction Version	Maître de Conférences Toulouse 2-Le Mirail
MELLET	Laurent	Littérature et EHP	Maître de Conférences Dijon
MIGNOT	Elise	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
MILLER	Philip	Linguistique écrit et oral	Professeur des Universités Paris-Diderot (Paris 7)
MONACELLI	Martine	Civilisation et EHP	Professeur des Universités Nice
MONCOMBLE	Florent	Linguistique et EHP	Maître de Conférences Artois (Arras)
MOREAU	Catherine	Linguistique et EHP	Maître de Conférences Michel de Montaigne (Bordeaux)
MULLER	Agnès	Linguistique	PRAG Paris Ouest Nanterre la Défense
NAFISSI-GESCHWIND	Laure	Traduction Version et CR	CPGE Lycée Henri IV Paris
NOWAK	Alain	Traduction Thème	CPGE Lycée Georges de La Tour Nancy-Metz
PAULY	Véronique	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences UVSQ (Versailles-St Quentin)
PENNEC	Blandine	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Toulouse 2-Le Mirail

PERRIN	Isabelle	Traduction Version	Maître de Conférences Sorbonne Nouvelle (Paris 3)
PICOT	Jean-Louis	Traduction Version Et CR	IA-IPR Caen
POLGE	Olivier	Linguistique	Maître de Conférences Limoges
ROESCH	Laurent	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Avignon et Pays de Vaucluse
ROSSIGNOL	Marie-Jeanne	Civilisation	Professeur des Universités Paris-Diderot (Paris 7)
RUFF	Daniel	Traduction Thème et CR	PRAG Limoges
SAMMARCELLI	Françoise	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Paris-Sorbonne (Paris 4)
SAUVAGE	Julie	Traduction Version	Maître de Conférences Montpellier 3
SIMONIN	Olivier	Linguistique	Maître de Conférences UPVD (Perpignan)
SMITH	Christine	Linguistique	Maître de Conférences Caen Basse-Normandie
TERRIEN	Nicole	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Rennes 2
TORRENT	Mélanie	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Diderot (Paris 7)
TOURNIER-SOL	Karine	Civilisation	Maître de Conférences Toulon Var
UTARD	Juliette	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
VALLAS	Sophie	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Aix-Marseille
WALLART	Kerry-Jane	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
WILHELM	Stephan	Linguistique écrit et oral	CPGE Lycée Berthollet Annecy
WINTER	Guillaume	Littérature	PRAG Artois (Arras)
WROBEL	Claire	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Lille 2

CR = épreuve orale de compréhension-restitution

EHP = épreuve orale hors programme

I ÉPREUVES ÉCRITES

1 DISSERTATION EN FRANÇAIS

Analysez et discutez la citation suivante : “The 1960s [...] legitimized civil disobedience as a tactic on the part of loyal citizens excluded from the conventional channels of power and social change.”

John P. Diggins, “Civil disobedience in American political thought”, in Luther S. Luedtke (ed.). *Making America. The Society and Culture of the United States*. Washington: USIA, 1987, p. 353.

Remarques préliminaires

La présence à l'écrit, pour la seconde année consécutive, d'un sujet portant sur la contre-culture (l'an dernier, c'était un commentaire de texte), a manifestement surpris plus d'un candidat. Nombreuses furent les copies témoignant d'une impréparation évidente que certains tentèrent de corriger en se cantonnant à des remarques générales — et souvent approximatives — sur la contre-culture et les années soixante, tandis que d'autres sont allés jusqu'à importer leurs connaissances sur Gandhi et la décolonisation, voire même sur la pastorale américaine, pour étoffer leur propos et tomber dans le hors sujet. Rappelons donc en exergue de ces remarques que tout calcul fondé sur une hypothétique alternance des sujets est extrêmement risqué. Plus généralement, le jury a déploré le manque de connaissances fondamentales sur la contre-culture mais aussi en civilisation américaine. Il a également noté, dans de très nombreuses copies, l'absence de familiarité avec les règles et la méthodologie de la dissertation. Les remarques qui suivent mettront donc l'accent sur ces deux points, en prodiguant les conseils d'usage, et en y ajoutant d'autres sur l'expression française, pour proposer ensuite quelques éléments de corrigé et la reproduction d'une des excellentes dissertations que le jury a eu le plaisir de lire. Lorsque les connaissances historiques, les qualités d'analyse et l'intelligence de la démonstration étaient réunies, comme on est en droit de l'attendre d'une dissertation, le jury les a récompensées par des notes élevées.

La citation de John Patrick Diggins était tirée d'un chapitre d'un ouvrage généraliste sur l'histoire et la culture américaines, ce qu'indiquaient bien leurs titres. Une incise avait été omise (« one of the most tumultuous decades in American history ») pour ne pas induire les candidats en erreur quant à la finalité de l'exercice, qui portait sur les années 1960 et non sur l'histoire américaine dans son ensemble. Le nom de Diggins apparaît dans la bibliographie de la question comme l'auteur de *The Rise and Fall of the American Left* (1973), mais on ne pouvait attendre des candidats qu'ils aient lu cet ouvrage et encore moins le texte dont était extraite la citation. De par son caractère général, qui plus est dans un essai qui propose un survol de la désobéissance civile dans la pensée politique américaine, ce que les candidats devaient avoir remarqué, la citation n'appelle pas prioritairement de commentaire historiographique, même si des copies ont su exploiter des connaissances fines sur l'héritage de la période pour explorer plus avant la question de la « légitimation » de la désobéissance civile. Une analyse, même brève, du paratexte aurait permis de repérer que le thème de l'essai de Diggins n'était pas les années soixante en général, mais bien la désobéissance civile dans la pensée américaine. Elle aurait permis d'éviter les confusions entre l'auteur de l'article et l'auteur de l'ouvrage, et surtout les spéculations hasardeuses sur l'appartenance de Diggins à l'une ou l'autre des générations d'historiens des années soixante.

Connaissances historiques

Les remarques contenues dans le corrigé du commentaire de texte (rapport 2012) peuvent être reprises telles quelles à propos de la dissertation cette année : « De nombreux candidats ont estimé que la question de civilisation américaine ne demandait pas un travail particulier et assidu tout au long de l'année précédant le concours. Ils ont pensé à tort que quelques vagues clichés sur les 'gentils' hippies se rebellant contre le 'méchant' système capitaliste pouvaient suffire à établir une réflexion personnelle sur la période envisagée. Contrairement aux apparences, donc, la question de la contre-culture américaine dans les années soixante est complexe et demande donc qu'on s'y attarde de manière approfondie. Il convenait de connaître précisément le contexte politique, économique et

culturel des années soixante car comment comprendre une logique d'opposition si on n'est pas capable d'expliquer ce à quoi les différents mouvements protestataires s'opposaient ? La question au programme demande donc des connaissances précises : dates, acteurs de la contre-culture au sens large du terme mais aussi les principaux hommes politiques de la période, lieux, idées, etc. » Posséder des connaissances à la fois étendues et précises sur la contre-culture et les années soixante est un préalable nécessaire à tout exercice d'analyse, que ce soit pour un commentaire de texte ou une dissertation. Mais les connaissances ne prennent sens que si elles sont triées et organisées en fonction d'une démonstration, comme nous le rappellerons plus loin dans nos remarques sur la méthodologie. Les meilleures dissertations sont celles qui ont fait montre de connaissances à la fois sur la période courant des années 1950 au début des années 1970 et sur des événements, des décisions, des mouvements et des acteurs significatifs, bref sur un large ensemble civilisationnel. À plusieurs reprises, le jury a été impressionné par la qualité du travail de préparation et par l'étendue des lectures effectuées. Trop souvent, malheureusement, la présentation des années soixante se résumait à une série de généralités comme celles que déplorait la citation du rapport de l'an dernier, dans lesquelles les fondamentaux de l'histoire américaine étaient trop souvent méconnus.

Il n'était ainsi pas déraisonnable d'attendre d'un candidat à l'agrégation d'anglais qu'il sache que l'expression « civil disobedience », dont la traduction en français est « désobéissance civile » et non « désobéissance civique », fait référence au pamphlet célèbre de Henry David Thoreau connu sous le titre *Civil Disobedience* (mais publié du vivant de l'auteur sous le titre « Resistance to Civil Government », 1849). Il s'agit d'un essai fondateur dans l'histoire de la pensée politique américaine, qui est précisément le sujet de la contribution de Diggins. Thoreau avait refusé de payer ses impôts pour protester contre la guerre lancée par son gouvernement contre le Mexique (1846-1848), qui faisait suite à l'annexion du Texas (1845), et contre la politique esclavagiste et impérialiste dont cette guerre participait, ce qui lui avait valu d'être (brièvement) emprisonné. Pour mémoire, le texte de cadrage du sujet posait la question suivante : « Comment cette période s'insère-t-elle dans la tradition démocratique américaine et au sein d'une histoire marquée par les rébellions et les utopies religieuses ? » Sans nécessairement retracer cette histoire, qui court du mouvement transcendantaliste, autour de la figure de Ralph Waldo Emerson dès les années 1830, à Martin Luther King, en passant par les Quakers, et qui est aussi l'histoire de l'action non-violente, les candidats devaient être en mesure de rapporter la citation de Diggins à une tradition spécifiquement américaine de désobéissance civile, ce à quoi le titre de la contribution de Diggins les encourageait d'ailleurs. Les références aux actions non-violentes de Gandhi pouvaient être pertinentes mais c'est Thoreau qui s'imposait dans une dissertation sur un sujet de civilisation américaine. Non pas le Thoreau de *Walden*, amorce automatique de développements souvent hors sujet sur l'écologie et le « retour à la nature » dans les années soixante, mais bien celui de *Civil Disobedience*.

Les affirmations erronées et les approximations, qui allaient souvent de pair avec des chronologies fantaisistes, sont à éviter de la part d'un futur enseignant d'anglais qui sera amené à donner des cours de civilisation anglophone : les WASP n'étaient pas des « White Anglo-Saxon Puritans » ; il n'y a pas de « Parti Démocratique » aux Etats-Unis ni de « Parlement » ; la phrase « life, liberty, and the pursuit of happiness » apparaît dans la Déclaration d'Indépendance et non dans la Constitution ; les 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} amendements de la Constitution n'ont pas été ratifiés dans les années 1950 ; il n'y a pas d'arrêt de la Cour suprême appelé « Brown v. Ferguson » ; les militants LGBT n'étaient pas dans les rues avec les militants noirs en 1964 ; Martin Luther King n'a pas créé la NAACP ni Malcolm X le Black Panther Party ; aucun spectateur n'a été tué par les Hell's Angels à Woodstock ; et l'Université de « Yell » n'existe pas. Le jury conseille aux candidats dont les connaissances en civilisation américaine sont peu assurées (dates, histoire, fonctionnement des institutions politiques, événements et figures clés,...) de les réviser avant de se présenter au concours.

Présentation et expression en français

La langue de rédaction de la dissertation est le français. Les rares copies rédigées en anglais ont reçu la note éliminatoire de zéro. Le jury a apprécié le fait que la majorité des copies étaient écrites de manière lisible, dans une écriture régulière. Il faut toutefois éviter d'utiliser des abréviations (« p. ex. », « c-à-d »), des signes (=, ≠) et des initiales (MLK, JFK). L'expression française était en revanche plus aléatoire, confirmant les inquiétudes exprimées dans les rapports de jury récents au sujet de la détérioration de la maîtrise du français. Même si l'agrégation d'anglais vise principalement à évaluer les compétences linguistiques, écrites et orales, des candidats dans un large éventail de domaines et de disciplines relevant du monde anglophone, une expression française maîtrisée est essentielle pour tout futur enseignant. Le jury a retiré des points à plusieurs copies lardées d'erreurs de toutes sortes qui, dans certains cas sérieux, en venaient à entraver la compréhension du propos : fautes de syntaxe et d'accord, d'orthographe (« un **A**méricain » mais « une expérience **a**méricaine »),

*« les vétérants », *« les lieux publics », *« la démocratie ») et de ponctuation, lexique imprécis ou erroné (« légitimiser », « décennie » plutôt que *décade*, « pacifique » n'est pas synonyme de « pacifiste », ni « aire » de « ère »), passé simple et subjonctifs mal connus (ou confondus), calques (« les marches » pour « les manifestations »), et autres tournures étranges (« il a refusé d'accepter »). Dans une quantité étonnamment importante de copies, les « sixties » sont devenues les années « soixantes », le monopole de ces bizarreries n'étant pas réservé aux copies médiocres. *« Soixantes », qui coexistait avec « soixante », a ainsi été corrigé dans la bonne copie reproduite à la fin de ce rapport. Dans ce cas, comme dans plusieurs autres, une relecture en fin de rédaction aurait été bénéfique pour éliminer fautes et étourderies diverses, et le jury recommande vivement aux candidats de s'accorder du temps en fin d'épreuve pour se relire soigneusement. Il souhaite insister, une fois de plus, sur le rôle capital d'un entraînement régulier aux exercices canoniques que sont la dissertation et le commentaire de texte et à leurs méthodologies spécifiques.

Le registre doit également être soigneusement travaillé. Trop de copies se sont réfugiées dans des considérations ambitieuses, voire pseudo-philosophiques, que la maîtrise de l'expression française peinait souvent à soutenir. Une lecture superficielle de la citation de Diggins en a parfois été la cause : beaucoup de candidats ont transformé la question de type historique que soulevait implicitement Diggins (la désobéissance civile a-t-elle été légitimée dans les années soixante ?) en une interrogation d'ordre philosophique (la désobéissance en général est-elle légitime?). Il faut être précis et rigoureux, dans la réflexion comme dans l'expression, et éviter les raccourcis métaphoriques (une référence au « vent du changement », ou telle copie qui se terminait sur Obama rendant hommage à Rosa Parks assortie du commentaire « tout un symbole »), les envolées lyriques (« des groupes au parfum de liberté »), et les rapprochements historiques hasardeux (les parallèles entre les années 60 et les « printemps arabes », ou les remarques bien pensantes sur les inégalités qui malheureusement perdurent).

Les difficultés et les lacunes principales relevées par tous les membres du jury portaient cependant sur la maîtrise de la méthodologie de la dissertation, qui sera abordée ici à partir de l'exemple précis de la citation de John Patrick Diggins.

Méthodologie de la dissertation et éléments de corrigé

Le jury a été frappé par la difficulté, pour beaucoup de candidats, de définir et d'analyser avec rigueur les termes du sujet. Il importe de prendre en compte l'intégralité des concepts ou des termes d'un sujet citationnel dont tous doivent être clairement définis et aucun considéré comme allant de soi. On ne demande pas nécessairement des candidats qu'ils apportent une réponse définitive aux questions qu'ils se posent, mais on leur reprochera toujours de ne pas se poser de questions du tout. Certaines bonnes copies proposaient d'ailleurs plusieurs lectures du verbe « legitimized » et les examinaient les unes après les autres sans nécessairement en privilégier une. Il faut rappeler que la réflexion sur la citation doit irriguer l'ensemble du travail, et en scander les étapes. Elle ne doit en aucun cas être considérée comme une corvée dont le candidat s'acquitterait dans l'introduction pour ensuite aborder le sujet de son choix et déplier ses connaissances sans se préoccuper du sujet donné.

La citation de Diggins invitait les candidats à réfléchir à la « désobéissance civile », en tant que concept et « tactique », et à sa « légitimation » pour une partie de la population américaine qui aurait été « exclue », selon Diggins, des formes d'action politique et sociale traditionnelles. Le travail sur la citation appelait donc une définition opératoire de « civil disobedience », avec référence au texte fondateur de Thoreau, ainsi qu'au concept de « légitimation », qui est au cœur de la citation (pour quelles catégories de citoyens américains et par quelles instances peut-on dire que la désobéissance civile a été légitimée au cours des années soixante?). Et en quoi cette « tactique » qu'est selon Diggins la désobéissance civile était-elle le fait de citoyens qui n'avaient pas accès aux moyens traditionnels de faire entendre leurs revendications et de participer ainsi au changement politique et social ? De quels moyens « traditionnels » parle-t-on ? Il était bien sûr possible de trouver l'affirmation de Diggins discutable ou partielle mais, outre que la critique d'une citation tirée de son contexte est un exercice délicat, l'objet de la dissertation n'est pas de critiquer l'auteur mais bien plutôt d'explicitier la teneur de son propos. Et un sujet citationnel ne se traite pas de la même façon qu'un sujet notionnel. Réduire la citation à un seul de ses termes (« civil disobedience » a rempli ce rôle à plusieurs reprises) aboutissait inévitablement à une copie descriptive. Par contre, le repérage de certaines oppositions (exclusion vs. loyauté, ou mieux encore, loyauté vs. désobéissance) permettait de problématiser le sujet et de réfléchir aux dynamiques que la citation suggérait.

L'analyse de la citation et de ses termes est donc l'étape première indispensable à toute réflexion sur le sujet et à toute élaboration d'une problématique, c'est-à-dire d'une position de lecture face au propos de Diggins et à sa pertinence, ceci afin d'expliquer le processus de légitimation de la désobéissance civile comme stratégie politique des exclus au cours des années soixante aux Etats-

Unis. Il s'agissait donc prioritairement d'une réflexion sur le versant politique de la contre-culture à laquelle la citation de Diggins invitait les candidats à réfléchir, le titre de sa contribution ne laissant planer aucun doute sur ce point. Mais la citation soulevait indirectement la question de l'articulation entre le versant politique et culturel de la contre-culture, ce dernier apparaissant toutefois secondaire si l'on définit la désobéissance civile, comme l'entendait Thoreau (ou Gandhi), comme une action non-violente à finalité politique. Certes, l'historiographie de la période pouvait être mobilisée ponctuellement pour clarifier les liens entre le politique et le culturel, ou entre militantisme politique et « repli narcissique et hédoniste », pour reprendre la formule de Claude Chastagner. Ce dernier rappelle d'ailleurs que le « clivage entre politique et culture est un élément essentiel de l'historiographie de la période » (21). Si l'imbrication du politique et du culturel peut se justifier, elle devait cependant l'être de manière explicite et argumentée en cours d'analyse. De trop nombreuses copies n'ont pas pris la peine de les distinguer, noyant la question de la désobéissance civile, souvent faute de définition préalable, dans un exposé qui prenait régulièrement la forme d'un cours magistral sur la période.

L'autre distinction qu'il était souhaitable d'opérer, chronologique cette fois, portait sur la charnière des années 1967-1968, qui voit se développer des formes d'action politique radicales et souvent violentes, sous l'impulsion d'une nouvelle génération de dissidents. Plusieurs candidats ont compris que ce basculement dans la radicalité testait les limites de la désobéissance civile comme tactique et, en tous les cas, sa légitimation aux yeux de l'opinion publique et des médias. Les meilleures copies sont celles qui ont su rapporter ce tournant à la définition de « civil disobedience », et à la problématique qu'ils avaient posée au début du travail. Dans l'optique d'une discussion de « civil disobedience », ceci dit, voir 1967-1968 comme un tournant se justifie pleinement et permet de circonscrire le phénomène à la première moitié des années soixante, comme le fait par exemple Todd Gitlin en intitulant un des chapitres de son ouvrage *The Sixties : Years of Hope, Days of Rage*, « From Protest to Resistance ».

Ce travail préalable était indispensable avant de se lancer dans l'esquisse d'une problématique et d'un plan, préludes à la rédaction proprement dite. Il devrait permettre de circonscrire le périmètre précis de la citation, selon deux axes complémentaires qui permettent de poser conjointement une définition opératoire de « civil disobedience » :

- 1) Une réflexion sur la politique et ses formes durant les 1960s, dans ses rapports avec la « contre-culture », qui expliciterait le rôle de la désobéissance civile et de ses « tactiques » dans l'un ou dans l'autre cas, voire dans les deux ;
- 2) Une réflexion sur la chronologie, et sur l'extension éventuelle d'une discussion de « civil disobedience » au-delà des années 1967-1968 (radicalisation des mouvements de contestation, tournant révolutionnaire parfois violent, volonté de destruction du système, p. ex. les bombes des *Weathermen*).

Ces deux balises étaient d'ailleurs implicites dans l'intitulé complet de la question au programme et dans le texte de cadrage. « Révoltes et utopies : la contre-culture américaine des années soixante » suggère en effet l'imbrication entre 1) des idéaux politiques et éthiques et 2) des formes d'action et de résistance. Le texte de cadrage précisait en outre que la « contre-culture » « se caractérise par deux phénomènes complémentaires : une vague de contestation d'ordre social et politique et l'émergence de nouvelles pratiques culturelles ». (Voir aussi le paragraphe détaillé qui indique quelques jalons de cette « contestation » : mouvement environnementaliste, minorités ethniques, seconde vague du féminisme, revendications homosexuelles, critique de la guerre du Viêt Nam, nouvelle gauche militante—SDS). On pouvait donc s'attendre à ce que les candidats, lors de leur préparation, aient travaillé les imbrications mais aussi les tensions entre ces deux séries de « phénomènes ». De fait, beaucoup d'entre eux avaient bien en tête la distinction entre le début et la fin de la période (radicalisation s'accompagnant d'une moindre légitimation par la sphère politique et l'opinion publique).

Une définition, même provisoire, de « civil disobedience » constituait un autre préalable. Elle pouvait être induite de l'exemple de Thoreau et des connaissances des candidats sur les années soixante pour rejoindre, peu ou prou, celle que donne d'ailleurs Diggins dans son essai : une forme alternative du politique qui exprime une opposition au pouvoir en place (*the corporate state, the Establishment*, dans le vocabulaire des 1960s), et à ses actions perçues comme injustes ou illégitimes, mais qui repose néanmoins sur le dialogue et la mobilisation de contre-arguments (cf. Thoreau, Gandhi, Rosa Parks, Martin Luther King) et non sur des appels à la violence ou à la lutte armée ; la désobéissance civile répond en outre la plupart du temps à un impératif moral (prise de conscience d'un individu qui s'appuie sur des « principes supérieurs ») ; elle vise à engager un débat social et politique sur un objet précis et s'exerce au travers d'une action collective concertée (cf. la référence à « tactic » dans la citation de Diggins—mais l'action solitaire de Thoreau fait alors figure d'exception). Citons Thoreau : « There will never be a really free and enlightened state, until the state

comes to recognize the individual as a higher and independent power, from which all its own power and authority are derived, and treats him accordingly ». Si l'on s'en tient à cette définition opératoire, c'est-à-dire minimale et tactique, les bombes des Weathermen, pour ne prendre que cet exemple, peuvent difficilement être assimilées à des actes de « désobéissance civile ». Ni, sans doute, le « repli hédoniste » (Chastagner) qui caractérise une frange importante des mouvements contre-culturels de la période, bien que la copie reproduite plus bas s'aventure, avec un certain succès, sur cette voie dans sa troisième partie. On voit donc bien comment une définition précise du terme « civil disobedience » permettait d'orienter et de cadrer la réflexion. Et, inversement, comment une confusion entre « désobéissance civile » et « contestation » au sens large, ou « opposition au gouvernement » ou encore « anticonformisme », pouvait avoir des répercussions sévères (plusieurs développements hors sujet).

Plus difficile à cerner, peut-être, mais néanmoins attendue, était l'explicitation de ce que pouvaient être pour les Américains dans les années soixante « the conventional channels of power and social change », à savoir les mécanismes institutionnels et politiques au travers desquels ils pouvaient faire entendre leurs voix et leurs désaccords, (p. ex. participation à la vie politique via les divers processus électoraux) et, partant, l'inefficacité ou la faillite de ces « channels » aux yeux d'une génération de jeunes, Blancs et Noirs, en révolte contre « le système ». Ce que les candidats devaient connaître, cependant, c'est la désaffection de cette génération pour la politique traditionnellement libérale et progressiste du Parti démocrate (démocratie représentative) qui s'accompagnait de la revendication d'un contre-modèle de « démocratie participative » (*participatory democracy*).

Éléments de problématisation

Un décorticage plus poussé, voire critique, de la citation aurait pu déboucher sur les problématiques suivantes, qui ne sont pas limitatives :

- Les tensions, paradoxes, voire contradictions entre « legitimized » et « civil disobedience ». La désobéissance civile peut-elle survivre à sa légitimation comme tactique, voire à sa cooptation? (cf. la critique de M. L. King par Malcolm X). Mais attention à ne pas confondre « légitimité » et « légalité » ou « légitimation » et « légalisation ».
- Les différentes formes de la légitimation, institutionnelle, politique, législative (les manifestations menées par M. L. King dans les années 1950 aboutissent ainsi à la décision de la Cour suprême de déclarer illégale la ségrégation raciale dans les lieux publics ; voir aussi le Civil Rights Act de 1964), ou encore morale (la reconnaissance large, par l'espace public—les médias, notamment—du bien-fondé de la désobéissance civile comme tactique ou stratégie).
- Dans quelle mesure est-il possible d'affirmer que les citoyens américains étaient « exclus » des « conventional channels of power and social change » ? Quelles catégories de citoyens ? Comment étaient-ils exclus ? Et cette exclusion ne relevait-elle pas prioritairement d'un choix, à la fois individuel et collectif, qui est précisément constitutif de la désobéissance civile, plutôt que la résultante d'une « exclusion » (prononcée par qui ? comment ? par quels mécanismes ?), comme la citation le laisse entendre ?
- On pouvait aussi s'interroger sur la vision assez conventionnelle (institutionnelle) de la désobéissance civile par Diggins? Celle-ci est-elle nécessairement le fait de « loyal citizens » ? Ou, pour le dire autrement, la loyauté citoyenne résiste-t-elle à la désobéissance ?
- La citation soulevait également la question plus large de comment comprendre l'expression « the 1960s », à la fois sujet de la phrase de Diggins et agent de la « légitimation » de la désobéissance civile qui s'est effectuée selon lui au cours des années 1960. De quelles années soixante parle-t-on au juste ? Quand débutent-elles et quand se terminent-elles ? Il ne suffisait pas, par exemple, de poser une séquence « Rosa Parks – SDS - Martin Luther King - Viêt Nam – Weathermen » pour montrer que les stratégies de désobéissance civile avaient perdu de leur « légitimité » dans la seconde moitié de la décennie.

Certaines de ces interrogations soulevées et un cadrage temporel et conceptuel cohérent dégagé, il convenait ensuite de définir un argumentaire (ou problématique) et d'organiser une démonstration sous la forme d'un plan logique et progressif en mobilisant les éléments les plus pertinents des années soixante pour illustrer la démonstration. Le risque principal de cette étape était l'équivalent du *carpet bombing* des avions américains au Viêt Nam, soit le largage massif d'un ensemble de connaissances sur le sujet, risque que de très nombreuses copies n'ont pas su éviter faute d'avoir effectué un travail indispensable de réflexion, nuance et hiérarchisation.

Voici deux exemples de problématiques trouvées dans des copies :

Exemple 1 : « Le propos de Diggins est sujet à débat. Il omet en effet un paradoxe fondamental qui le sous-tend : peut-il véritablement y avoir désobéissance de la part de citoyens loyaux ? N'y a-t-il pas une dénaturation de la désobéissance civile dans sa légitimation ? La citation nous invite donc à interroger le rapport ambigu que la désobéissance civile entretient à la légitimité politique et démocratique dans les années soixante aux Etats-Unis ».

Exemple 2 : « On peut s'interroger sur la légitimité des différentes formes de désobéissance civile mentionnés par Diggins. En effet, les moyens d'action utilisés ont évolué au cours des années soixante. Avec la radicalisation des différents mouvements, les actions menées deviennent de plus en plus violentes ».

La première ouvre sur une réflexion centrée sur les tensions entre désobéissance civile et légitimité politique tandis que la seconde est l'amorce d'un propos chronologique (de la non-violence à la radicalisation et à la violence) mais qui appellera aussi, en cours d'exposé, une réflexion sur les relations (les tensions ?) suggérées par la première.

L'introduction et le plan

C'est uniquement à partir de ce travail préliminaire indispensable qu'un plan pourra ensuite être proposé. Mais il importe de ne pas fétichiser celui-ci et de ne pas considérer qu'il doit nécessairement comporter trois parties. Le plan est l'illustration raisonnée, logique et progressive d'une démonstration, qui elle-même découle d'une problématique précise, c'est-à-dire d'une hypothèse de travail élaborée à partir d'une analyse serrée de la citation. Ces différentes étapes de la construction d'une démonstration, bien que distinctes, sont étroitement liées les unes aux autres. Il en va de même des parties du plan. Si elles sont interchangeable—et ce fut le cas dans de nombreuses dissertations—la démonstration ne saurait être considérée comme logique ou progressive. La finalité première de la dissertation n'est pas d'exécuter, souvent de manière mécanique, un plan en trois parties, mais de déployer la réflexion sur la citation et le sujet qui aura été élaborée dans l'introduction. Il n'était ainsi pas rare de lire des copies qui analysaient les termes du sujet et la citation dans sa globalité, souvent de manière probante, pour ensuite faire fi de ce travail dans l'élaboration d'une problématique et d'un plan, ce dernier se trouvant fréquemment réduit à une fonction descriptive ou chronologique (placage de cours) et non rhétorique ou intellectuelle. Autre variante : le candidat fournissait une explication des termes de la citation, qui pouvait être poussée selon les cas, pour ensuite oublier totalement les propos de Diggins et dériver vers une énumération, une narration, ou une récitation de cours, souvent avec des enchaînements (« par ailleurs », « quant à ») qui trahissaient une simple juxtaposition de faits. Plusieurs candidats ont fait le choix d'un plan chronologique, dont la variante la plus courante était : 1) Les années 50 et le début de la lutte pour les droits civiques—Rosa Parks faisant figure de déclencheur pour presque tous les candidats ; 2) L'opposition à la guerre du Viêt Nam et la contre-culture ; 3) La radicalisation et la violence. Mais le plan chronologique fonctionne uniquement si la démonstration découle d'une réelle analyse du sujet et non d'une récitation appliquée du cours. La démonstration ne doit en aucun cas être guidée ou structurée par le souci de dérouler le plus grand nombre de connaissances historiques ou historiographiques. Les nombreux placages s'accompagnaient le plus souvent d'une première partie « contexte », l'introduction commençant par une formule passe-partout du genre « Les années 60 aux Etats-Unis furent une période de profonds bouleversements politiques, économiques et sociaux » ; d'une seconde traitant des liens entre le politique et le culturel ; et parfois d'une troisième abordant l'héritage des années soixante et/ou les limites de la citation. Les plans mécaniques qui se contentent de juxtaposer des termes-clés sont également à éviter pour les mêmes raisons, par exemple : 1) désobéissance 2) loyauté 3) légitimité). Quel que soit le plan, il doit être annoncé. Et il n'existe pas de plan type.

Voici ce que pourrait donner une introduction qui intègre les différentes étapes de la réflexion indiquées jusqu'ici, avec quelques commentaires entre crochets. Elle est tirée d'une des meilleures copies :

« Au cours des années 1960, des mouvements sociaux nombreux et puissants se sont développés aux Etats-Unis. Ils sont parvenus à porter, avec une certaine efficacité, des revendications issues de groupes sociaux jusque là peu pris en compte dans le débat public. On peut cependant se demander quel a été l'élément essentiel qui a joué en la faveur de l'épanouissement de ces mouvements dans le contexte spécifique de la période et des succès, même relatifs, qu'ils ont remporté. [Soit une entrée en matière et un cadrage probants]. Dans un article intitulé « Civil disobedience in American political thought » tiré du livre *Making America : The Society and Culture of the United States* publié en 1987, John P. Diggins déclare: « The 1960s [...] legitimized civil disobedience as a tactic on the part of loyal citizens excluded from the conventional channels of power

and social change ». Inscrivant la période dans le temps long de l'histoire des Etats-Unis, l'auteur la caractérise par le recours à la désobéissance civile comme moyen d'action politique privilégié. Il définit de plus les acteurs politiques de l'époque comme des citoyens exclus mais s'inscrivant, au moyen de la tactique mentionnée, dans un processus d'intégration politique dans le système existant. Il semble même qu'il opère implicitement un *distinguo* entre les « citoyens loyaux », fidèles aux valeurs « américaines » (qu'il conviendra de définir plus précisément) et au régime politique, et les autres, partisans de la dissension, voire de la rupture avec l'ordre établi qui se tourneraient sans doute vers d'autres tactiques. [*Présentation succincte, précise—et prudente du propos de Diggins*]. La question de la légitimité de la désobéissance civile est d'autant plus importante qu'elle est au cœur de cette notion : ce qui se joue dans l'emploi de cette tactique, c'est la tension entre la légalité, le droit établi officiellement reconnu par l'ensemble du corps social, et ce qui est reconnu comme juste, comme légitime, par un groupe dont l'objectif est de se constituer en majorité d'idées et d'imposer des mesures jusqu'ici hors de la légalité. [*Cette formulation identifie bien les dynamiques principales au cœur de la citation. La problématique esquissée dans ce qui suit découle d'une lecture serrée des enjeux principaux de la citation.*] Nous nous demanderons dans quelle mesure la désobéissance civile a été reconnue comme légitime dans les années 1960 et, aussi, aux yeux de qui. Pour vérifier ce qui, dans la thèse de John P. Diggins, relève d'une idée déjà perceptible à l'époque, et ce qui relève d'une interprétation *a posteriori*, [*Voilà une remarque prometteuse sur le décalage entre la perception de la légitimité de la désobéissance civile dans les années soixante et pour Diggins écrivant dans les années 1980, alors que la période fait l'objet d'une réévaluation à l'aune du néo-conservatisme reaganien, remarque que le travail devra bien entendu développer*] nous procéderons de la manière suivante : tout d'abord, nous nous pencherons sur les succès légitimes de la désobéissance civile, moyen de lutte s'inscrivant dans l'histoire et la culture américaines. Puis nous analyserons les limites de ce type d'action, malgré tout minoritaire. Enfin nous envisagerons le dépassement et les alternatives à cette tactique, tout en en mesurant la portée et l'impact. »

Quels que soient la problématique et le plan choisis, on peut difficilement ignorer le rôle moteur de la lutte pour les droits civiques dès les années 1950 et de l'opposition à la guerre du Viêt Nam dès le milieu des années soixante, lieux privilégiés d'exercice de la désobéissance civile et ferments des luttes qui s'affirment dans la seconde moitié de la décennie, et qui relèvent de logiques principalement identitaires : Black, Red ou Brown Power, seconde vague féministe, Gay Power. Il apparaît également souhaitable de distinguer deux moments dans le recours à la désobéissance civile et à ses tactiques, qui correspondent à des cibles distinctes : jusqu'en 1964-65, activisme étudiant associé à, et porté par, la lutte pour les droits civiques, avec des résultats notables (p. ex. déségrégation, Free Speech Movement) et, à partir de 1964-1965, mobilisation et stratégies de désobéissance civile focalisées sur l'opposition à la guerre avec des résultats difficilement mesurables.

Pistes de réflexion 1 : Histoire et chronologie

La résistance de Rosa Parks a été prise par de nombreux candidats, à juste titre, comme point de départ pour cerner le développement de formes de désobéissance civile qui allaient s'organiser autour de la lutte pour les droits civiques durant plus d'une décennie. Action spontanée d'une femme noire épuisée après une longue journée de travail qui se serait décidée à dire non à la ségrégation dans les bus de Montgomery, dans l'Alabama, en refusant de céder sa place à un passager blanc un jour de décembre 1955 ? Il est permis d'en douter. Quelques années auparavant, la NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) avait ouvert un fonds destiné à rémunérer des avocats pour porter la lutte contre les inégalités raciales devant les tribunaux. Cette tactique va s'avérer efficace puisque qu'elle se traduit par des décisions majeures qui démantèleront le système ségrégationniste, « *Brown v. Board of Education of Topeka* » (1954, déségrégation dans les écoles publiques), « *Boyton v. Virginia* » (1960, déségrégation dans les transports public) ou encore « *Loving v. Virginia* » (1967, autorisation des mariages interraciaux). L'action de Rosa Parks se situe donc dans un contexte d'activisme spécifique, même s'il est en effet le point de départ d'une campagne de boycott contre la compagnie de bus orchestrée par Martin Luther King et Ralph Abernathy. La durée du boycott (plus d'une année) et son retentissement aboutissent à la décision de la Cour suprême qui, l'année suivante, déclare anticonstitutionnelles les lois ségrégationnistes dans les bus. Le refus passif et non-violent d'obtempérer de Rosa Parks va caractériser la désobéissance civile et le mouvement pour les droits civiques. Il est un exemple parfait de la protestation symbolique d'une sans voix, d'une « exclue », contre l'injustice d'un système. D'autres actions, plus explicitement coordonnées et stratégiques, cette fois, lui emboîteront le pas : campagnes d'inscription des électeurs noirs sur les listes électorales (1961 à 1964), *freedom rides* des étudiants blancs dans les Etats du Sud, parmi d'autres « tactiques ».

Ces dernières n'ont rien de conventionnel, comme le faisait justement remarquer une copie : « On peut lire dans le mouvement des droits civiques le moment d'inauguration à grande échelle de

mobilisations nouvelles. Martin Luther King s'inspire d'ailleurs alors des techniques non violentes de Gandhi, lui-même inspiré de Thoreau. Dans le documentaire intitulé *King: A Filmed Record... Montgomery to Memphis* (1970), on peut d'ailleurs l'entendre dire: 'We have a power that cannot be found in Molotov cocktails'. Pour les militants des débuts, il est essentiel de montrer que si l'on proteste, on n'en est pas moins un 'loyal citizen': les photos d'époque montrent des familles entières de noirs endimanchés, très soucieux de respectabilité, en route vers la manifestation ». Dans les années soixante, la désobéissance civile prend des formes diverses et originales, des *freedom trash cans* de 1967, qui voit des militantes féministes brûler leur soutien-gorge, à l'occupation de l'île d'Alcatraz, dans la baie de San Francisco, par l'American Indian Movement. Et ces actions, voulues photogéniques, sont amplement médiatisées, le recours à un vaste ensemble de canaux médiatiques faisant intégralement partie des nouvelles stratégies des militants: journaux, agences de presse et magazines alternatifs voient le jour tandis que la rue et l'espace public deviennent les lieux de contestation privilégiés, bien davantage que les urnes. Mais si ces formes de désobéissance trouvent un écho dans l'espace public, quels en sont les objectifs? Sont-elles couronnées de succès? Ces citoyens désobéissants et indignés obtiennent-ils gain de cause dans l'Amérique des années soixante? Certes, le succès politique et juridique est au rendez-vous, comme l'indiquent les décisions de la Cour suprême rappelées plus haut, auxquelles il convient d'ajouter le Civil Rights Act (1964) et le Voting Rights Act (1965) ou, encore l'élection de maires noirs (p. ex. Cleveland en 1967) ou, dans d'autres domaines, la création de la Presidential Commission on the Status of Women par le Président Kennedy au début de son mandat, et l'élimination de l'homosexualité de la liste des maladies mentales (1973). Il semble bien que le « power » qui unit ces différentes causes (Black Power, Red Power, Gay Power) ne soit pas un vain mot. Comme le faisait remarquer un(e) candidat(e), « la preuve de tels succès est peut-être que si ces individus et ces groupes en désobéissance représentent une minorité, ce sont bien eux qui se sont imposés comme symboles des années 1960 dans les mémoires ». Remarque qui aurait pu être prolongée en la rapportant à la position de Diggins (rapports entre les années soixante dans la rue et dans les mémoires). Ou, comme une autre copie observait justement: « Si la désobéissance civile, incarnée pour la majorité des Noirs par Martin Luther King, est très populaire dans cette communauté, elle jouit aussi de la reconnaissance du pouvoir fédéral », remarque qui a été le point de départ d'un développement éclairant fondé sur l'exemple des décisions de la Cour suprême dans les années soixante pour démontrer la légitimation de la désobéissance civile par le gouvernement fédéral.

L'exemple des *Freedom Riders* de 1961 illustre bien la nouvelle solidarité citoyenne qui s'instaure: durant l'été, des groupes de jeunes Noirs et Blancs font le voyage vers le Sud pour y vérifier le respect de la déségrégation dans les bus et les transports publics prononcée par la Cour suprême l'année précédente. Ces actions concertées seront poursuivies trois ans plus tard lorsque des jeunes militants feront à nouveau le voyage pour encourager les Noirs à s'inscrire sur les listes électorales afin qu'ils puissent prendre part au processus démocratique dont ils avaient jusque-là été exclus. Au travers de ces mouvements, des citoyens, qui à la différence des Noirs dans les Etats du Sud, ne sont pas des « exclus » puisqu'ils appartiennent pour la plupart à l'élite universitaire, prennent l'initiative d'intervenir pour faire advenir une société plus égalitaire en faisant pression sur les forces conservatrices et en encourageant les défavorisés et les exclus à devenir leurs propres agents du changement social et politique.

« Et c'est là qu'une première tension apparaît », comme l'écrivait un(e) candidat(e): « la désobéissance civile est-elle un mouvement centrifuge ou centripète? S'agit-il des s'intégrer au processus électoral classique, quitte à le réformer ensuite de l'intérieur, ou s'agit-il plutôt de former une contre-société, des contre-institutions, voire de se réfugier dans un individualisme apolitique? En somme, dans quelle mesure les révoltes des années soixante peuvent-elles être qualifiées de 'citoyennes'? » En posant cette série de questions, la copie met le doigt sur les dynamiques et tensions au cœur de la citation de Diggins.

Pistes de réflexion 2 : Dynamiques et tensions

Cette même copie enchaînait en s'interrogeant sur la continuité entre le mouvement pour les droits civiques et d'autres formes de protestation qui ont adopté les tactiques de la désobéissance civile. Ces mouvements visent en effet une meilleure intégration de citoyens marginalisés voire exclus des institutions existantes (les « conventional channels of power » désignées par Diggins). Mais d'autres mouvements peuvent être mentionnés, qui militent pour la création de contre-pouvoirs ou de contre-institutions opérant dans une logique d'affrontement explicite avec les pouvoirs existants, que ce soit au niveau local ou national. Tension, donc, entre ceux qui veulent devenir des « inclus » et ceux qui défient l'ensemble des structures de pouvoir en place, quelles qu'elles soient. Ces deux logiques ne sont pas nécessairement exclusives mais elles sous-tendent des conflits majeurs au sein de mouvements historiquement fondés sur les stratégies de désobéissance civile. L'exemple le plus

patent est la rupture au sein du mouvement pour les droits civiques entre une faction non-violente, portée par les figures historiques, Martin Luther King en tête, et ceux qui seront à l'origine du Black Panther Party, qui prône un séparatisme absolu entre Blancs et Noirs en s'appuyant sur une rhétorique d'affrontement, voire de lutte armée. Peut-on encore parler de « désobéissance civile » quand les citoyens « loyaux » décident de prendre les armes ? De même, peut-on considérer que les membres dissidents de SDS (Students for a Democratic Society), qui forment les Weathermen en 1969 (pour devenir par la suite le Weather Underground), et qui ont recours à des tactiques terroristes (bombes, attentats), se situent toujours dans une logique héritée de Thoreau ? Sans doute pas. Il ne s'agit pas ici de distinguer de façon réductrice les « bonnes » et les « mauvaises » années soixante, ce que la citation de Diggins ne nous permet pas de faire même si elle nous invite à privilégier la civilité à la violence, mais bien plutôt de nous interroger sur les limites des « tactiques » de désobéissance civile empruntées par différents mouvements dont les visions du « changement social » ont commencé à diverger à la fin de la décennie. D'autres exemples pouvaient être donnés pour étoffer ces développements : la figure de Malcolm X, qui pouvait utilement être contrastée avec celle de King et de ses tactiques ; César Chavez, peut-être aussi, tiraillé entre la volonté de changer la société américaine en valorisant « la Raza » et repli ethnique, voire séparatiste. Mais, comme le soulevait un candidat, la dialectique du collectif et de l'individu apparaît ici problématique, les « citoyens » en révolte, même nombreux, demeurant une minorité.

L'exemple de l'opposition à la Guerre du Viêt Nam fournissait aux candidats de riches exemples pour creuser la dialectique de l'individu et du collectif, tel Mohammed Ali (Cassius Clay) justifiant son opposition à la guerre en déclarant « no Vietcong ever called me a nigger », ou encore les *sit-ins* interdits, les *draft-card burnings* dès 1965. Reprenons la remarque trouvée dans une copie : « la légitimation de ces actes ne vient pas tant de l'exclusion de ceux qui les accomplissent (qui sont souvent exclus des classes les plus aisées), qui trouveraient là une manière de s'exprimer, mais plutôt de l'impression que la guerre elle-même est illégitime et, par conséquent, le gouvernement technocratique qui l'a mise en marche ». Ce qui, dans une autre copie, se résumait ainsi : « les *sit-ins*, les *teach-ins*, mais aussi le mouvement des objecteurs de conscience, *draft-burners* et autres *draft resisters*, s'inscrivent dans la continuité d'une lutte où la loi est ostensiblement transgressée pour que les revendications — en l'occurrence celles de jeunes gens qui risquaient leur vie s'ils partaient à la guerre — soient entendues à une échelle de masse ».

Mais c'est aussi sur le front du mouvement contre la guerre que la désobéissance civile montre ses faiblesses, ce que résumait très bien une copie : « Si le mouvement va croissant de 1965 à 1968, et gagne clairement en popularité dans l'opinion publique (en 1968, au moment de l'offensive du Têt, 49% des Américains, selon Gallup, pensent que la guerre est une erreur), l'emploi de la désobéissance civile ne suffit pas à faire reculer L. B. Johnson : contrairement à ce qui s'était passé avec le mouvement des droits civiques, le gouvernement ne fait aucune concession et augmente même le recrutement des conscrits, tout en renforçant la répression des jeunes hommes qui refusent de s'y soumettre, et dont certains sont condamnés à l'exil au Canada ou à la vie dans la clandestinité. Face à la lenteur des changements positifs en matière de racisme, à la violence de la réaction de la partie de la population accoutumée aux privilèges de la suprématie blanche et à l'escalade de la politique guerrière du gouvernement, la désobéissance civile n'a pas toutes les réponses appropriées ». Certes, mais on aurait pu ajouter que le renoncement inattendu et retentissant du Président Johnson à la candidature du Parti démocrate pour l'élection présidentielle de 1968 peut être interprété comme une des résultantes, certes pas la seule ni la plus significative, du mouvement contre la guerre et de ses tactiques. C'est en tous cas ce qu'on peut lire dans la biographie du Président publiée par Doris Kearns Goodwin, *Lyndon Johnson and the American Dream*. On appréciera toutefois la finesse de l'analyse (et de l'expression) dans le passage qui vient d'être cité, ou encore dans cette remarque vers la fin du même travail : « La désobéissance civile ne permet donc pas seule le renversement du cadre institutionnel, ce qui suppose un processus de rupture laissant ouvert la possibilité du recours à la violence. » C'est bien cette option, qui participe d'une logique révolutionnaire, comme nous l'avons vu, qui sera choisie par une fraction significative du mouvement anti-guerre. L'exemple des émeutes lors de la convention du Parti démocrate à Chicago, qui était l'objet du commentaire de texte l'an dernier, est à ce titre symptomatique de la radicalisation de l'opposition à la guerre, même si cette radicalisation a pris des formes exacerbées du côté des autorités de la ville plutôt que des manifestants. Mais avec les actions violentes des Weathermen, issus d'un mouvement à l'origine non violent, SDS, la cassure est consommée. Il en va de même lorsque le Student Nonviolent Coordinating Committee, fondé en 1960, change de nom en 1969, sous l'impulsion de Stokely Carmichael, pour devenir le Student National Coordinating Committee, une transformation qui résume bien les tensions qui caractérisent la période couverte par la citation de Diggins mais aussi la fragilité des tactiques non-violentes utilisées par les tenants de la désobéissance civile au cours d'une décennie qui, selon la formule de Todd Gitlin, connut « espoir » et « colère » et glissa de la « protestation » à la « résistance ».

Conclusion

La première partie de la conclusion proposée par un candidat résumait bien l'argument central de sa copie, ce que toute conclusion est censée faire. Nul besoin, d'ailleurs, de la préfacier par une mention redondante du genre « Pour conclure » ou « En guise de conclusion ». A l'issue d'une démonstration clairement menée, le lecteur doit savoir qu'il/elle est arrivé(e) à la fin. L'objet de la conclusion est de reprendre en les reformulant, à la lumière de la démonstration proposée, les idées principales de votre dissertation. « Le concept de 'désobéissance civile' cher à Thoreau permet de penser de nombreux aspects de la vie politique, sociale et culturelle des années 1960. Mais les notions de 'loyal citizens' et de 'légitimité' ne sont pas sans poser problème à certains acteurs et mettent en relief certaines des contradictions du 'mouvement' dans sa diversité. De plus, le concept de 'désobéissance civile' est insuffisant si l'on veut penser les années 1960 dans leur ensemble, et le paradigme qui s'impose plutôt semble être celui de rapport de force. ». La copie proposait ensuite une ouverture facultative, mais que plusieurs candidats ont curieusement estimé éclairante ou nécessaire, sur l'Amérique contemporaine, Obama ou « Occupy Wall Street ».

Plus probante, car plus synthétique, est la conclusion suivante: « On voit donc que les succès des luttes des minorités exclues du champ démocratique ne sont pas le seul mode de légitimation de la désobéissance civile dans les années soixante aux Etats-Unis. Elle trouve aussi sa légitimité au sein d'une masse critique étudiante qui, dans la tradition de Thoreau, cherche avant tout à marquer l'illégitimité des institutions politiques et sociales. Ces contradictions s'expliquent sans doute par l'aspect problématique de la notion même d'une légitimité de la désobéissance civile. Mais en se basant sur ce paradoxe, la désobéissance civile des années soixante aux Etats-Unis a su (par opposition, sans doute, à des années cinquante plus conformistes) réaffirmer la difficulté et l'effort permanents nécessaires à l'entreprise démocratique ».

Exemple de bonne copie

Cette copie est reproduite telle que le jury a eu le plaisir de la lire, moyennant quelques corrections de forme. Il s'agit d'une dissertation qui répond aux critères et attentes énoncés plus haut que le jury a valorisés dans son barème : subtilité et originalité dans le traitement de la citation et du sujet, fluidité de la pensée, de la construction intellectuelle et de la rédaction. Cette copie démontrait par ailleurs culture, savoir-faire, maturité et esprit de synthèse, et s'appuyait sur des connaissances solides, à la fois larges (vision de la période et de ses enjeux, historiographie) et précises (acteurs, événements, ...). La construction intellectuelle et rhétorique de l'ensemble (la citation de Diggins sert à la fois de socle et de fil conducteur à l'analyse) y est particulièrement convaincante, ce qui a valu au travail la note méritée de 16,5/20. On peut certes trouver certaines formulations discutables (qu'entend l'auteur au juste par l'expression « système de pouvoir » (ou « système de domination ») utilisée quelque peu mécaniquement ?), estimer *a contrario* que la citation de Diggins ne propose pas de « définition » de « civil disobedience », regretter le recours facile et fréquent à « ainsi » et « de même », ne pas être d'accord avec les remarques sur le cinéma, qui n'ajoutent pas véritablement à la démonstration (on peut par exemple se demander en quoi, dans *Easy Rider*, les deux héros sont tués par un « Américain moyen » qui n'accepterait pas « l'insubordination »). Mais ces réserves, parmi d'autres dont nous ferons l'économie ici, n'enlèvent rien aux qualités du travail.

*

En 1964, sur le campus de l'Université de Berkeley, Joan Baez chante « We Shall Overcome » pour soutenir le tout nouveau Free Speech Movement. Ce moment, pris au milieu de la période qu'on identifie habituellement comme « les années 60 », cristallise une grande partie des enjeux de l'époque, notamment tels que les présente John P. Diggins dans son article intitulé « Civil Disobedience in American Political Thought ». En effet, désobéissance civile, tactique nationale, loyauté et exclusion sont autant de notions auxquelles ce moment donne une réalité tangible. Le Free Speech Movement est né d'un acte de désobéissance civile, à savoir la continuation d'activités politiques sur le campus alors que celles-ci avaient été interdites par l'administration de l'université. Il est le point d'émergence d'un mouvement national de contestation, lequel procède d'une tactique préétablie, trouvant précisément son origine à Berkeley. Il met également en cause la notion de loyauté, dans la mesure où il est majoritairement issu d'une classe moyenne américaine, symbole même de ce qu'il rejette. Enfin, il soulève le problème de l'exclusion des systèmes de domination politique et sociale dans la mesure où certes, les participants de ce mouvement sont, du fait même de leur inscription dans des universités prestigieuses, destinés à faire partie de ces « conventional channels » qu'évoque Diggins, mais d'autre part ils sont encore considérés comme des individus mineurs, soumis au principe d'« in loco parentis », et par là même se voient refuser une réelle existence politique qui les rendrait à même d'influer directement sur les systèmes de pouvoir. Rejetés

comme individus dépolitisés par le système de pouvoir qu'ils sont voués à intégrer *in fine*, les étudiants ont alors recours à des tactiques de désobéissance civile pour se faire entendre. Ces actions confirment en ce sens ce que C. W. Mills avait écrit quatre ans auparavant dans sa « Letter to the New Left », à savoir que la base d'une contestation moderne de la société américaine ne saurait reposer à l'avenir sur les ouvriers, mais bien sur les étudiants. Le même C. W. Mills qui, dans les années cinquante, œuvrait à la dénonciation de ce qu'il appelait dans son livre du même nom *The Power Elite*, à savoir le monopole du pouvoir par une classe élitaires mouvante en son sein, mais aux frontières quasi hermétiques, laquelle se répartissait entre les trois grands pôles que sont le pôle militaire, le pôle industriel et commercial et le pôle politique. Agir par le biais de la désobéissance civile constitue, dès lors, un moyen de choix pour exercer une pression sur ce complexe fantôme, dépourvu de visage identifiable, et se doter d'une influence réelle lorsqu'on s'en trouve exclu.

Selon John P. Diggins, c'est cette utilisation d'un moyen de pression alternatif par des citoyens dont le but est de se voir octroyer un certain nombre de droits tout en restant dans le cadre d'une contestation *interne* à la société, qui caractérise la période des années soixante aux Etats-Unis. Il s'agira, dès lors, de mettre à l'épreuve cette vision de la contre-culture américaine, en essayant de discerner ce qui, en son sein, participe d'une contestation interne à la société et pour l'amélioration de celle-ci, et ce qui peut être perçu comme une forme de contestation extérieure remettant en cause les notions de loyauté, d'exclusion, et même de « désobéissance civile », laquelle peut s'analyser de façon stricte (majoritairement inspirée de Thoreau et de Gandhi) ou de façon large et polymorphe. Nous commencerons donc par suivre et expliciter la thèse proposée par Diggins en montrant que tout au long de la période se sont multipliées des actions de désobéissance civile venant de personnes exclues qui n'aspiraient pas à un renversement du pouvoir établi, mais simplement à une amélioration de celui-ci. Nous poursuivrons en interrogeant les critères de légitimité et de loyauté que Diggins prête au mouvement des années soixante, ainsi qu'en remettant en perspective la notion de « désobéissance civile » et en analysant ses limites. Enfin, nous élargirons le champ d'investigation et tenterons de montrer que la définition proposée par Diggins restreint considérablement la période des années soixante, en limitant le mouvement contre-culturel à ce qui correspondait d'avantage à la définition d'une « subculture », et faisant fi de certaines des caractéristiques du mouvement des années soixante, et notamment de l'inextricable entrelacs liant le politique au culturel.

La désobéissance civile, telle que la pratiquaient Thoreau et Gandhi, et telle que la reprend à son compte Martin Luther King, est une action non-violente d'ordre politique, qui vise à obtenir des changements venant d'une autorité sur laquelle on ne possède que peu de moyens de pression. Au cours des années soixante, au sens large, la notion s'incarne dans plusieurs actions qui ont lieu sur le territoire américain, et en premier lieu dans le mouvement des droits civiques. Ainsi, la communauté noire, menée par M. L. King et « exclue » des systèmes de pouvoir, recourt à cette pratique pour se faire entendre et obtenir satisfaction. Cela commence dès 1955, l'année où Rosa Parks refuse de laisser sa place à une personne blanche dans un bus de Montgomery, en Alabama. Ce geste est, au sens strict, motivé par une tactique de désobéissance civile : alors que la ségrégation a lieu *de facto* dans le nord des Etats-Unis, elle est instaurée *de jure* dans les Etats du Sud, tel l'Alabama. Le refus de Rosa Parks de céder sa place est donc pure désobéissance vis-à-vis de la loi. Qui plus, il est la manifestation visible d'une tactique nationale établie par la NAACP, laquelle a utilisé ce geste symbolique comme base sur laquelle construire sa campagne pour les droits civiques. De même, lorsqu'en 1960 des personnes noires exigent de se faire servir dans une cafétéria réservée aux Blancs à Greensboro, en Caroline du Nord, il s'agit d'un acte de désobéissance civile visant à obtenir des améliorations d'un Etat sur lequel les moyens de pression directe sont rares et peu efficaces. Le mouvement pour le droit des personnes noires répond donc parfaitement à la définition que John Diggins propose des années soixante aux Etats-Unis : il est issu de personnes exclues des systèmes de pouvoir (qui n'ont parfois pas même le droit de vote), qui restent pourtant loyales à la société et veulent y apporter des modifications par le biais de moyens de pression alternatifs, telle la désobéissance civile. Et dans les faits, cette pratique s'avère payante puisque la communauté noire obtient la promulgation du Civil Rights Act de 1964 et du Voting Rights Act de 1965, signe que la société (et les « conventional channels of power ») a été sensible aux revendications de ceux qui étaient jusqu'alors des exclus.

Cependant, à mesure que le mouvement noir obtient satisfaction, d'autres mouvements politiques émergent, présentant chacun ses propres revendications. Ainsi, deux ans après le « Port Huron Statement » dans lequel des étudiants expriment leurs doléances, naît en 1964 le Free Speech Movement, auquel il a été fait référence plus haut. Là encore, la persistance à introduire du politique où il est interdit, le blocage de voitures de police grâce à un *sit-in* de près de trente heures et l'occupation de bâtiments administratifs au sein de l'Université de Berkeley semblent répondre parfaitement à l'analyse de Diggins. Tous ces gestes de désobéissance perpétrés par des citoyens exclus de la sphère politique par leur âge — bien que garants de la future société américaine — sont

autant de façons d'exercer une forme de pouvoir sur ce sur quoi ils n'ont par ailleurs aucune prise. Ainsi, comme on peut le voir dans le film de Mike Nichols *The Graduate*, les étudiants acquièrent un poids décisionnel et politique et s'émancipent de l'étouffant paternalisme de la société tel qu'il est symbolisé par le principe d'*in loco parentis*. On observe encore le même mouvement d'exclusion puis de réintégration de la société par le biais de pressions extérieures sur le système décisionnel au sein des minorités indiennes et latinos. Dans le premier cas il s'agit, entre autres, de l'occupation de l'île d'Alcatraz en 1969, et dans l'autre, de la grève des cueilleurs de raisin mexicains menée par César Chavez en Californie en 1965. Toutefois, il est intéressant de constater que s'ils sont des exemples d'actions visant à influencer sur les décisions de l'Etat, ils ne vont pas directement à l'encontre de celui-ci, dans la mesure où ils n'enfreignent pas la loi. Ainsi la grève n'est-elle pas vraiment une action d'émancipation vis-à-vis de l'Etat. De même, l'occupation de l'île d'Alcatraz n'est pas illégale, car une loi fédérale prévoit qu'un territoire non occupé par l'Etat peut être utilisé par la communauté indienne.

Enfin, on peut appliquer la définition de Diggins au troisième moment des années soixante, à savoir celui de la guerre du Viêt Nam, qui constitue peut-être l'apogée de la désobéissance civile au sein de la période. Là encore, la contestation est l'apanage de ceux qui sont exclus de tout pouvoir de décision, et qui ont recours à des actes d'insubordination pour tenter d'influencer la *power elite* de C.W. Mills. Ainsi, Mohammed Ali, bien que disposant du pouvoir que lui confère sa célébrité, use de désobéissance civile pour peser sur le gouvernement, refusant de se battre au Viêt Nam, et expliquant son refus (qui lui valut de perdre sa couronne de champion du monde des poids lourds) par cette phrase : « No Viet Cong ever called me 'nigger' ». Outre cet exemple isolé, on peut se référer au vaste mouvement de la « Resistance » qui procédait, en signe de contestation, à des *draft card burnings*, ou encore aux vétérans du Viêt Nam qui rendirent leur médaille en 1969 dans le but d'affirmer leur opposition à la guerre. On n'oubliera pas non plus les actions d'insubordination perpétrées par les groupes féministes, comme lors du concours Miss America de 1968, ou par le mouvement homosexuel, comme la résistance aux forces de l'ordre en 1969 à la « Stonewall Inn ». Ces deux mouvements, fonctionnant sur le même modèle que ceux cités précédemment, obtinrent tous deux un élément de satisfaction en 1973 avec, d'une part, la légalisation de l'avortement suite à l'arrêt de la Cour suprême *Roe v. Wade*, et de l'autre, le fait que l'homosexualité n'est, à cette même date, plus considérée comme une maladie mentale.

Il apparaît donc que les années soixante recèlent une multiplicité de phénomènes correspondant à la définition de John Diggins, à savoir des mouvements marginaux qui, par le biais d'actions de désobéissance civile, visaient à modifier la société dans laquelle ils évoluaient, sans pour autant vouloir la renverser. Diggins semble même avancer que les multiples expressions de ce phénomène ont contribué à banaliser, voire à légitimer, ce procédé d'insubordination. Pourtant il convient de remettre en cause les notions de légitimité et de loyauté qu'il accole à ce procédé. En effet, si le fait de s'opposer aux sources classiques du pouvoir fait bien partie des caractéristiques majeures des années soixante aux Etats-Unis, il n'est pas vrai de dire que toutes les formes de contestation qui illustraient cette tendance soient caractérisées par leur loyauté envers les Etats-Unis, pas plus qu'il n'est vrai que la désobéissance civile propre à la contre-culture a été perçue comme légitime à l'époque ou a légitimé des actions d'insubordination postérieures. Sur la question de la loyauté, on commencera par établir une distinction fondamentale entre les Etats-Unis et l'Amérique tels qu'ils sont perçus par la contre-culture des années soixante. De là découlent deux types de loyauté. L'Amérique constitue l'ensemble des idéaux et utopies qui ont servi à construire de façon structurelle l'identité de la nation américaine. Cela passe par l'émancipation originelle du tyran anglais comme par le mythe de la conquête de l'ouest, celui de la *city upon a hill* ou encore ceux, chers aux transcendantalistes, de la nature et de l'autosuffisance. Les Etats-Unis, quant à eux, sont la transposition dans le réel de ces idéaux, avec tout le jeu et toutes les torsions que le réel leur inflige. Il s'ensuit qu'il est possible, dans le cadre de la contre-culture, qui se réapproprie nombre des idéaux ou mythes cités ici, d'être à la fois loyal et déloyal : loyal à l'Amérique, aux idéaux qui lui ont servi à se construire, et déloyal aux Etats-Unis en tant qu'ils gauchissent ces mêmes idéaux. En ce sens, une grande partie de la contestation — ou désobéissance civile — des années soixante, effectuant un retour vers ces idéaux (de nature, d'affirmation du moi, de mouvement), se trouve être déloyale à leur gauchissement par la réalité des Etats-Unis. Ainsi, le fondateur de la NAACP, W. E. B. Dubois, fait ouvertement référence à John Brown qui, quelques décennies plus tôt, avait tenté de faire accéder les esclaves noirs de Virginie à l'arsenal de l'Etat pour qu'ils puissent s'émanciper. Ce même John Brown, qui était à l'époque soutenu par les transcendantalistes, dont Thoreau, lesquels, affirmant avec conviction la force de l'individu, se plaçaient de fait en opposition à l'esclavage. En ce sens, la ligne directrice de la NAACP est d'avantage loyale à l'Amérique qu'elle ne l'est aux Etats-Unis dans lesquels elle évolue, quand bien même elle ne se présente pas comme une entité révolutionnaire, comme le fait le Black Panther Party. Ce dernier, dont la déclaration initiale reprend presque mot pour mot les deux premiers paragraphes de la Déclaration d'Indépendance, ne saurait pourtant être perçu

comme loyal aux Etats-Unis, dans la mesure où il vise à doter la communauté noire d'une société parallèle à la société américaine, affranchie de cette dernière. Pourtant, en témoigne la déclaration du parti, il reste loyal aux idéaux de l'Amérique. Il apparaît donc, à travers le Black Panther Party, qu'il est possible de conjuguer loyauté à l'Amérique et opposition armée aux Etats-Unis. Contrairement à ce que John Diggins semble avancer, les populations exclues qui se manifestent au cours des années soixante d'une façon alternative ne sont pas nécessairement composées de « loyal citizens ».

De même, il apparaît qu'une autre tranche de la population américaine — majoritairement blanche et, à l'origine, aisée — puisse se trouver en marge de la société américaine, et ne pas se définir par sa loyauté envers elle. C'est le cas notamment des populations qui se sont adonnées aux expériences psychédéliques alors même que celles-ci étaient devenues prohibées par la loi. Acte de désobéissance civile, la consommation de drogue est rarement le fait de citoyens qui, au cours de la période de la contre-culture, ne trahissent pas — du moins en partie — les Etats-Unis. Pourtant, comme l'illustre un article paru le 13 janvier 1967 dans le journal *Los Angeles Free Press*, intitulé « The Psychedelic Revolution », l'utilisation de stupéfiants est perçue par la classe concernée comme justifiée par l'esprit de vérité, de découverte et de franchissement qui anime l'Amérique depuis sa création. Ainsi, mi-humoristiquement et mi-sérieusement, l'auteur anonyme de l'article introduit Timothy Leary comme le garant de la « Psychedelic Revolution », et creuse tout au long de l'article le parallèle entre le réformisme protestant dont est directement issue la société américaine et la consommation de LSD, qui semble dès lors s'inscrire dans la même logique d'émancipation et de recherche de la vérité. Par ailleurs, on évoquera l'apparition au sein de la période, des communautés hippies, lesquelles, à l'instar des exemples cités précédemment, sont d'avantage fidèles aux idéaux de l'Amérique que de ceux des Etats-Unis, en ce qu'elles font directement écho au grand texte transcendantaliste qu'est *Nature* de Ralph Waldo Emerson. Plus qu'une simple « tactique » de « citoyens loyaux » pour obtenir des améliorations du gouvernement, les années soixante doivent donc être perçues comme une profonde volonté de changement qui n'est pas toujours loyale à la réalité des Etats-Unis, et va même jusqu'à s'opposer frontalement à celle-ci par moments.

De même, il semble inapproprié de parler de « légitimité » pour qualifier ce mouvement, qu'il s'agisse d'une légitimité auprès de ses contemporains ou auprès de ses héritiers. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Rosa Parks, il est important de noter que, son action était anticonstitutionnelle, conformément à l'arrêt *Plessy v. Ferguson* de 1896, qui stipulait que Blancs et Noirs étaient « séparés mais égaux ».

Certes, légalité n'est pas légitimité, mais comme le prouvent les émeutes de 1957 à Little Rock (Arkansas), en ce début du Mouvement, l'un va souvent de pair avec l'autre. Ainsi, alors que depuis 1954 (*Brown v. Board of Education of Topeka*), il était légal pour des Noirs de fréquenter les mêmes établissements scolaires que les Blancs, il est clair que cette avancée juridique — et le mouvement qui l'avait obtenue — était considérée par la population blanche, et le gouverneur Orval Faubus en tête, comme profondément illégitime. En témoigne, outre l'appel de la garde de l'Etat d'Arkansas à Little Rock visant à empêcher les neufs étudiants noirs d'entrer dans un lycée, l'ascension politique d'un homme comme George Wallace, ultra-conservateur et ségrégationniste. Pareillement, en ce qui concerne les actions d'insubordination de la population blanche, un film comme *Easy Rider* de Dennis Hopper montre bien, lorsque les deux héros sont tués par un Américain moyen, que l'insubordination est mal acceptée par la majorité des Américains, celle que Nixon a qualifié de « silencieuse ». De même la guerre du Viêt Nam est, dans un premier temps, soutenue par une écrasante majorité de la population américaine, comme le rappelle la photographie de Diane Arbus en 1967, « Boy With a Straw Hat Waiting to March in a Pro-War Parade ». Enfin, en ce qui concerne l'héritage intellectuel de cette vague de désobéissance civile et d'opposition au « mainstream », on rappellera que la fin des années soixante voit l'apparition du « retour de bâton conservateur », qui ne saurait être interprété comme la légitimation de la décennie.

Les années soixante ne sont donc pas, comme semble le penser John Diggins, simplement réductibles à une désobéissance civile émanant de classes exclues mais loyales à la société américaine. Bien au contraire, elles sont, selon la préface de Theodore Roszak à la réédition de 1995 de *The Making of a Counter Culture*, l'expression d'une « disaffiliation » qui s'exprime dans — et aurait été impossible sans — une société aisée. Le mouvement de désobéissance des années soixante ne vient donc pas, selon Roszak, des exclus, mais au contraire des produits mêmes de la société de consommation. Il provient non pas de *The Other America* (Harrington) mais de *The Affluent Society* (Galbraith). Pour reprendre l'exemple d'*Easy Rider*, on notera ainsi que le personnage campé par Jack Nicholson, qui suit les deux héros dans leur périple contre-culturel, n'est pas lui-même un exclu, mais le fils d'un notable de la ville dans laquelle les deux motards se trouvent emprisonnés. Contestation des émancipés plutôt que des exclus, l'insubordination à l'œuvre dans les années soixante ne vise donc pas simplement à modifier la société de l'intérieur. Contrairement à l'idée que propose Diggins, la contre-culture est externe à la société américaine moyenne (le « mainstream »).

C'est en réalité ce critère-là qui la caractérise comme une contre-culture. Si elle n'était que ce que Diggins décrit, elle ne serait que « subculture », soit une culture minoritaire qui n'aspire pas à s'émanciper du « mainstream ». Ce qui fait la particularité d'une contre-culture, argue Umberto Eco dans *Apocalypse Postponed*, c'est sa capacité à se théoriser comme modèle culturel alternatif. En ce sens, les années soixante ne sauraient être réduites à leur simple dimension de contestation politique.

La « désobéissance civile » qu'elles mettent en œuvre est à prendre au sens large : elle n'est pas seulement une tactique politique mobilisée par les exclus, elle est aussi, et avant tout, une remise en question polymorphe du « mainstream » par des gens qui en sont issus, et qui va de la moquerie à l'affrontement en passant par la dénonciation. En témoigne toute une veine de la musique de l'époque, qui est une désobéissance civile dans son sens le plus large. On pensera aux « Masters of War » de Dylan (1963), chanson où sont dénoncés précisément les leaders de la *power elite* de Mills, ou encore le « Machine Gun » de Jimi Hendrix, véritable hymne rock contre la guerre du Viêt Nam. Il conviendra de remarquer que ces chanteurs, qui prennent part dans une certaine mesure à la contestation contre-culturelle, ne sont pas réellement « exclus » au sens où ils ne sont pas dépourvus de toute influence directe sur l'Etat, comme le démontre John Lennon en décembre 1971, lorsqu'il organise — avec succès — un concert pour la libération de John Sinclair.

Encore plus évidente est la volonté d'émancipation des contre-culturels à travers la figure des « Beats », dont Paul O'Neil écrit en 1959 dans le magazine *Life* : « [they] work hard at nonconformity after business hours ». Cette phrase, visant à dénigrer l'attitude des Beats, prouve pourtant que l'esprit de désobéissance qui caractérise les années soixante ne provient pas uniquement des populations exclues, mais aussi et surtout des populations qui entament ce que Roszak appelle un processus de « disaffiliation ». Dès lors, il ne s'agit plus d'une tactique politique visant à se procurer du pouvoir mais d'un mode de vie alternatif, choisi consciemment. La désobéissance civile, pratiquée selon la définition de Diggins, n'est qu'un versant du mouvement général des années soixante. Parmi ses acteurs, nombreux sont ceux qui n'étaient pas exclus mais qui s'excluaient eux-mêmes, et qui ne cherchaient pas à regagner un pouvoir aliéné, mais à vivre différemment. Ainsi, la principale subversion de la décennie, personnifiée par le mouvement Yippie né en 1968, consiste non pas à influencer sur la *power elite* mais à la court-circuiter. « Let's vote for ourselves », décrète le manifeste Yippie de Chicago. « No domination without representation ».

Les années soixante, même si elles comportent, comme l'affirme John P. Diggins, une dimension de désobéissance civile visant à récupérer, pour les classes exclues des systèmes de pouvoir, une partie des privilèges qui lui sont refusés, ne sont pas réductibles à une telle vision politique. Loin d'être seulement une « tactique » développée par les citoyens « loyaux » et « exclus », le mouvement contre-culturel est en grande partie une philosophie développée par les fils et les filles du système capitaliste américain, qui par là même le trahissent dès lors qu'ils se posent comme une alternative à ce modèle. Les changements politiques et sociaux entraînés par le mouvement des années soixante sont certes un pan important de celui-ci, mais non pas l'intégralité. Plus précisément, on peut affirmer avec Yinger (dans son ouvrage *Counterculture*), qu'ils en représentent un tiers, soit une des trois caractéristiques d'un tel mouvement. Ainsi, la désobéissance civile telle que semble l'entendre Diggins correspond à la face agressive de la contre-culture, tandis que les deux autres versants — à savoir le repli et le besoin de protection, qui se traduisent par l'exploration du « moi » par le psychédélisme et la sexualité, et la volonté de créer des communautés parallèles, telles que les présente Yinger — outrepassent cette définition, et s'imposent contre elle.

André KAENEL
Université de Lorraine
Avec l'aide de la commission de Civilisation

2 COMMENTAIRE DE TEXTE EN ANGLAIS

William Shakespeare, *Measure for Measure*, 3.2.83-182

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_externe/63/6/2013_agreg_ext_lve_anglais_2_245636.pdf

Le texte à commenter cette année, extrait de *Measure for Measure* de William Shakespeare (acte 3, scène 2, l.83-182 de l'édition Arden au programme), a suscité des réactions très diverses (des copies brillantes, et d'autres très décevantes) chez les candidats. Si dans l'ensemble ceux-ci connaissaient bien la pièce, et pouvaient la situer dans ses contextes historique et littéraire tout en éclairant le passage de citations de l'œuvre, les remarques liminaires faites dans de nombreuses copies sur la complexité et les ambiguïtés de la pièce n'ont pas toujours été suivies d'effets, c'est-à-dire de finesse interprétative et de problématisation du sens, dans les commentaires. Il convient donc ici, après des observations sur la qualité de l'anglais et des rappels sur la forme de l'épreuve, de préciser ce qu'attend le jury, en donnant des exemples de choses qu'il est préférable d'éviter, possible d'améliorer, ou souhaitable d'imiter.

La qualité de l'expression écrite

Il serait bon, dans un commentaire d'agrégation, d'éviter de commettre des erreurs graves en employant par exemple des pronoms sans antécédent repérable, en écrivant *characters'* au lieu de *character's*, ce qui ne facilite pas la compréhension, en semblant méconnaître le fonctionnement indéfinissable de certains noms (*gossips* employé pour *gossip* ; **many informations*), en utilisant des déterminants THE surnuméraires, la forme V-ING là où l'on attend TO+V, la syntaxe de l'interrogative directe dans une interrogative indirecte ou une complétive (**we may wonder how does it operate*), ou encore en confondant les termes *critic* et *criticism*, *deception* et *disappointment*, *corrupt* et *corrupted*. De même, il faut se garder de l'emphase ou du sensationnalisme journalistique (« *a conversation with the duke ... about the duke!* ») et un niveau de langue trop relâché est souvent le symptôme d'un manque de distance (critique, conceptuelle) à l'égard de l'objet à étudier, ou d'une absence de vigilance à l'endroit de son propre discours, ce qui, pour de futurs enseignants, ne laisse pas d'inquiéter.

De manière plus spécifique au commentaire littéraire, on vérifiera les traductions anglaises de *quiproquo*, de *qualifié de + adj.*, ainsi que les emplois idiomatiques de *cue* ; on s'efforcera de ne pas confondre *paradox* et *antithesis*, *prolepsis* et *foreshadowing* (bien distingués dans de trop rares copies), ou encore *verses* et *lines*. On ne parlera donc pas des « *verses 1 to 4* », à propos d'un passage en prose qui plus est, et l'on évitera d'identifier, comme un nombre assez surprenant de candidats l'ont fait, tout extrait d'une œuvre de Shakespeare à du *blank verse* (le « *rhymed blank verse* », malgré sa séduisante originalité, étant quant à lui un oxymore).

Le format de l'épreuve

Si l'on félicite les candidats qui se sont bien préparés à la scansion du vers shakespearien, précisons tout de même que c'est bien l'œuvre intégrale, non ses seuls morceaux d'anthologie, qui est au programme et que le passage d'une pièce de Shakespeare retenu par le jury n'est pas nécessairement versifié, non plus que le sens de l'œuvre n'est à chercher du côté des seuls passages identifiés comme centraux lors d'une première lecture. C'est à plus de finesse dans l'analyse, et à une meilleure connaissance des textes au programme, que sont appelés les candidats.

En **introduction**, il est inutile de présenter l'auteur ou la pièce au jury à grand renfort de phrases qui posent ce qu'elles devraient présupposer (« Ce texte est un extrait de *Measure for Measure* » ; « *Measure for Measure* est une pièce de William Shakespeare » ; « William Shakespeare est un dramaturge anglais¹ », etc.), ou de féliciter le jury de son choix en commençant par dire ce qui va de soi, par exemple que le passage est intéressant. Mieux vaut commencer par une contextualisation du passage, contextualisation qui, précisons-le, n'implique pas de résumer toute l'histoire, comme si l'on pensait que le lecteur-correcteur découvrirait l'œuvre. Il est d'autres façons, plus fines et pertinentes, de montrer que l'on a bien lu l'œuvre au programme, et dans cette contextualisation liminaire, comme ailleurs, il faut faire montre de discernement : choisir, trier, en fonction de l'argumentation à développer. Par ailleurs, il est bon de ne pas se limiter à la seule situation diégétique, à une chronologie des événements, mais d'inclure d'emblée dans la réflexion des

¹ Pour que personne ne se sente trop directement cité, ou visé, on a traduit en français les citations des copies.

éléments formels (stylistiques, génériques...) qui ne sont pas des fioritures ajoutées à l'histoire mais cela même sur quoi porte l'épreuve de commentaire.

Après avoir relié cette contextualisation à la problématique ou hypothèse de lecture qui guidera la démonstration, l'introduction annonce le plan. Notons que « Quel est l'intérêt de l'extrait ? » est une question trop vague pour structurer un propos précis, progressif et convaincant, de même que la « métaproblématique » du type : « Quels sont les problèmes soulevés, et comment sont-ils traités ? » Enfin, « Nous envisagerons la scène sous différents aspects » est certes de bon augure mais demande à être précisé. S'il est recommandé, par ailleurs, de tenir compte des conseils donnés par les préparateurs, on évitera d'inclure dans l'introduction une longue liste de rappels méthodologiques, dont on ne sait pas toujours à qui ils s'adressent et qui seraient plus à leur place dans les brouillons que dans les copies. « Comment mettre en scène ce passage ? », « Quelle est la fonction de l'extrait dans l'œuvre ? », « Combien y a-t-il de personnages ? » etc., sont certes des questions qu'on peut ou doit se poser en lisant, en réfléchissant, mais la copie elle-même peut se passer d'une telle profusion de questions, qui ne constitue en rien une véritable problématique permettant de penser la spécificité de l'extrait.

Le plan, quant à lui, organisera la réflexion en allant du plus évident au moins évident, du plus simple au plus complexe, en gardant le meilleur (le plus profond, le plus original, le plus ambitieux) pour la fin, en somme. On essaiera bien sûr d'éviter les plans mécaniques (« 1. Style ; 2. Thèmes ; 3. (Méta)Théâtralité ») ou, pis, les listes de personnages (« 1. The friar ; 2. Lucio »), mais le plan, rappelons-le, est un outil, non une fin en soi, et une fois celui-ci composé, il ne faut pas en être l'esclave : s'il est impératif de suivre le plan annoncé, sans quoi l'on risque d'égarer son lecteur, et s'il est préférable de proposer un commentaire équilibré, le principe de symétrie exacte entre chaque partie n'est pas le secret de toute persuasion : on peut, par exemple, perdre un temps précieux à « remplir » trop scrupuleusement chacune des cases, ou trop longuement rédiger chacune des sections, de sa première partie, au risque ensuite de ne plus avoir suffisamment de temps pour développer la dernière. En ce qui concerne cette dernière (deuxième, troisième ou quatrième) partie, qui peut bien sûr monter en abstraction, rappelons tout de même que celle-ci fait bien partie du commentaire de texte, et n'est donc ni une excuse pour se lancer dans une mini-dissertation, ni un lieu propice à tous les placages de connaissances sur l'un des thèmes présents dans l'extrait : on a ainsi pu lire de longs développements sur le genre de la pièce, ainsi que sur les thèmes du langage, du théâtre, ou de la justice dans l'œuvre (ou encore, sans précisions relatives à ce qui autorisait ce glissement, sur « la conception shakespearienne de la justice »). Lors de l'élaboration du plan, en résumant son argumentation pour en éprouver la cohérence et le dynamisme avant de s'attacher à la rédaction, ou en réfléchissant, à l'avance, aux nécessaires transitions entre les parties ou sous-parties de son propos, on se méfiera donc si la seule formule qui vient à l'esprit est « Ceci nous permet d'aborder un autre thème » – formule, rencontrée dans des copies, qui révèle le côté trop thématique, et sans doute trop évidemment déductif, de l'approche.

Même si c'est compréhensible (six heures sont vite passées, le jury en est parfaitement conscient), il est regrettable que les **conclusions** se bornent souvent à résumer (voire à répéter) le commentaire et ne proposent que trop peu d'ouvertures, ou des remarques trahissant un manque d'ambition dans le propos. Rappelons donc que rédiger la conclusion, ou une ébauche de conclusion, avant le développement aidera à ne pas perdre de vue ce que l'on cherche à démontrer, et que la conclusion n'est pas un simple impératif formel, une figure imposée, vide de sens, mais un moment important de la réflexion et où peut s'exprimer, peut-être encore plus librement que dans le développement, la singularité d'une pensée.

Singularité d'une pensée que l'on appelle les candidats à mettre en évidence par leur savoir-faire argumentatif et par une bonne problématisation, elle-même fondée sur une lecture inquiète, « problématisante », du texte, qui prend la peine de bien le lire, c'est-à-dire de le redécouvrir, avant ou au lieu de se rabattre sur les cours et les connaissances acquises. S'inquiéter des ambiguïtés, leur faire droit dans son commentaire, notons-le d'emblée, n'implique pas d'expliquer tous les jeux de mots ou toutes les allusions, comme peuvent (tenter de) le faire les notes de bas de page des éditions savantes, mais suppose, plus simplement, de ne pas interpréter tout énoncé de manière littérale ou univoque, et ce d'autant plus que le passage proposé cette année, souvent mentionné par les cours et les critiques, autorisait des lectures fort différentes, voire antinomiques.

Conseils

Remarquons pour commencer que si l'on pense parfois, à force de connaissances historiques ou d'historicisme, atteindre à une vérité qui échapperait à l'ordre du signe, et ainsi échapper à la nécessité, au jeu et aux incertitudes de l'interprétation, et que si la « littérature » est l'objet fuyant de la quête formaliste, ou un concept qu'on ne peut définir qu'en creux, force est tout de même de constater

que certains candidats qui faisaient preuve d'érudition, d'une très bonne connaissance du contexte jacobéen par exemple, semblaient avoir une conception par trop simpliste de la textualité et du sens, et n'ont guère pris la peine de lire le texte de près, ce qui suppose entre autres choses de ne pas naïvement interpréter la scène comme le fait l'un de ses personnages, fût-il une figure auctoriale. Précisons : on peut tout à fait conclure en disant que l'extrait proposé est un « portrait élogieux du Duc (donc du roi Jacques Ier) », mais si l'on arrive à cette conclusion en plaquant ses lectures critiques et sans s'interroger, fût-ce pour les réfuter, sur les autres interprétations rendues possibles par la labilité du passage, on ne joue pas le jeu de l'épreuve du commentaire, qui évalue l'intelligence du texte (et pas, ou pas uniquement, des connaissances), et l'on se condamne à ne pas convaincre son lecteur. Non que les connaissances soient inutiles, mais comme c'est par ailleurs l'une des activités de la critique que de proposer de nouvelles contextualisations ou de rendre problématiques des contextualisations qui longtemps ont pu sembler évidentes, il ne saurait être question, dans un commentaire informé et méthodique, de se reposer sur la connaissance du seul contexte historico-politique (ou d'une seule représentation de celui-ci) pour proposer une interprétation du texte comme univoque. C'est au contraire à pluraliser et à problématiser le sens qu'ils ont peut-être attribué au texte lors d'une première lecture que, s'aidant de leurs connaissances (et de leur réflexion) sur les contextes de l'œuvre, les candidats devraient œuvrer.

Le but de l'épreuve de commentaire n'est donc pas, chose impossible de toute façon, de dire quel était le sens du passage selon l'auteur ou selon ses contemporains, mais de produire du/des sens, de proposer des parcours interprétatifs pertinents et convaincants – ce qui implique, à l'évidence, de ne pas se contenter de résumer la scène en saupoudrant son propos de citations inutiles ou abusives, c'est-à-dire ne faisant jamais l'objet de la moindre analyse. Citer le texte dans chacune des phrases du commentaire est certes un moyen commode d'éviter le hors-sujet, mais c'est aussi, trop souvent, une manière de se rassurer à peu de frais sans s'engager dans la réflexion. Un commentaire ne doit pas être un collage de citations, et si l'on peut, en tout cas par moments, commenter le texte sans le citer, on peut aussi, ce qui est arrivé dans de nombreuses copies, citer sans commenter : « On mentionne des secrets : "*secret*" » ; « Il parle d'urine : "*urine*" » ; « Il semble bien informé ("*inform*") ». En y ajoutant, pour éviter tout malentendu, l'adjectif « transi », on soumettra donc à la réflexion des candidats malheureux en 2013 cette formule (provocatrice) de Roland Barthes : « Le commentaire [...] ne peut [...] travailler dans le "respect [*transi*] du texte" [...] ; le travail du commentaire [...] consiste précisément à *malmener* le texte, à lui *couper la parole* ² ». Ainsi, la paraphrase, parfois nécessaire pour expliquer des constructions ou des passages ambigus, doit être circonscrite, véritablement explicative, et ne saurait constituer en permanence le terme de l'analyse. De même, si la glose érudite est parfois utile, une série de gloses ressemblant aux notes d'une édition savante ne constitue pas un commentaire de texte, et l'on peut d'ailleurs à ce sujet supposer que le lecteur-correcteur a lui aussi lu avec attention l'apparat critique de l'œuvre au programme.

Pour éviter aux candidats d'imposer à leur lecteur de longs passages descriptifs, disons qu'ils peuvent se dispenser dans leur copie des listes interminables ou des longs relevés de champs lexicaux (celui du *savoir*, ou du *pouvoir*, par exemple) qu'on y rencontre un peu trop souvent ; ce type de repérage est certes un travail à faire, qui peut donner une piste interprétative en faisant percevoir des réseaux, des isotopies, une tabularité, du sens, donc, par-delà l'évidence de la linéarité du discours, mais la copie ne raconte pas la lecture, elle en présente, sous forme argumentée et hiérarchisée, le résultat : ces réseaux une fois repérés, il faut pouvoir émettre à leur propos une autre hypothèse, plus stimulante, que « le savoir est une question importante dans ce passage ». Notons aussi que le raisonnement (onomasiologique) sur les champs lexicaux ne dispense pas d'un raisonnement (sémasiologique) sur les champs sémantiques et la polysémie, pour ne rien dire de l'ambiguïté en contexte.

Pour remotiver les règles d'un jeu que certains candidats semblent croire arbitraire, précisons que la structure du passage doit faire l'objet de remarques, au moment opportun (selon l'argumentation du candidat), et si celles-ci sont pertinentes : il n'est en effet pas demandé aux candidats de découper le passage dans leur introduction pour respecter on ne sait quel arbitraire cahier des charges, mais de s'interroger sur la manière dont un extrait de l'œuvre, prélevé et donc borné par le jury, peut faire sens. Certains candidats ont d'ailleurs très bien remarqué que le passage pouvait se découper différemment selon que l'on adoptait une perspective sémantique-thématique ou un point de vue pragmatique.

La pragmatique du dialogue de théâtre, justement, constitue un fertile terrain d'analyse³, et il

² R.Barthes, *S/Z*, Seuil, 1970, p.19.

³ « S'il est un domaine où la *mimésis* théâtrale est difficile à nier, c'est – et c'est peut-être le seul – le domaine du langage : le lecteur-spectateur le comprend; il en comprend la signification, les effets, la force ; il l'observe dans ce qu'on pourrait appeler une "situation de laboratoire"». (A. Ubersfeld, *Lire le théâtre III. Le dialogue de théâtre*,

faut encourager les candidats à continuer de faire valoir leurs compétences de linguistes dans le commentaire des textes littéraires: morphologie, syntaxe et prosodie ont par exemple fait l'objet de remarques intéressantes cette année. Il faudra cependant, à l'avenir, s'assurer de la clarté du propos (ce qui signifie qu'il faut parfois définir les termes employés), ainsi que de sa réelle pertinence : s'il est difficile de savoir ce qu'est le « style », ou de le penser comme un « écart » (stylistique) par rapport à une « norme » (linguistique), il ne faut pas pour autant confondre les épreuves de linguistique et de littérature. On évitera donc de réciter son cours de grammaire, et l'on tentera de distinguer faits de langue et effets de style. On a pu lire, par exemple, de longues analyses grammaticales sur les auxiliaires modaux, et si l'emploi de « shall » par le Duc a souvent été bien commenté, il serait tout de même bon que les cours de grammaire et de linguistique fussent utilisés à bon escient : pourquoi s'acharner à enfoncer une porte ouverte en « démontrant » longuement que l'usage d'auxiliaires modaux épistémiques exprime « l'absence de certitude », quand on pourrait par exemple s'interroger, plus pertinemment sans doute dans un commentaire littéraire, sur ce que peut signifier la tension entre les expressions linguistiques de la subjectivité et l'emploi d'énoncés gnominiques ou aoristiques, sur le passage de « the Duke that is absent » chez Lucio à « the absent Duke » chez le Duc (3.2.112-8), ou encore sur l'effet perlocutoire de l'emploi « fréquentatif » de *would* dans l'éthopée de Lucio ?

Malgré l'autorité que peut sembler conférer l'emploi d'un technoculte, et le prestige des langues anciennes, le repérage stylistique, bien que nécessaire, n'est pas une fin en soi : savoir repérer les anadiploses, les épanalepses et les antimétaboles est une excellente chose, assurément, mais on ne saurait se contenter d'une démarche taxinomique ou du seul constat, par exemple, que « Ce chiasme est frappant ». Il faut interpréter, tout en sachant que le repérage pertinent n'autorise pas toutes les interprétations : il est important de soigner les démonstrations concernant le rapport entre forme et sens, et de se méfier des associations trop faciles comme des erreurs d'attribution. Il ne va pas de soi, par exemple, que la prosodie soit *systématiquement* mimétique, que l'on puisse ou doive *toujours* sémantiser l'acoustique (en termes diégétiques, affectifs ou psychologiques, en tout cas), et l'on ne voit pas très bien comment une allitération en /n/ peut à elle seule signifier le « refus de voir » du personnage. En ce qui concerne les allitérations (dont on rappellera tout de même à certains candidats que le repérage n'est pas la seule manière de parler de la forme d'un texte littéraire), il serait bon d'user des « logiques » onomatopéique ou synesthésique avec précaution, et de veiller à ne pas attribuer à l'allitération ce qui relève parfois plus vraisemblablement du sémantisme des mots employés.

L'analyse stylistique, autre difficulté rencontrée par certains candidats, ne saurait trouver tous ses principes explicatifs dans l'intention ou le calcul conscient de personnages perçus comme maîtres et possesseurs de leur discours, démarche qui simplifie trop le dispositif énonciatif et limite le champ du possible herméneutique en négligeant le discours auctorial. Ainsi, le jeu sur « lenity » et « lechery » dans notre extrait n'est pas uniquement, ou même pas forcément, le symptôme de « la parfaite maîtrise des formes poétiques dont Lucio fait preuve ». Le problème est le même quand des candidats avancent que le Duc est « suffisamment intelligent pour employer des pentamètres iambiques » : l'idée, en fait, n'est pas mauvaise, et ces candidats ont au moins le mérite d'avoir commenté le passage versifié (ce qui n'a pas été fait dans toutes les copies), mais l'analyse se trompe peut-être de niveau, ou se limite indûment à un seul niveau, croyant trouver dans la psychologie, ou la diégèse, une *cause* (l'intelligence ou la maîtrise du personnage) qui est aussi, et peut-être avant tout, un *effet* du langage et du texte ; à ne pas faire la preuve que l'on est conscient de cette distinction, on donne à son lecteur l'impression que l'on ne fait que subir les effets d'un texte que l'on est censé analyser⁴. C'est encore l'« intelligence du personnage » qui est en cause dans certaines copies qui repèrent bien l'anadiplose dans « ... wise. // Wise?... » mais se bornent à en chercher le sens dans l'intention de l'énonciateur, en présentant la figure comme « un outil qu'utilise le Duc pour mettre sa sagesse en évidence » : le repérage est pertinent et le propos plutôt intéressant, mais la réflexion pourrait être approfondie et problématisée, à condition de ne pas oublier, ou de considérer, que le discours actoriel (du personnage) n'est pas seul pertinent, et que toutes les figures de rhétorique ne procèdent pas d'un calcul du personnage mais sont aussi un élément de la communication entre l'« auteur » (de quelque manière qu'on le définisse) et le lecteur ou, au théâtre, les spectateurs.

A ce sujet, la prise en compte de la nature du texte, et du destin scénique ou théâtral qui est le

Belin, 1996, p.102).

⁴ Dans *Les limites de l'interprétation* (Grasset/LdP, 1992, p.36), Umberto Eco propose une distinction entre l'interprétation « sémantique ou sémiotique » (« le résultat du processus par lequel le destinataire, face à la manifestation linéaire du texte, la remplit de sens ») et l'interprétation « critique ou sémiotique » (« [qui] essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales le texte peut produire ces interprétations sémantiques »). Même en admettant qu'il n'y ait pas toujours en fait de solution de continuité entre le « sémantique » et le « sémiotique », c'est vers ce dernier type, critique, d'interprétation qu'il faut tendre.

sien, doit permettre non de réduire à tout prix les ambiguïtés⁵ ou de rendre par trop singulier le pluriel du texte, mais de nuancer, de problématiser, de produire plus de sens. Remarquons pour commencer que le seul vocabulaire, la mention répétée du « spectateur » (par opposition au « lecteur ») par exemple, ne peut suffire à prouver que l'on prend effectivement en compte la dimension théâtrale du texte, prise en compte qui se fera de façons différentes selon le texte à commenter. La spéculation sur la mise en scène n'est pas interdite, si elle est vraiment éclairante, mais il ne faut pas en abuser : les candidats doivent avant tout commenter un texte, et si l'on peut, en effet, leur recommander de se mettre à la place d'un metteur en scène, c'est surtout au stade de la lecture et de l'analyse, non dans la copie qui est le résultat de ces processus, qu'il faut le faire. On doit, en revanche, interpréter les didascalies (internes ou externes), quand il y en a, pour réfléchir par exemple à l'inscription dans l'espace (scénique et diégétique) et aux aspects kinésique et proxémique de la scène. On peut aussi s'interroger sur les conditions de la représentation, à l'époque de Shakespeare par exemple, ou encore faire appel à sa connaissance des mises en scène (dont la littérature critique destinée aux agrégatifs propose souvent des comptes rendus). Autre exemple, et autre sujet légitime de réflexion : en quoi la réception lectorielle diffère-t-elle de la réception spectatorielle?

A propos de la réception, il est bien sûr nécessaire d'évoquer l'ironie dans l'extrait proposé, ou de proposer une lecture ironique de la scène, mais l'on ne saurait se contenter de signaler la présence d'« ironie dramatique » : il faut aussi en analyser le fonctionnement et en caractériser les effets possibles. Il était aussi intéressant, et certains candidats l'ont fait, de réfléchir à la présence et aux sens d'autres formes d'ironie (verbale, « romantique », etc.). A ce sujet si l'ironie et la rhétorique, font depuis toujours l'objet de vigilance, ou de suspicion morale, les candidats, justement, devraient se méfier : un commentaire digne de ce nom évitera de conclure en disant que l'extrait proposé dénonce la trahison et le commérage, qui sont de très vilaines choses, ou même en se demandant si l'on peut jamais être sûr de connaître quelqu'un, comme si le candidat s'identifiait au Duc ou si la scène proposait une leçon de choses destinée à un jeune public. On a aussi lu, un peu trop souvent, des énoncés comme celui-ci : « Lucio va trop loin ; on veut qu'il soit châtié », non que cette réaction soit absurde, mais celle-ci devrait être le point de départ, non le terme, d'une analyse qui doit se concentrer sur la question du point de vue, de l'identification, de la stratégie représentationnelle de la pièce, et non exprimer aussi naïvement une réaction ou un souhait – analyse qui, en somme, doit tenter d'expliquer, et non se contenter d'éprouver, les effets que produit le texte. Quelques candidats, confondant problématisation pertinente et procès d'intention, ont quant à eux cherché de la profondeur dans la psyché et l'intention des personnages ; ainsi, l'énoncé de Lucio, « I know him and I love him », a parfois été, sans précision ou justification, décrit comme « montrant clairement que l'intention du locuteur déformait la vérité ». De nombreux candidats, c'est heureux, ont cependant pensé à se demander si les propos de Lucio sur la vie sexuelle du Duc étaient bien des « reproches » ou des « accusations » de sorte que, de manière plus modérée, Lucio n'était plus accusé de calomnie mais parfois qualifié de « vulgaire », ce qui n'est pas totalement faux, mais un peu court. Il aurait alors fallu s'interroger sur les fonctions et les effets de son registre (ou des changements de registres dans son discours, d'ailleurs), et convoquer les notions d'hétéroglossie, de dialogisme, ou de carnivalesque (par exemple), pour se livrer à des approfondissements. Certains candidats, adoptant trop spontanément le point de vue du Duc, semblaient quant à eux voir en Lucio l'ancêtre des « trolls » qui hantent les réseaux sociaux et ce faisant se sont livrés à un questionnement sur un sujet d'essai qui eût été « la liberté d'expression, aujourd'hui », pour regretter que l'on ne puisse faire taire les méchants calomnieurs et conclure en appelant de leurs vœux l'introduction d'une censure plus efficace et de lois plus répressives. De tels propos mériteraient certes un débat, mais dans un autre cadre que celui de l'épreuve de commentaire.

Si l'une des problématisations possibles du passage consistait effectivement à s'interroger sur la valeur des propos de cette figure auctoriale qu'est le Duc, on ne pouvait néanmoins se contenter de reprocher sa « prétention » à un personnage qui se décrit comme « un lettré, un homme d'Etat, un soldat ». A ce propos, on évitera de donner des conseils ou de faire des reproches, voire la leçon, à un personnage de fiction, comme dans certaines copies estimant que, « puisque l'on peut supposer que Lucio n'a jamais vu Angelo uriner, il ne devrait pas croire toutes les bêtises qu'il entend et colporte ». Des candidats décidément un peu trop pressés de faire un mauvais procès à « Lucio » ont pour leur part estimé qu'« il prétend bien connaître le Duc ; or, il ne le reconnaît même pas [sous son déguisement], ce qui prouve bien qu'il ne sait pas de quoi il parle ». La preuve est surtout faite qu'il faut distinguer les niveaux d'analyse et chercher des explications ailleurs que dans la conscience, la

⁵ “[T]o be understood [Shakespeare] must be *read* – with attention to sometimes minute detail. There is an odd superstition abroad that nothing can be part of Shakespeare's intention that cannot be communicated directly across the footlights” (S. Burckhardt, in R. McDonald, *Shakespeare's Late Style*, Cambridge University Press, 2006, p.6).

psychologie ou la moralité de personnages de fiction⁶ : aucun personnage ne reconnaît le Duc sous son déguisement, c'est donc plus probablement d'une convention théâtrale et d'une « donnée » ou nécessité narrative qu'il s'agit ici. Par ailleurs, à la mauvaise question « Pourquoi tant de haine [chez Lucio] ? », posée dans certaines copies, il est possible d'inventer beaucoup de réponses psychologisantes, mais ce n'est pas l'objet du commentaire de texte ; « Lucio n'est pas le genre d'homme à savoir garder un secret » ; « Quelle description flatteuse, dans la bouche de Lucio ! », a-t-on aussi pu lire, énoncés qui laissent penser que le personnage de fiction préexiste au texte ou à son discours, et que les candidats le connaissent *par ailleurs*. En bref, il convient de ne pas se limiter au niveau diégétique de l'analyse, et de ne pas succomber à l'illusion référentielle, pour bien commenter un texte, qui ne saurait se réduire à un dialogue entre personnes (diégétiques).

Notons pour finir qu'affirmer que les répliques de Lucio sont « vides de sens », dans une copie qui fait par ailleurs l'éloge du Duc, signifie surtout que l'on n'a pas vraiment lu le texte, ou confondu la *référence* et le *sens*, et que l'on n'envisage pas, chose plutôt fâcheuse lors d'une épreuve de littérature, que la forme puisse avoir ou produire du sens. On ne peut non plus se contenter de remarquer que Lucio semble faire preuve d'une « grande confiance en lui », voire d'« arrogance », ou (ce qui était un premier pas vers une analyse véritablement pertinente) qu'il « use d'une rhétorique excessive » : il faut problématiser, ne pas s'empresser de juger, poser les questions en termes littéraires, et réfléchir par exemple aux sens et aux effets de l'*hyperbole* et de l'*histrionisme* du personnage, non pour faire plaisir au jury en montrant que l'on connaît ses codes et que l'on parle sa langue (bien qu'à l'agrégation d'anglais ce ne soit pas en fait une si mauvaise idée), mais parce que ces termes et ces concepts permettent de nuancer le propos et d'avancer dans l'analyse *littéraire* – ce que, disons-le pour conclure, certains candidats ont su très bien faire, qui ont vraiment fait l'effort de lire le texte en s'engageant dans une réflexion sérieuse, parfois originale et même brillante ; qu'ils soient ici remerciés de ces beaux travaux.

Proposition de commentaire

L'hypothèse de lecture et les conclusions du commentaire ci-dessous, qui n'a pas été rédigé dans les conditions du concours, ne visent aucunement à imposer une lecture du texte (et de l'œuvre) qui serait celle du jury dans son ensemble. Si des références critiques ou théoriques sont utilisées ici, il n'est bien sûr pas attendu de candidats qui ne sont pas spécialistes de l'auteur (ou même de littérature), et qui travaillent en temps limité, qu'ils saupoudrent leur copie de citations critiques. Qu'on se rassure : c'est bien au texte qu'il faut prêter attention, et une excellente copie peut tout à fait obtenir la note de 18, 19, ou 20/20 (la meilleure note cette année était 19,5/20) en tirant des conclusions différentes de celles du « corrigé » ou en ne citant aucun texte théorique. Il est en revanche attendu des candidats une très bonne connaissance de l'œuvre, un savoir-faire en matière d'argumentation (notamment de la rigueur dans les démonstrations et de la précision dans le propos), une culture littéraire et une certaine maturité critique, au service d'une lecture fine et problématisée du texte. Précisons pour finir que la longueur du commentaire impose ici le recours à des titres ou intertitres qui ne figureront pas dans une copie, et que des lectures intéressantes, glanées dans les commentaires des candidats, sont incorporées au « corrigé », lequel inclut aussi quelques remarques méthodologiques en contexte.

William Shakespeare, *Measure for Measure*, 3.2.83-182

At the core of the "problem play" that is *Measure for Measure*, act 3 is the act of dramatic complication and generic *contaminatio*⁷. Critically, the turning- or breaking-point seems to occur when the Duke takes over, introducing prose as the dominant medium of expression (3.1.151) as he steps out of the shadows from where he eavesdropped on – or *overheard*, in his own words (3.1.159) – Claudio and Isabella's disputation. In scene 2 the disguised ruler is still in intelligence-gathering and observation mode, seeing the clean-up of Vienna for himself as Pompey and Mistress Overdone (the apologists for, and agents of "lechery", 3.2.84) are escorted to jail. But although he can criticize the sarcastic, punning Lucio (3.2.51) before the latter even addresses him, his is no longer purely a position of external spectatorship and metadiscursive mastery atop the conflicting voices and perspectives. Vincentio is no longer watching from the wings, and as he steps onto the stage of what is to some extent his own play, he enters a world in flux: the scene as a whole is highly kinetic, all the

⁶ « L']analyse des actes de langage permet de prendre en compte les actes psychiques (imaginaires) effectués : ces actes déterminent un changement dans les rapports entre personnages ; il est alors inutile de chercher derrière les paroles une psychologie causale » (A. Ubersfeld, *Lire le théâtre III. Le dialogue de théâtre*, Belin, 1996, p.97).

⁷ *Contaminatio* being the combination of incompatible genres (or the principle of interweaving storylines; see Gibbons 19).

characters but him are on the move, walking across the stage (and into the prison) in groups. The officials (Elbow, then Escalus) and officers escorting Pompey and Mistress Overdone to prison represent power and the law in action, and the Duke, as the one character onstage throughout, may thus appear as a contrasting point of stability and as a figure of absolute (dramatic and political) power. He is not, however, simply a detached, critical, all-powerful spectator: as the constant in the scene and the object of Lucio's and Escalus's contrasting characterizations (3.2.85-178; 3.2.226-31), he is the two-faced friar/Duke and the observed of all the observers in the audience, but even in diegetic/fictional terms he is drawn into word-to-word play and combat with Lucio, who is the other character in the scene not to be on official duty or on his way to prison, i.e. the other character whose movements are not prescribed by the law of Vienna.

Lucio is however on his way to the prison, presumably to find out "if Claudio die tomorrow, or no" (3.2.163-64), and his entrance marks or operates an ambiguous generic or tonal shift, since although Pompey says, "I spy comfort, I cry bail! Here's a gentleman, and a friend of mine." (3.2.40-1), in fact Lucio brings neither comfort nor bail and appears as less than friendly (3.2.42-79). This alerts the audience to the ever-present possibility of misreading or misjudging, to the gap between reputation and behavior – and even, at least if his words are read literally, to the possible complicity between Lucio, the sexual transgressor, and the carceral order that imprisons "bawds" ("say I sent thee thither" etc., 3.2.61-72). Coming as it does after the intense philosophical verse of scene 1, and hard on the heels of the friar/Duke's expression of his moral repulsion and advocacy of a zero-tolerance policy (3.2.18-32), Lucio's first speech in the scene (3.2.42-50) does change the tone, however: his *copia verborum* goes hand in hand with *copia rerum*, and as he holds the floor in a theatrical star turn, he comes across as an ironic chorus, a commentator on the spectacle of power ("Caesar", "triumph", 3.2.43) and on the power of simulacra (through a reference to "Pygmalion's images", 3.2.44, which is also an allusion to prostitution). His mention of "Caesar" (3.2.43) is of course also an onomastic pun (on Pompey's name), and his question, "What say'st thou to this tune, matter and method?" (3.2.46-47), is a self-reflexive reference to his own rhetoric – all in the space of six lines. The histrionic playfulness, the metadiscursive stance, the allusive density, the rhetorical indirection – in short, the *eventfulness* of Lucio's discourse – thus beg the question: is there something altogether more complex at work in our extract than the massive dramatic irony that it is often taken to illustrate?

*

Dramatic irony, to begin with, seems to pull us in opposite directions⁸: in the play as a whole, since the disguised ruler's mythocratic effort makes the whole action akin to a play within the play, a hypodiegetic dramatic narrative, and readers/spectators thus know that the Duke can always step in and call the entire show off, it is an alienation device. In our extract, however, dramatic irony also builds up suspense, not about who will finally sleep with whom or whose head exactly is going to roll, but about how far Lucio will or *can* go and about how solid or opaque the Duke's *persona* is: as Vincentio is detained by, and drawn into verbal combat with, an agonist whose discourse on sexual transgression steps across quite a few boundaries, he is indeed no longer above the rhetorical fray, and whether the Duke will manage to stay in character or will cross the sartorial-histrionic line is probably not the least pressing question readers/spectators ask themselves as they read or watch the scene. Stepping across, overstepping, trespassing – *transgression* (a keyword, which Lucio utters line 92), seems to be the (paradoxically) governing principle here, policing and crossing borders the name of the game, and the entire scene is not so much *surrounded* as "*traversed* by its limit, marked in its interior by the multiple furrow of its margin⁹".

Whether Lucio should in fact be credited with something other than (local or global) ignorance (which need not be a fully self-aware, self-possessed kind of knowledge either), whether the irony here is stable or rather unstable, whether Lucio speaks "but according to the trick" (5.1.502-3), whether he is the *alazon* or in fact the *eiron*, the dupe or the ironist (or both), a malicious fool or a mischievous Fool, a slanderer or a truth-teller (however cryptic, however devious), are actually thorny, not to say hopelessly intricate, issues when reading or watching this duplicitous scene from a "problem play" that is shot through with ambiguities and that prompts readers and spectators to question its biblical-proverbial title's all-too-neat symmetry and "judgmental facility" (Elam 86). Since a *critic* is a *judge*, since the play can be seen as a theatrical moot¹⁰, and since *Vincentio v. Lucio* may not, after

⁸ Which is typical of Shakespeare's paradoxical poetics: "While consistently disrupting the illusion of the stage action, Shakespeare, with equal deliberateness, tried, at least temporarily, to make the spectators lose themselves in the spectacle" (E. Faas, *Shakespeare's Poetics*, Cambridge University Press, 1986, p.65).

⁹ J.Derrida, « La différence », in *Marges – De la philosophie*, Ed. de Minuit, 1972, p.25 (about "the text of metaphysics").

¹⁰ Mooting is the legal practice in which law students perform imaginary cases. See Cunningham, K., "Opening Doubts Upon the Law: *Measure for Measure*", in R. Dutton and J.E. Howard (ed.), *A Companion to Shakespeare's Works. The Poems, Problem Comedies, Late Plays*, Oxford, Blackwell, 2006.

all, be an open-and-shut case, we might want to hear Lucio out and see him for ourselves – i.e. give "Lucio", or his discourse, the benefit of the doubt¹¹ – before we iterate the Duke's interpretation or verdict (3.2.180-82). To the extent that Lucio's centrifugal, shape-shifting, metastatic discourse tends to undermine the Duke's centripetal rhetoric and homeostatic metanarrative (of crime & punishment), hearing Lucio out – i.e. reading the text closely – amounts to opening a (hermeneutic) can of (playful linguistic) worms, which in turns makes *explaining the text* an almost auto-antonymous phrase, or a process in which *making sense* sometimes runs contrary to *making clear* – but a hermeneutics that sees meaning and clarity as only ever achieved by struggle is (possibly) the best way to make sense(s) of a passage from a play that is, after all, and at least partly, by Shakespeare¹².

*

To try and unpack some of the issues raised by the reading of a passage that radiates out into multiple contexts, this commentary proposes to step across diegetic, discursive and theatrical boundaries as it traces the course of "Lucio" and analyzes the uncertainties and the difficulties of transgression in an ironic scene that pits two role-playing characters against each other in a semiotic carnival. Transgression is first of all the object of discourse, the topic of conversation, but since the apparently comic, and dramatic ironic, talk about sex (I.1) takes place near the prison, the dialogue takes on ominous overtones and can be read as agonistic – an *agon* which, interestingly, seems to cause tears in the fabric of the Duke's disguise (I.2). The Duke, however, reasserts his control and mastery over plot and meaning in a verse soliloquy that provides the scene with a neat moral, but the metadiscursive verse frame itself is warped by conflicting forces (I.3), chief among which is *hyperbaton* or *transgressio*, a form of syntactic disorder that makes the boundaries between the characters more porous, and transgression a more complicated affair, than initially seems to be the case (II.1). On closer inspection, the dialogue does not so much pit a Socratic *eirōn* against a naïve babbling fool as two ironists against each other, and if what the Duke appears to want is a report and a stable discursive frame, what Lucio offers is semantically transgressive and hermeneutically elusive verbal play (II.2). As the characters struggle dialogically *through* and *for* discourse, as the Duke tries to police discursive and narrative borders which Lucio's discourse keeps playing fast and loose with, both agonists come to appear as authorial figures – a metaleptic transgression that makes for polyphony and discursive play which only power can contain or put an end to (III.1). Since "Lucio" – a diegetic, theatrical and textual entity, a fictional *person*, an *actor* on stage and a *part* (of the playtext) – is putting on a show for both his onstage and real audiences' benefit, while the Duke is both diegetic/fictional author, critical onstage audience of the Lucio show and an actor himself, the last frontier also comes under assault when this passage seems to dissolve the boundary between stage and audience in a carnivalesque semiotic transgression that opens up vertiginous vistas – thereby opening out the operations of surveillance and of the theater of power to ironic and subversive scrutiny (III.2).

I. Duking it out

1. Indecent exposure: "bawdy talk" (4.3.176) with Friar Lodowick

a. "You must borrow me Gargantua's mouth first"¹³ ..."

What is probably the most striking, and comic, aspect of the scene is the incongruous gap between speech and addressee: Lucio's obscene talk about sexual transgression is addressed to a friar that is not conspicuously of the Rabelaisian variety, and the friar's advocacy of a zero-tolerance policy ("a bawd, a wicked bawd" etc., 3.2.18-32) still rings in our ears when Lucio sexes up the rhetoric: the hyperbolic 1,000 "bastards" (I.115), and the fantastic, religiously paradoxical scenario of the conception of Angelo "between two stockfishes" (I.105 – possible symbols of Lent), for example, make for humor, which is compounded by the interplay of the dramatic and the theatrical texts, since we might also get the sense that what we see on stage, the "meddling friar" (5.1.130) who eavesdrops on Isabella and Claudio's conversation in 3.1 and then lies about it (3.1.159-60), gets more than he bargained for, or gets his comeuppance for being such a busybody. "The potential of the disguise plot for subjecting the person in disguise to disconcerting home-truths about his own shortcomings [...] is not seriously exploited in relation to the disguised-ruler story before Shakespeare", Brian Gibbons tells us (Gibbons 15), and the scene goes for maximum dramatic-ironic effect when Lucio turns his verbal

¹¹ "[I]n calling a text ironic we indicate our desire to avoid premature foreclosure, to allow the text to work on us as fully as it can, to give it *the benefit of the doubt*" (J. Culler, *Structuralist Poetics*, Routledge, 2002, p.184; emphasis added).

¹² "Shakespeare's language is more *eventful* than anybody else's appears to be, [it] all but bursts with activity generated by incidental relationships among its elements" (S. Booth, "Shakespeare's Language and the Language of Shakespeare's Time", *Shakespeare Survey* 50, 1997, pp. 1-17, pp. 5-6.).

¹³ Shakespeare, *As You Like It* (3.2).

fire to the Duke himself (l.112-25), i.e. his real addressee, who claims to be intent on the moral clean-up of Vienna and the restoration of "decorum" (1.3.31), and who in hearing tall tales about his sex life also gets an earful (in more senses than one).

b. *Rebellious codpieces*

Central to the "bawdy talk" (4.3.176) here is the scene's debate about law and order, or crime and punishment, and in this respect Lucio's closing argument against Angelo is quite forceful: "Why, what a ruthless thing is this in him, for the rebellion of a codpiece to take away the life of a man!" (l.110-12). As a reply to the Duke's understated metadiscursive comment ("You are pleasant, sir, and speak apace.", l.109), Lucio's speech, which is not about style but about the life of a friend whose feverish, excruciating hypotyposis of the afterlife (3.1.117-131) probably still works its pathetic effects on the audience here, makes him sound like the more humane speaker, but his capsule image "the rebellion of a codpiece" (l.110-11), a catchy noun phrase that suddenly changes registers, is in fact equivocal. If the colloquialism ("codpiece") and the bathos ("rebellion" vs. "codpiece") are probably ingratiating to readers/spectators as expressive of a salutarily irreverent and critical attitude to what must appear as the absurd ruthlessness of Vienna's law and ruler (l.110), the noun phrase can also be read, more problematically, as a form of *meiosis* (i.e. "belittling for self-justification, or else scorn or derision" – see Maguin), and the sarcastic comment on the law, and on the sexual and the political, may thus aim at extenuating both Claudio's and his own transgressions: Lucio, indeed, has already been interrogated (by none other than the Duke, in the diegetic/fictional past) about a rebellious codpiece of his own (4.3.167-68). For all its transgressive seduction, then, Lucio's deflating criticism of the law is a potential source of ambivalence – if not for *spectators*, who may be swept off their critical feet by the sheer theatrical energy of the fantastic's rhetoric here, at least for some of those *readers* (and critics) who think the diegetic facts of the Lucio case, and Lucio's moral character, undermine the character's discourse.

c. *Polemos*

Be that as it may (for now), the substitute ruler's body is fair game for the carnivalesque play of Lucio's word: "Some report, a sea-maid spawned him. Some, that he was begot between two stockfishes. But it is certain that when he makes water, his urine is congealed ice; that I know to be true." (l.104-7). This is a Bakhtinian textbook case¹⁴, and so is Lucio's life-affirming discourse in the face of a life-denying theocratic power. As for the sexual suggestiveness of the "sea-maid", it may mean "Lucio" says more than he knows, or that "his" words speak to the better-informed audience, by hinting that Angelo is in fact liable to fall into (what to him is) the trap of desire. With its 1,000 "bastards" (l.114-15), Lucio's hyperbolic speech, in which "all that is bodily becomes [...] exaggerated" (Bakhtin 19), also threatens the entire social and biopolitical orders based on patrilineal transmission, subjugated bodies and population control, while his grotesque, playful (and as such politically subversive) genealogy of the ruler, complete with a "sea-maid" (l.104) and "stockfishes" (l.105), performs a "clownish carnivalesque uncrowning" (Bakhtin 79). And yet, in other readings of this passage (and the play), sexuality and its apparent threat to power is in fact what power works through; sexual "transgression" plays into the hands of an emergent panoptic (bio)power as it is in fact produced in the ruling class and by the state the better to legitimate containment and the work of the ideological (as well as the repressive) state apparatus.

As a matter of fact, the friar/Duke endorses an apparently therapeutic, biopolitical course of action here: "It is too general a vice, and severity must cure it" (l.96), which is in line with the general pardon or rather apparent "lenity" (l.94) at the end of the play, since Angelo and Lucio, i.e. the tyrannical, sex-crazed substitute and the scurrilous, (putatively) slanderous lecher, are both sentenced to marriage and not to death. The friar/Duke's pharmacopeia, however, has been read as paradoxical, since the intriguingly polysemous verb "cure", which has a wide collocational range (*restore to health; rid of something detrimental; prepare for preservation; promote the hardening of...* depending on the object) has an ambiguous object here (*lechers/society, or vice itself, or the fact of its generality*), which in turn means (among other senses available to today's readers) that the course of action can *cure lechers/society* (by ridding them/it of vice) or conversely *make vice stronger* (by curing it, or restoring it to its – vicious – health). The friar/Duke's (probable) intended meaning and the play's ambiguous language therefore seem to be at odds here, but a paradoxical cure and a possibly auto-antonymous

¹⁴ "The essential principle of grotesque realism is degradation, that is, the lowering of all that is high, spiritual, ideal, abstract; it is a transfer to the material level, to the sphere of earth and body in their indissoluble unity. [...] To degrade [...] means to concern oneself with the lower stratum of the body, the life of the belly and the reproductive organs; it therefore relates to acts of defecation and copulation, conception, pregnancy, and birth." The "grotesque body" is "not a closed, completed unit; it is unfinished, outgrows itself, *transgresses* its own limits" (Bakhtin 19-26, emphasis added).

sentence are only to be expected when *pharmakon*, the poison/cure and the mother of all ambiguities, is the object of discourse.

The Duke's pharmacopeia, by the way, is shown earlier in 3.2 to be part of a zoopolitical attempt at mastering animality, when the Duke possibly shows through the religious mask as he says, "Take him to prison, officer: / Correction and instruction must both work / Ere this rude beast will profit." (3.2.30-32). The prison is of course also a "kennel" (3.2.82), a context which means that, through his apology for illegal sexuality, his defense of natural instincts (l.97-99) and his fantastic bestiary (l.99-105), the goatish clown reintroduces animality into the city, i.e a space which is premised on (and in the play is hard at work) excluding it. Lucio the goat, both *lecher* and *scapegoat*, is indeed punished (though not *sentenced to death*, for that is no longer how power works in the play) by the sovereign at the end, in a ritual scene that takes place in a liminal space "near the city gate" (5.1.0) – he is, then, a modern *pharmakos*, sentenced to marriage in a legal gesture that reinserts him within the reinscribed limits of legal, civilized sexuality¹⁵. But if Lucio is a *pharmakos* at the end of the play, could it be that in our extract he is "a *pharmakos* from the inside", i.e a Socratic figure¹⁶?

2. "You were not bid to speak" (5.1.81): the *agon* of dialogue and tears in the friar fabric

"*La base du dialogue, c'est le rapport de force entre les personnages*" (Ubersfeld 210), and diffuse, "hidden power" (5.1.390) is at work in this agonistic scene: if Lucio is indeed akin to a "*pharmakos* from the inside" (an ironist, not just a transgressive animal), the Duke's *polemos* or war against Lucio the barbarian (the foreign element, the uncivilized clownish goat) is also a rhetorical *agon*, a formal debate and verbal fight.

a. Structure of the passage

If the dialogue is read in diegetic terms (i.e. when seeing the fictional characters as the sources of fictional/diegetic speech acts), an overview of the distribution of discourse, or of the blocks of text on the page – which is one of several ways of imposing a frame of our own on the passage – suggests that this scene can indeed be read as a power struggle, with two turning-points or power-reversals and an ambiguous ending: (1) with speeches that do not run over two lines, the friar/Duke is initially reluctant to speak but more or less willing to listen (3.2.83-136) – up to a point (l.136), though, for (2) Lucio's transgressions apparently end up drawing his listener out of his noncommittal attitude and into a more active discursive stance while it is now Lucio's speeches that do not exceed one line (l.137-161). In the third interactional phase (3), Lucio starts *thoustrouting*¹⁷ his addressee (l.162) and launches into a virtual monologue (l.162-178) then leaves (l.178, SD), so that (4) the Duke is left to conclude by soliloquizing in gnomic rhyming couplets (l.179-82).

b. Structure of the dialogue – an overview

The passage opens with the (questioning) word against the (questioning) word, question answering question (l. 83-86) in an illocutionary specularity that may in fact have been quite common in Early modern English¹⁸, but which can be read here as a metapragmatic dispute or negotiation over who does the asking or, in Humpty-Dumpty parlance, "which is to be master". The Duke's counter-question (l.84) is a lie (or an *act*) and an evasion, which may be in keeping with his disguise as a (meddling) friar (and with post-Reformation representations of Catholic rhetoric as devious). Be that as it may, the Duke counters question with question again l.101-3 & 163-65, and if Lucio tries to set the agenda through his pointed and insistent interrogation, it seems the Duke is more than able to parry.

The Duke is not a detached listener and masterful questioner, however: the dramatic irony of his disguise plot, which is also a (political) metanarrative (of crime & punishment), is not the all-enclosing, airtight frame some critics describe it as, and there are several intriguing moments in our extract when the sartorial-diegetic boundary between Lucio and the Duke becomes porous, or when the Duke seems to break out from under the mask and speak from an uncertain position. An interestingly ambiguous moment, for example, is when Lucio starts stringing derogatory adjectives together, and either (a) breaks off (*aposiopesis*), thus drawing the Duke into *his* game, or (b) is cut short:

Lucio. A very superficial, ignorant, unweighing fellow–

Duke. Either this is envy in you, folly, or mistaking. (3.2.136-37)

This is the beginning of Vincentio's first long speech, and in this interactional phase (l.137-61)

¹⁵ « La cérémonie du *pharmakos* se joue [...] à la limite du dedans et du dehors qu'elle a pour fonction de retracer sans cesse » (J. Derrida, « La pharmacie de Platon », in *La dissémination*, Seuil, 1972, p.166).

¹⁶ J. Derrida, *ibid.*, p.167.

¹⁷ "If thou thou'st him some thrice, it shall not be amiss" (Shakespeare, *Twelfth Night*, 3.1).

¹⁸ N.F. Blake, *The Language of Shakespeare*, Macmillan, 1983, p.129.

Lucio's speeches do not run over one line. In the diastole and systole of the speeches here, however, monopolizing acoustic space does not seem to be an index of control and mastery, as syntax and logic come under strain, with "either" introducing an alternative between three, not two, options (l.137). Besides, the ensuing outbreak of figurality is anything but typical of the friar's style in our passage, though it may be of the Duke's (as suggested by the images in his verse soliloquy): "The very stream of his life, and the business he hath helmed ..." (l.137-39). The metaphor is a classic ship-of-state metaphor, but at this juncture (interruption and discursive expansion) the very occurrence of figurality is significant, and the very nature of the figure as an etymological, *government* metaphor probably testifies to the friar/Duke's attempt to impose or restore discursive and political order.

Even more significantly, it seems that the whirlwind of Lucio's clownish rhetoric causes the supposedly enveloping fabric of the disguised-ruler metanarrative to come apart at the seams when the Duke nearly steps out of his part as a friar: though it may be the friar's attempt at performatively including Lucio in his speech act, thus *prescribing* or effecting what it pretends to *describe*, the royal plural or regal style of "our prayers" (l.151) has been insightfully described by some *agregatifs* as a verbal slip-up, and the friar/Duke's *epanorthosis*, when he says "But indeed, I can do you little harm" (3.2.160-61), has been read as meaning that Vincentio "suddenly remembers he is supposed to be a friar" (Oxford edition footnote). Through this all-important (but often overlooked) possible instance of overstepping, which the dramatic tension and suspense can make *spectators* if not *readers* aware of, Vincentio is shown to be duplicitous; likewise, ducal discourse seems to mingle with the friar's voice when Lodowick announces what the Duke will in fact do in 5.1, imbuing as he does so words referring to dialogue and civility with a sense of legal threat, as in "if ever the Duke return [...] let me desire you to make your answer before him" (150-52) or in "I am bound to call upon you" (153-54). When threatened with legal action (l.150-61), however, Lucio quickly changes the subject (i.e. denies his listener's understanding of who he is *and* moves on to another topic): "Thou art deceived in me, friar. But no more of this." (l.162-63), thereby taking over the conversation and leaving it to bureaucrats and the police to see that his papers are in order.

Lucio systematically addresses the disguised Duke as "thou" (l.162 & 163; "thee" l. 175 & 176) from now on, and the power semantic underlying the *thou/you* opposition is a way (for him *and* the playtext?) to turn the tables on his adversary by, among other things, scripting another place for the threatening friar/Duke in a social-discursive scenario – cutting him down to size, in other words. The *thousted* ruler in disguise is virtually silent at the end of the dialogue (l.162-78) and Lucio appears to hold the floor in a final speech (l.166-78) which can be seen as a closing argument, since the fantastic picks up on the reference to the facts of Claudio's case in order to take up his case against Angelo's (judicial) and the Duke's (political) decisions. In other words, Lucio's "earnest and hasty heaping up of speeches", which changes (grammatical) subjects eight times in seven sentences and is made "by way of recapitulation", can be described as an example (or a bad case) of "*Sinathrismus*, or the Heaping Figure", whereby "art and good policy moves us [to] lay on such load and so go to it by heaps as if we would win the game by multitude of words and speeches, not all of one but of divers matter and sense" (Puttenham 321-22). Whether it is a rhetorical game-winner or a rant is debatable, however, and it is a fine line between rhetorical mastery and runaway copiousness, as sheer repetition (*diacope*) may turn abundance into overabundance: "I would the Duke [...] were returned again" (l.166-67), "would he were returned!" (l.172); "Farewell" (l.174, l.178); "I say to thee" (l.175, l.176) – this is *copia verborum* with a vengeance or, as intimated by the repetition of "Farewell" in particular (which suggests that the speech just will not end), a copiousness that may well be out of (the speaker's? the listener/ruler's?) control. Now, it could be argued that this possible overabundance is a symptom of posthumous revision, and/or of theatrical crowd-pleasing padding, but readers in need of a little discursive order here need not even turn to textual scholars.

3. The dialogue of prose and verse

Indeed, in his soliloquy, the Duke provides the dialogue and our scene with a moral and a neat metadiscursive frame. In our extract, only the last four lines are (clearly) in verse, which comes as no surprise in light of the generic turn the play has taken and of the fact that the Duke is in disguise, talking to a character who is not unlike a Fool. The relative paucity of verse makes it all the more striking, though, and since the play's "conflict between control and disorder in both the body politic and the body personal is expressed in the juxtaposition – we might even say the competition – between poetry and prose"¹⁹, it seems here as if the dialogic "struggle among sociolinguistic points of view"²⁰ goes on when the prose dialogue ends, or as if the political dialogue of prose and verse resumes as

¹⁹ R. McDonald, *Shakespeare and the Arts of Language*, Oxford University Press, 2001, p. 133.

²⁰ Bakhtin, cited in S. Vice, *Introducing Bakhtin*, Manchester University Press, 1997, p.50.

the disguised ruler launches into a "O hard condition"²¹ complaint in the presumably authoritative prestige medium of verse:

No might nor greatness in mortality
Can censure 'scape. Back-wounding calumny
The whitest virtue strikes. What king so strong
Can tie the gall up in the slanderous tongue? (3.2.179-82)

The sententious tone, the iambic rhythm (see II.1.b below, though), the rhyming couplets, and the very switch to verse all seem to point to closure and to a return to (discursive and political) order as the passage gives the Duke the last, metadiscursive words and endows them with the (putative) authority of Jacobean-royal resonances. In his dominantly literal discourse in our extract, this is the Duke's second outbreak of flagrant figurality, and the passage smacks of allegory, with Calumny/Lucio and Virtue/Vincentio as characters in the Duke's own morality play (a generic signal which may be read as suggesting that Shakespeare's and the Duke's are very different plays, unless it implies that *Measure for Measure* is itself a morality play of sorts). Interestingly, "[tying] the gall up in the slanderous tongue" (l.182) features a *hypallage* whereby the tongue, not the person, is described as slanderous, which may (a) allude to the allegory of Rumor (as in the induction to *2 Henry IV*) and/or (b) signal the Duke's biopolitical agenda (of subjugating *bodies*) and/or (c) dehumanize slanderers/rumormongers by reducing them to uncontrollable organs, which is in line with one sense of "gall" (*bile, especially that of an animal*) and with the possibly zoopolitical nature of the Duke's plan. Incidentally, as regards "gall", which may refer to *bile* or *impudence* or *bitterness*, the question remains of how it can be *tied up* (l.182): maybe this is an old-school authoritarian fantasy, and the phrase is "a kind of transference [meaning] 'tie up the tongue so that it cannot express its gall or bitterness'" (Oxford footnote), unless it is immaterial impudence that is to be tied up, which might then be read as part of modern power's dream or strategy of absolute dispersion and of the total containment of subversion.

*

Be that as it may, semantic openness seems to work against formal closure, and the gnomic verse frame is also warped by (a) the acknowledgment that discursive-political containment is all but impossible; (b) the rhyming of "strong" and "tongue" (as some *agrégatifs* suggested); (c) the fact that all the lines are run-on lines, which means the verse framework does not contain the syntax of (albeit short) sentences; and (d) the fact that the last line, with its final anapest ("-derous tongue", xx/), is hypermetrical (unless there is a syncope on *slanderous*, in which case the text would probably read *sland'rous*). What really makes for disorder and ambiguity in the Duke's framing speech, what causes the widest cracks in the verse frame, however, is probably the use of *hyperbaton* (or *anastrophe*, syntactic inversion) – which means that, after our overview of this agonistic dialogue, a closer analysis of what syntax does in our extract is now in order.

II. "[S]tuff for these two to make paradoxes"²²,

Indeed, if his closing speech includes not one but two examples of *hyperbaton*, i.e. *transgressio* in Latin or "the Trespasser" in Puttenham's English, the Duke may very well be a figure of transgression himself, and syntax in our passage does overstep apparent boundaries between the two characters, as if the paradoxical and contaminating logic of *antiperistasis*²³ was at work, whereby the order and seriousness of the Duke's discourse and the looseness and playfulness of Lucio's fed off of each other – and affected or at times contaminated each other.

1. Transgressive syntax and syntactic transgressors

a. "Loose language" (Puttenham): an apparent opposition between closure and disorder

The *agon* of dialogue is encoded at a syntactic level, and expressed through revealingly contrasting syntaxes (syn-tactic choices?) at important junctures in this scene of "dialogized heteroglossia"²⁴. What are possibly the most striking structures in our extract reveal an opposition between the measure, order and control of Vincentio's sentences on the one hand and the more levelling and centrifugal effect of Lucio's on the other. On the whole, then, it seems the Duke's is the more "quiet [...] style" (*As You Like It*, 2.1), as probably befits political authority or religious severity:

²¹ Shakespeare, *Henry V* (4.1).

²² Shakespeare, *Troilus and Cressida* (1.3.184).

²³ *Antiperistasis*: "Opposition by which the quality opposed acquires strength; resistance or reaction roused by opposition or by the action of an opposite principle or quality" (Webster's).

²⁴ "Dialogized heteroglossia" being "the combative relations different languages enter into when they come into contact" (S. Vice *Introducing Bakhtin*, *op. cit.*, p.49).

Lucio. Sir, I know him and I love him.

Duke. Love talks with better knowledge, and knowledge with dearer love (l.145-47)

In Lucio's protestation of love (and knowledge), the coordinating conjunction makes the logical link between the two clauses ambiguous: *therefore* is probably implied (or at least that sense is available in context), but the Duke (and a lot of readers) may supply *yet* as a missing link. Either way, the reply features spectacular schemes of syntactic and semantic closure: conversion and *polyptoton* appropriate the verbs in Lucio's speech, turning them into (presumably more static) nouns (*I love* → *Love*; *I know* → *knowledge*), while the measure and balance of *isocolon*, the sententious tone, *antimetabole* (A B / B A), and especially *epanalepsis* (A A.) all work to preclude or foreclose dialogue, to seal off discourse, to fold it upon itself and keep meaning under tight syntactic wraps.

Although both speakers use *hypotaxis*, the Duke has a virtual monopoly on the use of conditional *if*-clauses: "if ever the Duke return—as our prayers are that he may—let me desire you to make your answer before him. If if be honest you have spoke, you have courage to maintain it [...] He shall know you better, sir, if I may live to report you" (l.150-57). The dominant effect is one of ominous conditionality – those are threatening *ifs*, and legal action is indeed taken by the Duke in 5.1, which suggests that the heavy reliance on syntactic *subordination* may have something to do with *subjection* (i.e. the etymological sense of *hypotaxis*), with enforcing social/political hierarchies and putting an end to the free play of the transgressive word. The discursive police work may indeed be necessary when Lucio asserts that the Duke "had some feeling of the sport; he knew the service; and that instructed him to mercy" (l.115-17); fittingly, Lucio uses *asyndeton* (the juxtaposition of the first two clauses) or "loose language" (Puttenham) when hinting at the Duke's (possibly) loose morals, and it is tempting to see the effect of Lucio's syntax as a levelling one – especially so when the colloquial style ("sport") tends to blur social distinctions and when Lucio in fact expresses a moral principle that Vincentio and Isabella themselves subscribe to (see II.2 below). Another opposition between Lucio's "loose language" and formal closure in the Duke's discourse is at work when Lucio's speech turns syntactically elliptical and irreverently colloquial in his comment on the key political issue of the day:

Lucio. A little more lenity to lechery would do no harm in him.

Something too crabbed that way, friar.

Duke. It is too general a vice, and severity must cure it. (3.2.94-6)

The friar/Duke's speech counters with the attempted finality of *epanalepsis*, and the line echoes, or is a capsule version of, a much more forceful tirade (3.2.18-26), but brevity and formal closure cannot contain semantic slippage and spillage: "cure it" is revealingly ambiguous (see I.1), and if the vice is "too general", with a possible ambiguity on *general* (*pertaining to all or common to most or not specific or definite*), the listener may wonder what the acceptable level actually is. Another example of semantic openness or dialogic opening occurs when Lucio's rejoinder puns on the friar/Duke's "general" ("the vice is of a great kindred; it is well allied", 97-98), i.e. converts the adjective into an implied noun, thus picking up on the disguised ruler's own words and turning a sweeping moral statement into a more politically inflected reminder that the elite is not immune.

b. The Duke as syntactic trespasser and transgressor-in-chief

It therefore appears that the centripetal force of the Duke's discourse faces counterpoising pressures built into the syntax (and punning semantics) of Lucio's speeches, and *hyperbaton* or *transgressio* is a case in point. The syntactic trespass goes hand in hand with the dialogic juxtaposition of contradictory "sources" in "other some" (l.85-86, glossed as *some others* in the Oxford footnotes) and, as some *agrégatifs* mentioned, with the lexical transgression of the informal "fellow" in: "A shy fellow was the Duke" (l.127-28). "[T]he Duke", incidentally, is used throughout, as it is in the play, but in "this Claudio" (l.173) *antonomasia* turns Claudio into an Everyman that every reader/spectator can relate to, while "this Angelo" (l.100) seems to turn Angelo, the substitute ruler, into a representative specimen the better to hold him/it up to irreverent scrutiny. In a key example of conversion, "Lord Angelo dukes it well in his absence" (l.91), the noun or even name of power is turned into a verb (colloquially collocating with "it"), which implies that *duke* can be a process, an action or an act, not a substance or a natural-hierarchy-buttrussing *essence*. *Transgression* is a key signifier in this context: if the sentence "Lord Angelo dukes it well in his absence: he puts transgression to't" (l.91-2) is usually construed (tropically) as meaning that *Angelo cracks down on transgressive behavior / on transgressors*, it may also mean, if "put" is understood as meaning *apply, as to a use or purpose*, that *Angelo applies transgression to his duking*, i.e. wields power or represents the Duke in a transgressive way. Transgression thus appears as both how power works and what it tries to repress or suppress, both legal-political cure and social poison, a duality or duplicity that is typical of the *pharmakon* – and of the Duke.

Indeed, in the only passage where there is little doubt about who we hear when Vincentio speaks,

hyperbaton crops up in intriguing ways, in "Can censure 'scape" (instead of *Can escape censure*, l.180), and especially in "Back-wounding calumny / The whitest virtue strikes" (l. 180-1). In a dominantly iambic soliloquy, and unless the iambic rhythm here is so dominant that it carries everything before it, "back-wound-" can be scanned as as a trochee (/x), a trochaic inversion which goes hand in hand with a syntactic inversion making the sentence potentially auto-antonymous: although it is often taken to mean *calumny strikes (even) the whitest virtue*, it can also be read, once the Pandora's box of *hyperbaton* has been opened, as *the whitest virtue strikes (even) back-wounding calumny* – an ambiguity about, or at least a hint at the possible reversibility of, the roles of (grammatical) subjects and objects which suggests that discursive disorder contaminates the metadiscourse of political and discursive order, thus questioning the notion that the Duke is back in a position of authoritative externality at the end of this passage. What *hyperbaton* / *transgressio* also suggests is that the Duke may well be a transgressive figure himself, and as it happens that is what another, paradoxical, passage hints at: in "The Duke yet would have dark deeds darkly answered" (170-71), the accountability of answering for (sexual mis)deeds involves the publicity of a trial, so *answering darkly*, i.e. *secretly*, in fact means *not answering*. If on the other hand this is hyperbatic syntax, then the Duke, who is associated with dark deeds through alliteration, is actually the subject of "answered" (*The Duke would have answered dark deeds darkly*, as opposed to the more obvious causative structure *The Duke would have dark deeds answered darkly [by the defendants]*), which may imply that Vincentio saw sexual transgression as a *pharmakon*, or as both crime and punishment, and possibly took the law into his own hands to boot (*The Duke would have answered sexual misdeeds sexually*). As some *agregatifs* pointed out, the copresence of "Duke" and "dark" may thus amount to *paronomasia* here, and as Harold Bloom insightfully puts it, "Vincentio is his own Vienna; he is the disease he purports to cure" (Bloom 371) – but then again, in one Isabella's definition of authority as *pharmakon*, "authority, though it err like others, / Hath yet a kind of medicine in itself / That skins the vice o'th'top" (2.2.135-37).

2. Two ironists, both alike in dignity?

Whether "Lucio" is right, or telling (what he sees as) the truth, or whether his discourse, which is after all part of the play's, somehow expresses the truth of power as it operates in *Measure for Measure* (and beyond?), are intricate issues – but what is definitely noteworthy about syntax in our extract is that hyperbatic phrases, or syntactic trespasses, are (a) used by both characters and (b) applied to both of them. All in all, it seems that characterization, i.e. one of the "way[s] of [literary] creation", is not a "downright" (l.101) process but a more complicated and devious affair altogether.

a. "By heaven, he echoes me²⁵!": the fantastic two

For one thing, the agonists here are brought together by ironic textual echoes and cross-linkages, (the play's) *auctorial* discourse stepping over the boundaries of (the characters' respective) *actorial* discourses, as when Lucio, "a Fantastic" in the list of characters, describes the Duke's political plot as "a mad, fantastical trick" (l.89-90). When Lucio turns Angelo's lack of humaneness into literal inhumanity (l.99-101), then spectacularly (and somewhat pleonastically) asserts that Angelo's "urine is congealed ice" (l.106-7), he is in fact echoing the Duke, who in 1.3 also has his doubts about what species Angelo belongs to ("Lord Angelo is precise; / [...] scarce confesses / That his blood flows", 1.3.50-2). Both characters are shown to have a somewhat creative relation to truth when Lucio's "that I know to be true" (l.107) (about Angelo's urine being "congealed ice") echoes the Duke's "I know this to be true" (3.1.166), which in relation to Angelo's true purpose is neither true nor something the friar/Duke can know (3.1.159-67). In this case, Lucio's overt verbal creation and playfulness might be seen as less misleading than the friar/Duke's mystification, but another ironic cross-linkage is more ambiguous: when Lucio says Vincentio "had some feeling of the sport; he knew the service; and that instructed him to mercy" (l.115-17), he is not just (or possibly not at all; see III.1) making a (more or less accurate) statement, a (true or false) truth claim, but expressing a moral principle that is in fact shared by both Isabella (2.2.73-79) and the Duke (3.2.254-61). In a play whose "central concern [is] with the verbal *ethos* of the public figure" (Elam 30) and which "relentlessly dramatizes the moral and rhetorical ambiguities of the *ethos*" (Elam 220), i.e. the speaker's character as constructed by discourse (Aristotle's *Rhetoric*, 1356a), the putative slanderer, then, voices the same moral principle as do the play's problematic embodiment of morality and problematically amoral ruler in disguise.

b. The Duke: ancient *eiron* or *homo seriusus*?

Another thing that brings the agonists together is the ironical nature of both their discourses²⁶. In

²⁵ Shakespeare, *Othello* (3.3).

²⁶ « [S]i l'*eiron* antique se contentait de mener sa vie sous le signe de la litote, l'ironiste s'est par la suite affublé

rhetorical terms, the friar/Duke here appears as both enabled and constrained by his disguise, or by the dramatic-ironic frame: on the one hand, the scene gives him the presumed authority of the last word and (possibly, or apparently) of Socratic irony, and on the other it cramps his style and makes him appear as *homo seriosus*. Besides the verse frame (l.3) and the syntactic frame of *epanalepsis* (ll.1), the Duke's discourse includes metadiscursive, framing statements: "You are pleasant sir, and speak apace" (l.109), for example, is an understatement which may mean that the Duke plays along, or has played along so far, but now also warns²⁷ Lucio that his speech might be a little too energetic. The sentence that is a comment on rhetoric and (possibly) a warning may also be a play in the rhetorical *agon*, a move supposed to give the friar/Duke a position above the rhetorical fray. The dramatic-ironic context, the Duke's understated style and his position of apparent metadiscursive mastery may thus project an image of him as an ancient (understating) *eirōn*, but in fact he may equally be seen as *homo seriosus*, i.e. the defender of the rational, the real, the commonsensical, as opposed to Lucio's *homo rhetoricus*, the advocate of playfulness and appearances (R. Lanham).

For one thing, Vincentio's metadiscourse fails to contain its object-discourse since it cannot cramp Lucio's style for long as the dialogue ends with his digressive, transgressive heap of a monologue (l.166-78), and when the disguised ruler tells Lucio he "speak[s] unskillfully" (l.143), the adverbial label may be perceived as inadequate (by readers or spectators) if the fantastic is seen as *homo rhetoricus* – a *Fool*, not a *fool*. Besides, when goaded into verbal reaction, the friar/Duke's self-control seems to peel off:

Lucio. [...] the greater file of the subject *held* the Duke to be wise.

Duke. Wise? Why, no question but he was. (3.2.133-35)

Anadiplosis (".... wise. Wise ...") here comes across as a form of contamination, one speaker's word stepping over discursive boundaries into the other's speech, which (as some *agregatifs* pointed out) is affected in turn by a form of stuttering ("Wise? Why ..."), and *paronomasia* here ("Wise ... was") may be read as another kind of stammering, or another instance of discursive contamination, since like Lucio, the friar/Duke uses the past tense, not the present, to refer to that wisdom of his. When the Duke contemplates being "testimonied in his own bringings-forth" (l.140-41), the nonce word (Oxford footnote) draws attention to itself, and although it is glossed as *public acts* in the Arden edition, it splits into the Duke's probable intended meaning (*creations, achievements*) and into the slightly naughtier sense of *poetic or sexual generation* (Oxford footnote) – an acceptance that ironically undermines Vincentio's own defense. Likewise, when the friar/Duke claims he has "never heard the absent Duke much detected for women" (l.118-19), he "uses the modifying, perhaps conceding, 'much' " (Cambridge footnote). In another illustration of semantic spillage and slippage, of language (and the play's discourse) pulling the rug out from under the Duke's feet, disseminating meaning and making a mockery of his attempts at understated control and discursive mastery, ambiguity turns even more subversive or ironically undermining when Vincentio protests the Duke "was not inclined that way" (l.119) – which has been read as alluding to homosexuality and also to James I's (then tropical) sexual inclination.

All in all, it would seem that the dramatic-ironic frame only gives the Duke apparent control and mastery, or that ancient irony is not a knock-out punch in this scene: "*La meilleure façon de disqualifier un personnage, c'est de le disqualifier dans son rapport au langage: soit en montrant qu'il ne possède pas la parole qu'il parle, qu'il n'en est ni le maître, ni l'origine, qu'il n'en est donc pas le "sujet" d'énonciation [...]; soit en montrant qu'il ne devrait pas traiter les "sujets" (thèmes "inconvenants" par exemple) qu'il traite dans son discours*"²⁸. "Indecorous?" Enter Lucio...

c. "[I]mpossible slanders²⁹": Lucio, the loud liar. Homo rhetoricus and a modern eiron?

Lucio's transgressive discourse is semantically centrifugal and pragmatically slippery throughout, and his references to Angelo's "sea-maid" of a (reportedly single) mother, to "Rome" and "the Emperor of Russia" (l.85-6), for one thing, verbally open up the play's otherwise stark, carceral fictional space and centripetal imagery³⁰ – as if his straying, wandering words were instrumental in giving the play's

des masques les plus divers. Le fou du roi, le bouffon, est un autre visage que l'ironie prend volontiers. Paradoxalement à première vue, il exploite le principe exactement contraire à celui du caractère antique: à la retenue de l'*understatement* qui typait le dissimulé, il substitue l'hyperbole. Les bouffons de Shakespeare [...] prennent les choses à rebours et jouent à inverser les valeurs » (Schoentjes 205-6).

²⁷ "speak apace" can be glossed as *speak rapidly (with the implication of recklessly)* (Cambridge footnote).

²⁸ P. Hamon, *Texte et idéologie*, P.U.F, 1997, p.144.

²⁹ Shakespeare's *Much Ado About Nothing* (2.1).

³⁰ "The imagery of *Measure for Measure* is striking by its concentration [...]. The scope of its semantic inventory is comparatively narrow [...]. *Measure for Measure* has not the broad poetic scope that we usually find in

language the liberty of its prison (4.2.145-46). A speaker without referential borders, Lucio is a frequent user of hyperbole, for example when in praise of a welfare (ducal city-) state he says the Duke "would have paid for the nursing a thousand" bastards "[e]re he would have hanged a man for the getting a hundred" (l.113-15). This is "the histrionic trope of tropes" (Elam 292), which was Englished as "the Loud Liar" or "the Overreacher", by Puttenham, and Lucio is a flamboyant practitioner, as shown l.99-108 by his *tapinosis* (i.e. the concatenation of hyperbolically derogatory or insulting words or phrases; see Maguin) or at the end: "this ungenitured agent will unpeople the province with continency. Sparrows must not build in his house-eaves, because they are lecherous" (l.167-70). As evidenced by this example, and by "ungenerative" (l.108) and "unweighing" (l.136), Lucio's discourse, like his author's, is peppered with *un-* prefixes (a Shakespearean trademark, especially when added to a verb³¹), which (besides what they say about Angelo) may be grammatically mimetic of Lucio's status as a force of negation and ironic criticism³². In this respect, it might not be totally irrelevant to note that Vincentio's interruption (l.136-7, see l.2) occurs precisely at the moment that Lucio's "unweighing" (l.136) negates the Duke's capacity for "measuring", i.e. when the clown's linguistic play does counternarrative work – as if the ancient *eirōn* or *homo seriosus* wanted to put an end to the play of the modern, or baroque³³, *eirōn*'s word.

In line with its semantic extravagance, Lucio's discourse also plays fast and loose with pragmatic rules: whether the Duke is in fact reduced to silence at the end or just watching the Lucio show, whether he is on the ropes or giving the clown enough rope to hang himself, is a vexing issue – but either way, in the last interactional phase (l.162-78), the Duke is a silent listener and a "thousted" indirect object, with two occurrences of "I say to thee" (l.175-76). Such a phrase, incidentally, is an IFID, an Illocutionary Force Indicating Device, and is here a sign that Lucio is being assertive. The pun on "mutton" of the "corrupter of words" (*Twelfth Night*, 3.1), however, and the extravagance of the claim that the Duke would "eat mutton on Fridays" (l.175-76), makes for a contradiction that is in fact recurrent in the dialogue, which seems to include quite a few mock IFIDs (and hyperboles). Lucio's speeches indeed wander beyond dialogic/conversational conventions, and "In good sooth" (l.97), for example, prefaces a punning statement ("the vice is of a great kindred; it is well allied", with a pun on the Duke's "general"). In "But it is certain that when he makes water, his urine is congealed ice; that I know to be true." (l.105-7), the blatant impossibility, or the hyperbolic metaphor (which, interestingly, some *agrégatifs* read as an allusion to Dante's *Inferno*), is framed by IFIDs presenting the statement as a truth claim, or modalizing phrases that emphasize certainty – a contradiction between illocutionary and locutionary acts or between *modus* and *dictum* that can be seen as the signal of hyperbole on the one hand *and* the source of Lucio's legal problems (as well as of the scene's ambiguities) on the other. Indeed, when Lucio's discourse moves from Angelo to the Duke, "He would be drunk too, that let me inform you" (l.124-25) may well include another mock IFID – a possibility that only stage productions taking their cue from the Duke's verdict (l.179-82) may rule out.

Be that as it may, *what Lucio knows* is an issue that arouses the machiavellian Duke's curiosity when the fantastic claims he knows "the cause of [the Duke's] departure" (l.128-29), but the insinuating "prithie" (l.130), an overture that is probably intended to express a more emotional attitude and hint at a desire to bond, is met with clownish trickery, obfuscation, and resistance to hermeneutic appropriation: "No, pardon: 'tis a secret must be locked within the teeth and the lips. But this I can let you understand ..." (l.131-34). For all its promises of a cryptic (though less juicy) revelation, the first clause in the second sentence ("But this...") in fact prefaces a clause that does not give the real lowdown on the Duke but expresses what to Vincentio is (or was, so far) *doxa* in relatively plain language: "the greater file of the subject held the Duke to be wise" (l.133-4). And when the friar/Duke has another sly try at pinpointing what Lucio knows, i.e. when he broaches the subject of Lucio's "knowledge" not once but twice (l.143; l.146), his investigative effort is again met with clear obfuscation as the fantastic plays his teasingly hermetic "I know what I know" (l.149) off against the

Shakespeare" (Suhamy 71 & 79). As for "Rome" and "the Emperor of Russia" in our passage, the references become even more intriguingly relevant if readers/spectators think of who the Pope and the Czar were when the play was first performed.

³¹ See D. Crystal, *Think on my words'. Exploring Shakespeare's Language*, Cambridge University Press, 2008, p.171.

³² « Le moment négatif est indissociable de l'ironie verbale [, qui] exprime toujours un jugement critique » (Schoentjes 85).

³³ « L'ironie n'est rien d'autre que la question posée au langage par le langage. [...] [I] y a une ironie des symboles, une façon de mettre le langage en question par les excès apparents, déclarés, du langage. Face à la pauvre ironie voltairienne, produit narcissique d'une langue trop confiante en elle-même [*the Duke's here?*], on peut imaginer une autre ironie, que, faute de mieux, l'on appellera *baroque*, parce qu'elle joue des formes et non des êtres, parce qu'elle épanouit le langage au lieu de le rétrécir » (R. Barthes, *Critique et vérité*, Seuil, 1966, pp.80-81).

ruler's will to knowledge.

Lucio's semantically and pragmatically transgressive discourse, then, is ambiguous, and it may be a fine (fictional) line between slander on the one hand and overt, histrionic play on the other. The Viennese ruler, however, does not seem to be in any doubt that the riot of hyperbolic metaphors in our extract amounts to "Back-wounding calumny" (l.180). The Duke's apparent refusal to hear or believe what Lucio repeats (i.e. he "would the Duke [...] were returned", l.166-7) and his (over)reaction to Lucio's words, which imply the sovereign imputes motives, ascribes intention and legal, auctorial responsibility (l.151-53, l.161) to a text that may in fact be spoken "but according to the trick" (5.1.502-3) and may thus belong to an altogether different regime of truth, should alert us, however, to the possibility that this scene may be an allegory of misreading. "The real trouble with hyperbole," Keir Elam tells us, "is that it surpasses [...] the limits of sense and invades the territory of reference. [...] For moral absolutists, little impressed by distinctions between strategically open falsifications on the one hand and simple falsehood on the other, the descriptive infidelity of hyperbole is tantamount to lying" (Elam 300). *Moralizing misreading*, however, is but one way of seeing the Duke's interpretation of the ambiguous text that surveillance gives him access to here – from another angle, only power can produce truth and make definite, circumscribed sense out of an irreducibly ambiguous text, as the Duke does here in his verse soliloquy (l.179-82).

III. "Bifold authority"³⁴: Outduking the duke?

In this respect, it might be interesting to note the possible observer's paradox (which the blatant dramatic irony here works to reveal) in the Duke's theater-*vérité* experiment, since Lucio in 1.2 and 1.4 is critical of power but rather respectful in tone, and is never as creative, or expansive, about the Duke as when he is facing the friar/Duke – that is, the rumors and Lucio's transgressive discourse about authority figures would not be heard were it not for the friar's presence and the Duke's social-theatrical experiment. Whether this means that power *finds* the (diegetic) truth or *produces* an enforceable truth through that *mise en scène* of Vincentio's may be undecidable, but it does seem as if the Duke himself turns the fantastic into a monological *author* the better to make him responsible/answerable and punish him. The scene itself, however, may well make Lucio a more elusive, multivoiced authorial figure, as histrionic hyperbole and verbal playfulness make the fantastic a modern *iron* or a Shakespearean clown, and his discursive energy and indirections cause cracks in the Duke's discursive and theatrical frames. If the disguised ruler is on an intrametaleptic³⁵ trajectory in our extract and its context, Lucio appears to be on an extrametaleptic one, and the self-advertised, histrionic "Loud Liar" (Puttenham), the "fellow of much license" (3.2.198) who would be "all-licensed fool"³⁶, becomes a competing authorial voice warping the situation's dramatic-ironic frame and meeting the Duke somewhere on the shadowy borders between discourse and metadiscourse or between the hypodiegetic and the diegetic.

1. "Your Highness said even now, I made you a duke" (5.1.513-14): Lucio, another author in disguise?

a. "This gentleman told somewhat of my tale" (5.1.87)

"*Cucullus non facit monachum*" (5.1.261): Lucio's Latin phrase echoes Feste the clown's in *Twelfth Night* (1.5), which is dramatically ironic and ironically prescient since he utters it before he "*discovers the Duke*" (5.1.353 SD). Literally, then, he unmasks the Duke at the end of the play, thus putting an end to the Lodowick show, and whether the fictional character knows exactly what he is doing is immaterial, for the truth of Lucio's discourse, or rather of the discourse that is Lucio (the histrionic clown), is (probably) not *homoiosis* (adequation, correspondence) but the *aletheia* (unveiling, unmasking) that fiction and theater operate. No matter what the fictional character "knows" (for all *we* know), indeed, Lucio's words cast a revealing light on the dark corners of power. In an example of (the character's) uncanny perceptiveness, or of (the play's) metaleptic transgression apparently giving the hypodiegetic character (in the Duke's inset play) access to diegetic knowledge, when the fantastic says "It was a mad, fantastical trick of [the Duke] to steal from the state and usurp the beggary he was never born to" (l.89-90), the allusion to "beggary" does sound like a pointed reference to the Duke's disguise as a mendicant friar. As for the paradox of "usurp[ing] a beggary", it refers to the logical

³⁴ Shakespeare, *Troilus and Cressida* (5.2.151).

³⁵ *Intrametalepsis* or *inward metalepsis* describes a movement from the framing/embedding to the framed/embedded levels, like the Duke's move from *author* of, and commentator on, the political grand narrative to *actor* in the scene and agonist in a rhetorical street fight in prose (and then to *character* in Lucio's stories). *Extrametalepsis* or *outward metalepsis* on the other hand may be at work in Lucio's move from actor to commentator (to author?), or from framed to framing (see "Metalepsis" in *The Living Handbook of Narratology*).

³⁶ Shakespeare, *King Lear* (1.4).

scandal of the Duke's opening decision, which involves leaving the office he was (presumably) "born to" (like one King Lear) and overstepping boundaries of seniority to leave the junior politician (Angelo, not Escalus) in charge – all transgressive, even hysterological³⁷ acts. In Lucio's sequence of adjectives which goads the Duke into cutting him short (l.136), "unweighing" in particular strikes a massively ironical note, as it raises the issue of "measure", which the title tells us the play revolves around (and which the denouement's variously problematic judicial decisions in particular undermine). It thus seems that Lucio's is a discourse that questions or even subverts the Duke's overall plot and possibly its intended moral, and moral justification³⁸ – that Lucio, in other words, is not just a dissenting voice but a subversive critic of the play he is a part of (the Duke's play within the play, that is, which is thus shown for what it is, i.e. a vast but not all-enclosing mythocratic effort).

Then again, Lucio's "loose language" does have a bent to break loose: his theory that the Duke's was "a mad, fantastical trick" (l.89) and his notion that "The Duke yet would have dark deeds darkly answered" (l.170-71) morph into "the old fantastical duke of dark corners" (4.3.156), a catchy (metastatic?) phrase which (in the play's afterlife) has broken free of its original (and originally duplicitous) context (involving both 3.2 & 4.3) and has come to appear as auctorial or mysteriously authoritative, thus begging the question: "it is amusing that Lucio should refer to these dark corners. As he has not recognized the Duke under his disguise, how can he hit upon the truth so precisely?" (Suhamy 107). In a scene whose main action may be the effect of language on character (or *ethos*), the authority of Lucio's words is probably not due to the high *ethos* of an uncannily perceptive fictional character but to the authority of the play's language itself, which either endows his "part" (of the playtext) with a kind of transgressive, out-of-bounds relevance or makes him an authoritative auctorial voice. But then, Lucio too is a diegetic author/director, and without his stage directions, his directing and prompting from the sidelines or the margins (2.2.41-47), Angelo would not have fallen for Isabella (and the dramatic story would not be what it is). So maybe, in a passage where several boundaries are overstepped and blurred, Lucio is not just an ironical critic of the Duke's play from within that play but the play's somewhat antagonistic co-author (Shakespeare to the Duke's Middleton?).

b. "[C]hange persons with me" (5.1.334)

Co-authorship is also what is involved in the rumors about the Duke since, if that is in fact what Lucio is (always) doing in our extract, he is not the only character spreading rumors about the absent/present ruler: one Vincentio, would-be Machiavellian prince that he is, is also busy abusing the whole ear of Vienna with a forged process of his own disappearance (1.3.14-16). "I can tell thee pretty tales of the Duke" (4.3.163-4), Lucio tells Vincentio in our passage's textual double, thus clearly appearing as an alternative storyteller, a creator of, or vehicle for, p(r)etty or little narratives as opposed to the Duke's projected metanarrative of crime and punishment. If, as suggested above (II.2) Lucio tells a short story with a moral ("He had some feeling of the sport; he knew the service; and that instructed him to mercy", l.115-17), the lines can be read as Lucio's parable of the impure hence merciful ruler. If this is a parable, Lucio is using "the Courtly figure *Allegoria*", i.e. a "long and perpetual Metaphor" or a "Figure of False Semblant or Dissimulation" that can be used "in earnest as well as in sport, under covert and dark terms, [...] and finally as well when we lie as when we tell truth" (Puttenham 270-71). Now, since he has "the double role of plain speaker and tale-spinner³⁹", whether Lucio describes or distorts or partly reveals or creates the Duke's *ethos* is bound to remain tantalizingly undecidable but, to the extent that *ethos* is a verbal construct and the representation of the prince part of the ideological state apparatus, talking about it as Lucio does is an inherently transgressive, and possibly subversive, activity⁴⁰. Indeed, it is when the ruler himself is dubbed "A very superficial, ignorant, unweighing fellow" (l.136) that the friar/Duke steps in (or the Duke shows through the religious mask) and tries to cramp the fantastic's style by occupying acoustic space himself (l.137), providing as he does so a prospective self-portrait as "a scholar, a statesman, and a soldier" (l.142), i.e. a competing, authorized *ethos*.

Over and above what Lucio says about the ruler's character, however, the very fact that the Duke's subject makes him a character in his (possibly allegorical) narrative amounts to a political and social transgression, a mythocratic metalepsis which makes the Duke "live" in the fantastic's "reports" (4.3.159). With its numerous occurrences of iterative/frequentative *would* ("He would be drunk", l.125;

³⁷ On how subversive *hysteron proteron* (a logical or chronological inversion) was, see P. Parker, "Preposterous events", in *Shakespeare Quarterly* 43.2, 1992.

³⁸ See N. Marsh, *Shakespeare. Three Problem Plays*, Palgrave Macmillan, 2003, p.161.

³⁹ A. Piesse, "Self-preservation in the Shakespearian System: Gender, Power and the New History", in N. Wood (ed.), *Measure for Measure. Theory in Practice*, Open University Press, 1996, p. 62.

⁴⁰ See J. Dollimore, "Transgression and surveillance in *Measure for Measure*", in J. Dollimore and A. Sinfield (ed.), *Political Shakespeare*, Manchester University Press, 1996, p.83.

"The Duke [...] would have dark deeds darkly answered", l.170-71; "the Duke [...] would eat mutton on Fridays", l.174-75), Lucio's story is an *ethopoeia*, "that degenerate figural version of the Aristotelian ethos that consists in a vivid verbal painting of the characterial virtues and vices" (Elam 223-24) – which, insofar as *ethopoeia* involves empathy, means that through that vivid storytelling of his, Lucio puts himself in the absolute ruler's place.

c. Lucio as irresponsible author

Narrative play goes hand in hand with "loose [asyndetic] language" when Lucio juxtaposes his contradictory "sources" in "Some say he is with the Emperor of Russia; other some, he is in Rome" (l.85-86). This is the dialogic language of rumors running amok and out of ducal control, as the Duke apparently thinks all his subjects think he is in Poland: "[Angelo] supposes me travell'd to Poland; / For so I have strew'd it in the common ear, / And so it is receiv'd." (1.3.14-16). And, if those words are anything to go by, they suggest that Lucio's levelling, citational multivoicedness counteracts the monological drive of a ruler that aims at, or believes in, total control over reception, and who wants to ascribe legal authorship and a single meaning to ambiguous texts.

In the playworld, the Duke is the one who tries to turn Lucio into a legally responsible author (the owner of a single, circumscribed text, an *utterer/enunciator* and not just a *speaker/locutor*) when he warns, "I am bound to call upon you" (l.153-54) – in effect asking the fantastic to be answerable to political authority. With "I pray you your name" (l.154), the disguised ruler wants the clown to sign his text, to recognize it as his (to be legally responsible – as also happens with Lucio's illegitimate child in 5.1), which is a way of *arresting* Lucio's words (2.4.133), of trying to stop discursive/sexual spillage by giving a legal home, a name and address to the unsigned, fatherless, runaway discourse so power can use it against its author, i.e. cite *it* to cite *him*. The moral and legal gesture, which is possibly based on a misreading of semantic-pragmatic tropes (i.e. of Lucio's irony), or at least on the highly problematic notion of honesty (l.152) in the hyperbolic context, is further complicated, however, by an ever-present possibility: "You'll forswear this again?" (l.161). When asked by the friar/Duke about his out-of-bounds paternity in 4.3, Lucio uses the very same word: "I was fain to forswear it; they would else have married me to the rotten meddler" (4.3.170-71), which means he is a self-confessed liar, candid about lying, which is a liar paradox – unless it is the apparent paradox of fiction's overt "lie" that is in fact no lie: "Now, for the poet, he nothing affirms, and therefore never lieth" (Sidney, *The Defence of Poesy*). Maybe this is actually how Lucio's discourse should be (poetically) understood: in one of his most extravagant claims about the Duke in the passage, "and I say to thee, he would mouth with a beggar though she smelt brown bread and garlic, say that I said so" (l.176-78), "and" can be construed as a *subordinating* (not *coordinating*) conjunction meaning *if* (as it often does in Shakespeare), and "and I say ..." is therefore possibly a *protasis*, a conditional clause that places the (enabling, liberating) frame of conditionality and fiction (as well as plausible deniability) around Lucio's discourse.

With Shakespeare's clowns there is always "much virtue in 'if'" (*As You Like It*, 5.4), but Lucio may be too tropically or dialogically ironic for his own good⁴¹, since neither in 3.2 nor at the end of the play does power seem to be interested in "the [seven] degrees of the lie" (*As You Like It*, 5.4) or in the niceties of (possibly) "honest slanders" (*Much Ado*, 3.1). When Lucio tells the Duke that he "spoke it but according to the trick: if you will hang me for it, you may: but I had rather it would please you I might be whipped" (5.1.502-4), the speech, which the political ruler and (diegetic) spectator-in-chief will not hear, sounds like one of those Shakespearean epilogues in which a character comes to occupy the liminal space between stage and audience or fiction and reality (*As You Like It*, *The Tempest* and *Troilus and Cressida* come to mind). The *trick* is therefore possibly the trick of theater, like the "trick" (or heuristic theatrical fiction) that is played on (or for) Benedick in *Much Ado About Nothing* (2.3), though in *Measure for Measure* power seems to be bent on taking the tricks of fiction at their words and using them for its own repressive ends. Then again, in one Isabella's pithy statement, "Great men may jest with saints: 'tis wit in them, / But in the less, foul profanation" (2.2.128-29) – which of course Lucio subscribes to (in an aside, or from the margins, 2.2.130).

What "Lucio" the fantastic, or the *phantastic* sophist (Plato), reveals in this scene, then, is the Duke's monological intolerance for, and punishment of, the dialogic dissemination of political critique and the irreducible play of opaque ambiguities that might very well be how Shakespearean drama itself operates. "I can hardly believe that, since you know not what you speak" (l.149-50): those words, which refer to a discourse that is in excess of the speaker's knowledge, may also express a common enough reaction to *Measure for Measure* – at least for those who agree that "[s]o thoroughgoing is Shakespeare's comic rebellion against authority that the play's very audacity was its best shield against censorship or punishment" (Bloom 363). The clown is punished by the "clever" ruler at the end

⁴¹ « Il n'y a rien d'ironique à rapporter que quelqu'un a tenu un discours absurde. Pour que naisse l'ironie, [...] il faut "faire comme si" ce discours était réellement tenu, et tenu dans l'énonciation elle-même » (O. Ducrot, in A. Herschberg Pierrot, *Stylistique de la prose*, Belin, 1993, p.157).

of the story, though, which may be a way for the play to bypass censorship by reassuring power that all's well that ends orthodoxly, but in textual (not *diegetic*) terms, Lucio's multivoicedness, opacity and hermetic elusiveness ("I know what I know", l.148) may well make an incoercibly irresponsible author out of him⁴².

The possibility exists, then, that Lucio does not *trap himself* because he is a slanderous fool who deserves what he gets; in another reading of the scene (and as a consequence of the play), he is ultimately *entrapped*, or framed by power. As suggested by (a) the Duke's reductive moral interpretation (or political construction) of the fantastic's hyperbolic and poietic speech and by (b) the case of conversion and *polyptoton* within *epanalepsis* discussed above ("Sir, I know him and I love him. // Love talks with better knowledge, and knowledge with dearer love.", l.145-47), power indeed robs the histrionic clown of his language and its ambiguities⁴³. The ruler and judge who can (or will) only hear the "Back-wounding calmuny" (3.2.180) he can repress and not the ambiguities he cannot control thus makes Lucio into an early modern (Barthesian) Dominici, and in 5.1 as in our passage, "whatever the degree of guilt of the accused, there [is] also the spectacle of a terror which threatens us all, that of being judged by a power which wants to hear only the language it lends us. We are all potential Dominicis, not as murderers but as accused, deprived of language, or worse, rigged out in that of our accusers, humiliated and condemned by it⁴⁴" – a (diegetic) framing which may account for the clown's and the scene's breaking the frame of (theatrical) fiction.

2. A semiotic carnival

If Lucio is an author who is ultimately "recuperated" and silenced by power in the playworld while the (dramatic) text makes him ultimately irresponsible, the fantastic is also an actor on the (Jacobean and contemporary) stage and in the Duke's (embedded) play. A clown on stage, he is a diegetic/fictional and theatrical scene-stealer: as such, his expansive and transgressive discourse may cause his infectious rhetorical and theatrical energy to spill into, and affect, the audience. It therefore might be that, as a *theatrical* text in particular, and although it gives him the last word, our passage does not let Vincentio be "judge / Of [his] own cause" (5.1.168-69) but deliberately turns its readers/spectators into judges/critics and into (synoptic) viewers of the shows and strategies of (panotic) power.

a. "A peculiar midzone ..."

In his verse soliloquy, i.e. the one moment in our extract when he clearly speaks as the Duke he is, Vincentio's gnomic statements ("Gnome, or the Director" in Puttenham) project an image of him as a high-*ethos* repository of wisdom (though the "gnomic overload" of the couplet rhymes may in fact work ironically to undermine that effect). The last speech can also be read as a mixture of (a) *argumentum ad hominem* meant to demolish Lucio's *ethos*, (b) *argumentum ad misericordiam* appealing to readers' and spectators' pity, and (c) *argumentum ad superbiam*, i.e. an appeal to readers' and spectators' pride in sharing the disguised character's (apparently) superior knowledge – which may have worked very well on some readers and critics, but which has seemed to a lot of others like a (Jacobean?) overreaction. As some *agrégatifs* pointed out, the Duke is anything but an obvious and unproblematic embodiment of "[t]he whitest virtue" (l.181), and if readers and spectators do share Vincentio's desire to see that Angelo is punished, in this scene, however, and for all the disguised ruler's apparent dramatic-ironic control, Lucio's star turn may very well carry everything (all the Duke's frames) before it. In fact, it seems that what makes some spectators (or rather *readers*?) identify with or relate to "the poor Duke" (which is how some critics and *agrégatifs* – as well as one Elbow, 2.1.174-75 – saw him) is precisely what alienates him from (other?) spectators; in William Empson's reading, for example, "[w]hat makes the Duke ridiculous *on the stage* is the fuss he makes about the backbiting of Lucio⁴⁵".

"I believe I know the cause of his withdrawing" (l.128-29): interestingly, some *agrégatifs* speculated that Lucio may turn towards the audience here; indeed, "[w]ithin the theatre, the clown is a liminal figure in relation to the physical margins of the stage. He locates himself in the interstices of the

⁴² An irresponsibility which, inasmuch as authors can be argued to have a "duty to be irresponsible" (to "refuse to answer for their own thought or writing"), could actually be the highest form of responsibility; see J.Derrida, in J.Derrida & D.Attridge, « Cette étrange institution qu'on appelle la littérature », *Derrida d'ici, Derrida de là* (sous la direction de T.Dutoit et P.Romanski), Galilée, 2009, p.258.

⁴³ In 5.1, the absolute ruler's *antanaclasis* and lexical *syllipsis* also appropriate Lucio's words to use them against him in a different sense or context (5.1.85-90).

⁴⁴ R. Barthes, "Dominici, or the Triumph of Literature", *Mythologies*, Vintage, 2000, p.46.

⁴⁵ W.Empson, "Sense in *Measure for Measure*", in C.K.Stead (ed.), *Shakespeare: Measure for Measure*, Macmillan "Casebook Series", 1971, p.204 (emphasis added).

plot⁴⁶, and Lucio the histrionic clown may in performance step over into the real world, or rather come to occupy clowns' "peculiar midzone" between life and art (Bakhtin 8). A diegetic mediator between social classes, a figure of liminality who moves between the brothel and the palace, Lucio the clown is on the margins of the stage as well as in the "interstices of the plot", and the centrifugal drift of the fantastic who would be court jester may tend to step over the boundary of fiction into the real audience. With "I pray you your name" (l.154), since the modern *ieron* putting on a show in the shadow of the prison is the object or target of surveillance here, and well on his way to his trial in 5.1, it is also interesting to wonder if audiences in today's hypersurveilled world (or, for that matter, the audience in Jacobean London, where oldstyle spies still operated and where an incipient panoptic power had possibly begun to try and produce its subjects' internalization of surveillance), may not cross (or have crossed) the boundary to identify with Lucio or project themselves into his situation as the object of the gaze of "hidden power" (5.1.390) on the stage of Vincentio's grand (dramatic) narrative of surveillance and punishment here. The Lucio effect may therefore be transgressive not just in its grotesque realism, i.e. the theme of carnival or carnival as a *signified* (see l.1), but in the (potentially more subversive) sense of carnival as a *signifier*, i.e. an overstepping of theatrical boundaries: "carnival does not know footlights, in the sense that it does not acknowledge any distinction between actors and spectators. Footlights would destroy a carnival, as the absence of footlights would destroy a theatrical performance. Carnival is not a spectacle seen by the people; they live in it, and everyone participates because its very idea embraces all the people" (Bakhtin 7).

b. "[A] special form of free and familiar contact"⁴⁷?

Carnavalesque frame-breaking, which "Lucio" may be the name of, is potentially subversive, not because all hell breaks loose when metalepsis occurs, but in a more pointedly Jacobean way, and in this respect the play has been described as "challenging and agonistic precisely because it deals with James's interests and concerns" (A.Hadfield, in Gibbons 73-74). Indeed, when seen against the background of the play as a whole and with the Jacobean context in mind, the reportedly "shy fellow" (l.127) who, like James I, evinces a dislike for crowds (1.3.8-9 & 4.1.60-65), who spies on his subjects (as Vincentio does here and as James himself tried to do in 1604), who is "not inclined that way" (l.119) and who wonders "What king so strong / Can tie the gall up in the slanderous tongue" (l.181-82), (ana)morphs into a fictional representation of the real King. How far the meta- or ana-morphic process actually goes is (and has been, since at least the XVIIIth century) a matter of critical debate, of course, but what is interesting about our passage and its possible Jacobean connection is that Shakespeare's play cuts down to (human) size fictional (and real?) figures of "absolute power" (1.3.13) who would be (seen as) gods: "[i]f there is some substance in Lucio's insight, when its skew is corrected, it may help us to recognise the Duke as having faults, an imperfect nature – that is, as a man among the ranks of humanity. This does not correspond to James I's view of the absolute monarch's status as above the law" (Gibbons 41). What may be even more interesting is the "manipulation of perspective"⁴⁸, since the would-be panoptic ruler who watches the many (and a particular transgressive individual in our extract) is in fact center stage here – surveilled by the play itself, which thus works as a *synopticon* whereby the many (in the audience) watch the ruler from "a stand most fit, / Where [they] may have such vantage on the Duke / He shall not pass [them]" (4.6.10-12).

[Conclusion] "Nay, friar, I am a kind of burr, I shall stick" (4.3.177)

Most *agrégatifs* were right, then: although not much happens in the way of diegetic/fictional events, this extract is indeed *central* – that is, the periphery invades the center as the clown detains the Duke and diverts him from the linearity of his teleological grand narrative – and its eventfulness is that of the scene's verbal and theatrical languages, which hold a mirror up to our reading strategies and hermeneutic biases. In this fiendishly playful, polyphonic passage, whose theatrical frame-breaking is only one of a nexus of transgressions, it seems the irony of the Duke's disguise is not all-enclosing and the framing effect of his political metanarrative not that effective.

In the dramatic *agon* of two ironists, in the case of *Vincentio v. Lucio* (in this dramatic moot of a play), a lot of critics and *agrégatifs* have ruled in the Duke's favor – which is all as it should be (if the

⁴⁶ D. Wiles, *Shakespeare's Clown. Actor and text in the Elizabethan playhouse*, Cambridge University Press, 1987, p.174.

⁴⁷ "[A]ll were considered equal during carnival. Here, in the town square, a special form of free and familiar contact reigned among people who were usually divided by the barriers of caste, property, profession, and age" (Bakhtin 10).

⁴⁸ See K. Ryan, "Measure for Measure: Marxism before Marx", in J.E.Howard and S.C.Shershow (ed.), *Marxist Shakespeares*, London, Routledge, 2001, p.237.

critic/judge rules after close reading, that is), since irony is in the eye of the beholder⁴⁹ and since the scene itself is (or can be read as) ironic: "*le mécanisme de l'ironie [...] est celui d'un dédoublement: pour qu'il y ait ironie, il faut qu'un même objet suscite deux opinions contraires*" (see Schoentjes 43). It would, however, be a considerable simplification to (mis)take the Duke's for the voice of the play, and to accordingly underread Lucio's speeches; our passage's ambiguities, and the fact that the last dialogue in the play (5.1.497-521), concluding with a shared line (5.1.521), involves Lucio and the Duke, are indeed suggestive of unresolved issues and enduring questions. As a possible – and definitely duplicitous – author, Lucio is finally made to sign his text and take responsibility for both his discursive and (putative?) biological creations (his "slanders" and his illegitimate child). Only power can apparently stop the drifting or free play of the fantastic's ambiguous word, but his last speech echoes beyond the end of the story and the text's material closure by undermining the notion that marriages are happy (comedic) endings. Intriguingly, it also includes a *hysteron proteron*, since in Lucio's scenario death may come a little too soon to torturers' liking: "Marrying a punk, my lord, is pressing to death, / Whipping, and hanging" (5.1.520-21). The hysterological notion here is all the more ironic as *hysteron proteron* is (a) a subversive form of inversion that the Duke is hard at work fighting in his last exchanges with Lucio ("you are i'the wrong / To speak before your time", 5.1.90) and (b) precisely the reason why the ruler (says he) "leaves" in the first place (1.3.29-31) – as if Lucio's metastatic words undermined the Duke's homeostatic metanarrative till (that is, *beyond*) the end(ing).

In this scene from a play whose reading does raise quite a few problems, and which repays close reading (in more ways than one), there is (indeed) no outside to the dramatic and theatrical texts, just as there is no extracting any "secret [that] must be locked within the teeth and the lips" (3.2.131-32). Like Lucio's discourse, the scene that seems to give itself up for interpretation may in fact be more resistant than it appears to be, and critics (no longer as *judges* but as *umpires*) have not ruled on all the plays and written all the rules of the text's game – but then again, "*Un texte n'est un texte que s'il cache au premier regard, au premier venu, la loi de sa composition et la règle de son jeu. Un texte reste d'ailleurs toujours imperceptible. La loi et la règle ne s'abritent pas dans l'inaccessible d'un secret, simplement elles ne se livrent jamais, au présent, à rien qu'on puisse rigoureusement nommer une perception*"⁵⁰. "And that, in Lucian parlance, is "infallible" (3.2.108).

*

Works Cited (a Selection)

- BAWCUTT, N.W. (ed.), *Measure for Measure*, The Oxford Shakespeare, Oxford University Press, 1991.
- BAKHTIN, M., *Rabelais and His World*, Indiana University Press, 1984.
- BLOOM, H., *Shakespeare. The Invention of the Human*, Penguin, 1998.
- ELAM, K., *Shakespeare's Universe of Discourse. Language-Games in the Comedies*, Cambridge University Press, 1984.
- GIBBONS, B. (ed.), *Measure for Measure*, The New Cambridge Shakespeare, Cambridge University Press, 2006.
- MAGUIN, J.-M., "Words as the Measure of *Measure for Measure*: Shakespeare's Use of Rhetoric in the Play", *Sillages critiques* [En ligne], 15 | 2013, mis en ligne le 10 janvier 2013, consulté le 13 mai 2013.
URL :<http://sillagescritiques.revues.org/2618>
- PUTTENHAM, G., *The Art of English Poesy*, edited by F.Whigham and W.A.Rebhorn, Cornell University Press, 2007 [1589].
- SCHOENTJES, P., *Poétique de l'ironie*, Seuil, 2001.
- SUHAMY, H., *Première leçon sur Measure for Measure*, Ellipses, 2012.
- UBERSFELD, A., *Lire le théâtre I*, Belin, 1996.

Ifig COCOUAL
CPGE, Lycée La Bruyère, Versailles

⁴⁹ See (for example) L. Hutcheon, *Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony*, Routledge, 1994, p.11.

⁵⁰ Derrida, "La pharmacie de Platon", p.79.

3.1 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE

Remarques générales

L'épreuve de linguistique / phonologie, d'une durée de six heures, prend appui sur un texte littéraire d'une longueur d'environ 1000 mots. Le texte est généralement extrait d'une œuvre contemporaine, cette année un roman de Alan Hollinghurst, *The Stranger's Child* (2011). L'épreuve se compose de trois parties : pour le volet linguistique, l'analyse de trois segments soulignés et une question large portant sur l'ensemble du texte ; pour le volet phonologie, des questions sur des mots ou passages du texte. La partie phonologie est à traiter en anglais (voir le rapport spécifique ci-après), tandis que la partie linguistique proprement dite est à rédiger en français.

Pour ce qui concerne la notation – même si la répartition peut varier d'une session à l'autre – 6 points sont généralement attribués à la phonologie et 14 à la linguistique (7 ou 8 points à la question large et 2 ou 3 points à chaque segment selon leur degré de difficulté) ; l'absence de traitement de l'une de ces questions peut donc compromettre l'admissibilité au concours.

En conséquence, le jury encourage vivement les candidats à se préparer à l'analyse linguistique tout au long de l'année, afin qu'ils proposent, le jour de l'épreuve, des analyses claires, méthodiques et rigoureuses. En effet, il est indispensable d'adopter une démarche cohérente, de suivre un plan et des étapes, qui seront abordées plus bas. Seul un entraînement régulier permet de présenter des compositions linguistiques articulées de qualité, qui ne laissent pas place à des développements psychologisants. Il est ainsi nécessaire de travailler les domaines syntaxique, sémantique et discursif, mais aussi de veiller à ce que les connaissances grammaticales soient maîtrisées, notamment les catégories grammaticales. Il est attendu que les candidats sachent distinguer une subordonnée nominale / complétive d'une subordonnée relative, un déterminant d'un pronom, un verbe lexical d'un auxiliaire, pour ne citer que quelques exemples.

Le jury tient à préciser que les analyses relevant de toutes les théories ou écoles linguistiques sont acceptées, bien qu'il ne soit pas nécessaire d'indiquer le cadre théorique dans lequel on se situe.

Concernant le déroulement de l'épreuve, le jury recommande aux candidats de lire attentivement le texte avant de répondre aux questions posées, en linguistique comme en phonologie. Cette lecture permet d'identifier les personnages (repérage essentiel dans le texte soumis lors de cette session), de repérer les plans d'énonciation et le ton du texte et, de manière générale, de mieux prendre en compte la spécificité de l'extrait proposé. Une bonne compréhension et maîtrise du texte conduit à une meilleure contextualisation des formes à analyser. Elle permet également d'éviter que la composition ne se transforme en placage de cours, sans prise en compte du contexte d'apparition du segment souligné ou de la forme retenue pour la question large. C'est ainsi que peuvent être évités des contresens d'interprétation, qui laissent penser que la langue anglaise n'est pas maîtrisée et qui sont, par conséquent, sanctionnés.

Les candidats sont libres de choisir l'ordre de composition et de rédaction des différentes parties. Cependant, il est conseillé de commencer par la phonologie, dont le format est plus cadré, avant de passer à la partie linguistique, moins guidée, qui nécessite une lecture et une connaissance plus approfondies du texte. On constate que les candidats qui commencent par la linguistique ont parfois des difficultés à terminer l'ensemble de l'épreuve et négligent ou omettent la phonologie, parce qu'ils ont passé trop de temps sur les deux autres parties, notamment sur les segments soulignés.

Il est par conséquent recommandé de veiller à bien gérer et organiser le temps imparti pour l'épreuve. Il semble judicieux de consacrer une heure à une heure et demie et une copie double à la phonologie, quarante minutes et deux pages à chaque segment et le reste de temps avec environ six pages, à la question large. Le découpage proposé est à moduler en fonction de la complexité des questions posées.

La présentation de la composition, quant à elle, doit être claire et soignée. Le candidat prendra soin d'éviter les ratures et s'assurera que son écriture est lisible. Il est également indispensable que les conventions habituelles de citation soient respectées, que ce soit pour indiquer un emploi métalinguistique ou pour citer le texte support. Dans ce dernier cas, les mots, syntagmes ou phrases cités doivent être non seulement accompagnés du numéro de ligne, mais soit soulignés, soit placés entre guillemets, soit présentés sur une ligne à part (ex. « la forme verbale hadn't been (l. 55) est un *past perfect* »). Inversement, il n'est pas souhaitable de renvoyer à plusieurs lignes sans citer les occurrences. On peut aussi présenter les exemples sur une ligne à part et les numéroter.

Le jury tient également compte de l'exactitude de la syntaxe, de la grammaire et de l'orthographe, ainsi que de l'utilisation d'un vocabulaire précis et adéquat. Les fautes d'accord et d'orthographe sont sanctionnées par les correcteurs. Les erreurs trop souvent relevées cette année concernent l'accord des participes passés, l'emploi au masculin du terme « proforme » et

l'orthographe de mots tels que « occurrence », « antécédent », « auxiliaire », « fait partie de » et « subordonnée ». Le jury incite vivement les futurs candidats à prêter une attention particulière à la qualité de leur français.

Segments soulignés

Les questions étroites portent sur trois segments, soulignés dans le texte, qui doivent être traités séparément. Il n'est pas demandé d'établir des parallèles ou des comparaisons entre les trois segments, même si cela peut sembler possible. De même, il n'est pas attendu des candidats qu'ils proposent une introduction générale englobant les trois points ou présentent le passage dont ceux-ci sont extraits. Lorsque des caractéristiques du texte sont pertinentes pour le traitement de tel ou tel segment, elles doivent être indiquées dans l'analyse au moment opportun. Il n'est pas exigé de recopier la phrase, voire le passage dont le segment est extrait.

Traditionnellement, les segments soulignés portent chacun sur l'un des trois grands domaines de l'analyse linguistique, à savoir le domaine nominal, le domaine verbal et la syntaxe. Toutefois, cette répartition n'est pas obligatoire et n'augure pas des segments qui seront proposés lors des sessions à venir. En effet, le choix des segments soulignés s'effectue en fonction de la spécificité du texte et du matériau linguistique qu'il présente, qui varient tous deux d'un support à l'autre.

Le jury attend du candidat qu'il possède des connaissances théoriques solides et qu'il en fasse montre lors de son exposé. La composition ne doit cependant jamais se transformer en un placage ou une récitation de cours, où le candidat se contenterait d'exposer son savoir en relation avec tel ou tel fait de langue. Il convient d'utiliser les connaissances afin de les appliquer en contexte : il s'agit d'une explication argumentée, où le candidat doit exposer très clairement les enjeux soulevés par le point souligné et procéder à une démonstration analysant le segment dans son contexte ; celui-ci est encore trop souvent négligé dans un certain nombre de copies.

Il est essentiel de bien cerner le problème posé par chaque segment : le candidat doit donc prêter une attention particulière au soulignement afin d'éviter toute erreur quant à l'identification du fait de langue attendue par le jury. Par exemple, le soulignement du troisième segment (*He spotted Jennifer, by the white marble fireplace, talking to a man he'd seen arrive about half an hour ago*, l. 66-67) devait conduire à une analyse portant sur l'énoncé complexe et non sur le groupe verbal ; de trop nombreux candidats se sont concentrés sur l'emploi du *past perfect* et ont articulé l'analyse autour du choix de l'aspect HAVE + -EN assorti du prétérit.

Le propos doit toujours être précis, d'un point de vue terminologique, argumentatif et théorique. Si le recours à la métalangue est apprécié, il doit toujours être assorti d'une explication. Il convient donc de ne pas se contenter d'employer des « étiquettes » (par exemple, IT explétif), mais d'expliquer ce qu'elles signifient. L'utilisation de termes linguistiques non maîtrisés nuit à la clarté du discours. Il est d'ailleurs préférable que le candidat fournisse une véritable analyse, sans recourir à la métalangue de manière excessive ; il fera ainsi la preuve qu'il maîtrise la grammaire anglaise et qu'il est capable de transmettre ses connaissances à ses futurs élèves dans un langage qu'ils seront à même de comprendre.

Pour chaque segment, il est vivement recommandé d'adopter une démarche logique et structurée, qui suit l'ordre Description, Problématique, Analyse. Cette progression offre l'avantage de construire un discours clair et ordonné. En effet, toute analyse d'un segment débute par sa description, qui doit permettre de poser une problématique. De ces deux étapes découle naturellement l'analyse proposée.

La première étape indispensable, la **description**, consiste à identifier le segment en le replaçant dans le cadre de l'énoncé dans lequel il se trouve. Elle suppose une connaissance approfondie des étiquettes traditionnelles, des parties du discours, des catégories et des domaines grammaticaux, ainsi que des fonctions syntaxiques, autant de connaissances nécessaires à un futur enseignant. À titre d'exemple, la nature de IT dans *Rob thought it rather comical that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe* (l. 15-16) a parfois été mal identifiée : IT a été décrit comme un démonstratif / déictique, un pronom relatif ou encore un déterminant, alors qu'il s'agit d'un pronom. Dans le même ordre d'idée, il est essentiel de ne pas étiqueter machinalement une forme pour ensuite la catégoriser différemment dans l'analyse : certaines copies ont indiqué que IT était un déterminant dans la description, pour ensuite préciser dans l'analyse qu'il était utilisé comme pronom. Il est tout aussi important de ne pas commencer l'analyse dès la description et de ne pas y donner d'élément de réponse. Ainsi, toujours pour *Rob thought it rather comical that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe* (l. 15-16), il ne fallait pas indiquer dès le départ que IT était un pronom explétif / impersonnel, car cela faisait partie d'une des problématiques soulevées par le segment.

Si la description doit comporter des éléments nécessaires à l'élaboration de la problématique et de l'analyse qui lui succèdent, il est nécessaire dans un premier temps d'identifier l'ensemble du segment, ainsi que sa nature et sa fonction dans la phrase – si cela n'est pas un enjeu du point souligné –, avant de passer aux différents éléments qui le composent. Ainsi, pour *He spotted Jennifer, by the white marble fireplace, talking to a man he'd seen arrive about half an hour ago* (l. 66-67), il importait de préciser que l'on avait affaire à une partie de proposition (et non à une proposition), avant de mettre en évidence la structure et le rôle des constituants du segment (nature et fonction). Se contenter de dire que *he'd seen arrive* est un énoncé complexe ou une partie de proposition ne constitue pas une véritable description. Inversement, quand un seul mot est souligné, la description ne doit pas se cantonner à ce mot mais tenir compte des éléments pertinents du co-texte. Le deuxième segment (*Rob thought he might get hold of England Trembles, and judge for himself*, l. 18-19) présentait ce cas de figure : il convenait d'identifier le modal MAY au prétérit, mais également de montrer les éléments avec lesquels il fonctionne (le prédicat, le sujet).

Ainsi, l'objet de la description n'est pas seulement de montrer des connaissances relatives à la nature et à la fonction de mots ou de constituants, mais aussi de préparer efficacement la problématique et l'analyse.

La **problématique**, qu'il est nécessaire de formuler pour la clarté de l'exposé, dépend de la nature du soulignement, du domaine auquel appartient le segment souligné et du contexte dans lequel il apparaît. Cette étape est encore trop souvent omise ou négligée. On ne saurait trop encourager les candidats à s'entraîner à poser une problématique définie en fonction de la nature du segment à analyser.

Il convient, là encore, de prendre en compte l'intégralité du segment souligné – en particulier lorsqu'il comporte plusieurs mots –, ainsi que la spécificité du contexte dans lequel il est inséré. Les éléments composant un segment long ne doivent être pris en compte que dans la mesure où ils éclairent le fonctionnement de l'ensemble. Ainsi, pour *He spotted Jennifer, by the white marble fireplace, talking to a man he'd seen arrive about half an hour ago* (l. 66-67), il était possible de s'interroger sur la nature et la fonction de la proposition à laquelle appartenait le segment, ainsi que sur sa structuration interne et la complémentation du verbe *see*. En aucun cas la problématique ne pouvait être centrée uniquement sur le *past perfect*. Dans la mesure où la forme aspectuelle ne constituait pas véritablement une problématique de second niveau, le risque était de perdre du temps en développements non pertinents, même si la présence de HAVE + -EN pouvait être prise en compte dans l'analyse des autres aspects du point à traiter.

Il faut également veiller à ne pas fournir d'éléments de réponse attendus dans l'analyse : pour *Rob thought he might get hold of England Trembles, and judge for himself* (l. 18-19), la problématique consistait à s'interroger sur la valeur du prétérit, ainsi que sur le choix et la valeur du modal *might*, sans pour autant préciser à ce stade l'emploi que prenait *might*, ce qui constituait un élément de réponse.

L'**analyse** découle de la problématique et permet d'expliquer l'emploi du segment souligné en contexte. Les connaissances théoriques, nécessaires, doivent avant tout servir à cette explication. Le placage de cours, faisant parfois appel à des notions abstraites non reliées à un emploi précis, ne permet pas une réelle démonstration. Il suggère parfois que le candidat n'a pas réellement compris la raison d'être du segment souligné. Ainsi, l'analyse de l'emploi de *might* dans *Rob thought he might get hold of England Trembles, and judge for himself* (l. 18-19) a parfois donné lieu à un placage de connaissances générales sur MAY, voire sur les modaux, sans que le co-texte soit véritablement pris en considération. Cela dit, pour certains faits de langue comme le deuxième segment, le candidat peut commencer son analyse par un rappel du fonctionnement général ou de la valeur fondamentale des opérateurs concernés. Il pouvait juger utile de rappeler le sens et la valeur du modal MAY, mais ne pouvait se contenter de cette simple évocation.

Une analyse ne correspond pas à un simple étiquetage ou à un placage de jargon. Il faut donner une définition des appellations avec des termes simples mais précis et proposer une démarche argumentative organisée, articulée autour de la problématique dégagée, qui doit mener à une conclusion quant à la spécificité du segment souligné. L'analyse doit aller du plus simple au plus complexe, du plus évident au moins saillant, en respectant l'ordre d'organisation du matériau linguistique. À titre d'exemple, pour le segment *Rob thought he might get hold of England Trembles, and judge for himself* (l. 18-19), élucider la valeur du prétérit en premier lieu permettait ensuite de mieux mettre au jour la valeur du modal. D'ailleurs, quel que soit le fait de langue, le jury attend du candidat qu'il fasse preuve de bon sens.

Il convient également de se demander si, dans le contexte donné, la forme utilisée est choisie par l'énonciateur ou bien si elle est contrainte par la langue, auquel cas il serait erroné de parler de choix énonciatif. Le segment *Rob thought it rather comical that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe* (l. 15-16) constitue une bonne illustration de ce point. En

effet, l'extraposition de la complétive / nominale en THAT était contrainte par la présence de l'attribut de l'objet *rather comical* et ne relevait donc pas d'un choix de l'énonciateur – contrairement à ce qui a été affirmé dans quelques copies. De même, parler de « commentaire de l'énonciateur » sans dire ce que cela signifie ne constitue pas une explication en soi et semble relever de la formule tout faite plutôt que d'une démarche explicative. Il s'agit également d'éviter des qualificatifs subjectifs tels que « curieux », « compliqué » ou encore « bizarre » pour désigner une construction, celle du premier segment en l'occurrence : non seulement cette structure ne présente pas de caractère atypique – les segments soulignés n'ont pas nécessairement cette propriété –, mais le jugement de valeur ainsi porté a une valeur explicative limitée. En revanche, mettre en avant la dimension phonologique est judicieux lorsqu'elle s'avère un outil précieux au service de l'analyse.

Les manipulations sont également d'une grande utilité pour révéler, par contraste, le sens du segment souligné. Il ne s'agit pas tant d'un passage obligé ou plaqué que d'un véritable outil d'analyse qui doit être intégré à l'explication du segment et non pas juxtaposé artificiellement ou systématiquement relégué à la fin de l'explication. La manipulation doit être accompagnée d'une explication décrivant ce qu'elle apporte à l'analyse. Trop souvent, les candidats se contentent d'indiquer si telle ou telle manipulation est possible ou non, sans spécifier en quoi elle est utile à la progression de l'analyse. Certains candidats ont ainsi passé en revue les modaux qu'il était possible ou non de substituer à *might* dans le deuxième segment, sans montrer la différence de sens ou d'acceptabilité ainsi engendrée. Inversement, une manipulation ne constitue pas une explication en elle-même et ne peut se substituer à une analyse. En fonction de la spécificité du fait de langue, la manipulation peut être de différents types. Elle peut consister, entre autres, en :

- une substitution de forme : pour *He spotted Jennifer, by the white marble fireplace, talking to a man he'd seen arrive about half an hour ago* (l. 66-67), la substitution de la base verbale *arrive* par la forme *arriving* engendrait un énoncé difficilement acceptable en contexte.
- un réagencement syntaxique : pour le premier segment, le réagencement avec la nominale en THAT dans une position canonique de COD à la suite du verbe *thought* donnait lieu à un énoncé agrammatical (**Rob thought that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe rather comical*), ce qui devait être signalé par un astérisque. À ce propos, toute manipulation donnant lieu à un énoncé agrammatical ou peu recevable doit être indiquée comme telle au début de l'énoncé, par le biais d'un astérisque ou d'un point d'interrogation, respectivement.
- la suppression d'un élément : dans le premier segment toujours, la suppression de *it* permettait de montrer que sa présence est nécessaire à la construction d'un énoncé grammatical et que la structure extraposée n'était pas un choix de l'énonciateur.

Il est à noter que la traduction n'est pas un argument explicatif car elle ne permet ni de rendre compte des choix effectués dans la langue de départ, ni de mettre au jour le fonctionnement de la forme à étudier. Si le recours à ce procédé peut être une étape dans la démonstration, il ne saurait se substituer à une véritable analyse linguistique. À titre d'exemple, traduire *might* dans le second segment par « pourrait », sans plus d'explications, n'éclaire pas la valeur que prend le modal en contexte. En effet, le système linguistique du français diffère profondément de celui de l'anglais avec la modalité, le français ne possédant pas, contrairement à l'anglais, d'auxiliaires spécifiques pour l'exprimer. De manière générale, plaquer les catégories ou les étiquettes du français pour les appliquer aux segments de l'anglais ne permet pas de rendre compte de la différence de fonctionnement entre les deux langues. Ainsi, dire que *might*, dans le deuxième segment, est au conditionnel est totalement erroné et parler de plus-que-parfait pour *'d seen* dans le troisième segment ne permet pas de mettre en évidence le fonctionnement de l'aspect en anglais. De même, l'équivalent français des termes soulignés est également à proscrire : pour le troisième segment, on parlera de l'auxiliaire HAVE au prétérit et non pas de l'auxiliaire « avoir ».

Après ces remarques d'ordre méthodologique, il est proposé une correction des questions posées aux candidats. Il ne s'agit que de propositions de correction : d'autres pistes et modes d'organisation étaient possibles, tant que les enjeux majeurs et les problématiques principales étaient traités.

Segment 1 : *Rob thought it rather comical that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe.* (l. 15-16)

Le segment souligné se compose de la proforme / du pronom neutre de 3^e personne du singulier IT. Il est situé à la droite du verbe *thought* et est immédiatement suivi du syntagme adjectival *rather comical* et d'une proposition en THAT.

Le soulignement conduit à s'interroger sur le fonctionnement syntaxique et sémantique de IT : la question est de savoir si IT a ou non un statut référentiel et d'identifier le rôle qu'il joue dans la structure de la phrase dans son ensemble.

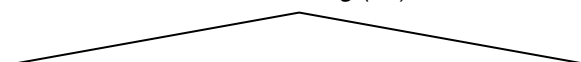
Il était possible de commencer par déterminer le statut de IT et son rôle dans la structuration de l'ensemble de la phrase.

De par sa nature de pronom, IT occupe dans la phrase une fonction syntaxique prototypiquement nominale : ici, il est l'objet syntaxique du verbe *thought*. La proposition dans laquelle *it* est situé se trouve dans un passage narratif, à la suite de quelques répliques. On constate que *it* n'a pas d'antécédent dans le co-texte gauche, ni de référent dans l'extralinguistique. En effet, il est impossible de remplacer *it* par un syntagme nominal, tel que *the discussion* : **Rob thought the discussion rather comical that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe*. Cette manipulation montre que *it* n'est pas de nature référentielle dans cet énoncé (contrairement à l'occurrence de IT dans '*I could swear it was sort of beige*' (l. 5), par exemple, où IT a un antécédent en amont, à savoir *dear old Pete's famous Imp*).

On pouvait faire apparaître le sens de l'énoncé avec la paraphrase suivante : *Rob thought that [the fact that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe] was rather comical*. Celle-ci montre que ce qui est *rather comical*, c'est *the fact that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe*, en d'autres termes que la qualité exprimée par *rather comical* se rapporte à *that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe*.

Il est alors possible de reconstruire les relations à l'œuvre dans l'énoncé :

< *he – think something (be) rather comical*



< *these two [...] – do it again over Peter Rowe* >

La proposition en THAT, qui est une subordonnée nominale / complétive introduite par la conjonction de subordination – et non pas le relatif – THAT, est l'objet réel / sémique / logique de *thought*. Pour obtenir l'énoncé de surface, la proposition nominale est extraposée, c'est-à-dire placée après le verbe (*thought*) et l'attribut de l'objet (*rather comical*) : il s'agit donc d'une forme de réagencement.

Dans l'énoncé de surface, *it* instancie la place syntaxique d'objet de *thought*, laissée vide par l'extraposition de la subordonnée en THAT. Dans un tel cas, IT est traditionnellement considéré comme un *dummy* IT / IT explétif ou encore un IT impersonnel / faiblement référentiel. Toutefois, IT peut également être considéré comme cataphorique en surface pour le co-énonciateur, en ce qu'il annonce la proposition extraposée. Il est alors également vu comme anaphorique dans la genèse de l'énoncé, pour l'énonciateur, en ce qu'il reprend un thème déjà pensé par l'énonciateur. En effet, le statut de préconstruit / d'acquis de la proposition en THAT (voir le TH- initial) est confirmé par le *past perfect* qui y apparaît (*who'd tussled*).

Il convenait ensuite de mettre au jour la raison d'être de l'extraposition.

L'extraposition est dans cet énoncé contrainte syntaxiquement : il ne s'agit pas d'un choix de l'énonciateur. En effet, un énoncé canonique sans extraposition serait agrammatical (**Rob thought that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe rather comical*) et la suppression de *it* est impossible (**Rob thought rather comical that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe*).

L'extraposition est rendue obligatoire par la présence du syntagme adjectival *rather comical*, attribut de l'objet syntaxique IT / de l'objet réel que constitue la proposition en THAT. Contrairement à ce qui peut se passer avec d'autres prédicats, par exemple *make*, *find*, la subordonnée en THAT ne peut pas venir à la suite du verbe et du syntagme adjectival (**he thought rather comical that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe*) alors qu'il serait possible, dans un autre contexte, de trouver par exemple : *he made clear that these two who'd tussled over Cecil Valance were doing it again over Peter Rowe*. Cette impossibilité semble être justifiée par le fait que [**thought rather comical*] ne forme pas un bloc au même titre que *made clear*, par exemple. C'est ce que montre la présence de l'adverbe *rather* qui modifie *comical*, car celui-ci ne forme pas un bloc sémantique / un verbe complexe avec *thought*.

On peut noter que l'extraposition participe également du dynamisme communicatif, qui est régi par deux principes : le principe du *end weight* / du poids relatif et le principe du *end focus* / du focus final :

- le principe du *end weight* consiste à placer le constituant syntaxique le plus lourd, ici la proposition en THAT, en fin d'énoncé pour faciliter le traitement des informations, les plus légères étant placées en premier (le syntagme adjectival attribut, *rather comical*).
- selon le principe du *end focus*, l'information considérée comme importante pour le co-énonciateur est placée en fin de phrase, en position rhématique / finale ; celle-ci correspond de nouveau à la nominale introduite par THAT.

Au niveau discursif, l'extraposition permet également de présenter en premier lieu l'appréciation *rather comical* et ensuite ce sur quoi porte l'appréciation (le contenu de la proposition en THAT). Ainsi, dans l'ordre linéaire, la proposition en THAT constitue une explicitation du pronom IT, dont le contenu est évident pour l'énonciateur, bien qu'elle n'ait pas été posée en amont.

L'utilisation de *it* dans la construction de l'ensemble répond ainsi à une contrainte syntaxique, tout en permettant le respect de certaines considérations discursives. En effet, le IT impersonnel / postiche n'est présent que si l'objet du verbe est une subordonnée nominale. Lorsque l'objet est un syntagme nominal, IT n'est pas présent (il est même agrammatical) et il n'y a pas de phénomène d'extraposition (agrammaticale elle aussi) : *Rob thought the tussle rather comical*. – **Rob thought it rather comical the tussle*.

Le jury a constaté que ce point n'a pas souvent été traité convenablement. Peu de candidats semblaient connaître l'extraposition de l'objet et encore moins ont indiqué qu'elle était rendue obligatoire par la présence de l'attribut de l'objet. D'ailleurs, la présence de celui-ci a rarement été notée. Plus nombreuses sont les copies qui ont jugé bon de passer par une comparaison avec une extraposition du sujet, transformant ainsi l'énoncé de départ et ne tenant pas compte de la spécificité du segment à analyser. La nominale / complétive en THAT a trop souvent été identifiée comme une relative et la structure de la proposition comme une construction clivée. Dans l'ensemble, les considérations sémantiques et discursives étaient perçues et l'emportaient sur les paramètres syntaxiques qu'il était essentiel de mettre au jour.

Segment 2 : *Rob thought he might get hold of England Trembles, and judge for himself.* (l. 18-19)

Dans l'énoncé ci-dessus est souligné l'auxiliaire modal MAY au prétérit (-ED). Il est suivi du verbe lexical *get* à l'infinitif qui fait partie du prédicat *get hold of England Trembles*, coordonné par *and* à un second prédicat, *judge for himself*. Le sujet du groupe verbal est le pronom de 3^e personne du singulier *he*, co-référentiel avec *Rob*.

La problématique porte sur la valeur du prétérit, le type de modalité, ainsi que sur le choix et la valeur du modal en contexte.

Commencer par traiter la valeur du prétérit permet ensuite de se consacrer à l'analyse et à la justification de la modalité.

Le prétérit signale une rupture par rapport au moment d'énonciation : le procès */get hold of England Trembles, and judge for himself/* n'est pas considéré comme existant à ce moment-là. Le décrochage peut être d'ordre temporel, d'ordre énonciatif ou se faire par rapport au réel.

La proposition comportant *might* est une subordonnée nominale, COD du verbe *thought*, verbe qui introduit les pensées de Rob. L'énoncé *he might get hold of England Trembles, and judge for himself* exprime donc des pensées rapportées. Cela suggère dans un premier temps que le prétérit est un prétérit de translation / d'ajustement syntaxique (considéré également comme un prétérit chronologique) qui marque une rupture par rapport à l'énonciation, en d'autres termes ici à la pensée originelle de Rob. Toutefois, une transposition de l'énoncé au discours direct donnerait *Rob thought: "I might get hold of England Trembles, and judge for myself"*, alors que *Rob thought: ?? "I may get hold of England Trembles, and judge for myself"* serait plus difficilement acceptable en contexte. Le prétérit porté par le modal MAY est donc un prétérit irréel / modal qui signale un décrochage par rapport au réel (voir la manipulation avec *may* inacceptable en contexte).

La valeur du prétérit élucidée, il s'agit de mettre en évidence le choix et la valeur du modal, ainsi que le type de modalité.

MAY est un modal qui apparaît dans des contextes de non congruence entre le sujet et le prédicat, ici < *he – get hold of England Trembles, and judge for himself* >. La non congruence provient de la situation : Bryant, qui se dispute avec Dupont à propos de la couleur de la voiture du défunt, Pete, est irrité par le fait de ne pas obtenir la reconnaissance qui lui est due. L'emploi de MAY par Rob, énonciateur origine, montre que se procurer *England Trembles*, pour ensuite juger par lui-même si Bryant mérite cette reconnaissance souhaitée, ne fait pas partie de ses préoccupations naturelles dans ce contexte de soirée à la mémoire d'un défunt. C'est la raison pour laquelle la relation entre le référent de *he* et le procès dynamique, *get hold of England Trembles, and judge for himself*, ne va pas de soi et qu'elle ne peut donc être nouée que par un énonciateur dit « fort ».

MAY, modal du possible, est souvent considéré comme le modal de l'équipossibilité. Il exprime une possibilité subjective, ce qui justifie en partie le fait que le modal CAN n'ait pas été utilisé : avec *could*, la relation entre le sujet et le prédicat ne serait pas vue comme problématique, mais comme naturelle, allant de soi, ce qui ne convient pas dans le contexte. La possibilité serait alors conçue comme matérielle, accordée par les circonstances extérieures, la présence de *England Trembles* non loin de l'énonciateur, par exemple, ou encore le fait qu'il l'ait en sa possession.

Dans son emploi radical, la possibilité exprimée par MAY prend souvent la valeur de permission tandis que dans son emploi épistémique, la possibilité s'apparente à une évaluation des chances d'actualisation du procès. Or ici, l'énonciateur Rob ne cherche pas à évaluer les chances d'actualisation de < *I – get hold of England Trembles [...] >*. Il ne s'agit pas de l'expression d'une éventualité. En effet, *get hold of England Trembles* est conçu comme le moyen de déterminer si Bryant mérite une certaine reconnaissance et donc d'actualiser le procès *judge for himself*. La paraphrase suivante, **it is possible that I will get hold of England Trembles, and judge for myself*, ainsi que l'impossibilité d'une glose par *I don't know if I will get hold of England Trembles*, montrent qu'il ne s'agit pas d'un emploi épistémique pur (contrairement à l'occurrence *Rob imagined he might have had some difficulty getting past the porter downstairs*, l. 70-71, comme le montre la glose suivante : *It is possible that he had some difficulty getting past the porter downstairs*).

Might est ici la trace d'une relation intersubjective entre l'énonciateur et le référent du sujet *he*, qui n'est autre que Rob lui-même. En effet, on obtient *I might get hold of England Trembles [...] >* si l'on repasse aux pensées originelles de Rob. La possibilité exprimée par *might* est celle que l'énonciateur s'accorde, ce qui prend ici le sens d'une suggestion, auquel cas l'emploi de *might* s'apparente à un emploi radical. *Might* véhicule alors un sens voisin de *should* : *I should get hold of England Trembles, and judge for myself*. En français, on pourrait dire : « Je me propose de me procurer *England Trembles* ».

Cet effet de sens de suggestion, appelé aussi valeur directive, est construit par l'interaction entre la valeur du modal MAY et la valeur du prétérit irréal. Ce dernier permet ici à l'énonciateur de se faire moins assertif : il prend du recul par rapport à son assertion. Si l'énonciateur choisit de se faire moins catégorique, c'est pour exprimer un doute ; ce doute concerne l'utilité ou la nécessité de < *I – get hold of England Trembles, and judge for myself à dans une situation de décès. Le prétérit irréal indique que la rupture se fait par rapport à l'assertion. On parle parfois de tentative use ou de prétérit d'atténuation.*

La substitution de *may* à *might*, qui engendre un énoncé irrecevable en contexte (?? *"I may get hold of England Trembles, and judge for myself"*), montre que cette valeur de suggestion ne serait pas présente avec MAY au présent. La valeur pourrait être celle de permission, incohérente pragmatiquement dans ce contexte car l'énonciateur Rob s'accorderait une permission à lui-même (voir *Rob thought*, qui indique que la permission ne peut provenir d'un autre énonciateur et être relayée par Rob).

Le sens de doute véhiculé par *might* est dû au fait qu'il y a toujours dans *might* quelque chose du sens de « peut-être », de l'éventualité. En effet, MAY exprimant l'équipossibilité, il y a en sous-jacence l'idée qu'on prend en compte les deux scénarios possibles, le scénario positif mais aussi le scénario négatif : *I get hold of England Trembles, and judge for myself à et *I not get hold of England Trembles, and judge for myself à. L'un ne demande pas plus d'effort théoriquement que l'autre de la part du sujet, ce qui suggère une nuance d'emploi épistémique pour *might*. Il était possible d'ajouter que la suggestion hésitante peut être accentuée par l'ajout de *as well*, qui indique que le scénario contraire (ici, *I not get hold of England Trembles à) est implicitement posé comme une solution de rechange : "I might as well get hold of England Trembles, and judge for myself" – ajout qui serait par ailleurs inacceptable avec *could*. Ainsi, *might*, en raison de la distance dénotée par le prétérit, exprime une certaine réticence (en raison des circonstances) quant à la possibilité que s'accorde le référent du sujet.***

Ce deuxième segment, pourtant classique, a souvent été traité sans que le co-texte soit pris en compte et a révélé une maîtrise imparfaite des connaissances linguistiques de certains candidats : confusion entre radical et épistémique, absence de définition précise de ces termes, pas de véritable identification précise de l'effet de sens de *might* en contexte et manipulations avec *could* ou *may* qui ne permettaient pas de faire apparaître clairement le sens de *might* ou qui étaient considérées à tort comme recevables. De nombreux candidats se sont précipités sur une interprétation de prétérit de translation en raison de la présence de *thought* dans le co-texte gauche. Trop nombreuses également sont les copies qui ont voulu coller des étiquettes (radical ou épistémique) sans expliciter ces termes ou sans faire véritablement sens.

Segment 3 : *He spotted Jennifer, by the white marble fireplace, talking to a man he'd seen arrive about half an hour ago [...]. (l. 66-67)*

Le segment souligné est une partie de proposition, qui se compose comme suit : pronom personnel *he* sujet, groupe verbal *'d seen* (le verbe lexical *see* au *past perfect*, à savoir auxiliaire HAVE au prétérit et participe passé de *see*) qui est suivi de la base verbale du verbe lexical *arrive*.

Deux problématiques – et par conséquent deux analyses corollaires – ont été acceptées et la prise en compte des deux à la fois valorisée :

- il s'agit de déterminer la nature et fonction de la proposition dont le segment fait partie, ainsi que sa structure interne et sa contribution sémantique.
- le soulignement prête à s'interroger sur la complémentation du verbe *see* (type et nature du complément) et de justifier l'emploi d'une base verbale à la suite du groupe verbal *'d seen*.

Il convient dans un premier temps d'identifier le fonctionnement, dans l'ensemble de la phrase, de la proposition qui comprend le segment, ce qui conduit à préciser la nature et la fonction de cette proposition.

He'd seen arrive about half an hour ago ne pourrait pas constituer une proposition indépendante, contrairement à la proposition *he'd seen a man arrive about half an hour ago*. L'énoncé pourrait être reformulé comme suit : *He spotted Jennifer, talking to a man whom / that he'd seen arrive about half an hour ago*. La proposition *he'd seen arrive about half an hour ago* est donc une proposition relative introduite par le relatif \emptyset ou, en d'autres termes, une proposition relative dans laquelle le relatif THAT a été effacé.

Cette relative, qui a pour fonction complément de l'antécédent *man* / épithète, pourrait être supprimée sans que l'énoncé devienne agrammatical : *He spotted Jennifer, talking to a man*. Cependant, le changement de sens est significatif : *a man* serait alors conçu comme un élément de la classe des *men*, tandis que dans l'énoncé originel, *a man* est caractérisé – de façon imprécise – comme celui que le référent de *he* a vu arriver une demi-heure plus tôt.

La relative permet de restreindre l'extension de l'antécédent *man*, c'est-à-dire le nombre d'éléments auxquels *man* peut s'appliquer. Elle apporte des informations qui permettent de distinguer le référent des autres membres de la classe (*arrive about half an hour ago*) et donc de le caractériser en précisant son contenu lexical. Il s'agit d'une relative restrictive. Toutefois, la relative ne participe pas nécessairement à l'identification précise du référent. Comme elle peut être supprimée, il est délicat de dire qu'elle participe à la détermination du syntagme nominal, contrairement à ce qui se passerait dans un énoncé comportant THE : *He spotted Jennifer, talking to the man \emptyset he'd seen arrive about half an hour ago*, mais **He spotted Jennifer, talking to the man*. De plus, elle ne possède pas toutes les caractéristiques d'une relative restrictive prototypique. La preuve en est que \emptyset peut être remplacé par le relatif *whom*. Cependant, la relative ne peut pas, contrairement aux relatives appositives classiques, être précédée d'une virgule : ?? *He spotted Jennifer, talking to a man, whom he'd seen arrive about half an hour ago*. Cette proposition constitue donc un cas intermédiaire entre relative restrictive et relative appositive.

Il convenait ensuite de se concentrer sur le choix du relatif, ainsi que sur le sémantisme véhiculé par la relative, étant donné que l'énoncé pourrait être reformulé comme suit : *He spotted Jennifer, talking to a man whom / that he'd seen arrive about half an hour ago*. Quelles sont les différences sémantiques ?

Le relatif \emptyset implique une soudure, la constitution d'un bloc entre l'antécédent et la relative. Il constitue la marque, en discours, d'une soudure iconique dans l'esprit de l'énonciateur, et représente une relation très solidement nouée, qui ne peut être défaire. Les renseignements contenus dans la subordonnée sont connus du seul personnage Rob, totalement acquis pour lui uniquement, d'où le choix d'une relative en \emptyset : en effet, la scène est décrite à travers son regard, de son point de vue (voir *he could see*, l. 61 ; *he spotted*, l. 66). L'emploi de *ago*, et non de *before*, avec le *past perfect* confirme bien qu'il s'agit d'un passage en focalisation interne.

Une substitution par le relatif THAT était possible. Ce relatif dénote, quant à lui, un lien serré entre la relative et son antécédent, qui conservent ainsi une petite autonomie. Les informations contenues dans la relative seraient considérées comme une étape ancienne, non focalisée, et s'apparenteraient à un rappel de données. Si, dans le co-texte, il s'agit de la première mention de cet homme, l'information est bien ancienne pour le personnage dont le point de vue est adopté, et non pas pour le co-énonciateur. On retrouve donc ici la défocalisation, qui n'est cependant pas poussée jusqu'à l'extrême comme avec le relatif \emptyset , préférable dans ce contexte en focalisation interne. À l'inverse, le relatif WHOM indiquerait un lien lâche entre l'antécédent et la relative. En effet, il donnerait dès le début de la relative des renseignements minimaux sur le référent, ici un animé humain. La relative en WH- mettrait alors au premier plan les informations qu'elle contient, qui seraient alors importantes pour le message. Or ici, les renseignements majeurs sont ceux qui sont donnés dans la suite de l'énoncé, ainsi que la description de l'homme en question.

L'autre possibilité d'étude consiste à se concentrer sur la complémentation du verbe *see* : il s'agit alors de prendre en compte la structuration de la relative et de justifier, dans un premier temps, l'absence d'un groupe nominal entre le verbe *see* au participe passé (*seen*) et la base verbale *arrive*.

En effet, lorsqu'un verbe de perception tel que *see* est suivi par une subordonnée à forme non finie, un groupe nominal intervenant est obligatoirement présent entre le verbe de perception et la forme non finie : *he had seen something happen*. Dans cet énoncé, aucun groupe nominal n'est présent entre le verbe *see* au participe passé et la base verbale *arrive*. La raison en est que le relatif \emptyset représente un syntagme nominal qui viendrait s'insérer entre *seen* et *arrive*. En effet, ce relatif, qui relie la subordonnée à la relative qu'il introduit, a pour antécédent *man*. En tant que relatif, il se situe obligatoirement à l'initiale de la proposition. Une glose possible de l'énoncé est la suivante : *He spotted Jennifer, [...] talking to a man and he'd seen that man arrive about half an hour ago*.

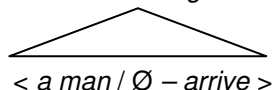
La question suivante qui se pose concerne le statut du groupe nominal intervenant, ici le relatif \emptyset , ainsi que celui de la subordonnée.

Le groupe nominal intervenant entre un verbe de perception (V_1) et un verbe à forme non finie (V_2 , ici la base verbale *arrive*) doit-il être conçu comme l'objet du verbe de perception (ici *seen*) ou comme le sujet de la subordonnée (ici, *arrive*) ?

On peut considérer que ce type de construction appartient à la catégorie « complex transitive complementation » (Quirk & al.) : l'objet direct est suivi d'une proposition non finie ayant une fonction de « predicative adjunct ». Dans cette optique, le relatif \emptyset est l'objet de '*d seen*, et la base verbale *arrive* a un rôle d'adjectif prädicatif / d'attribut non prototypique par rapport à cet objet. De plus, le relatif \emptyset fonctionne également comme le sujet notionnel / sémique de *arrive*, comme le montre la paraphrase suivante : *he had seen a man and that man arrived*.

Toutefois, le stimulus de la perception n'est pas seulement *a man* mais *a man* mis en relation avec le procès *arrive* ; *a man* n'est donc pas un argument de *see*. *See* est un verbe à deux arguments : l'expérient (ici, *he*) et le stimulus (ici l'événement / *a man – arrive*).

< *he – see something* >



Cette structure montre que *a man / Ø* joue un rôle sémantique dans la subordonnée, celui de sujet auquel *arrive* est rapporté. Il est ensuite monté dans la principale. Dans cet énoncé, d'un point de vue syntaxique, le relatif \emptyset occupe la place de COD apparent de '*d seen*, mais il est sujet logique / sémantique de *arrive*. Or, le véritable COD de *see* est l'ensemble < *a man – arrive* >. On aurait donc affaire à un cas de montée du sujet de la subordonnée en position d'objet de la subordonnée. L'impression que le relatif \emptyset est le COD du verbe *see* vient du fait que la perception d'un événement implique normalement la perception des participants à cet événement, ici le référent de *a man*.

Cependant, les tests classiques pour les verbes à montée ne fonctionnent pas tous avec les verbes de perception, qui présentent des caractéristiques communes avec les verbes à contrôle également :

- le groupe nominal intervenant est rarement un élément impersonnel (ex. IT, THERE) : **he'd seen there arrive*. Or, la restriction sur l'objet est typique des verbes à contrôle.
- dans les cas de co-référentialité avec l'expérient de la perception, le groupe nominal intervenant est obligatoire avec les verbes de perception, comme c'est le cas pour les verbes à contrôle : *I wanted to see myself arrive at PS-I*. Au contraire, avec les verbes à montée, le groupe nominal intervenant est effacé : *I intended to arrive at PS-I*.
- comme pour les verbes à contrôle, *he had seen a man arrive* implique *he had seen a man* ; au contraire, dans les cas de montée, cette implication ne tient pas : ex. *I intend John to come* n'implique pas *I intend John*.

On a donc affaire à un cas où il y a une discordance entre la syntaxe et la sémantique, étant donné que l'interprétation de montée n'est opérationnelle qu'au niveau sémantique. Il est généralement admis que le groupe nominal intervenant est au cas accusatif – ce qui apparaîtrait clairement avec le relatif *whom* –, qui est le cas de l'objet du verbe recteur (ex. *he'd seen him arrive*). Dans l'interprétation classique de montée, on parle alors de « marquage casuel exceptionnel ». Cependant, cette forme accusative pourrait également être conçue comme la marque qu'au niveau cognitif, le participant désigné par le groupe nominal intervenant est le plus saillant. Le référent du groupe nominal intervenant pourrait alors être conçu à la fois comme le participant par lequel la perception s'active (donc objet du verbe de perception) et comme celui qui est actif dans le procès perçu (donc sujet de la subordonnée).

Une forme en -ING aurait-elle pu être possible à la suite du verbe *see* : [...] *a man he'd seen*

arriving about half an hour ago ?

Le verbe *arrive* dénote un procès ponctuel, qui correspond à un achèvement. Avec la base verbale, l'idée est que le procès est perçu dans son intégralité. D'ailleurs, le circonstant de temps *about half an hour ago* indique le moment où le procès de perception (*he'd seen*) a été actualisé. Le *past perfect 'd seen*, qui indique un bilan au moment de la narration M.₁ (*he spotted Jennifer*) du procès de la perception qui a eu lieu en M.₂, est en accord avec l'idée de globalité véhiculée par la base verbale. En revanche, avec -ING, selon l'interprétation aspectuelle, le procès *arrive* aurait été perçu en cours de déroulement. *Arrive* étant un procès ponctuel, il n'est généralement pas conçu comme ayant une épaisseur temporelle suffisante pour être perçu en cours de déroulement. De plus, l'emploi du *past perfect*, qui dénote l'accompli, rend difficile l'emploi de V-ING : ?? *a man he'd seen arriving*.

L'opposition entre ØV et V-ING peut également se concevoir comme une opposition entre notion de procès et occurrence validée de procès. La base verbale signale que la notion *arrive* s'oppose à d'autres notions qui auraient pu être choisies (ex. *leave*) et qu'on se situe au niveau de la qualité évoquée. L'événement est ainsi conçu comme nouveau, rhématique dans la situation du percevant, ce qui est bien le cas ici : dans ce passage en focalisation interne, le point de vue adopté est celui du personnage pour qui l'arrivée de l'homme en question une demi-heure plus tôt est un événement nouveau. La base verbale permet ainsi de poser l'expérience de la perception comme un témoin privilégié de l'événement qui surgit dans son champ de vision. En effet, avec la base verbale, l'événement perçu et le procès de perception sont conçus dans le même instant, comme indissociables au niveau cognitif : le procès perçu semble n'avoir aucune existence en dehors de la perception qu'en a le percevant, ici Rob. Au contraire, -ING indiquant une reprise de prédicat, il signifierait le caractère préconstruit de l'événement. Or, dans le contexte, rien ne signale que ce procès est préconstruit ou présupposé. Ainsi, bien que le procès perçu et le procès de perception entretiennent un rapport privilégié, ils sont conçus comme disjoints. Dans ce contexte, cette disjonction ne conviendrait pas car pour Rob, l'homme en question est indissociable de la perception qu'il a eue de son arrivée (passage en focalisation interne). De plus, -ING signalant une occurrence validée de procès, la perception peut être conçue comme une perception partagée – puisque le procès perçu préexiste au procès de perception –, ce qui ne semble pas non plus être le cas ici.

La base verbale, qui permet de présenter l'expérience de la perception comme un percevant unique, s'imposait donc dans ce contexte. Portant sur un verbe dénotant un procès ponctuel, elle permet aussi de glisser rapidement sur l'événement perçu, afin de passer à une information plus importante : ici, la description de l'homme en question.

Question large : « les formes en –EN »

La question large se présente sous la forme d'une notion dont il s'agit de commenter, dans le cadre d'un plan ordonné, les réalisations dans le texte proposé.

Cette année, dans un nombre significatif de copies, cette question large n'a pas du tout été traitée. Nous insistons sur la nécessité de traiter l'intégralité du sujet faute de quoi les notes s'en ressentent fortement. Pour cela il convient de s'entraîner au préalable, afin de savoir gérer son temps le jour de l'épreuve et de ne faire aucune "impasse" dans la préparation.

En ce qui concerne les copies ayant traité le sujet, la question posée a bien joué son rôle discriminant : toute la gamme de notes a été utilisée.

Peu de candidats ont pris le sujet au sens orthographique (cette possibilité a été acceptée par le jury). Forcés d'imaginer un invariant sémantique qui pourrait s'appliquer aussi à *dozen* ou *even*, rares sont ceux qui sont alors parvenus à faire un devoir de qualité.

Bon nombre de candidats ont perçu correctement les phénomènes à traiter et ont proposé un plan pertinent, mais les efforts de définition et les problématiques véritables ont été souvent absents. On insistera donc tout d'abord sur la nécessité de proposer une définition du terme employé dans le sujet, même dans les cas où celle-ci paraît évidente. Ici il convenait de dire au minimum que les formes en –EN correspondent aux participes passés. À ce propos, la différence entre morphème et réalisation graphique n'a pas toujours été explicitée. Peu de candidats ont évoqué le choix du symbole –EN par opposition à –ED. Même s'il s'agit là d'un choix arbitraire, la convention méritait d'être rappelée. Cela permettait ensuite de se pencher sur les différentes réalisations morphosyntaxiques des formes en –EN. De nombreux candidats ont bien su faire la distinction entre prétérit et participe passé, mais certains ne mentionnent pas cette étiquette et parlent de "formes verbales en –EN" de façon imprécise.

L'effort de définition doit s'accompagner d'un repérage correct des occurrences. Si l'on ne demande pas nécessairement aux candidats de mentionner toutes les occurrences du texte dans le développement, il faut néanmoins aborder les exemples illustrant différents cas de figure. Ici il fallait

par exemple ne pas oublier de mentionner les formes en –EN du passif. Elles ont été laissées de côté dans un certain nombre de copies, de même que les formes du *present perfect*. Dans de nombreuses copies seules les formes en *had -en* ont été traitées.

Le jury s'attend également à trouver des éléments de problématisation. Étaient par exemple pertinents pour ce sujet les questions des parties du discours, de l'invariant sémantique ou encore de la référence des formes en –EN (procès dynamique ou propriété). Les correcteurs ont parfois regretté, dans certaines copies, un manque de vision globale des formes en –EN. Ces éléments de problématisation ne doivent pas apparaître seulement dans l'introduction mais également dans le développement, où ils peuvent évoluer au fil des exemples commentés.

Le devoir doit être organisé selon un plan qui est annoncé clairement dans l'introduction et respecté dans la suite du devoir.

La question posée doit être l'occasion de parler du texte. Il est inutile de citer des exemples pris hors du texte sauf, très ponctuellement, pour compléter l'exposé. Dans le développement, les candidats proposent des analyses détaillées de certaines occurrences du texte et ne doivent pas se contenter d'un simple relevé. Les exemples illustrant des phénomènes similaires sont regroupés et éventuellement comparés. Dans ce cas, le commentaire va de ce qui rapproche les formes relevées vers ce qui, éventuellement, les distingue. On pouvait ainsi rapprocher plusieurs formes en –EN qui ont pour point commun d'exprimer la surprise (*bemused, nonplussed, abashed*). De façon générale, la progression se fait des exemples les plus faciles à analyser à ceux, plus complexes, qui complètent, voire contredisent, les éléments théoriques donnés initialement. Il était à ce titre intéressant d'évoquer *have got*, où *got* est une forme en –EN problématique dans la mesure où l'ensemble s'est figé et a acquis le sens de *have*, avec (quasi-)disparition de la signification de « parfait ». Les candidats se sont trop souvent contentés de commenter les formes les plus "évidentes" en laissant de côté les exemples plus délicats (tels *sweet-faced*), qui ont été soit traités trop rapidement soit tout simplement omis. Le jury recommande aux candidats ne pas ignorer les occurrences plus difficiles mais d'en décrire la complexité. Les copies qui ont présenté de tels développements ont été valorisées.

Les éléments de problématisation évoqués précédemment, qui doivent apparaître dès l'introduction, ne sont pas figés. Il en va de même pour les éléments de définition : on commence par une définition simple, englobante, pour ensuite, le cas échéant, la faire évoluer selon les exemples choisis pour éviter une vision linéaire des exemples dans le texte.

La question large doit se terminer par une conclusion. Cette dernière peut être l'occasion de prendre du recul sur le sujet, de récapituler sa démarche, d'ouvrir la discussion. En revanche, il est recommandé de parler uniquement du texte pendant tout le devoir, de l'introduction à la conclusion.

Les correcteurs ont relevé quelques problèmes de terminologie, qu'une solide préparation en amont devrait permettre d'éviter. Ainsi *present perfect* et *past perfect* ont parfois été traités comme des "temps" de l'anglais ; certaines copies présentent une confusion entre aspect et voix et parlent d'un "aspect passif" ; dans *grown-up plays*, *grown-up* a parfois été qualifié d'adjectif (on peut certes dire de ce nom qu'il a un fonctionnement adjectival, mais il s'agit tout de même bien d'un nom (*plays for grown-ups*) ; dans un certain nombre de copies on a pu lire qu'une occurrence de HAVE –EN après un modal était un *present perfect* (il s'agit en réalité d'un infinitif passé). On a également relevé à de nombreuses reprises un emploi erroné de l'expression "situation d'énonciation", employée à la place de "situation repère".

Les remarques sur le *past perfect* ont souvent été correctes lorsqu'elles concernaient les repérages temporels, mais la notion de "bilan" n'a pas toujours été exploitée de façon convaincante. On rappellera ici l'importance des définitions : l'emploi de tout terme technique doit être assorti d'une définition et cette définition doit être mise à l'épreuve du texte. Il se peut alors que la définition évolue, ce qui participe de l'effort de problématisation préconisé par le jury.

Les analyses sont parfois justes mais malheureusement insuffisamment développées. C'était souvent le cas à propos du passif : la thématization du patient a été vue, mais l'omission de l'agent a rarement été mentionnée, de même que la question de la cohésion discursive. On rappellera donc que la question large est réellement un exercice de rédaction, dans lequel sont attendues des analyses développées et argumentées. Pour un point abordé il y a souvent plusieurs aspects à traiter ; pour une question posée il y a souvent plusieurs éléments de réponse et il faut tous les donner.

Un manque de connaissance en syntaxe a également été relevé : peu de candidats ont mentionné les tests permettant de distinguer adjectifs et participes.

Ce qui suit est une proposition de corrigé. Le plan choisi n'est pas le seul possible et représente donc une façon parmi d'autres d'aborder le sujet.

Introduction

Le sujet invite à se pencher sur les “formes en –EN”. Dans le texte *given* en est une, mais on s'intéresse bien sûr, au-delà de la forme orthographique, à ce qu'il est convenu d'appeler les “formes en –EN”, c'est à dire les participes passés (tels que *switched* l. 24, *thrown* l. 34, *grown* l. 44, *done* l. 49, *expected* l. 45), par opposition aux verbes au prétérit (par exemple *said* dans *you said* l. 1), dits “forme en –ED”. Ainsi, même si dans *the chandeliers had been switched on* l. 24 et *he might have had* l. 71, les deux *had* ont exactement la même forme, le premier est une forme en –ED et le second une forme en –EN.

Les formes en –EN sont donc les participes passés, c'est-à-dire une forme non conjuguée du verbe (à l'instar du participe présent ou de l'infinitif et contrairement au prétérit ou présent). Ils apparaissent notamment, mais pas exclusivement, dans la périphrase du parfait (périphrase est ici entendu comme groupe verbal composé d'un verbe lexical et d'un (ou plusieurs) auxiliaire(s). Ils permettent (là encore, pas exclusivement) de construire la référence au passé. Dans ce texte il est question d'une cérémonie à la mémoire d'un défunt. On est donc dans une situation où l'on parle parfois de procès passés. Il pourra être intéressant de comparer à l'occasion prétérit et parfait.

Nous avons jusqu'ici parlé de “participe passé”, mais la dénomination proposée pour le sujet (“formes en –EN”, plutôt que “participe passé”) a l'intérêt d'inclure sans ambiguïté des formes que l'on pourrait plus légitimement appeler “participes passifs” (ex. *switched* dans *had been switched on* l. 24), ainsi que certaines formes que l'on peut hésiter à classer, au moins en première instance, comme participe passé ou comme adjectif qualificatif (par exemple *the crowded occasion* l. 35, *Dupont looked nonplussed* l. 4), voire entre participe passé et nom : *grown up* dans *grown up plays* l. 44.

La formulation du sujet invite donc à s'interroger sur les différentes parties du discours (participe, adjectif) illustrées par les formes en –EN, ainsi que sur la référence de ces différentes formes. Les formes en -EN disent-elles un procès (dynamique) ou une propriété (un état)? Dans *the chandeliers had been switched on* l. 24, le participe *switched* permet-il de dire un procès (dynamique ponctuel, en l'occurrence : *someone switched on the chandeliers*), ou une propriété (les chandeliers sont dans un état plutôt qu'un autre, allumés plutôt qu'éteints) ? Existe-t-il une continuité entre ces significations qui justifierait la forme commune (en -EN) ? Pour formuler la question autrement : existe-t-il une unité sémantique des formes en –EN ? Qu'est ce qui dans le participe passé rend possible cette diversité d'emplois (qui peuvent d'ailleurs se combiner : dans *had been switched on* l. 24, on a un participe passé et un participe passif) ? Pour tenter de répondre à ces questions on procédera en trois temps.

Dans un premier temps on se penchera sur les participes passés, soit les formes entrant dans la périphrase aspectuelle du parfait.

Dans un deuxième temps on abordera les participes passifs, soit les formes entrant dans la construction du passif.

Dans un troisième temps on envisagera les formes en –EN qui paraissent plus adjectivales (ou nominales) que participiales, ou qui paraissent à la limite entre deux parties du discours.

Les candidats constateront que dans l'introduction qui vient d'être proposée les points suivants apparaissent : justification du sujet dans le texte, éléments de définition, éléments de problématisation, annonce du plan.

1. Le parfait

Certaines formes en –EN sont des participes passés et apparaissent dans la périphrase du parfait.

1.1. Repérage temporel

Dans l'exemple de la l. 25 *it seemed the blond man had already left*, la forme en –EN permet d'envisager un procès passé (qui pourrait être dit par *the blond man left*). Ici ce procès est repéré en antériorité par rapport à un autre procès lui-même situé dans le passé (c'est le prétérit de *have* qui indique cela). Le moment repère est un moment interne au récit.

Le participe passé apparaissant dans la périphrase en HAVE –EN peut ne dire que cela (le repérage temporel en antériorité), notamment lorsque la forme en –EN apparaît dans un infinitif passé, comme c'est le cas dans : *could hardly have expected then to have been up in London half a century later* l. 45, où l'on notera *then*, qui veut dire ici “at the time” et signifie une rupture entre le moment dit par *then* et le moment où se déroulent les événements racontés (*half a century later*). Le repérage en antériorité apparaît également dans *he might have had* l. 71.

Mais, hormis les cas d'infinitif passé, les formes en HAVE –EN servent surtout à dire l'aspect d'un procès, c'est-à-dire la façon dont l'énonciateur se représente le procès du point de vue de son inscription dans le temps.

1.2. L'aspect : l'état résultant

Dans l'exemple de la l. 25, *the blond man had already left*, l'intérêt du parfait est de dire l'après du procès /*the blond man - leave*/. La forme en –EN dit un procès et ce procès est en quelque sorte réattribué à son agent. L'homme blond est parti (c'est ce qui est dit par la forme en –EN), et ceci implique qu'il n'est plus là (ceci est dit par la périphrase du parfait). On peut distinguer l'agent dans l'acte (l'homme blond qui est parti) et l'agent hors de l'acte : l'homme blond qui n'est pas là.

C'est l'auxiliaire *have* qui dit la ré-attribution. Pourquoi cet auxiliaire ? Le *have* grammatical est issu du *have* lexical, par un processus de grammaticalisation. On peut penser que le *have* grammatical conserve certaines propriétés du *have* lexical, soit l'expression d'une localisation. Ici un procès (dit par la forme en –EN) est vu comme séparé d'une situation repère (repérage en rupture), puis mis en relation avec le moment repère (par *have*). On peut donc penser que le procès est dit deux fois : une fois pour lui-même et une fois en tant qu'il est rapporté à une autre situation. En ce sens il y a deux conjugaisons successives : la forme en –EN synthétise une première conjugaison et le procès est attribué une seconde fois à *the blond man*. On parle de *the blond man* pas seulement en tant qu'il a pris part au procès mais en tant qu'il est désormais caractérisé par le procès (il est absent). L'aspect grammatical se superpose à l'aspect lexical. Dans *the blond man had left* l'aspect lexical est ponctuel (procès dynamique, passage d'un lieu à un autre), mais ce qui est représenté au final est un état (l'état résultant). Il y a donc en fait deux procès représentés : l'un dit par le verbe lexical, avec la forme en –EN, et l'autre dit par l'auxiliaire *have*, l'état. La forme complexe (périphrastique) peut être vue comme reflétant les étapes de la construction du sens : pour se représenter l'après d'un procès, il faut d'abord se représenter le procès lui-même.

Cette réattribution permet donc un retour sur le procès, sur l'agent du procès, mais également sur la situation en général. La forme en –EN prise dans la périphrase du parfait permet de parler de l'après du procès, soit ici de la situation qui résulte du procès (un état) : Rob ne voit pas l'homme blond, il y a moins de monde (*the room was thinning*), Rob est soulagé (*he felt almost relieved* l. 25). Le procès dit par *left* est vu en tant qu'il caractérise la situation.

Un autre exemple permet de montrer que le procès dit par un participe passé (inscrit dans une périphrase aspectuelle) permet de commenter une situation : *these two who had tussled over Cecil Valance were doing it again*. l. 15. Parler de ce procès (*they tussled...*) est pertinent seulement parce qu'il est mis en relation avec une situation repère, où ils font justement la même chose (*were doing it again*). Le procès est évoqué non pas pour lui-même mais parce qu'il permet de parler de la situation repère et de la commenter (*it was comical*).

Si l'on considère maintenant *he hadn't been in touch with Desmond at all since 1995* l. 56, là encore le procès dit par la forme en –EN est vu comme ayant une incidence sur le référent de *he* et sur la situation : il ne peut s'attendre à un accueil chaleureux (*Desmond's coldness, He meant nothing to Desmond*). À propos de ce dernier exemple on notera le complément circonstanciel : *since 1995*. *Since* est compatible avec une date, tandis que *for* serait compatible avec l'expression d'une durée (*he hadn't been in touch with Desmond for years*). Dans les deux cas on dit qu'une situation commencée dans le passé dure jusqu'à la situation repère.

On peut comparer *he hadn't been in touch* à *he hadn't been to the funeral* l. 55. Dans le second de ces deux exemples, *be* a le sens de *go* (équivalent de *he hadn't gone to the funeral*). En témoigne la préposition *to*. *He hadn't been at the funeral* aurait plus clairement un sens statique : il n'était pas à l'enterrement. L'important pour le sujet posé est que cela n'est possible qu'avec la forme en –EN. On peut bien sûr dire *He was at the funeral*, mais alors *be* n'a pas le sens de *go* ; et on ne peut pas dire **he was to the funeral*. Quelle que soit la raison de ce phénomène, encore une fois le procès est vu en tant qu'il a une conséquence sur une autre situation (la conséquence étant : *Desmond's coldness*). C'est là la différence majeure entre la forme en –EN (en tout cas utilisée dans la périphrase du parfait) et la forme en –ED, le prétérit.

1.3. Comparaison avec le prétérit

Si dans la périphrase du parfait le procès est vu en tant qu'il a une incidence sur une situation repère, le prétérit (forme en –ED) présente un procès comme repéré en rupture par rapport à une situation repère (le plus souvent la situation d'énonciation).

C'est ce qui explique –ED dans : *Did you know Peter well?* l. 34, *I sold him a lot of expensive books* l. 37, ou encore *You knew Peter all his life* l. 41. En effet Peter est mort, on n'est donc plus en contact avec le procès tout simplement parce qu'il est impossible d'être en contact avec Peter, participant du procès. Si Peter était vivant, on aurait pu avoir : *You've known Peter all his life* (alors on le connaîtrait encore).

On voit que les formes en –ED disent des procès révolus (comme en témoigne aussi le passage l. 43 et suivantes : *How Petie used to put on plays when he was quite small – him and his*

sister played all the parts.

Cela dit, il serait excessif d'affirmer que le prétérit implique nécessairement que le procès n'est plus valable au moment de l'énonciation et que donc un procès, dit par une forme en –ED, n'entretient aucun lien avec la situation d'énonciation. Par exemple, Mrs Sorley dit : *I knew Rose in the Wrens – all those years ago* l. 39, alors qu'elle connaît et fréquente encore Rose, comme en témoigne *we're old friends of Terry and Rose*. Pourquoi le prétérit ? On aurait pu avoir *I've known Rose in the Wrens* (mais pas avec *ago*, qui n'est compatible qu'avec le prétérit). Le prétérit semble être favorisé ici par le sens de *know* qui se rapproche de *met* (*I met Rose in the Wrens, all those years ago*).

Avec l'exemple de *They were Yorkshire, it seemed lived there still* l. 36, il est plus clair que le prétérit n'exclut pas qu'un procès passé continue jusqu'à un moment repère. Ils habitaient dans le Yorkshire avant le moment repère (la conversation) et y habitent encore (*still*). Une forme en -EN semble possible : *they had lived in Yorkshire all their lives* (puisque la phrase dit qu'ils en sont originaires), mais c'est la forme en –ED qui apparaît. Le procès n'est pas vu comme revenant à l'un de ses participants au titre de détermination. Certes il n'est pas en rupture chronologique avec le moment repère, mais il n'est pas dit pour caractériser le référent de *they*. Ainsi le choix entre –ED et –EN se fait sur des paramètres plus énonciatifs que strictement chronologiques, il est lié à la façon dont l'énonciateur veut représenter le procès.

C'est ce paramètre énonciatif qui peut expliquer que dans la phrase suivante on a une forme en –ED et pas en –EN : *Just now... when you said dear old Pete's famous Imp was pea-green* l. 3. Cet exemple présente un paradoxe. Si on considère que le parfait dit un procès qui a une incidence sur la situation repère (le présent de l'énonciation, en l'occurrence), *just now* fait qu'on pourrait s'attendre à trouver un *present perfect*. L'exemple *I even washed it once* l. 6 présente le même paradoxe. Pourquoi n'a-t-on pas *I've even washed it once*? Il y a bien une incidence sur la situation : l'énonciateur a lavé cette voiture et peut donc dire de quelle couleur elle est. Mais ce n'est pas cet aspect des choses qui est retenu. Le procès dit par *I washed it once* est inclus dans une série (un micro-récit) : *before a group of us went to Windsor Castle in it* l. 7 (on notera *before* qui dit l'enchaînement chronologique). Pour le premier cas (*you said dear old Pete's famous Imp was pea-green*), le procès est vu comme entraînant un autre : *I had to take issue with one thing*. L'énonciateur Bryant raconte quelque chose (enchaînement d'événements). Les procès ne sont pas vus en tant qu'ils ont une incidence sur une situation repère mais dans leur rapport avec d'autres procès avec lesquels ils forment une succession logique et chronologique, c'est-à-dire un récit.

Une différence entre –ED et –EN est donc que –EN, associé à *have*, permet de construire la périphrase du parfait. Même si -EN dit un procès passé (c'est un "participe passé") la forme entre donc dans la construction de l'aspect (par opposition au temps).

1.4. Comparaison avec le participe présent : be –ing / cas de cumul de be –ing et have –en

La forme en –ING est aussi un participe, mais un participe dit "présent", qui apparaît par exemple dans *had been avoiding* l. 27. Quelle est la différence avec *whom he had avoided*, où *avoided* serait une forme en –EN ? La forme en –ING ajoute une nuance, elle permet d'appuyer l'idée d'intention. On note dans le co-texte *not quite purposely*, paradoxalement, mais si on précise que ce n'était pas tout à fait intentionnel, c'est bien que par défaut la forme choisie induit l'idée d'intentionnalité. De plus, ce qui est signifié est que le procès était bien un peu intentionnel, malgré tout : il a fait exprès de l'éviter, même si ce n'était pas tout à fait conscient. Notons que la forme en –ING ne fait qu'accentuer cette interprétation (l'intentionnalité) car celle-ci est présente par défaut dans *avoid*, qui dit de toute façon un procès intentionnel.

La forme en –ING ajoute l'idée d'effort soutenu, inscrit dans la durée (valeur d'interception de *be + -ing*). *He's been avoiding Desmond* signifie qu'il a fait en sorte ne pas le voir : il a parlé à d'autres gens afin de l'éviter. La forme en –ING, comme souvent, permet également d'attribuer une étiquette notionnelle à un procès, ici */He - talk to people/* est appelé */He - avoid Desmond/*. (On a là l'effet de sens de réinterprétation de *be + -ing*, qui apparaît dans l'exemple classique *If you vote for X you're voting for the death penalty*).

L'intérêt de cette occurrence est donc qu'elle permettait de comparer –EN et –ING, en plus de montrer qu'il peut y avoir cumul des deux participes. Ici le participe passé *been* sert à repérer le procès */He - avoid Desmond/* en antériorité par rapport à *He looked round*. On ne peut pas exclure un cumul de valeur pour *been*, c'est-à-dire le repérage en antériorité mais aussi l'incidence sur la situation repère : maintenant il l'a assez évité, ou il se rend compte qu'il l'a évité, et il veut lui parler (*he slid towards him*).

1.5. have got (et well done) : cas de lexicalisation / figement

Le cas de *have got* dans *we've got your email* l. 50 est particulier. La phrase est synonyme de *we have your email*. *Got* est une forme en -EN, mais il y eu désémantisation : le sens de "obtenir" a

disparu. *We've got your email* ne veut pas dire “nous nous sommes débrouillés pour obtenir ton adresse” mais “nous l'avons”. *Have* conserve encore malgré tout quelques-unes des propriétés des auxiliaires (on doit dire *have I got your email?* et non pas: **Do I have got your email?*), mais pas toutes, puisque un *question tag* pourrait se former avec *do* (*You've got my email, don't you?*). Si *have* a encore, au moins partiellement, un statut d'auxiliaire, *got* est bien une forme en –EN.

Notons que, malgré le figement, on ne peut pas toujours employer *have got* à la place de *have*. Ainsi *have got* est peu compatible avec le passé. On a ainsi l. 68 *he had a soft, intelligent but very nervous face*, et on imagine difficilement à la place **He had got a soft, intelligent but very nervous face*. Certes dans le texte on trouve *Now they'd got him*, l. 61, au passé, mais justement ici on peut comprendre *get* comme conservant son sens d'origine : les Sorleys sont bien contents d'avoir quelqu'un à qui parler (ils se sont bien débrouillés) car ils sont intimidés par tous ces inconnus, et en conséquence ils font tout ce qu'ils peuvent pour le retenir (*He could see the Sorleys rather sticking to him, now they'd got him, among all these strangers and alarming if sometimes unnamable celebrities*).

On ne peut pas non plus utiliser *have got* à la place de *have* lorsque *have* a un sens dynamique (**We often have got a drink after work*). Enfin *have got* ne fonctionne pas au futur : **we'll have got your email*.

Nous avons dans le texte un autre cas de figement avec *well done* l. 49, lorsque Rob félicite Desmond. Cette occurrence pose néanmoins un problème : quelle est la structure de départ ? Il y a deux possibilités : *you have done it well* (parfait) et *it is / was done well* (passif). Dans les deux cas, on note l'antéposition de *well* qui participe du figement (différent du cas précédent où il y avait plus de désémantisation et pas de remaniement syntaxique). Surtout, on note qu'au final il n'y a pas grande différence entre les deux possibilités : on dit que quelque chose a été fait pour en réalité commenter la situation présente (“tout va bien”). En ce sens le participe passif ne paraît pas très éloigné du participe passé (tous deux sont des formes en –EN, qui disent un état résultant). L'examen des formes en –EN entrant dans une construction passive confirme ce rapprochement.

2. Le passif

Un second emploi de la forme en –EN est la construction passive.

2.1. La construction de la périphrase du passif

Plusieurs formes en –EN dans le texte appartiennent à des constructions passives, comme par exemple: *and was then introduced to Mr and Mrs Sorley* l. 32 (passif dans une proposition finie), *a bit thrown perhaps by a glass of wine in the afternoon* l. 34 (passif dans une relative tronquée), *as though never given the credit due to him* l. 17 (passif dans une subordonnée participiale).

Le passif correspond à une thématization du patient dans la proposition. Le patient apparaît donc en fonction sujet, alors que cette fonction est typiquement dévolue à l'agent. Cette thématization peut être due au fait que le patient est objet de discours (à l'échelle du texte, donc). En effet, en ce qui concerne le premier exemple (*and was then introduced to Mr and Mrs Sorley* l. 32), on parle de Rob : *Rob thought it rather comical that...* l. 15, *he saw that Bryant...*, *Rob thought he might...*, *he accompanied the old man up the grand stairs...*, *Rob felt almost relieved...* *He looked round for Desmond...* *He saw him...* *he gave him (a) smile...* *Rob gave him a hug...* *and was then introduced to...* Même si c'est Desmond qui présente Rob à Mr et Mrs Sorley, et qui est donc l'agent du procès, on parle de Rob, et c'est lui qui apparaît en fonction sujet.

L'agent, tout à fait logiquement, est souvent peu pertinent, et n'est pas exprimé (il n'y a pas de complément d'agent), comme c'est le cas dans *and was then introduced to Mr and Mrs Sorley* l. 32 (l'agent est Desmond, mais, comme dit ci-dessus, le but est de parler de Rob. Dans le cas de *as though never given the credit due to him* l. 17 l'agent serait “tout le monde”, et pour *the chandeliers had been switched on* l. 24 ce serait “quelqu'un” – un particulier non spécifique.

Il y a en revanche un complément d'agent dans *...Mrs Sorley ..., a bit thrown perhaps by a glass of wine in the afternoon* l. 34-35. Il ne s'agit cependant pas d'un agent tout à fait typique : *a glass of wine in the afternoon* dit un inanimé, non doué d'intention. On note également la référence non-spécifique de *a glass of wine in the afternoon*. On peut même avancer que ce syntagme nominal réfère à un procès, qui pourrait être dit par *to have a glass of wine in the afternoon* – la précision *in the afternoon* étant importante car elle justifie l'état de légère ébriété du personnage : un verre de vin l'après-midi fait plus d'effet qu'un verre de vin le soir. Ces éléments justifient peut-être une particularité de cette occurrence : l'énoncé n'est possible qu'au passif. On ne peut pas dire **a glass of wine in the afternoon threw her*. Seule la formulation avec -EN est permise, pas celle avec -ED. Pourquoi ? Le procès détermine le patient (il change son comportement) ; il ne détermine pas le verre de vin, qui, encore une fois, n'est pas spécifique. Le verre de vin n'est dit qu'en tant qu'il modifie le comportement du patient, c'est-à-dire le détermine.

De façon plus générale, qu'est-ce qui fait qu'une relation est passivable ? Toutes les relations ne le sont pas, comme en témoignent : **Mary is resembled by her mother*, **Houses are built by John*. Pour qu'une relation soit passivable, il faut que le procès soit de type action ou ponctuel (donc dynamique avec bornes inhérentes), qu'il y ait un agent et un patient, que le patient soit dans le rayon d'action de l'agent. C'est ce qui explique l'impossibilité de **Mary is resembled by her mother*. En revanche *Someone introduces someone* est une relation facilement passivable.

Il faut surtout que le procès revienne au patient au titre de détermination, d'où l'impossibilité de **Houses are built by John* comme équivalent de *John builds houses*, où l'on veut indiquer le métier de John (*build houses* forme un bloc sémantique). Dans *John builds houses* on parle de l'activité de John, les maisons ne sont pas déterminées par le fait qu'elles sont construites par John, et le passif est impossible.

Le participe d'une construction passive dit donc un procès (passé) qui revient à son patient au titre de détermination : on rejoint ce qu'on disait sur les formes en –EN du parfait.

2.2. Différences et points communs entre le passif et le parfait

La forme en –EN d'un passif permet de dire un procès passé. Dans *and was then introduced to Mr and Mrs Sorley* l. 32, la forme en –ED dit que la présentation a eu lieu et que cela modifie la situation : maintenant les protagonistes se connaissent. Là aussi un auxiliaire (*be*, cette fois, plutôt que *have*) indique la ré-attribution du procès à l'un de ses participants. On ne peut pas dire que le passif inverse la relation. La relation est la même qu'à l'actif (*X introduces Y*), elle est simplement inversée à l'un de ses participants. Le participe passif synthétise un procès : *X introduced Y*, dit qu'il est passé, et le ré-attribue au patient plutôt qu'à l'agent.

La logique du passif n'est donc pas si différente de celle du parfait : cela peut expliquer l'apparition de la même forme en –EN. De même que pour le parfait, on peut parler d'état résultant pour le passif. L'état résultant de *X introduces Y* est : *X and Y know each other*. La construction passive permet donc de dire un nouvel état.

De même, dans *as though never given the credit due to him* l. 17, le procès */X – never give credit to him/* est dit autant pour son état résultant que pour lui-même : on parle du personnage (Bryant), de son expression (*look of exasperation*). Le procès est vu en tant qu'il caractérise le sujet, c'est-à-dire Bryant.

On peut avoir un cumul du parfait et du passif, c'est-à-dire deux formes en -EN, un participe passé et un participe passif, comme c'est le cas avec : *the huge brass chandeliers had been switched on* l. 24 (*been* est un participe passé et *switched on* un participe passif). Cela ne change pas la valeur du passif. Quelqu'un a allumé les chandeliers, donc ils éclairent, la pièce est éclairée. On voit encore une fois qu'on est proche de la notion d'état résultant utilisée plus haut pour le parfait. Dire le procès */X – switch on the chandeliers/* permet de parler de la situation, qui a changé : le soir tombe, les lumières sont allumées, les gens s'en vont, Rob lui-même songe à partir (*thought about saying his goodbyes and going*).

Le *be* du passif est lui-même à la forme de participe passé, cette fois plus pour indiquer un repérage passé par rapport à une situation elle-même passée (*he accompanied the old man up the grand stairs and thought about saying his goodbyes*) que pour indiquer l'état résultant. On ne peut exclure la possibilité d'un cumul des deux valeurs (passé et état résultant), mais le passé prime.

Si les formes en –EN, qu'elles soient prises dans une périphrase du parfait ou dans une construction passive, disent un état résultant, il n'est peut-être pas étonnant qu'elles puissent s'employer comme adjectifs assez facilement, puisque les adjectifs disent des états. On envisage maintenant les formes adjectivales.

3. Formes en –EN et parties du discours

Les formes en –EN peuvent être participes ou adjectifs. Comment faire la différence ? Est-elle toujours nette ?

3.1. Participe ou adjectif ? Quels tests ?

La plupart des formes en –EN qui sont des adjectifs reçoivent une interprétation passive.

Une façon de tester le statut adjectival ou participial d'une forme en –EN est sa compatibilité avec d'autres verbes copules que *be*, tels que *seem* ou *become*. Dans le texte nous avons *Rob felt almost relieved*. Nous pourrions également dire : *Rob seemed relieved*. *Relieved* est donc adjectif. De même on peut dire *He seemed determined, determined* l. 18 est donc adjectif.

Un autre test est la gradabilité, puisqu'un adjectif est typiquement gradable. Dans l'exemple

Rob felt almost relieved il n'est pas certain que l'on puisse traiter *almost* comme une forme de gradabilité (*almost* porte sur toute la relation prédicative: *He's relieved: this is almost true*). Reste que *relieved* est gradable: *Rob was very relieved* ne pose aucun problème. Selon le critère de la gradabilité *crowded* est un adjectif : on peut dire *a very crowded room*; nous reviendrons sur cet exemple.

Il existe malgré tout des formes qui ne répondent pas au test de la gradabilité et qui peuvent pourtant être considérées comme des adjectifs. Ainsi *nonplussed* paraît difficilement compatible avec *very*. Mais cela est probablement dû non pas au fait qu'il s'agit d'un participe mais au fait que *nonplussed* indique en lui-même un degré maximal ("on ne peut pas être plus surpris"). Cette forme répond d'ailleurs au premier test : il peut être précédé de *seem*.

Étant donné que la coordination réunit normalement des unités de même statut syntaxique, cela fournit une autre façon de tester le statut adjectival ou participial d'une forme en –EN. Dans *thick shoulder-length grey hair, unwashed and unmanageable* l. 69, *unmanageable* est clairement un adjectif qualificatif (certes il n'est pas gradable, mais il peut apparaître en position attribut : *his hair is unmanageable*), donc *unwashed* est aussi adjectif, même s'il ne répond pas aux autres tests, notamment celui de la gradabilité (**very unwashed*). Cela est dû au préfixe *un-* qui dit la négation de *washed*, et construit ici (ce n'est pas toujours le cas) une signification en tout ou rien : soit lavé, soit pas lavé (*dirty* en revanche serait gradable).

La complémentation des verbes et des adjectifs n'est pas la même et fournit une autre façon de distinguer adjectif et participe. Un participe est verbal et peut être suivi d'un COD (*we've got your email* l. 50). Ce n'est pas le cas des adjectifs. Toujours du point de vue de la complémentation, un exemple pose problème : *a bit thrown by a glass of wine in the afternoon*. La présence d'un complément d'agent semble indiquer une forme participiale, mais la gradation (*a bit*) semble indiquer une forme adjectivale. Existe-t-il un gradient entre les deux statuts ? On peut peut-être considérer que *a bit* commente la relation prédicative : (*she - be thrown*) - *a bit*. Alors *thrown* serait encore bien participial. Cela dit, à titre de comparaison, *drunk* et *tipsy* dans *a bit drunk, a bit tipsy* ne poseraient pas problème, ils seraient clairement adjectifs.

Le cas de *sweet-faced* l. 34 est particulier. Il s'agit bien d'un adjectif qualificatif, comme en témoigne la coordination avec *small*, adjectif prototypique, et ce même s'il n'est pas gradable. On peut cependant se demander s'il s'agit réellement d'une forme en –EN. Sa morphologie l'en rapproche, mais il n'existe pas de verbe **to sweet-face* ; il ne peut donc s'agir du participe passé de ce verbe. On peut néanmoins considérer que cette forme intègre la référence à un procès : *she has a sweet face*, et que –EN est la trace de cette prédication. Le fait d'avoir un visage doux caractérise la personne (le procès lui revient au titre de détermination).

En fin de compte, le facteur essentiel pour distinguer adjectif et participe est celui du sens. La forme en –EN est adjectivale lorsqu'on s'éloigne de la référence à un procès, lorsqu'on dit un état plutôt qu'un procès dynamique. On peut envisager une continuité entre les deux significations. Revenons à l'exemple *Dupont looked nonplussed*. l. 4. On note dans le texte plusieurs formes en –EN qui disent la surprise : *Dupont said in a cleverly bemused tone* l. 12, *he felt abashed* l. 64. Le statut adjectival est très clair avec *bemused* l. 12 (même si *cleverly* ne peut pas être interprété comme une forme de gradation de *bemused*). Toutes ces formes en –EN (qui disent la surprise) sont adjectivales, elles disent un état. Ces états sont cependant advenus à la suite d'un procès: *someone bemused him* ⇒ *he's bemused*. Mais le procès n'est plus vu en tant que tel, c'est seulement l'après du procès qui est considéré, l'état qui lui succède.

3.2. Parfait ou passif ?

Dans certains cas il est difficile de dire si l'adjectif provient d'un participe passé ou d'un passif. Ainsi on peut interpréter *Rob felt almost relieved* l. 25 de plusieurs façons : soit *He felt as if someone had relieved him (of a burden)* – l'adjectif serait alors issu d'un participe passé, soit *He felt as if he had been relieved by someone of a burden* (participe passif). Au final la signification communiquée est la même. Le participe dit que quelque chose est fait (un procès a été accompli) et il revient à un de ses participants au titre de détermination.

On a un cas un peu différent avec *and almost determined to get it* l. 18. *Determined* peut apparaître dans la périphrase du parfait: *he has determined to get some recognition for his work*. Le parfait disant l'état résultant, le fait d'avoir décidé quelque chose peut rendre quelqu'un... décidé, et la forme en –EN peut apparaître précédée de la copule *be*, sans pour autant être un passif.

Enfin *the crowded occasion* l. 35 pose encore un autre problème. Le verbe *crowd* existe, et peut apparaître dans des constructions du parfait ou du passif. Il est difficile de faire la part des choses dans cette construction, car il s'agit en fait d'une hypallage, la relation développée étant *the room was*

crowded on that occasion. Il s'agit plus probablement d'un passif, mais avec la particularité que le verbe *crowd* contient la mention de l'agent. La construction est très synthétique.

3.3. Un cas de substantivation

Il y a un cas de substantivation avec *proper grown up play*. l. 44, qui signifie *plays for grown-ups*. Cet exemple est différent du précédent : il ne s'agit pas d'une hypallage (on ne dit pas que les pièces sont adultes). *Grown up* est un nom qui provient d'un participe passé : *someone who has grown (up)*. Puis seul le résultat est pris en compte et l'on peut dire *he is grown up* (dans des énoncés comme *Look at him, he's all grown up*, car ce procès est caractérisant pour le sujet. Le procès est même tellement caractérisant pour le sujet que la forme peut devenir un nom, *a grown up*, car la propriété devient catégorisante : on oppose les enfants et les adultes. Il se trouve que dans le contexte l'opposition enfant / adulte est claire puisqu'on parle d'enfants qui mettent en scène dans leurs jeux des pièces pour adultes. Dans cet exemple on peut enfin noter la présence de *up*, qui marque peut-être qu'on a atteint une borne. On dit *he has grown*, mais pas **he's a grown*.

Conclusion

Ce sujet invitait donc à une réflexion sur les parties du discours : le verbe, l'adjectif, le nom et la relation entre les parties du discours et les significations véhiculées.

Une forme en –EN dit d'abord un procès passé (donc inscrit dans le temps). Ce procès peut alors être perçu comme caractérisant un de ses participants, qui conserve la trace de sa participation au procès, ou même, plus largement, la situation. La forme ne réfère alors plus à un procès dynamique mais à un état, et elle peut devenir adjectivale.

Rappelons à l'issue de cette proposition de correction qu'à tout moment le candidat doit parler du texte et seulement du texte, et que tous les développements doivent être liés au sujet posé. Une véritable réflexion sur le sens des occurrences relevées vaut toujours mieux que des discours théoriques plaqués sur le texte.

Certains candidats ont d'ailleurs très bien répondu aux exigences rappelées dans ce rapport, et nous les en félicitons.

Nous encourageons enfin les futurs candidats à ne négliger ni la préparation en amont, dans les trois domaines que sont le syntagme nominal, le syntagme verbal et la phrase (simple et complexe), ni la prise en compte d'un texte nécessairement singulier le jour du concours.

Christelle LACASSAIN-LAGOIN
Université de Pau et des Pays de l'Adour
Elise MIGNOT

Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
avec la collaboration de l'ensemble de la commission de linguistique

3.2 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE : PHONOLOGIE

La phonologie est une sous-épreuve de la composition de linguistique, qui se déroule en six heures. On conseille aux candidats de commencer par cette sous-épreuve et de lui consacrer 1h à 1h30. Le jury a en effet constaté que les candidats qui traitent la phonologie en fin d'épreuve tendent à répondre dans l'urgence, avec un risque d'erreur accru. Les candidats ont intérêt à suivre l'ordre des questions afin d'éviter d'oublier de traiter certaines d'entre elles. Enfin, il n'est pas nécessaire de recopier les consignes ni l'ensemble des passages sur lesquels portent les questions, cette démarche engendrant une perte de temps.

Contrairement à l'analyse linguistique, la phonologie n'est pas rédigée en français, mais en anglais. Il faut rappeler qu'aucune justification ou explication en français ne peut être prise en compte, même si elle est correcte.

Pour la rédaction, il convient de prêter une attention particulière à la qualité de l'anglais, notamment pour ce qui est des termes spécifiques à la phonologie. Il faut, par exemple, veiller à bien orthographier *pronunciation* (et non **pronounciation*), *pronounce* (**pronunce*) ou encore *consonant* (**consonnant*), et à employer le vocabulaire adéquat : ainsi *pronounced* (**pronounced*), *reduced* (**hushed*) *vowel* ou encore *stressed* (*accentuated* ne s'emploie pas dans ce sens et il convient d'éviter *accented* lorsque l'on raisonne au niveau lexical), *realised* (et non *released*) lorsqu'il s'agit d'évoquer une réalisation phonétique.

Comme il a souvent été souligné dans les rapports précédents, les candidats sont invités à rédiger des réponses claires et concises. Il ne faut cependant pas perdre de vue le fait qu'une quantité incompressible d'explications et/ou de justifications est requise dans le traitement de certaines questions et que la rédaction de phrases bien formées est indispensable. Certes, des abréviations très courantes, notamment *C* pour *consonant*, *V* pour *vowel* ou encore *1C*, *2C* (ou *CC*) pour *one consonant*, *two consonants*, sont tout à fait recevables, mais le recours constant à un style télégraphique dépouillé finit par poser des problèmes d'intelligibilité.

On rappellera que seuls deux accents peuvent servir de référence dans la sous-épreuve de phonologie : le *Southern British English* (*SBE*, ou *RP*) et le *General American* (ou *GA*), quelle que soit la variété d'anglais parlée par le candidat et quelle que soit l'origine du texte support.

L'accent choisi doit être indiqué au début, comme cela est rappelé chaque session au début du sujet de la sous-épreuve : *The chosen standard should be explicitly stated from the start*. Une seule mention, au début de la copie, suffit. L'accent de référence doit rester le même tout au long de la copie. Cette année encore, le jury a été contraint de sanctionner des candidats parce qu'ils avaient omis d'indiquer l'accent qu'ils avaient choisi pour traiter les questions.

Pour la transcription, les normes acceptées étaient à nouveau celles des trois dictionnaires suivants, comme le rappelaient les paragraphes introducteurs de la consigne :

- JONES, D. (2003). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 16^e édition, éd. P. Roach, J. Hartman & J. Setter. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, D. (2006). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 17^e édition, éd. P. Roach, J. Setter & J. Hartman. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*, 3^e édition. Londres: Longman.

Toutes les variantes de transcription proposées dans ces dictionnaires ont été admises. Par exemple, pour l'anglais américain (*GA*), la dernière syllabe de *hover* pouvait être transcrite /ər/ si l'on adoptait les conventions retenues par Wells ou /ə/ si l'on adoptait les conventions retenues par Roach. En revanche, les prononciations ou les symboles non répertoriés par les dictionnaires de référence n'ont pas été acceptés – ainsi [ɛɪ] pour la diphtongue de *saying*, qui doit être transcrite /eɪ/, ou encore l'usage de symboles non « neutralisés » (/i:/ et /u:/) dans les transcriptions des formes faibles de *he*, *to*, et de la dernière syllabe de *elderly*, *courtesy*, *lightly*, *accompanied*, ou *unavoidably*.

On comprend qu'une pratique régulière adossée à l'usage fréquent de l'un des dictionnaires de référence est indispensable pour maîtriser convenablement la transcription phonologique.

Durant l'année de préparation, les candidats sont encouragés à vérifier régulièrement la prononciation ou le schéma accentuel de tout mot à propos duquel ils éprouveraient un doute, même lorsqu'ils ne travaillent pas dans le but spécifique de se préparer pour la sous-épreuve de phonologie.

En outre, une exposition quotidienne à leur accent de référence ou à des accents qui ont avec celui-ci des points communs, que ce soit par la radio, des œuvres cinématographiques ou par tout autre biais, est nécessaire pour s'approprier les schémas intonatifs, les phénomènes phonétiques observés dans la chaîne parlée (assimilations, élisions, etc.) ou simplement la prononciation des mots.

Au cours de leurs lectures, les candidats gagneront aussi à s'interroger fréquemment sur la justification de la prononciation des voyelles des mots avec lesquels ils entrent en contact, ou encore sur la motivation de leur schéma accentuel.

Éléments de corrigé

On ne proposera pas un corrigé exhaustif des questions posées cette année. Un surcroît d'information pourrait susciter une certaine confusion. On proposera en revanche des éléments de corrigé visant à illustrer la manière dont il était possible de traiter chaque question dans le cadre de l'un ou de l'autre accent de référence (*RP* ou *GA*). Ces éléments seront assortis d'un rapide bilan et de remarques destinées à aider les candidats à se préparer pour la session 2014.

Lorsque plusieurs solutions ou explications étaient possibles, certaines d'entre elles seront signalées par *OR*. Dans les propositions de corrigé, certains éléments, non exigibles, seront fournis à titre informatif et seront placés entre parenthèses.

Les candidats sont encouragés à lire également les rapports de jury des sessions précédentes, disponibles sur le site du Ministère.

1. Give a phonemic transcription of the following passage: 'He saw him talking to an elderly couple, with a resolute air of courtesy which Rob found lightly chastening as he slid towards him. He gave him the warm, little smile of a prior claim [...]' (ll. 28-30). Use weak forms when appropriate.

Proposition de corrigé

RP/SBE

/hi 'sɔ: ɪm 'tɔ:kɪŋ tu ən 'eldəli 'kʌpəl wɪð ə 'rezəlu:t 'eər əv 'kɜ:təsi wɪtʃ 'rɒb 'faʊnd 'laɪtli 'tʃeɪsnɪŋ əz ɪ 'slɪd tə'wɔ:dz ɪm hi 'geɪv ɪm ðə 'wɔ:m 'lɪtl 'smaɪl əv ə 'praɪə 'kleɪm/

GA

/hi 'sɔ: ɪm 'tɔ:kɪŋ tu ən 'eldərli 'kʌpəl wɪθ ə 'rezəlu:t 'er əv 'kɜ:təsi wɪtʃ 'rɔ:b 'faʊnd 'laɪtli 'tʃeɪsnɪŋ əz ɪ 'slɪd tɔ:rdz ɪm hi 'geɪv ɪm ðə 'wɔ:rm 'lɪtl 'smaɪl əv ə 'praɪər 'kleɪm/

Bilan et remarques

1) Généralités

Cette proposition ne fait que répertorier les prononciations les plus probables des mots utilisés dans le passage. Toutes les autres variantes possibles ont également été acceptées. Dans le cas de mots grammaticaux, la liste de ces variantes a été définie en fonction de règles phonologiques, notamment celles qui régissent l'emploi des formes faibles. (On rappellera que les formes faibles des mots grammaticaux doivent normalement être employées à chaque fois que les mots concernés ne sont pas cités et ne figurent ni en fin de phrase, ni en position contrastive.)

Pour ce qui concerne les mots lexicaux, la liste des variantes recevables a été déterminée d'après les dictionnaires de référence. L'ensemble des solutions proposées par l'un ou l'autre des trois ouvrages a été accepté, mais aucune variante n'apparaissant ni dans l'un ni dans l'autre de ces dictionnaires n'a été admise.

La transcription peut être placée entre barres obliques, comme dans la proposition ci-dessus, mais aussi nue ou encore entre crochets ([]).

Il ne faut pas mettre de barres supplémentaires pour isoler les phrases au sein de la transcription. Les groupes de souffle ne doivent pas non plus être indiqués.

Aucun signe de ponctuation ou de liaison ne doit figurer dans la transcription du passage.

Les accents primaires doivent être indiqués pour tout mot lexical, même monosyllabique, ainsi que pour tout mot grammatical d'au moins deux syllabes. Cette année, aucun mot du passage ne comportait d'accent secondaire.

Les mots transcrits doivent être espacés, par souci de lisibilité. Les phonèmes qui résultent de phénomènes de liaison doivent être rattachés au premier terme de la séquence dans laquelle le phénomène se produit (voir par exemple la transcription proposée de *a resolute air of courtesy*). Signalons enfin qu'il convient d'éviter de couper les mots transcrits en fin de ligne.

2) Traitement du passage

De manière générale, le traitement de cette question n'a été que partiellement satisfaisant. Certains candidats bien préparés sont parvenus à proposer de bonnes, voire d'excellentes transcriptions, démontrant ainsi qu'ils maîtrisaient la prononciation des mots lexicaux du passage, les

règles phonologiques régissant la réalisation des mots grammaticaux et les conventions de transcription phonémique de l'anglais. Dans d'autres cas, fréquents, des erreurs ont été observées dans chacun de ces domaines. Au final, assez peu de candidats ont été en mesure de produire des transcriptions réellement adéquates.

Parmi les erreurs les plus fréquentes, le jury a recensé l'emploi de symboles non « neutralisés » à la fin de *he*, *to*, *elderly*, *courtesy* et *lightly*.

Le jury a également relevé des erreurs récurrentes dans la transcription de certains termes dont la prononciation était méconnue des candidats. Ainsi :

- La voyelle de la première syllabe de *courtesy* a souvent été transcrite de manière fautive (/ʊə/, /o/), parfois de manière fantaisiste (*/ʌ:/, etc.).
- La première syllabe de *chastening* a souvent été transcrite au moyen de /æ/, parfois au moyen de /ɑ:/. Un /t/ a aussi souvent été employé à tort pour représenter la prononciation de l'unité lexicale, vraisemblablement à cause de sa graphie.
- La troisième syllabe de *resolute* a fréquemment été transcrite au moyen de /ʊ/, et/ou parfois accentuée à tort.
- *towards* a fréquemment été accentué sur la première syllabe, ce qui a entraîné des erreurs dans la transcription des voyelles (/ʌ/ ou /u:/ dans la première syllabe et /ə/ dans la seconde).
- Plusieurs erreurs ont été observées dans la transcription des voyelles de *couple* et de *warm* (cette dernière ayant régulièrement été transcrite au moyen de /ɑ:/).

Le jury a aussi observé une tendance fréquente à accentuer *him* et *he* ainsi que d'autres mots grammaticaux ou, à l'inverse, une tendance à ne pas accentuer les monosyllabes lexicaux.

De fréquents oublis relatifs à l'emploi des formes faibles ont été déplorés.

De nombreux candidats ont perdu des points en proposant des symboles mal formés ou ambigus. Rappelons qu'il est indispensable que les symboles utilisés pour la transcription phonémique soient tracés avec la plus grande application et qu'ils soient de taille adéquate. Seule une consultation régulière des dictionnaires de référence permettra au candidat d'être précis dans son écriture. On signalera notamment qu'aucune fioriture (ornements ou boucles décoratives) ne doit être ajoutée aux symboles de l'Alphabet Phonétique International. En outre, /u/ comporte une barre verticale à droite (sans quoi la confusion est possible avec /ʊ/), /s/ et /z/ ne comportent pas de barre horizontale en leur milieu, et /ɪ/ n'est pas surmonté par un point, à la différence du /i/ ([i]) « neutralisé » ou de /i:/. On conseillera aux candidats de prêter également attention aux symboles /ð/ et /θ/, qui ont souvent été mal formés.

Rappelons enfin qu'il n'est pas souhaitable d'utiliser les symboles phonétiques ou diacritiques employés dans les transcriptions phonétiques dites « étroites ». À titre d'exemple, ni le [ʰ] indiquant que le /l/ de la deuxième syllabe de *little* est « sombre » (vélarisé ou pharyngalisé) ni le [h] indiquant l'aspiration de la plosive sourde /t/ au début de *talking* ne devaient être utilisés pour traiter cette question. Les symboles dont il est fait usage dans les transcriptions étroites pour représenter la battue alvéolaire ([r]) et le r rétroflexe ([ɻ]) ne devaient pas non plus être employés, puisqu'ils ne sont pas cités dans les dictionnaires de référence. Les seules exceptions à ce principe sont les symboles dits « neutralisés », dont l'emploi est obligatoire en fin de mot, avant certaines désinences et avant une voyelle, puisque, dans ces environnements, on les rencontre dans les dictionnaires à l'exclusion de tout autre. L'éventuelle contradiction que l'on pourrait percevoir entre leur emploi et l'appellation de « transcription phonémique » ou « transcription phonétique large » (*broad phonetic transcriptions*) utilisée dans la consigne n'est qu'apparente, puisque les transcriptions proposées par les dictionnaires de référence ne sont pas des transcriptions étroites.

Le diacritique de consonne syllabique (à la fin de *little* → /'lɪtɫ/) n'avait rien d'obligatoire, mais il a été accepté car le dictionnaire de prononciation de Wells y fait référence et le présente comme une représentation possible dans les transcriptions qui ne comportent pas de décomposition en syllabes. Le diacritique de voisement utilisé sous le /t/ pour représenter la battue alvéolaire dans l'accent GA (/t̚/) a aussi été accepté dans les transcriptions des variantes de *courtesy* et de *little* dans la mesure où il est employé dans les deux dictionnaires de référence.

L'astérisque parfois employé devant les noms propres (*) a été toléré avant la transcription de *Rob*, bien qu'il ne s'agisse en aucun cas d'un symbole phonétique.

2) Transcribe phonemically: *accompanied* (I. 22), *saying* (I. 42), *occurred* (I. 57), *truth* (I. 59), *unavoidably* (I. 67), *hover* (I. 72). Do not justify your answers.

Proposition de corrigé

accompanied → ə'kʌmpənid OR ə'kʌmpənɪd

saying → 'seɪɪŋ

occurred → ə'kɜ:d (SBE) / ə'kɜ:ɪd (GA)

truth → tru:θ OR 'tru:θ

unavoidably → ,ʌnə'vɔɪdəbli

hover → 'hɒvə OR 'hʌvə (SBE) / 'hʌvər OR 'hʌvə, 'hɑ:vər, 'hɑ:və, 'hʌvr, 'hɑ:vr (GA)

Bilan et remarques

Le traitement de cette question a été moyennement réussi. De nombreuses erreurs ont été observées dans la transcription de mots assez simples, et peu de candidats ont réussi à obtenir la totalité des points. Au nombre des erreurs les plus récurrentes, le jury a recensé :

- L'usage de /ɪ/ au lieu du symbole « neutralisé » (/i/) dans *accompanied* (*accompany* + *-ed*).
- L'emploi fautif de /j/ dans la transcription de *saying*.
- L'emploi de /b/ au lieu de /ʌ/ dans la transcription de la deuxième syllabe de *accompanied*. Rappelons que *company* et ses dérivés font partie de ces nombreux mots comportant une graphie <o> + <m>, <o> + <n> ou <o> + <v> dans lesquels <o> est prononcé /ʌ/.
- L'emploi de /b/ au lieu de /ə/ dans la transcription de la première syllabe de *occurred*. Il ne fallait pas oublier que cette syllabe, située en position non accentuée dans ce verbe à pseudo-préfixe, est réduite et donc prononcée /ə/ dans le RP ou le GA.
- L'emploi de /ʊ/ au lieu de /u:/ dans la transcription de *truth*.
- L'omission de l'accent secondaire dans la transcription de *unavoidably*. Un mot anglais ne peut, en effet, jamais commencer par deux syllabes inaccentuées. Cette omission a été parfois couplée à l'emploi de /ə/ au lieu de /ʌ/ dans la transcription de la première syllabe du mot.
- L'emploi de [o] au lieu de [ɔ] dans la transcription de la diphtongue de la troisième syllabe de *unavoidably*. Il faut garder à l'esprit le fait que le premier élément de cette diphtongue fermante, à l'instar de celui de /aʊ/ (apparaissant dans le mot *found* dans la transcription du passage) ou de /aɪ/, ne correspond à aucun symbole utilisé pour représenter un phonème isolé de l'accent RP ou GA.
- L'usage de /ɪ/ au lieu du symbole « neutralisé » (/i/) à la fin de la transcription de *unavoidably*. On l'a vu, ce type d'erreur était déjà fréquent dans le traitement de la question 1 et a aussi été observé dans la transcription de *accompanied*. Les candidats gagneront donc à être particulièrement vigilants sur ce point lors des sessions ultérieures.

Rappel : 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 (par exemple dans *body*, *happy*, *Charlie*, *valley*, *chili*, *Chile*, *committee*) et en fin de morphème lorsque ce type d'unité est affecté d'un suffixe commençant par une voyelle (par exemple *happier*, *easiest*).
- Dans des préfixes tels que *re-*, *pre-*, *de-* lorsque ceux-ci sont non accentués et précèdent une voyelle (par exemple *react*, *preoccupied*, *deactivate*).
- Dans les suffixes dissyllabiques de type *-iate*, *-ious* (par exemple dans *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* (*te-*

nuous, conspicuous), ou avant les voyelles de certains suffixes comme, par exemple, dans *graduate, infatuation*, etc.

- Le jury a enfin déploré l'emploi fréquent de /u:/ ou de /əʊ/ dans la transcription de *hover*.

3) Determine the stress pattern of each of the following words and account for it: *determined* (I. 18), *memorial* (I. 46), *sympathetic* (I. 53), *celebrities* (I. 62).

Proposition de corrigé

determined: 010 (OR *de'termined*)

memorial: 0100 (OR: 010) (OR *me'morial*)

sympathetic: 2010 (OR *,sympa'thetic*)

celebrities: 0100 (OR *ce'lebrities*)

Determined and *celebrities* have grammatical endings which do not affect stress placement.

Memorial, *sympathetic* and *celebrities* have stress-imposing endings: *-ial* is a suffix which follows the pattern $\langle i(e,u) \rangle V^{(n)}(C^{(n)}) \langle e \rangle \#$, and it assigns main stress to the preceding syllable (Lion rule). *-ic* and *-ity* assign main stress to the antepenultimate syllables of *sympathetic* and *celebrities*. (As *sympathetic* has four syllables and) as there cannot be two unstressed syllables at the beginning of the word, secondary stress is determined by the stress pattern of the deriving form *sympathy*, whose first syllable bears main stress. (Main stress in *'sympathy* is downgraded to secondary stress in *,sympa'thetic*.) OR: secondary stress falls on the first syllable of the word to avoid stress-clash.

Determine is a verb beginning with a false prefix. Therefore, main stress falls on the first syllable of its (pseudo-)stem.

Bilan et remarques

De nombreux candidats ont été capables d'identifier et d'indiquer le schéma accentuel de la plupart des mots proposés. Plus rares, en revanche, ont été ceux qui ont pu expliquer les raisons pour lesquelles tel ou tel schéma s'appliquait. (**Remarque** : pour le traitement de cette question, les candidats sont autorisés à indiquer le schéma accentuel des mots soit en utilisant les chiffres 0, 1 et 2, soit en utilisant les symboles ' et ,.)

Plusieurs candidats ont perdu des points en omettant de mentionner le fait que les terminaisons *-ed* et *-s*, inflexions grammaticales apparaissant respectivement à la fin de *determined* et de *celebrities*, étaient neutres et n'affectaient en rien le schéma accentuel de *determine* et *celebrity*. Ceci pouvait paraître évident, mais il était indispensable de le préciser. En anglais, le schéma accentuel des mots est régi par un ensemble de règles qui opèrent de manière ordonnée. Le traitement de ce type de question requiert donc une méthodologie rigoureuse et il convient de s'interroger en premier lieu quant à l'incidence de la terminaison située la plus à droite des mots à analyser. Le fait que cette terminaison affecte ou non le nombre de leurs syllabes n'entre pas en ligne de compte.

Pour justifier le schéma accentuel de *determined*, l'important était de repérer la présence du préfixe inséparable (ou faux préfixe) *de-*. Dans le cas des mots qui ne sont pas des noms (les verbes comme *determine* sont donc concernés), la présence d'un préfixe de ce type fait tomber l'accent principal sur la première syllabe de la base (ou « pseudo-base », puisqu'il n'existe pas de morphème *termine*). D'où le schéma /010/.

Pour expliquer le schéma de *memorial*, il importait d'identifier le suffixe contraignant *-ial* et de signaler que tout suffixe comportant la graphie $\langle i \rangle + V (+C)$ fait tomber l'accent principal sur la syllabe qui le précède. Il était possible de faire référence à cette règle sous l'appellation de « règle de Lion » ou *-ion rule*, mais si et seulement si cette référence était explicitée. (**Remarque** : La règle complète (non exigible dans le traitement de la question) est la suivante : tout suffixe de forme $\langle i \rangle \langle e/u \rangle + V^{(n)} (+C^{(n)}) \langle e \rangle \#$ fait tomber l'accent principal sur la syllabe qui le précède. [Le *n* en exposant indique que l'on peut avoir une ou plusieurs lettres, quel qu'en soit le nombre.]

Pour expliquer le schéma de *sympathetic*, il convenait de repérer la terminaison *-ic*, qui contraint le placement de l'accent principal sur la syllabe qui la précède (c'est-à-dire sur la pénultième). Pour expliquer la présence d'un accent secondaire, il fallait souligner le fait que *sympathetic* comporte quatre syllabes, et qu'aucun mot anglais ne peut commencer par deux syllabes inaccentuées. On pouvait alors signaler que la place de l'accent secondaire était déterminée par celle de l'accent principal du dérivant *sympathy*, qui tombe sur sa première syllabe. Ce principe permet dans tous les cas d'expliquer le schéma accentuel des mots dérivés de plus de trois syllabes. C'est

vrai, par exemple, pour *characteristic*, *sensitivity*, et *demonstration*. Il était également possible de souligner le fait que, dans un mot de quatre syllabes dont l'accent principal tombe sur la pénultième, l'accent secondaire doit tomber sur la première syllabe pour éviter un conflit entre deux syllabes accentuées immédiatement adjacentes (*stress-clash*).

Pour expliquer le schéma de *celebrities*, il fallait repérer le suffixe contraignant *-ity*, de *celebrity*, qui fait porter l'accent principal par la syllabe qui le précède (c'est-à-dire sur l'antépénultième).

Les candidats ont tout intérêt à traiter de telles questions de manière aussi concise que possible. Ils peuvent ainsi gagner un temps précieux et démontrer leur capacité à élaborer des présentations synthétiques. Lors de la présentation des règles qui régissent l'accentuation de tel ou tel mot, il est donc inutile de répertorier toutes les exceptions ou de fournir une liste d'autres mots qui se conforment ou non à la règle évoquée. Il est également inutile de fournir une transcription des mots proposés.

Lorsque plusieurs explications sont possibles, on recommande de privilégier la plus simple et la plus facile à incorporer dans une réponse globale. Dans le cas de *memorial*, par exemple, outre l'explication liée à la présence de la terminaison contraignante *-ial*, il était possible de considérer que le schéma était déterminé par l'adjonction du suffixe adjectival dénominal *-al* au nom *memory* (accentué /100/). Cette adjonction avait effectivement pour effet de faire tomber l'accent primaire sur l'antépénultième syllabe de l'adjectif *memorial*. Mais il était dans ce cas impératif d'avoir retenu le découpage de *memorial* en quatre syllabes (/0100/), et il restait encore à préciser que l'unité lexicale qui figurait dans le texte support était un nom obtenu par conversion de l'adjectif *memorial*. On le voit, cette solution était beaucoup plus complexe que celle proposée plus haut (d'où un risque d'erreur ou d'omission multiplié) et présentait en outre l'inconvénient de ne pas être aisément incorporable dans un traitement synthétique.

4) Identify five possible differences in pronunciation between Southern British English and General American in the following set: *suppose* (l. 12), *after three drinks* (l. 20), *carried on* (l. 30).

Proposition de corrigé

<i>suppose</i>	RP: /əʊ/	GA: /oʊ/
<i>after three drinks</i> :		
<u>a</u> fter →	RP: /ɑ:/	GA: /æ/
a <u>ft</u> er →	RP: /ə/	GA: /ər/ OR /ə-/
<i>carried on</i> :		
<u>c</u> arried →	RP: /æ/	GA: /e/
<u>o</u> n →	RP: /ɒ/	GA: /ɑ:/ OR /ɔ:/

Bilan et remarques

Cette question n'a que rarement donné lieu à un traitement correct et/ou véritablement cohérent. Peu de candidats ont été en mesure de traiter cette question en entier, et plusieurs de ceux qui ont essayé de fournir une réponse exhaustive ont fait mention de phénomènes fantaisistes se produisant à des endroits où rien n'était attendu (avançant par exemple que *drinks* était prononcé */ðrɪŋgz/ par les locuteurs du GA). Si la réalisation d'un /r/ final à la fin de *after* dans le GA a souvent été mentionnée par opposition à son absence dans l'accent RP, les autres différences entre les systèmes phonémiques des deux accents de références semblaient assez mal connues. En outre, des candidats ont perdu un temps précieux en tentant de fournir de longues explications sur tel ou tel contraste entre les deux accents de référence alors qu'aucune justification n'était demandée.

Les remarques proposées par certains candidats sur la « nasalité » plus prononcée qui caractérise le GA n'étaient pas dénuées de fondement, mais n'avaient pas de pertinence ici car les segments soumis à l'analyse invitaient à raisonner sur le plan segmental, c'est-à-dire à prendre en compte des différences observables au niveau de certains phonèmes spécifiques.

Quelques candidats ont cependant traité cette question de manière très honorable, identifiant et décrivant de manière concise les cinq différences susceptibles de distinguer la réalisation phonologique des trois séquences proposées dans les deux accents de référence.

1. suppose :

Dans la transcription de l'accent *RP*, l'usage est de représenter le premier élément de la diphtongue correspondant à la prononciation de la voyelle orthographique <o> de *suppose* par /ə/. Dans la transcription du *GA*, les dictionnaires de référence utilisent /o/ pour indiquer que ce premier élément est plus arrondi, fermé et rétracté.

2. after three drinks :

Suite à des évolutions intervenues entre le XVII^e et la fin du XIX^e siècle, l'accent *RP* se caractérise aujourd'hui par la rétraction et l'allongement de la voyelle d'un certain nombre de mots comprenant notamment les graphies <st>, <ff>, <th>, <ss>, <sk>, <ft> (dont *after*), que l'on a coutume d'appeler *ask words*. La rétraction et l'allongement en question sont indiqués par l'usage du symbole /ɑ:/. Le *GA*, en revanche, n'a pas été affecté par cette évolution, et la voyelle correspondant à la graphie des mêmes mots se transcrit /æ/, symbole qui représente une voyelle antérieure plus courte. D'où le contraste entre /'ɑ:ftə/ (*RP*) et /'æftər/ (*GA*).

3. after three drinks :

L'accent *GA* partage avec la plupart des accents américains (ainsi qu'avec la majorité des accents écossais et irlandais) la particularité d'être rhotique, c'est-à-dire que le <r> s'y prononce non seulement lorsqu'il précède une voyelle, mais encore en fin de mot et/ou avant une consonne. L'accent *RP*, en revanche, suite à des évolutions intervenues au XVIII^e siècle, possède avec la plupart des accents anglais, gallois, ou encore avec la plupart des accents de l'anglais de l'hémisphère sud, la particularité d'être non rhotique. Le <r> ne s'y prononce que lorsqu'il précède une voyelle. C'est ce qui explique la distinction entre /'ɑ:ftə/ (*RP*) et /'æftər/ (*GA*).

4. carried on :

Dans le *RP*, <a>, lorsqu'elle a sa valeur entravée (ou relâchée), est une voyelle d'avant très ouverte, transcrite /æ/. Les variantes de cette voyelle en *GA* sont souvent plus fermées, particulièrement avant la suite <rr>, où l'on se rapproche de la qualité de la voyelle entendue dans l'accent *RP* dans *bet*, *pet* ou *set*. C'est pourquoi, dans cet environnement, on transcrit parfois cette voyelle /e/ lorsque le *GA* constitue l'accent de référence. D'où l'opposition possible entre /'kærid/ (*RP*) et /'kērid/ (*GA*).

5. carried on :

Dans l'accent *RP*, <o>, lorsqu'elle a sa valeur entravée, correspond à une voyelle d'arrière brève, très ouverte et arrondie, transcrite /ɒ/. Dans le *GA*, elle est au contraire longue et désarrondie. C'est cette voyelle qui est souvent employée pour prononcer *on*. D'où le contraste entre /ɒn/ (*RP*) et /ɑ:n/ (*GA*) (Dans le *GA*, *on* est cependant aussi réalisé avec une voyelle moins ouverte et plus arrondie transcrite /ɔ:/ : d'où la deuxième solution proposée pour cet accent de référence : /ɔ:n/).

On n'attendait pas des candidats qu'ils fournissent les explications proposées ici (qui ont avant tout pour but de susciter chez les candidats le désir d'approfondir leurs connaissances en phonétique synchronique et diachronique). Ce qui était attendu était une présentation synthétique, semblable à celle qui figure dans la proposition de corrigé.

Pour être en mesure de répondre à des questions portant sur les différences existant entre les systèmes phonologiques des deux variétés de référence, les candidats gagneront à comparer régulièrement les transcriptions du *RP* et du *GA* dans les dictionnaires de prononciation, ou encore à consulter quelques-uns des ouvrages répertoriés dans la dernière section des références bibliographiques.

5) For each of the following sequences, identify and describe briefly one connected speech process likely to occur: *almost provokingly determined* (l. 18), *not quite purposely* (l. 27), *I really have to go* (l. 73).

Proposition de corrigé

*almost*provokingly *determined*

In connected speech, the (alveolar) (plosive) consonant /t/, which occurs in the middle of a (complex) consonant cluster, is likely to be elided: /stp/ → [sp].

*not*quite *purposely* OR *not quite*purposely

In the environment of a preceding vowel, the connected speech process likely to be observed in this sequence consists in the (regressive) assimilation (of place) of the alveolar plosive /t/ in *not* (OR

quite) with the following (non-homorganic) (velar) (OR bilabial) (plosive) consonant /k/ (OR /p/): /tk/ → [kk] (OR /tp/ → [pp]).

OR

In the environment of a preceding vowel (and at a word boundary), the glottalisation (OR glottalling) of the (alveolar) (plosive) consonant /t/ at the end of *not* (OR at the end of *quite*) is likely to occur before the following consonant: /t/ → [ʔ].

I really have to go

In this sequence, the voiced (fricative) consonant /v/ will undergo (regressive) assimilation (of voice) (OR be devoiced) in the environment of the following silent consonant: /vt/ → [ft].

Bilan et remarques

Cette question, qui portait sur un domaine largement abordé dans les ouvrages et manuels de phonologie recommandés dans les rapports de jury, a souvent été traitée de manière imprécise ou partielle. Quelques candidats ont démontré qu'ils possédaient une connaissance fine des mécanismes susceptibles d'affecter la chaîne parlée, mais de nombreuses réponses révélaient que leurs auteurs ne savaient ni décrire ni nommer les phénomènes, ou qu'ils n'avaient pu identifier l'endroit de la chaîne parlée où ceux-ci étaient susceptibles de se produire.

Dans la séquence *almost provokingly determined*, on avait affaire à un agrégat consonantique complexe (/stp/). Il s'agit d'une suite de trois consonnes : dans l'ordre, une fricative et deux plosives sourdes. Dans une suite de ce type, les trois phonèmes sont rarement réalisés, surtout dans le discours rapide. Ici, la plosive alvéolaire /t/, située en position intermédiaire, semblait susceptible d'être réalisée sans phase de compression ni d'échappement. Il était en réalité probable qu'elle soit également réalisée sans phase préalable de fermeture et, qu'au bout du compte, elle ne soit pas articulée du tout. On appelle ce phénomène une *élision*.

Les candidats qui souhaitent en savoir plus sur l'élision dans les agrégats consonantiques pourront, entre autres, consulter avec profit quelques passages des ouvrages répertoriés dans la deuxième section des références bibliographiques.

Dans la séquence *not quite purposely*, deux phénomènes similaires étaient susceptibles d'être observés dans la chaîne parlée. À la frontière entre les mots, il était possible que se produise une assimilation régressive de lieu d'articulation. Au contact de /k/ et /p/, consonnes non-homorganiques (c'est-à-dire, dont le lieu d'articulation diffère de celui de la consonne précédente) situées au début de *quite* et de *purposely*, les occurrences de la plosive /t/ situées à la fin de *not* et de *quite* avaient toutes les chances d'être réalisées, non comme des alvéolaires, mais respectivement comme une vélaire ([k]) et une bilabiale ([p]).

Des travaux récents de recherche montrent que ce type d'assimilation est peu souvent perceptible sur le plan acoustique, notamment parce que la phase d'échappement des plosives assimilées est rarement réalisée. Sur le plan articulatoire, en revanche, il semble que la mise en place des organes soit véritablement conditionnée par le lieu d'articulation des consonnes qui suivent le /t/. Il est donc juste de parler d'assimilation.

Une autre possibilité était de mentionner la glottalisation de /t/ susceptible de se produire dans la séquence concernée. (Sur le plan articulatoire, celle-ci n'est pas forcément incompatible avec l'assimilation). On n'insistera pas ici sur la différence entre renforcement glottal (*glottalisation* en anglais) et remplacement glottal (*glottalling*), et l'on se contentera de signaler que, dans le *RP* comme le *GA*, un tel phénomène est aujourd'hui extrêmement fréquent, voire quasi-systématique en fin de mot avant une consonne.

À nouveau, on signalera aux candidats désireux d'en savoir plus que plusieurs des ouvrages répertoriés dans la section bibliographique traitent les questions de l'assimilation et de la glottalisation.

Dans la séquence *I really have to go*, on assistait dans la chaîne parlée à un phénomène d'assimilation régressive. Il ne s'agissait plus d'assimilation de lieu, cependant, mais de voisement. La fricative finale de *have*, au contact de la plosive sourde qui se trouve au début du mot suivant *to*, est réalisée elle-même comme une consonne sourde ([f]). Ce phénomène se produit systématiquement dans la périphrase *have to* (→ /'hæftə/). C'est ce qui explique l'orthographe non-standard *hafta* parfois utilisée dans certains ouvrages contemporains. On pouvait également parler de « dévoisement ».

6) Account for the pronunciation of the underlined vowels in the following words:

a) comical (l. 15), provokingly (l. 18), across (l. 52), ago (l. 67)

b) washed (l. 6), moderately (l. 16)

Proposition de corrigé

All the underlined vowels are stressed, except <a> in *moderately*.

a) <o>

Checked (OR lax OR short)	Free (OR tense OR long)
<i>com<u>o</u>ical</i>	<i>prov<u>o</u>kingly</i>
<i>ac<u>o</u>ss</i>	<i>ag<u>o</u></i>

- *comoical*: /ɒ/ (RP) / /ɑ:/ (GA)

A stressed vowel is usually checked (OR lax OR short) when it occurs in the syllable preceding the (stress-imposing) ending *-ic(a)*.

OR

The vowel is checked (OR lax OR short) as a result of the Luick rule, according to which a vowel in a 'VCV environment (that is to say, in stressed position before one consonant followed by another vowel) in /100/ or earlier pattern has its checked value.

- *acoss*: /ɒ/ (RP) / /ɑ:/ (OR ɔ:) (GA)

The vowel is checked because it occurs in a 'VCC environment (that is to say, in stressed position before two consonants).

- *provokingly*: /əʊ/ (RP) / /ou/ (GA)

Provokingly is (an inflected word) derived from *provoke*, where the underlined <o> has its free (OR tense OR long) value because it occurs in a 'VC<e># environment (that is to say, in stressed position before one single consonant followed by a final <e>). (The grammatical inflection *-ing* and the adverbial suffix *-ly* do not affect the pronunciation of the vowel in *provokingly*.)

- *ago*: /əʊ/ (RP) / /ou/ (GA)

It is free because it occurs in a 'V(e/h)# environment (that is to say, in stressed position at the end of a word).

b) <a>

- *washed*: <a> → /ɒ/ (RP) / /ɑ:/ OR /ɔ:/ (GA)

- *moderately*: <a> → /ə/ OR /ɪ/

When it has its checked value, <a> is usually pronounced /ɒ/ (RP) / /ɑ:/ OR (sometimes) /ɔ:/ (GA) after (labiovelar) /w/.

Moderately derives from the adjective *moderate*. In (nouns and) adjectives, the vowel of the ending *-ate* is reduced (to /ə/ OR /ɪ/).

OR

The underlined vowel in the ending *-ate* is unstressed in an aCe# environment. It is therefore reduced and realised /ə/ (OR /ɪ/).

Bilan et remarques

Cette question portait sur la prononciation des voyelles orthographiques <o> et <a> dans divers environnements.

La plupart des candidats ont été en mesure de décrire de manière exacte la prononciation des voyelles dans les mots proposés. Plus rares ont été ceux qui ont pu fournir une explication satisfaisante des facteurs qui déterminaient cette prononciation.

De nombreux candidats ont perdu des points parce qu'ils avaient oublié de préciser que les voyelles soulignées des mots proposés – à l'exception de *moderately* – étaient accentuées. C'est regrettable car, dans bien des cas, les connaissances de ces candidats semblaient honorables. Rappelons qu'un certain nombre de règles qui s'appliquent dans le domaine de la correspondance graphie/phonie n'opèrent que dans le cas où les voyelles sont accentuées. (Il était possible de formuler une remarque globale et de préciser que l'ensemble des <o> soulignés étaient accentués et

qu'il en était de même pour le <a> de *washed*. On pouvait même se contenter de signaler en début de réponse que l'ensemble des voyelles soulignées étaient accentuées, sauf le <a> de *moderately*.)

Il était inutile de transcrire l'ensemble des mots proposés à l'analyse. Des transcriptions complètes n'étaient pas attendues et engendraient une perte de temps.

Une fois encore, on encouragera les candidats à effectuer des recherches, tout au long de leur année de préparation, à chaque fois qu'ils éprouvent un doute au sujet de la prononciation de telle ou telle voyelle ou de l'explication de cette prononciation.

a) <o>

- *comical* : certains suffixes déterminent non seulement le schéma accentuel des mots à la fin desquels ils se trouvent, mais encore la prononciation de la voyelle accentuée qui les précède. C'est le cas des suffixes en <i/e>V⁽ⁿ⁾(C) et des suffixes en <u>V⁽ⁿ⁾(C). C'est aussi le cas des suffixes *-ic* et *-ical*, avant lesquels on a en principe des voyelles entravées (cette règle ne s'applique pas à <u>). C'est par exemple le cas dans *dynamic, synthetic, political, economic(al)*, etc.

Certains candidats qui connaissaient cette règle lui ont parfois attribué un nom (par exemple : *panic rule*). Ceci était tout à fait acceptable, à condition toutefois que la règle soit clairement définie. La simple mention de noms tels que *panic rule, go rule, cat rule*, etc. (dont l'intérêt est avant tout mnémotechnique) ne pouvait en aucun cas être considérée comme satisfaisante en l'absence de plus d'explications.

- *provokingly* : c'est la valeur de la voyelle de *provoke* qui est déterminante ici. La flexion *-ing* et le suffixe adverbial *-ly* n'altèrent en rien sa valeur dans le mot fléchi et dérivé *provokingly*. Ce qui importait était donc de voir que, dans *provoke*, <o> est accentué et se trouve suivi d'une consonne et d'un <e> muet final. Il a par conséquent sa valeur libre, comme c'est normalement le cas dans cet environnement.

Remarque : plusieurs candidats ont considéré que la voyelle soulignée de *provokingly* était libre car, accentuée, elle se trouvait dans l'environnement VCV (c'est-à-dire suivie d'une seule consonne, puis d'une voyelle.) Cette réponse a été tolérée car il existe bien une tendance générale à la tension dans cet environnement. Il convient cependant d'être conscient qu'il existe de nombreux mots pour lesquels ce principe ne peut être appliqué. Considérons par exemple *general, body, shadow, clement, atomic, salad, Helen, Thomas, talent, manor, thorough (ou encore era [GA]), etc. (Les règles et sous-règles qui régissent la prononciation des voyelles dans ces mots sont nombreuses et complexes.)*

- *across* : <o> est ici suivi de deux consonnes. Dans cet environnement, une voyelle accentuée a normalement sa valeur entravée.

Rappel : toute allusion à des règles telles que *cat rule* devait absolument être complétée par des explications précises pour être recevable. On notera au passage que, dans le premier mot de *cat rule*, la voyelle est suivie d'une consonne finale et non de deux consonnes. Cet environnement (VC#) exerce certes sur la réalisation des voyelles accentuées une influence similaire à celle de VCC, mais il fallait le préciser pour que l'explication soit cohérente.

- *ago* : <o> est ici une voyelle finale. Dans cet environnement, une voyelle accentuée a normalement sa valeur libre. C'est également le cas lorsque la voyelle est immédiatement suivie d'un <e> ou d'un <h> final.

Remarque : d'un point de vue phonétique, voire phonologique, il n'est en réalité pas exact de dire que les voyelles de *comical* et *across* sont relâchées ou encore brèves dans l'accent GA, puisque /ɑ:/ et /ɔ:/ sont tendues et phonologiquement longues. La référence à une valeur brève ou relâchée de <o> dans ces mots a toutefois été tolérée dans les copies des candidats qui avaient choisi le GA comme accent de référence.

b) <a>

- *washed* : en position accentuée, <a> est prononcé /ɒ/ (/ɑ:/, parfois /ɔ:/ dans le GA) après la consonne labiovélaire /w/ (c'est vrai notamment après les graphies <w>, <wh> et <qu>), sauf lorsque <a> est suivi ou d'une consonne vélaire (/k/, /g/ ou /ŋ/). (Sa prononciation correspond alors à sa valeur entravée usuelle : /æ/.)

Plusieurs candidats qui avaient choisi l'accent RP comme base de référence ont considéré à tort que la voyelle de *washed* se prononçait /ɔ:/. Ils semblent avoir confondu la règle qui s'applique à /w/ + <a> + <r># / <r> + C avec la règle « de base » qui régit la prononciation de <a> après <w>. (**Rappel** : après /w/, lorsque <a> est suivi de <r># ou de <r> + C (-<r>) [c'est-à-dire <r> suivi d'une

consonne sauf <r>], il est prononcé /ɔː/.) Il se peut aussi que cette confusion ait été induite par l'une des deux variantes de *washed* attestées dans le GA.

- *moderately* : <a> → /ət/ (ou /ɪt/) L'adjonction du suffixe adverbial *-ly* n'affecte en rien la prononciation de la voyelle de l'adjectif *moderate*, dont dérive *moderately*. Or, la terminaison *-ate* est normalement prononcée /ət/ (ou /ɪt/) à la fin des noms et des adjectifs.

On parvenait à la même conclusion en considérant que les adjectifs en *-ate* de trois syllabes ou plus sont accentués sur la première syllabe et que la troisième syllabe de *moderate* est par conséquent inaccentuée, car <a> tend à être réduite dans l'environnement <a>C<e># (c'est-à-dire lorsqu'elle est suivie d'une seule consonne et d'un <e> muet final).

Plusieurs candidats ont considéré à tort que le <a> de *moderately* se prononçait /eɪt/. Cette prononciation peut effectivement être celle de la terminaison *-ate*, mais essentiellement lorsque celle-ci apparaît à la fin d'un verbe (en position accentuée dans les verbes dissyllabiques ou non accentuée dans les verbes de trois syllabes ou plus.)

7) Compare the pronunciation of:

a) the two occurrences of <ng> in the following word: *lingering* (I. 53)

b) the occurrences of <oo> in the following words: *looked* (I. 26), *afternoon* (I. 35)

Justify the pronunciations.

Proposition de corrigé

a) *lingering* → /ŋg/ (1st occurrence); /ŋ/ (2nd occurrence).

<ng> is pronounced /ŋg/ when morpheme-internal (*linger* is a single morpheme), and /ŋ/ when morpheme-final (here, it occurs at the end of the inflection *-ing*, which has morphemic status).

b) *afternoon*: <oo> → /uː/, the normal value of the digraph.

looked: <oo> → /ʊ/ as a result of the subrule which applies when <oo> is followed by <k>.

Bilan et remarques

Le traitement de cette question a été très inégal. De nombreux candidats ignoraient comment les séquences <ng> et <oo> se prononcent dans les mots proposés. Dans de nombreuses copies où la prononciation était correctement identifiée, les règles mentionnées étaient fantaisistes. Les règles et sous-règles qui régissent la prononciation de telles séquences orthographiques et bien d'autres encore (notamment les digraphes) sont pourtant précisément recensées dans divers manuels de phonologie.

a) *lingering*

La réponse scientifique à cette question était la suivante : la séquence <ng> est prononcée [ŋ] en fin de morphème (le morphème étant la plus petite unité douée de sens) et [ŋg] lorsqu'elle se produit à l'intérieur d'un morphème. Certains candidats connaissaient cette règle et l'ont énoncée de manière claire et concise. Toute explication cohérente a, cela dit, été acceptée. Certains candidats, qui ne maîtrisaient pas la notion de morphème, ont par exemple réussi à démontrer que la prononciation de <ng> était déterminée par le fait que la séquence pouvait ou non être considérée comme observée en fin de « mot ». La première occurrence ne peut en effet en aucun cas être considérée comme se produisant à la fin d'une hypothétique unité lexicale *ling*, alors que la seconde est observée en position finale. Il s'agissait là d'une démonstration cohérente.

Une autre manière d'envisager l'explication était de considérer que la prononciation de la première occurrence de <ng> était conditionnée par le fait que celle-ci se produit à cheval sur deux syllabes. On pouvait alors faire valoir le fait que <g> y est *ambisyllabique*, c'est-à-dire qu'il est prononcé dans deux syllabes adjacentes. On comprend alors que sa présence se fasse sentir dans la première syllabe de *lingering*, où <n> est réalisé comme une nasale vélaire (/ŋ/) et dans la seconde, où il est réalisé /g/. La seconde occurrence de la séquence apparaît, elle, en fin de syllabe, où sa réalisation phonétique fait appel au seul phonème /ŋ/.

b) *looked, afternoon*

La prononciation régulière du digraphe <oo> est /u:/. C'est notamment le cas dans des mots tels que *fool, doom, hoop, roof*, etc. (il existe des exceptions, comme *foot* ou *good*). C'est aussi sa prononciation dans *noon* et dans *afternoon*, le mot proposé dans la question.

Une sous-règle s'applique toutefois aux mots dans lesquels le digraphe <oo> est suivi de <k>. Sa prononciation normale est alors /ʊ/, comme dans *shook, took, cook, book, hook, Chinook*, etc. C'est cette sous-règle qui régit la prononciation du digraphe dans *look*.

Ici encore, de nombreux candidats sont parvenus à déterminer les prononciations respectives du digraphe dans les deux mots proposés, mais n'ont pu fournir de justification cohérente à la différence existant entre elles. Certains ont évoqué la différence de longueur observée entre les mêmes voyelles lorsqu'elles sont suivies de consonnes voisées ou d'obstruantes sourdes. Mais c'est là un phénomène phonétique distinct de l'opposition phonologique de longueur observée entre les mots où <oo> a sa valeur normale et ceux où s'applique la sous-règle des mots en *-ook*.

Plusieurs candidats ont évoqué une opposition de longueur entre les mots où <oo> était suivi de <n> et ceux où il était suivi de <k>. Cette explication n'était pas acceptable, car il n'existe aucune règle régissant la prononciation de <oo> suivi de <n>.

8) a) Indicate tone-unit boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extract: 'I don't think so,' said Dupont. 'I went in that car a lot. In fact, I even washed it once'.

b) Compare the tone likely to be borne by the word *yes* in the following extracts:

- '*Yes*' – *Dupont looked nonplussed*. (l. 4)

- '*Oh yes*,' *she said* [...] (l. 42).

Justify.

Proposition de corrigé

a) | I don't \think so said Dupont || I (\went) in that car (l) a \lot || In \fact | I even \washed it once ||

b) The first occurrence of the word 'yes' (l. 4) will probably bear a rising tone as the character who utters it expresses surprise and confusion (he seems 'nonplussed') and is, in substance, asking his interlocutor to go on (open meaning). By contrast, the second occurrence of 'yes' (l. 42) is likely to bear a falling tone, since the character who utters it is only confirming that her interlocutor's deduction is correct (closed meaning/finality).

Bilan et remarques

Comme lors de la session précédente, les réponses à cette question ont généralement été décevantes, malgré quelques excellentes copies dans lesquelles une bonne transcription intonative était proposée dans la première partie de la question, ainsi qu'une justification claire et concise de la nature des schémas intonatifs portés par le mot *yes* dans la seconde partie. De nombreux candidats paraissent tout ignorer de la manière dont il convient de représenter l'intonation d'un passage, et n'ont pas réussi à déterminer ni à expliquer la nature des schémas associés aux occurrences de *yes* dans la deuxième partie de la question. Certains ont bien essayé de s'appuyer sur des éléments contextuels évidents, mais la manière dont ils citaient ceux-ci sans les expliquer (par exemple le mot *nonplussed*) laissait parfois supposer qu'ils n'en saisissaient pas la signification exacte.

a) Transcription intonative de l'extrait proposé

Toutes les représentations cohérentes ont été acceptées à partir du moment où, conformément à la consigne, les groupes intonatifs (ou unités intonatives) étaient clairement délimités, les syllabes toniques (ou nucléaires) soulignées sans ambiguïté et la nature des tons (ascendant, descendant, ascendant-descendant, descendant-ascendant ou uni) distinctement définie.

On recommandera cependant de se conformer aux conventions suivantes :

- On gagnera à utiliser des barres (verticales ou obliques) pour la délimitation des groupes intonatifs. (Des doubles barres peuvent être utilisées pour indiquer une pause probable, mais leur présence n'est pas exigée si les unités intonatives sont correctement délimitées au moyen de barres simples.)

- Le soulignement de chaque syllabe tonique (ou nucléaire) permet leur identification. Ce soulignement doit, en tous les cas, être précis. (Les soulignements qui portaient sur des mots entiers et non des syllabes n'ont pu être pris en considération.)
- La meilleure manière d'indiquer sans ambiguïté la nature des tons nucléaires (c'est-à-dire les tons portés par les syllabes toniques) est de les représenter par les symboles \, /, ^ et v (éventuellement > ou - pour les tons unis) placés avant la syllabe soulignée.

Contrairement à ce qui était requis pour le traitement de la question 1 (transcription du passage), le jury a accepté ici l'usage de la ponctuation, bien que certains spécialistes la proscrivent dans toute transcription intonative, estimant que l'une des fonctions de l'intonation est entre autres de communiquer oralement les informations encodées à l'écrit par la ponctuation.

Dans la mesure où certains ouvrages de phonologie récents (inclus dans la section bibliographique) neutralisent fréquemment la distinction entre les schémas intonatifs de type *low fall* et *high fall* d'une part et *low rise* et *high rise* d'autre part, le jury n'a pas exigé des candidats qu'ils établissent cette distinction.

La proposition de corrigé ne fournit qu'un exemple de ce qui était possible en matière de division en unités intonatives (entités distinctes de ce que l'on appelle les « groupes de souffle ») et de choix de tons. Plusieurs solutions ont été acceptées dans la mesure où elles étaient cohérentes. L'intonation remplit en effet diverses fonctions, entre autres linguistiques (délimitation des phrases et/ou de leurs constituants, marquage grammatical de certains types d'énoncés, régulation des tours de paroles, etc.) et paralinguistiques (représentation d'attitudes, d'états psychologiques transitoires, etc.), et la pluralité des facteurs qui déterminent le choix des schémas intonatifs paraît incompatible avec une typologie excessivement dogmatique des correspondances intonation/sens. Dans le passage proposé, certaines associations étaient cependant contraintes. C'était notamment le cas pour la séquence *said Dupont*, qui ne devait pas correspondre à un groupe intonatif distinct, ou pour *in fact*, qui laissait attendre une suite (sens de type « ouvert ») et devait porter un ton ascendant ou un schéma de type *fall-rise*. Ailleurs, la solution la plus simple pour des séquences essentiellement déclaratives consistait à opter pour des tons descendants.

Pour ce qui est du choix des syllabes toniques, les contraintes étaient plus marquées. Lorsque le principe connu sous l'appellation de *LLI* (*Last Lexical Item* – tonique sur le dernier mot lexical de l'énoncé) ne s'appliquait pas, c'est la syllabe accentuée des mots véhiculant l'information principale qui devait être choisie pour y placer la tonique. Dans le premier groupe intonatif, le verbe *think*, seul mot lexical, semblait tout indiqué pour porter la syllabe nucléaire. Dans le second groupe, c'est la locution adverbiale *a lot* qui véhiculait l'information principale. On pouvait éventuellement choisir de délimiter une unité intonative supplémentaire dans laquelle le verbe *went* aurait porté la tonique. Mais en aucun cas le mot *car*, renvoyant à une information donnée, ne devait porter la syllabe nucléaire. Enfin, le substantif *fact* (*LLI*) et le verbe *washed* (on est proche de la valeur contrastive puisque l'énonciateur a déjà dit être souvent monté dans la voiture : *I went in that car a lot*) étaient des candidats idéaux pour recevoir la tonique dans les deux dernières unités de la proposition de corrigé.

b) Question sur les schémas intonatifs portés par le mot *yes*

On demandait ici au candidat d'indiquer la nature du schéma intonatif le plus susceptible d'être porté par le mot *yes* dans deux contextes différents.

Pour l'occurrence de la ligne 4, un personnage nommé Bryant interpelle le dénommé Dupont pour lui dire qu'il est en désaccord avec lui sur un point précis des propos qu'il a tenus par rapport à Peter (personnage décédé, en l'hommage duquel les protagonistes sont assemblés). La réaction de Dupont (*'Oh Lord,' said Dupont, with a comical cringe*) témoigne de son étonnement, voire de son anxiété alors qu'il ignore ce en quoi les vues de son interlocuteur divergent des siennes. Lorsque Bryant commence à lui livrer quelques éléments d'explication (*[W]hen you said dear old Pete's famous Imp was pea-green*), Dupont éprouve de la surprise et de la perplexité (*Dupont looked nonplussed*). Sa réplique *'Yes'* traduit son désir de voir son interlocuteur préciser le fond de sa pensée. Elle correspond à une invitation à poursuivre, à développer un propos laissé en suspens. Ce sens de type « ouvert » (le propos appelle une suite), que l'on peut associer à une attitude interrogative, est généralement exprimé par un schéma intonatif ascendant.

Dans le contexte de la seconde occurrence (l. 43), Rob, autour duquel s'articule le passage, a échangé quelques paroles avec Mrs Sorley, qui vient de livrer plusieurs indices indiquant qu'elle connaissait Peter depuis sa tendre enfance. Ces indications étant de nature indirecte (il s'agit vraisemblablement d'une référence aux parents de Peter), Rob lui demande de lui confirmer qu'il a raison de les interpréter ainsi (*So you knew Peter all his life?*) La réponse de Mrs Sorley (*Oh yes*), accompagnée d'une interjection et d'un petit hochement de tête (*a conscientious little shake of the head*) a clairement pour but de confirmer que la déduction de Rob est exacte. Ce type de déclaration

ayant valeur de confirmation (sens « fermé » associé à une attitude affirmative) est prototypiquement associé à un schéma intonatif descendant.

Les explications fournies ici recensent les éléments dont les candidats disposaient pour se faire une idée du type de schéma intonatif utilisé. Pour traiter la question, les candidats avaient cependant intérêt à être bien moins exhaustifs. Il fallait aller à l'essentiel (voir la proposition de corrigé).

Nous espérons que les éléments de corrigé et d'analyse consignés dans ce rapport seront utiles à chacun. Le jury souhaite féliciter les candidats qui ont su démontrer, par la richesse de leurs traitements et la clarté de leur propos, leur appréciable connaissance de la prononciation de l'anglais et la maîtrise de sa phonologie. Le jury souhaite également encourager les futurs candidats dans leur préparation à cette sous-épreuve en vue de la session 2014. Une solide compétence phonologique constitue un atout indéniable pour l'expression orale et constitue une condition indispensable pour enseigner la prononciation de l'anglais en tant que langue étrangère.

Références bibliographiques

1. Ouvrages indispensables

L'un des trois dictionnaires suivants :

JONES, D. (2003). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 16e édition, éd. P. Roach, J. Hartman & J. Setter. Cambridge : Cambridge University Press.

JONES, D. (2006). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 17e édition, éd. P. Roach, J. Setter & J. Hartman. Cambridge : Cambridge University Press.

WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*, 3e édition. Londres : Longman.

2. Ouvrages utiles

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

DUCHET, J.-L. (1994). *Code de l'anglais oral*, 2e édition. Gap : Ophrys.

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

3. Autres ouvrages utiles

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

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

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

4. Pour aller plus loin

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

CRUTTENDEN, A. (2008). *Gimson's Pronunciation of English*, 7e édition. Londres : Arnold.

NICAISE, A. & GRAY, M. (1998). *L'intonation de l'anglais*. Paris : Nathan Université.

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

WELLS, J. C. (1982). *Accents of English*. Vol. 1: *An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

WELLS, J. C. (1982). *Accents of English*. Vol. 2: *The British Isles*. Cambridge : Cambridge University Press.

WELLS, J. C. (1982). *Accents of English*. Vol. 3: *Beyond the British Isles*. Cambridge : Cambridge University Press.

Stephan WILHELM
CPGE, Lycée Berthollet, Annecy

4.1 TRADUCTION : VERSION

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_externe/85/0/2013_agreg_ext_lve_anglais_4_245850.pdf

Proposition de corrigé

Debout sur le pont, immobile, il regardait les dockers qui se démenaient pour enrouler les lourdes aussières sur les bittes d'amarrage, il regardait le ruban d'eau grasse entre le bateau et le quai qui se réduisait jusqu'à disparaître, et soudain il sentit monter les larmes. Il ne s'y attendait pas. Il n'éclata pas vraiment en sanglots; il fondit en larmes plutôt, littéralement : son visage, lentement, s'affaissa sur lui-même, ses yeux se fermèrent très fort tandis que ses lèvres se mettaient à trembler, et sa tête s'inclina comme pour une prière. Il agrippa le bastingage et se ressaisit, bénissant le crachin qui balayait les quais et zébrait les halos de lumière autour des éclairages des entrepôts. Du revers de ses deux mains, il s'essuya les yeux, les joues. Les gens autour de lui se mirent en mouvement pour descendre vers le pont réservé aux véhicules ou vers les sorties pour les passagers non motorisés, s'éloignant tranquillement par groupes de deux ou trois. Un grondement sourd fit vibrer tout le bateau quand les portes avant s'ouvrirent. Il embrassa du regard la ville de Belfast, au loin: les immeubles serrés les uns contre les autres sous le ciel bas et gris, des tours qui émergeaient de la grisaille, les contours flous de collines qui s'élevaient à l'horizon.

Il se rendit à pied depuis les docks jusqu'à la gare routière, en suivant les indications sur le plan dont il s'était muni. Les rues étaient calmes, sombres, comme si les gens attendaient le tout dernier moment avant de partir au travail, tête baissée, profil bas. Les passagers qui étaient descendus du bateau en même temps que lui marchaient vite, un parapluie ou un journal au-dessus la tête pour se protéger de la pluie. Une Land Rover de la police – jupe d'acier ceinturant le bas de caisse, vitres protégées par des grilles métalliques – passa en trombe, éclaboussant tout sur son passage. Depuis le kiosque bleu foncé où il était en train de déficeler ses paquets de journaux, un homme le regarda avec insistance. Un autre homme déboucha d'une rue adjacente juste devant lui; il poussait une petite charrette remplie de brassées de fleurs coupées dans des baquets noirs. D'un hochement de tête, il esquissa un bonjour mais l'homme l'ignora. Il arriva devant un hôtel dont toutes les fenêtres de façade étaient barricadées; derrière, il trouva son bus qui attendait à la gare routière; il y prit place.

Plus tard il colla dans un album les tickets, les plans, les indications griffonnées sur des bouts de papier, avec toutes les autres traces de son voyage (cartes postales, tickets de bus, sous-bocks, papier à en-tête des bed and breakfast où il était descendu) et il imagina quelqu'un, quelqu'un qui souriait, avec des rides d'expression qui se creusaient autour des yeux et de chaque côté de la bouche, quelqu'un qui disait incroyable... tu étais si près, qui disait bah, en tout cas tu es là maintenant.

Présentation du roman

So Many Ways to Begin (publié en 2006) est le deuxième roman de Jon McGregor. Ce jeune romancier anglais – qui est né en 1976 aux Bermudes, a grandi dans le Norfolk et vit depuis quelques années à Nottingham – fait partie, depuis une dizaine d'années maintenant, des « valeurs montantes » de la littérature britannique. Il s'était fait remarquer en 2002 avec son premier roman *If Nobody Speaks of Remarkable Things*, retenu dans la liste des derniers « nominés » au *Booker Prize* et distingué par plusieurs prix littéraires. Depuis, McGregor a publié un troisième roman, *Even the Dogs* (Bloomsbury, 2010) et, plus récemment, un recueil de nouvelles, *This Isn't the Sort of Thing That Happens to Someone Like You* (Bloomsbury, 2012). La fiction de McGregor, dont on peut deviner d'après le choix de ses titres qu'elle ne travaille pas l'extravagant ou l'exotique, est fondée sur une écriture toute en subtilités et demi-teintes. Donnant à voir des personnages peu remarquables, occupés à mener des vies ordinaires, elle met en scène les tragédies – et aussi les beautés – de quotidiens que l'on pourrait presque dire minuscules. Ces vies, auxquelles les commentateurs de ce monde n'accordent pas le nom de « destins » – qui sans doute ressemblent à celles du lecteur, « moyen », celles de tout un chacun – font de la prose de McGregor l'expression de cette sensibilité à l'humain que réhabilite une certaine littérature post post-moderne.

Le roman dont est tiré le passage à traduire couvre un espace temporel relativement vaste, qui va de la Première guerre mondiale à nos jours. Son cadre géographique en revanche est circonscrit à un territoire très limité; l'essentiel de « l'action » se passe à Coventry. La diégèse, concentrée sur un petit groupe de personnages, se resserre peu à peu sur l'immédiat après-guerre et les trente dernières années du vingtième siècle, époque qui correspond à l'âge adulte du protagoniste. David Carter, modeste conservateur d'un musée « de province », passionné d'histoire et muséologue autodidacte, voit ses grandes espérances laisser la place, insensiblement, à un renoncement après l'autre, en douceur, sans drame véritable. Il apprend à plus de vingt ans (à la faveur d'une bévue commise par sa tante, atteinte de sénilité précoce), qu'il n'est pas le fils biologique de ses parents; il a été abandonné à sa naissance en 1945, quelques mois avant la fin de la guerre. L'identité de sa mère, une jeune saisonnière irlandaise alors employée comme domestique à Londres, reste floue.

Les obsessions historiennes et historiographiques de David – sa quête des origines – sont notamment matérialisées dans le récit par des intitulés de chapitres libellés à la manière du descriptif des collections de musée : « *boîte à chaussures contenant divers objets domestiques, balles, éclat d'obus, 1953-1960* » / « *modèle réduit de bateau de pêche, fait à la main, 1905* » / « *billet de train aller simple Aberdeen-Coventry, 15 sept. 1968* »⁵¹. Ce sont elles qui l'amènent à se rendre en Irlande à la recherche de sa mère naturelle, en se fiant au hasard pour retrouver la trace de cette dernière.

Le passage proposé aux candidats au titre de la version 2013 correspond au moment, situé à l'amorce du dernier tiers du roman, où David débarque – pour la première fois de sa vie – à Belfast, après avoir fait la traversée en ferry depuis Liverpool. L'extrait, qui ouvre le chapitre, décrit l'émotion qui saisit le personnage à la découverte de la ville, moins en raison de la ville elle-même et de son aspect quelque peu sinistré que devant la perspective d'un échec de sa recherche. Certes, les candidats n'avaient pas connaissance du titre du chapitre (en l'occurrence : « *Scrapbook w/postcards, tickets, maps, etc., 1979* ») qui, en dehors de la date elle-même, n'apportait pas d'information utile à la compréhension du passage. Toutefois, plusieurs éléments dans le texte permettaient de le situer historiquement dans cette période dramatique des *Troubles* qui ravagèrent l'Irlande du Nord de la fin des années soixante aux accords de paix de 1998. Il n'était cependant nullement nécessaire d'être spécialiste de l'histoire de l'Irlande pour identifier le contexte. L'aspect lugubre de la ville – corrélait objectif de l'incertitude, et même des angoisses du protagoniste – n'est pas ici imputable aux seules conditions météorologiques. Au crachin qui balaye les quais (l.6-7) vient manifestement s'ajouter une atmosphère de tension et de suspicion, comme en témoigne l'attitude prudente, voire méfiante, des habitants de Belfast. Ceux-ci baissent la tête et « font profil bas » (l. 15)⁵², préférant ignorer l'inconnu qui leur dit bonjour (l.21), sans doute de crainte de se tromper sur son appartenance à un camp ou à l'autre – unioniste ou républicain, loyaliste ou terroriste. La présence policière est surdéterminée, moins d'ailleurs par la mention de la Land Rover de la ligne 17 que par la description qui est faite de l'équipement anti-émeute du véhicule. Et l'ambiance de « ville assiégée », que la cause en soit d'ordre politico-militaire ou économique, est perceptible dans la mention des fenêtres barricadées de l'hôtel que le protagoniste rencontre à la ligne 22.

51 *Shoobox of assorted domestic goods, bullets, schrapnel, 1953-1960 / Model fishing boat, handmade, c. 1905 / Train ticket, Aberdeen-Coventry (single), 15 September 1968.*

52 Précisons que le jury a accepté les traductions témoignant d'une compréhension littérale de l'expression « to keep one's lights low ».

Civilisation

Cette dimension « civilisationnelle » (au sens du socle de connaissances historiques et politiques indispensable à la compréhension d'un texte et qui ici ne faisait pas réellement problème), était en réalité moins importante que celle qui sans doute sautait d'abord aux yeux du candidat, à savoir la dimension maritime du passage. Non pas « maritime » dans l'acception de jargon technique, spécialisé à outrance, du terme ; sur ce plan il est des pages de Conrad, de Melville, ou de Poe dont la richesse et la complexité lexicales ont pu et pourront encore faire le miel des concepteurs d'épreuves de traduction d'agrégation. Mais « maritime » dans le sens, beaucoup plus pragmatique, de ces traversées de la Manche et / ou de la Mer d'Irlande qui elles aussi font partie de ce « socle de connaissances minimales » que doit posséder un angliciste. Un futur enseignant d'anglais – enseignant de langue **et** de civilisation – se doit d'avoir au moins une fois pris le **ferry** – et non ce **phérie* déniché dans une copie – depuis Calais, Cherbourg, Le Havre, Caen, St Malo ou Roscoff et à destination des îles anglo-normandes, de la côte sud de l'Angleterre ou bien encore de Rosslare ou Cork. Il / elle se doit d'avoir connu cette première impression d'une ville (anglaise, irlandaise...) à partir de ses infra-structures portuaires (les **docks** – l. 1, 6, 13 –, les **entrepôts** – *warehouse*, à la ligne 7, maintes fois confondu avec *lighthouse*) ; d'avoir déjà entendu ce bruit caractéristique d'engrenage de navire, à la fois grondement et vibration, que le narrateur décrit aux lignes 10 et 11 et qui accompagne l'oisiveté forcée, un peu fébrile, du passager qui attend de débarquer ; et de s'être, de là, déjà rendu dans une **gare routière** (la *bus station* des lignes 13 et 22). Ajoutons qu'en regard de certaines ignorances ou confusions de champ sémantique qui ont par exemple substitué *ponton* à **pont** et mis des *rampes*, *balustrades* et autres *rails* sur le pont d'un bateau – **the rail** l. 6 –, ou encore qui ont transformé les **portes avant** du ferry (la proue – **bow** – de la ligne 10) en *pont-levis*, en regard de cela donc les approximations sur les « cordages » ou « cordes d'amarrage » – le terme exact étant **aussières** ou **hausnières** – étaient plus pardonnables.

Hormis ces précisions marines pour lesquelles le jury s'est montré indulgent, il est d'autres faits culturels évoqués dans le texte qu'un angliciste ne peut ignorer ou négliger. Le kiosque à journaux (**news-stands**) est une réalité de longue date et pas uniquement dans les pays de langue anglaise. Mais les cartons de bière, eux, ou mieux encore les sous-bocks que l'on trouve dans tous les pubs (les **beer-mats** de la ligne 25), sont on ne peut plus « britanniques »⁵³. Les **bed and breakfast** le sont tout autant, qui ne peuvent absolument pas être adaptés en « gîtes ruraux ». Par ailleurs, la formulation « *bed and breakfast guesthouses* » – où **guesthouse** est le noyau du groupe nominal et **bed and breakfast** une expression à fonction adjectivale – est en fait l'intitulé exact de ce type d'hébergement, même si cela fait beau temps que la forme raccourcie est devenue la norme. L'expression employée *in extenso* par McGregor accentuait le caractère un peu désuet du récit en même temps qu'elle étirait encore la syntaxe de cette toute dernière phrase, qui épousait d'autant mieux le mode précautionneux sur lequel sont égrenés les souvenirs du personnage.

Points de vue

La question du point de vue, c'est à dire à la fois celle de la voix narrative et de la focalisation, est toujours capitale pour appréhender, donc traduire, un texte. C'est elle qui permet de choisir à bon escient le ton, le registre, le type de lexique et de syntaxe qu'il convient d'employer pour rester le plus fidèle possible à l'original. Le texte de McGregor ne posait pas ou *n'aurait pas dû* poser de problème sur ce point. Il s'agissait, sans ambiguïté aucune, d'un récit – rétrospectif – à la troisième personne, clairement filtré par la conscience de David Carter ; sa conscience, c'est à dire sa manière d'appréhender, de lire le monde. Cela se traduit, notamment à la toute fin du passage (l. 26-28), par ce mélange de souvenirs reconstruits et de projections dont il faut absolument respecter la forme, une hypotaxe faite de retenue et de désir inconscient de procrastination. Réécrire le texte en mettant des guillemets dans le dernier paragraphe ou, pire encore, en le transposant au discours indirect (« ...quelqu'un lui disant tout le chemin qu'il avait parcouru, lui disant qu'il était enfin arrivé ») représente en termes de méthode l'une des plus graves erreurs que l'on puisse commettre en matière de traduction d'un texte littéraire.

D'une manière générale d'ailleurs, la réécriture est souvent le piège qui guette le traducteur confronté à la nécessité d'expliciter une expression, une tournure syntaxique, difficilement transposables en français. La vue d'ensemble de Belfast dans le lointain (l. 10-12), ou la description de la Land Rover de la police qui éclabousse tout sur son passage (l. 17-18), représentaient sur ce

53 Les « dessous de table quand on lui servait de la bière », lus dans une copie par ailleurs d'assez bonne facture, trahissent une ignorance surprenante de certains aspects de la réalité sociale des pays anglo-saxons ; certes, il n'est pas besoin d'aimer la bière pour être un bon angliciste...

plan des segments « délicats ». On a vu arriver la dérive anthropomorphique dans le premier cas (« les tours semblaient chercher à tâtons de la clarté en hauteur ») ou poétique dans le second (« faisant monter en flèche des panaches d'eau sur la route mouillée » / « puisant sur la route l'eau de ses éclaboussures »). Seule la rigueur, le retour au texte – s'il le faut en passant par une traduction plus littérale – peut dans ce cas éviter au candidat... de verser dans le charabia.

Est-ce la peur d'en être accusé qui incite certains candidats à omettre ça et là, un mot, voire un segment entier ? Lorsqu'il ne s'agit pas d'un « simple » oubli – qu'une relecture aurait permis de déceler, donc de réparer – il s'agit parfois d'une stratégie d'évitement, d'une *très* maladroite tentative de contourner l'obstacle en prétendant qu'il n'existe pas. Dans un cas comme dans l'autre, le résultat est fâcheux : l'omission est, rappelons-le une nouvelle fois, *lourdement* pénalisée, puisqu'elle est sanctionnée du maximum de points fautes commis sur l'expression ou le segment considéré. Il vaut toujours mieux courir le risque du faux-sens que de se voir sanctionné pour une « non-traduction ».

Groupe verbal

Sur le plan grammatical et linguistique, il devenait vite évident que l'une des premières difficultés de traduction de ce texte était l'abondance des formes verbales prépositionnelles (prépositions, particules, *phrasal verbs*, la plupart des cas de figure étaient représentés) ; c'était le cas en particulier dans le premier paragraphe :

- « watching... narrow **to** nothing » : parler d'un espace « réduit à néant » était un résultat, ce que ne dit pas le texte, lequel évoque un processus (« ...se réduisait jusqu'à disparaître »).

- « drifting **down across** the docks » : il fallait rendre à la fois l'idée de la pluie (une pluie fine : sprays of...) qui tombe à l'oblique – à cause du vent – et qui « balaie » tout l'espace des docks tel que peut l'embrasser le regard de celui qui se trouve en surplomb.

- « flashing **through** the haloes » (pour le même crachin) ou poking **up out of** the gloom (les tours émergeant de la grisaille dans le paysage urbain de Belfast), ont ici et là été rendus par... des non-sens (*« les tours perçant le ciel hors de la morneur »).

Dans certains cas, sans doute plus préoccupants, la faute relève d'une absence de compréhension de la structure anglaise, comme dans ces copies qui lisent dans « the people began to move **away, down to** the car deck or (...) wandering **off** in twos and threes » le mouvement de passagers déjà débarqués, qui partent en touristes explorer la ville.

Il est vrai que la langue de McGregor, langue ciselée s'il en est, s'attarde avec une précision, une minutie, sans doute fort difficiles à rendre en français. C'est par exemple le cas de sa description très détaillée des « grimaces » du personnage qui se retient de pleurer (« **collapsing in on itself** » aux lignes 4 et 5) ou les rides d'expression qu'il imagine voir se creuser sur le visage de sa mère, prudemment évoquée de manière anonyme (l. 27 : « someone smiling, wrinkles creasing **around** their eyes and **away from the corners of** the mouth »).

Difficile, donc, certes ; mais, et on ne le dira jamais assez, une relecture attentive de sa propre prose devrait en principe empêcher le traducteur de laisser passer des non-sens ou des erreurs aussi graves que : « les yeux plissés / plissant les yeux **à s'en fendre les paupières** » ou des « rides s'enfuyant vers l'extérieur des coins de la bouche ».

Langue française

Sous cette rubrique, évoquons d'emblée la question récurrente – et cependant non prioritaire – de la réalisation graphique de la langue, c'est-à-dire l'orthographe. Cette dernière certes, n'est jamais qu'une convention. Et en tant que forme figée (synchronique), qui s'inscrit néanmoins dans une évolution (une diachronie), ladite convention relève d'un arbitraire que tous les arguments 'étymologistes' ne feront pas disparaître. Cela étant dit, en 2013 la langue française – celle de Molière comme celle de Le Clézio – ne reconnaît que les **rambardes** (avec un **a** et non un **e**), les **bateaux** (sans accent circonflexe), les embarcad**ères** (avec une terminaison qui n'a rien à voir avec celle des abécédaires ou des dictionnaires), la **bière** (avec accent grave et sans redoublement du *r*).

Rappelons-le, ce type d'erreurs (fautes d'orthographe lexicales), se trouve plus lourdement sanctionné en cas d'homophonie. Plutôt que les **bittes** d'amarrage de la première phrase sur lesquelles il n'était que trop facile de buter, signalons les **seaux** (*buckets*) de la ligne 21, que l'on a maintes fois trouvé écrits comme le pluriel du cachet officiel – ce **sceau** qui authentifie en même temps qu'il scelle – ou celui du bond sportif (**sauts**). Un degré de gravité au-dessus de ces ***sceaux** et autres ***tiquets** (incontestablement logiques par rapport aux **tickets** anglais et néanmoins non

reconnus), se trouvent les fautes d'orthographe dites grammaticales, telles l'adjonction de ces malheureux accents circonflexes qui changent un passé simple en imparfait du subjonctif ou une troisième personne du verbe avoir en préposition.

Plus gênantes sont les erreurs lexicales « de plein droit », qui vont de la simple impropreté ou de l'approximation plus ou moins grande ... à l'aberration caractérisée. **Embarcation, embarcadère et embarquement** ne sont pas synonymes. La première est un terme générique désignant un bateau de petite dimension, le deuxième renvoie à la partie d'un port, d'un quai, destinée à... l'embarquement, c'est-à-dire l'action d'embarquer. De ce fait, parler de « portes d'embarcation » relève du non-sens. Dans un registre différent (et plus loin dans le texte), c'est également le cas des « embrasures de la bouche ». Certes, le terme **embrasure** existe bel et bien, mais il renvoie à une ouverture du type porte ou fenêtre, ce qui rend la collocation aussi absurde que « les encornures » de la même bouche, *encornures qui, elles, n'existent pas. Cette année encore, le jury a relevé (selon la formule consacrée) son lot de barbarismes ; certains, à l'instar de la **lugubrité** qui enveloppait la ville de Belfast à la ligne 12 (*gloom*), ou des indications **manugraphiées** collectionnées par le personnage au dernier paragraphe, témoignent d'une inventivité langagière somme toute assez poétique. Mais quel que soit son degré d'« originalité », le néologisme reste, dans une copie de concours, lourdement sanctionné. Le seul remède demeure, encore et toujours, une grande habitude de lecture, en français autant qu'en anglais.

C'est cette habitude aussi qui permet, à terme, d'éviter les collocations fautives ou hasardeuses du genre *« se réduire **en** peau de chagrin » (en lieu et place de **comme** *peau de chagrin*) / *« une montée de larmes » / *sentir les larmes lui monter au visage ».

En somme, et ce sera là une nouvelle fois la première des recommandations pour qui veut travailler ses compétences en traduction; dans la langue de départ comme dans la langue d'arrivée, il ne suffit pas (de) mais il faut : lire, lire, lire, et encore lire. C'est visiblement ce qu'ont fait – depuis longtemps – certains candidats dont le jury a pu apprécier la rigueur et même parfois, il faut s'en féliciter, le talent.

Stéphane JOUSNI
Université de Rennes 2

4.2 TRADUCTION : THÈME

Quelques remarques sur le texte de l'épreuve

Le texte proposé cette année à l'épreuve de thème de l'agrégation externe d'anglais était tiré du vingt-deuxième roman de Philippe Djian, *Impardonnables*. Récompensé du prix Jean Freustié en 2009, cette œuvre a également fait l'objet d'une adaptation cinématographique par André Téchiné, sortie en 2011. Il s'agit d'un récit très sombre, dont le personnage principal, Francis, est un écrivain vieillissant, hanté par d'anciennes tragédies qui sont venues obscurcir la fin de sa vie. Alors qu'il a déjà perdu sa femme et une de ses filles dans un accident de voiture, Francis découvre que c'est maintenant sa fille Alice, jeune actrice célèbre, qui a disparu, laissant derrière elle un mari et deux petites filles dont Francis est contraint de s'occuper, ce qui l'oblige à délaisser son roman. Francis est de plus en plus hanté par la peur de la page blanche et la conscience du temps qui passe. Dans toute son œuvre, Philippe Djian se réclame de la tradition littéraire américaine, et cite parmi ses inspirations Salinger, Faulkner, et Hemingway. On trouve des traces de l'influence de ce dernier dans le style du roman, qui oscille entre phrases courtes et sèches et longues périodes contemplatives, entre virilité brute et lyrisme. Comme son modèle, Djian est très préoccupé par la description non seulement des êtres, mais également des paysages et des ambiances. Le pays basque, qui sert d'arrière-fond à l'intrigue, est représenté dans le roman dans toute la gamme de ses couleurs, de ses paysages et de ses variations climatiques grâce à une attention minutieuse portée aux détails de la lumière, du vent et du mouvement de la mer. L'écriture chez Djian se pratique comme une technique de pointe : précise, collant à la réalité, elle s'efforce toujours d'aller à l'essentiel. Les phrases sont ramassées autour de quelques mots choisis avec soin pour un effet d'efficacité immédiate. Le travail de l'écrivain, comme en témoigne la réflexion métafictionnelle au cœur de l'extrait proposé, exige un engagement de l'être tout entier, presque un combat avec la langue, qui est travaillée au plus près.

Il n'était pas nécessaire d'avoir lu le roman en entier, ni de connaître la trame du récit pour traduire l'extrait proposé. On y retrouve néanmoins toutes les spécificités du style déployé par Djian dans l'ensemble de l'œuvre avec une alternance de phrases courtes, presque purement informatives (ex : « Il était sept heures du matin. J'allais chercher Jérémie au poste de police. ») et de phrases longues et descriptives (ex : « L'aube était encore blanche, diaphane, mais il s'y glissait une brise déjà tiède en provenance de l'océan »). Le contexte immédiat permet de comprendre que le narrateur a pour tâche d'aller récupérer un jeune homme mis en garde à vue suite au braquage d'une station-service. Les passages de dialogue mettent en scène le narrateur, le commissaire, ainsi que Jérémie, petit voyou que l'on devine asocial et violent. Leurs échanges sont directs, virils, mais laissent poindre une légère ironie de la part du narrateur, notamment vis-à-vis du commissaire, qui tente de se montrer à la hauteur de l'écrivain. Il s'agissait, dans ces passages en particulier, de s'efforcer de reproduire un style oral, caractérisé par une langue très idiomatique, et c'est souvent ce qui a fait défaut dans les traductions proposées par les candidats. Par ailleurs, l'extrême minutie du choix des mots utilisés dans les descriptions a pu donner du fil à retordre aux candidats, car leur traduction exigeait la maîtrise d'un lexique à la fois varié et précis pour éviter le faux-sens.

Passage à traduire

Il était sept heures du matin. J'allais chercher Jérémie au poste de police. Je bâillais, j'étais à peine réveillé, je me frottais encore les yeux – j'avais travaillé très tard, sur un paragraphe récalcitrant, puis j'étais tombé sur mon lit, mort de fatigue, et le téléphone m'avait réveillé en sursaut. L'aube était encore blanche, diaphane, mais il s'y glissait une brise déjà tiède en provenance de l'océan. Dans mon métier, si l'on capitulait devant un paragraphe, si l'on ne réglait pas le problème avant d'aller se coucher, on ne pouvait pas gravir les échelons, on se condamnait à rester un écrivain de seconde zone.

Il se trouvait dans une cellule. À nouveau derrière des barreaux. Le commissaire me rassura et déclara que je pourrais repartir avec Jérémie, mais je devais avertir le garçon qu'ici, entre ces murs, on ne voulait plus entendre parler de lui.

« Faites-lui entendre raison, Francis. Mes vœux vous accompagnent. Personnellement, je n'y crois pas. Ce qui se passe dans la tête d'un gamin de dix-huit ans capable de braquer une station-service, je vais vous dire... c'est déjà du costaud. Ce n'est pas comme d'aider un aveugle à traverser la rue... »

J'opinai du bonnet.

« Ne vous laissez pas entraîner là-dedans, me conseilla-t-il.

—Pas de danger. Je suis en train d'écrire un roman. Je n'ai plus une minute à moi.

—C'est fascinant. Écrire un roman doit être fascinant. Ça me fascine. »
J'opinai du bonnet.

Je ressortis en compagnie de Jérémie. Il y avait une cafétéria en face. J'avais besoin de boire un café pour me réveiller totalement. De mordre dans une petite pâtisserie moelleuse pour me récompenser de m'être levé aux aurores. Je fis signe à Jérémie de commander ce qu'il voulait. Son œil droit ressemblait à un pruneau d'Agen, son nez à une tomate Cœur de Bœuf. Sa main droite était bandée au moyen d'un linge, ou de je ne sais quoi. Et le jour se levant sur lui, le couvrant d'or, ne parvenait décidément pas à donner le change.

Ensuite, je l'accompagnai directement à la fourrière et nous récupérâmes sa chienne qui n'eut de cesse de bondir dans tous les sens en envoyant des paquets de bave un peu partout. Nous longeâmes la côte pour revenir. Au large du casino, enfourchant leur planche, la main en visière, indécis, les premiers surfeurs de la journée scrutaient l'horizon muet, droits comme des chiens de prairie. Le ciel virait au bleu profond. Sa chienne se tenait tranquille à présent, la langue pendante sur la banquette arrière.

« J'ai décidé de ne pas lui donner de nom, marmonna-t-il. Finalement, je trouve ça stupide de donner un nom à un animal. »

Philippe Djian. *Impardonnables*. Paris : Gallimard (Folio), 2000, pp. 163-165.

Proposition de traduction

Il s'agit bien évidemment d'une simple proposition de traduction. Le jury a accepté des propositions de traduction différentes, pourvu qu'elles aient été cohérentes avec le sens du texte original, et formulées dans un anglais correct et le plus authentique possible.

It was seven in the morning. I was on my way to pick up Jérémie from the police station. I was yawning; I was barely awake, and was still rubbing my eyes—I had been working very late, on a stubborn paragraph, and I had collapsed onto my bed, dead tired, and the phone had woken me with a jolt. The dawn was still a hazy white, but a breeze that was already warm was blowing in softly from the ocean. In my profession, if you gave up on a paragraph, if you did not solve the problem before going to bed, you could not climb the ladder, and were doomed to remain a second-rate writer.

He was in a cell—behind bars again. The superintendent reassured me and stated that I could take Jérémie with me, but I must warn the boy that here, within these walls, they did not want to hear of him again.

“Talk some sense into him, Francis. I wish you luck. Personally, I don't believe you can. What goes on in the head of an eighteen-year-old boy capable of holding up a petrol station, I tell you... that's heavy stuff as it is. It's not like helping a blind person across the street...”

I nodded.

“Don't let yourself get dragged into all that,” he advised me.

“No risk of that. I'm busy writing a novel. I don't have a minute to myself any more.”

“That's fascinating. Writing a novel must be fascinating. I find that fascinating.”

I nodded.

I came back out with Jérémie. There was a cafeteria across the street.

I needed to have a cup of coffee to wake myself up completely, to bite into a soft little pastry to reward myself for having got up at the crack of dawn. I gestured to Jérémie to order what he wanted. His right eye looked like a prune, and his nose like a big fleshy tomato. His right hand was bandaged with a cloth, or something of the sort. And the dawn that was breaking over him, bathing him in golden light, decidedly did not manage to make him look any better.

Then I took him straight to the dog pound and we picked up his dog, which kept jumping in all directions and spraying globs of slobber all over the place. We drove back along the coast. The first hesitant surfers of the day were straddling their boards off the coast from the casino, shading their eyes with their hands, scrutinising the silent horizon, as upright as prairie dogs. The sky was turning a deep blue. His dog was now sitting quietly on the back seat, with her tongue hanging out.

“I've decided not to give her a name,” he mumbled. “At the end of the day, I think it's stupid to give an animal a name.”

Remarques générales

Tout d'abord, le jury souhaite rappeler qu'il est essentiel de prendre le temps de lire l'extrait proposé plusieurs fois afin de bien en intégrer les détails avant même de commencer la traduction. Pour traduire un texte aussi visuel que celui-ci, inspiré autant par la littérature que par le cinéma, il était même utile de se représenter le déroulement des événements afin de bien en saisir les nuances. Ainsi, beaucoup d'erreurs ont été commises autour de la fin du texte sur le déplacement des personnages : de nombreux candidats n'ont pas compris que le narrateur et Jérémie étaient en voiture (comme l'indiquait la mention de « la banquette arrière »), si bien que « Nous longeâmes la côte pour revenir » ne pouvait être traduit par « we walked along the coast on our way back » qui constituait un contresens. De la même manière, la chienne de Jérémie ne pouvait pas physiquement se tenir debout à l'arrière de la voiture, ce qui excluait de fait toutes les traductions comme « his dog was now standing... etc. ».

De la même façon, le jury a constaté avec surprise que beaucoup de candidats semblaient ne pas avoir lu attentivement (voire pas du tout) le rapport de la session précédente, ce qui aurait pu leur éviter de commettre un certain nombre d'erreurs. Cela est notamment flagrant au vu des difficultés rencontrées par les candidats dans la traduction de l'adjectif « muet » dans l'expression « scrutaient l'horizon muet », déjà présent dans un sens très proche au début de l'extrait proposé l'année dernière, et à l'origine d'un certain nombre d'erreurs évoquées dans le rapport de jury de la session 2012. Par ailleurs, les rapports successifs de jury mettent en garde les candidats contre les erreurs de ponctuation, que l'on retrouve pourtant tous les ans dans les copies. Ainsi, on ne saurait assez recommander aux étudiants d'éviter l'erreur du *comma splice*, qui consiste à séparer deux propositions principales par une virgule, et dont le jury a trouvé des occurrences dans de nombreuses copies, notamment dans la traduction du début de phrase suivant : « Je baillais, j'étais à peine réveillé, je me frottais encore les yeux... », qui ne devait surtout pas donner lieu à des traductions ponctuées de la manière suivante : « *I was yawning, I was barely awake, I was still rubbing my eyes... ». De même, trop de candidats ne semblent pas encore savoir que les dialogues ne sont pas ponctués de la même manière en anglais et en français : il fallait en effet utiliser des guillemets anglais, c'est-à-dire [“] ou [”] pour les guillemets ouvrants et [”] ou [“] pour les guillemets fermants, et ce, au début et à la fin de l'intervention de chaque locuteur. L'utilisation des tirets n'est pas correcte en anglais, et a donc été pénalisée par le jury. Enfin, une autre erreur récurrente consistait à utiliser les formes contractées des verbes dans le récit, et, inversement, des formes non-contractées dans le dialogue. Il est attendu des candidats qu'ils sachent qu'il n'est pas d'usage d'employer les formes contractées des verbes dans les registres écrits (sauf marquage stylistique particulier).

Les candidats doivent s'exprimer dans un anglais à la fois correct grammaticalement et le plus authentique possible. Le jury a relevé des erreurs fréquentes dans le choix des aspects verbaux, notamment dans la traduction des imparfaits du début, qui ont été rendus à de nombreuses reprises par des verbes au prétérit à la forme simple, tel « I yawned » pour « Je baillais ». Même si l'imparfait en français ne se traduit pas systématiquement par le prétérit avec la forme V-ING, il était essentiel d'utiliser cette forme verbale ici, car « je baillais » ne faisait pas référence à une action ponctuelle, située dans un moment précis du passé, mais bien à un processus répétitif, descriptif, situé dans le passé. Un autre marqueur d'authenticité linguistique attendu des candidats était la maîtrise de toutes les nuances de sens des prépositions en contexte. Ainsi, trop de candidats ont traduit l'expression « j'étais tombé sur mon lit » par « I had fallen *on* my bed », ce qui constituait un calque, voire « I had fallen *in* my bed », ce qui constituait un contresens, alors que la meilleure traduction était : « I had collapsed *onto* my bed ». De même, dans une majorité de cas, l'expression « mordre dans une petite pâtisserie moelleuse » a été traduite par « to bite *in* a soft little pastry », qui constituait un calque, voire « to bite \emptyset a soft little pastry », qui relevait là encore du contresens, là où on attendait : « to bite *into* a soft little pastry ».

Les candidats doivent également maîtriser les codes de l'exercice. La recherche de l'authenticité idiomatique ne doit pas se faire au prix de la fidélité au texte de départ. L'exercice de thème combine précision de la traduction et qualité de la langue. C'est pourquoi une réécriture du texte est fortement déconseillée, tant sur le plan de la structure de la phrase (focalisation, voix active/passive, discours direct/indirect, etc.) que sur celui du choix du lexique, si le respect de la langue cible ne l'exige pas ; en effet, de telles tentatives ont souvent donné lieu à des faux-sens, voire des contresens, et ont pu être interprétées comme des moyens d'éviter la difficulté. L'expression « ne parvenait décidément pas à donner le change », que d'aucuns ont eu du mal à comprendre en français, a été souvent traduite de manière bien trop approximative, voire incohérente. Le jury a ainsi déploré beaucoup de traductions qui relevaient du contresens doublé du calque, avec par exemple « could decidedly not give the change ». La meilleure stratégie était d'opter pour une traduction à la fois authentique et cohérente avec le sens du texte.

Enfin, le jury ne saurait assez insister sur la nécessité pour les candidats de prendre le temps de relire attentivement leurs copies avant de les rendre. Ce dernier effort aurait permis d'éviter de nombreuses erreurs, souvent fortement pénalisées, même dans des copies par ailleurs de bonne facture.

Remarques détaillées

Il était sept heures du matin. J'allais chercher Jérémie au poste de police.

Ce segment a fait l'objet de quelques lectures trop hâtives, et certains candidats ont vu dans l'expression « j'allais chercher » un futur proche, qu'ils ont alors rendu par « I was going to go and pick up... » qui est inexact. Le jury rappelle que les noms propres doivent être reproduits tels quels dans la traduction. Par ailleurs, si « seven o'clock » est une traduction acceptable, « seven a.m. » pose un problème de registre. La proposition « seven o'clock a.m. » constitue une redondance.

Je bâillais, j'étais à peine réveillé, je me frottais encore les yeux – j'avais travaillé très tard, sur un paragraphe récalcitrant, puis j'étais tombé sur mon lit, mort de fatigue, et le téléphone m'avait réveillé en sursaut.

Outre les occurrences courantes de *comma splice*, le jury a constaté que ce segment avait posé des problèmes de lexique aux candidats, qui ont souvent buté sur l'adjectif « réveillé ». Celui-ci, dont la traduction appropriée est « awake », a occasionné chez certains des confusions avec le verbe « to wake » au participe passé, ce qui relève du faux-sens. Pour la traduction du verbe « frottait », certains candidats ont eu recours à des verbes tels que « scrub », ou « scratch », qui ne sont pas corrects, voire à des structures résultatives telles que « rub / scrub / scratch my eyes open », qui entraînent un effet de surtraduction. L'adjectif « récalcitrant » a donné lieu à un certain nombre de périphrases explicatives et autres stratégies d'évitement. Outre le choix de la préposition appropriée pour traduire « tombé sur mon lit », l'expression « mort de fatigue » a constitué un véritable test de la qualité idiomatique de l'anglais des candidats, et a donné lieu à un certain nombre d'évitements et autres collocations erronées. L'expression « m'avait réveillé en sursaut » a posé des problèmes d'ordre similaire : en effet, il n'est pas possible de la traduire par « the phone had woken me up with a start », qui a été proposé par de nombreux candidats, et qui représente une collocation erronée, puisque « start » est à l'origine un verbe dont le sujet doit être humain. Sur l'ensemble de cette phrase, il est obligatoire de rendre les plus-que-parfait par l'emploi had + V-EN, afin de tenir compte de l'antériorité des actions « j'avais travaillé », « j'étais tombé » et « m'avait réveillé » par rapport au temps du récit.

L'aube était encore blanche, diaphane, mais il s'y glissait une brise déjà tiède en provenance de l'océan.

Quelques candidats ont buté sur le choix du déterminant et ont traduit « L'aube » par « Ø dawn », ce qui n'est pas correct ici, puisque la mention de l'aube est contextualisée. Par ailleurs, la tournure existentielle « il s'y glissait » ne peut être maintenue telle quelle en anglais, et il convient ici pour la traduction de placer « a breeze » dans la position de sujet du verbe. L'emploi des verbes « to glide », voire « to slide » posait un problème d'incohérence. L'adjectif « tiède » a souvent été traduit par « lukewarm » ou « tepid » qui ont une connotation légèrement péjorative, que l'on ne retrouve pas dans le texte de départ. Quant à l'adjectif « diaphane », il a été traduit à de nombreuses reprises par « *diaphanic », qui est un barbarisme, tandis que « diaphanous », bien qu'exact, pose un léger problème de registre. Enfin, un certain nombre de candidats ont voulu maintenir en anglais une structure adjectivale calquée sur le français, avec « an already warm breeze », qui pose un problème de structure.

Dans mon métier, si l'on capitulait devant un paragraphe, si l'on ne réglait pas le problème avant d'aller se coucher, on ne pouvait pas gravir les échelons, on se condamnait à rester un écrivain de seconde zone.

Comme souvent, c'est le pronom indéfini « on » en français qui a constitué le plus grand défi de ce segment, et les candidats ont déployé des stratégies plus ou moins heureuses pour le traduire en anglais. L'emploi du pronom « we » relève du contresens, tandis que « one » pose un problème de registre. Certains candidats ont choisi la forme passive pour les verbes « capitulait », « réglait », « pouvait », ce qui a donné lieu au mieux à des lourdeurs, au pire à des contresens. A la fin de la phrase, c'est de nouveau la qualité idiomatique de l'anglais des candidats qui était en jeu, dans la mesure où il fallait surtout éviter les calques de « on se condamnait », et de « un écrivain de seconde-zone », qui menaient au faux-sens, voire à l'absurdité (ex : « second-hand »). Pour ce qui est du lexique, le verbe « capitulait » a donné lieu à des sur-traductions avec « capitulate » ou « surrender », tandis que « résoudre » a été parfois traduit par « tackle », ce qui pose un problème similaire. Il fallait adopter une traduction précise pour « aller se coucher », qui ne pouvait être rendu par « going to sleep », mais bien par « going to bed ».

Il se trouvait dans une cellule. À nouveau derrière des barreaux.

Il convenait de faire preuve de précision dans le choix du lexique. Les traductions du français « cellule » par tout autre chose que le mot « cell », c'est-à-dire « jail » ou « prison » relève de la sur-traduction ou du faux-sens. Le choix du déterminant pour la traduction de « derrière des barreaux » s'est parfois révélé problématique pour certains candidats, qui ont utilisé l'article défini « the », là où seul l'article Ø peut convenir : en effet, l'emploi de l'article défini présuppose l'existence d'un contexte spécifique là où il s'agit de barreaux de prison en général.

Le commissaire me rassura et déclara que je pourrais repartir avec Jérémie, mais je devais avertir le garçon qu'ici, entre ces murs, on ne voulait plus entendre parler de lui.

Là aussi, la précision était de mise : le verbe « rassura » a ainsi été souvent surtraduit (« comforted me » ou « calmed me down »), tandis que le verbe « déclara » a fait l'objet de sous-traductions (« said » ou « told »). Attention également à ne pas calquer sur le français la traduction de « repartir avec Jérémie », car « go back with Jérémie » pose un problème de focalisation. Le verbe « repartir » est en effet synonyme ici de « quitter le commissariat », tandis que le verbe « go back » déplace le point de référence ailleurs. L'emploi du discours indirect libre dans le texte d'origine a posé des problèmes dans la traduction de « je devais ». En effet, seul le modal « must » peut être employé dans le cadre du discours indirect en anglais, là où l'emploi de « have to » et « should » pose un problème de concordance des temps. De nombreux candidats n'ont pas vu qu'ils devaient respecter l'effet stylistique qui consiste à placer un déictique appartenant au discours direct (« ici ») dans un passage au discours indirect, et ont commis l'erreur de traduire « ici, entre ces murs » par « there, within those walls », où le choix de « there » et de « those » constitue une réécriture du texte d'origine. Beaucoup de candidats ont commis des erreurs quant au choix de la préposition suivant « hear » : ainsi « hear about » relève du faux-sens, et « hear from », du contresens. Pour la traduction du titre « commissaire », le jury a accepté l'équivalent britannique « superintendent » et américain « police captain ». Il convenait alors que le reste de la traduction reste cohérente avec ce choix de référence culturelle et lexicale.

« Faites-lui entendre raison, Francis. Mes vœux vous accompagnent. Personnellement, je n'y crois pas. »

La traduction de ce segment a fait apparaître une certaine confusion autour de la traduction de la tournure « faire + verbe » en anglais, et les candidats ont souvent abusé du calque « make him hear reason », qui représente une sur-traduction dans la mesure où le choix du verbe « make » implique une contrainte forte. L'emploi de « let » ou de « have » pose également un problème de sens dans ce contexte, car ces deux verbes donnent un sens différent à l'injonction du commissaire : dans les deux cas, il s'agirait pour Francis de donner la possibilité à Jérémie d'entendre raison, sans nécessairement qu'il ait à s'impliquer. La traduction de l'expression « mes vœux vous accompagnent » constitue là aussi une occasion d'évaluer la qualité plus ou moins idiomatique de l'anglais des candidats, qui ont eu souvent des difficultés à en proposer une traduction authentique. La phrase « je n'y crois pas » a parfois posé problème aux candidats, qui n'ont pas toujours compris que le pronom « y » faisait référence à la capacité de Francis de faire entendre raison à Jérémie et devait être remplacé dans le texte anglais par une reprise elliptique du verbe.

Ce qui se passe dans la tête d'un gamin de dix-huit ans capable de braquer une station-service, je vais vous dire... c'est déjà du costaud.

Le choix de la forme simple du verbe s'impose dans la traduction de l'expression « ce qui se passe », et la proposition, « what is going on » n'a pas été acceptée par le jury. Un certain nombre d'erreurs ont également été commises dans la traduction du groupe nominal complexe. Trop de candidats ont oublié d'utiliser des traits d'union dans la formation de l'adjectif composé « an eighteen-year-old kid », voire ont mis le mot « year » au pluriel, ce qui constitue une grosse erreur de grammaire. Une autre erreur sur le groupe nominal complexe consiste à faire suivre le nom « boy » d'un cas possessif, ce qui est impossible d'un point de vue syntaxique compte tenu de l'apposition de « capable of... » qui qualifierait alors « head » et non plus « kid ». Le verbe « braquer » a parfois été rendu par des calques du français tels que « make a hold up » ou par des sous-traductions proches du faux-sens telles que « steal ». Le verbe « to hold up » en revanche est considéré comme correct, de même que « to rob », mais celui-ci doit alors être suivi de la locution adverbiale « at gunpoint » sans quoi il y a une légère sous-traduction. L'expression « c'est déjà du costaud » nécessite de trouver un équivalent idiomatique à cette phrase qui relève d'un registre assez familier. Si le sens de l'adverbe « déjà » n'était pas exactement rendu par l'adverbe « already », il convenait néanmoins de le traduire.

Ce n'est pas comme d'aider un aveugle à traverser la rue... » J'opinaï du bonnet.

L'adjectif substantivé « aveugle » a pu poser problème à certains, et le jury a ainsi retrouvé dans certaines copies l'emploi du nom « blindman », qui s'utilise essentiellement dans l'expression

« blindman's buff », équivalent anglais du jeu de colin-maillard. La transformation de l'adjectif en nom en anglais relevait soit du contresens lorsqu'il était précédé de l'article « the » (« the blind » renvoie à la classe entière des aveugles), soit de la grosse erreur de grammaire lorsqu'il était précédé de l'article « a » (« *a blind »). Le verbe « traverser » ne peut pas être traduit par la forme en -ING « crossing », car cela change alors le sens de la phrase : il ne s'agirait plus d'aider un aveugle à traverser la rue, mais à l'aider alors même qu'il ou elle est déjà en train de traverser la rue. L'expression « j'opinai du bonnet » a créé la confusion chez certains candidats, qui n'en ont pas toujours compris le sens, et ont cru y voir la mention d'un véritable bonnet, ce qui a donné lieu à des traductions maladroites, voire dans certains cas fantaisistes.

« Ne vous laissez pas entraîner là-dedans, me conseilla-t-il.

La traduction de « ne vous laissez pas entraîner » suppose l'utilisation du pronom réfléchi « yourself », et du verbe « get », plus approprié que le verbe « be », car rendant mieux l'idée de contrainte. L'emploi du déictique « that » seul n'est pas suffisant pour traduire l'adverbe « là-dedans », dont la meilleure traduction est « into *all* that ».

—Pas de danger. Je suis en train d'écrire un roman. Je n'ai plus une minute à moi.

« Pas de danger » et « je n'ai plus une minute à moi » font partie de ces expressions idiomatiques qu'il convient de rendre par des équivalents eux aussi idiomatiques, tout en évitant le calque (ex : « no danger »). Ainsi la traduction de « je n'ai plus une minute à moi » a occasionné des faux-sens, notamment dans la proposition suivante, retrouvée dans un certain nombre de copies : « I haven't got a single minute left », qui signifie que le narrateur craint de manquer de temps pour finir son roman.

**—C'est fascinant. Écrire un roman doit être fascinant. Ça me fascine. »
J'opinai du bonnet.**

La phrase « c'est fascinant » a surtout posé des problèmes de deixis. Le seul pronom possible est « that », car « this » aurait supposé une connaissance préalable du roman par le commissaire, tandis que l'emploi du pronom personnel « it » pose un problème d'antécédent. De même, toutes les traductions littérales de « ça me fascine » (ex : « that/it fascinates me ») sont plus que maladroites. Il est possible ici de traduire la phrase « Écrire un roman doit être fascinant » à l'aide d'une structure proche de celle du français, mais il convient alors d'utiliser la forme en V+ING du verbe « write », car « to write a novel must be... » relève du solécisme. Par ailleurs, le lecteur peut détecter dans cette réplique une certaine ironie du narrateur vis-à-vis d'un policier qui se sent impressionné par la présence d'un écrivain face à lui, mais ne dispose pas du vocabulaire nécessaire pour exprimer son admiration. Il est donc important de maintenir un effet de répétition reflétant celui de « fascinant... fascinant... fascine » en anglais et d'éviter de réintroduire de la variation afin de garder le marquage stylistique intact.

Je ressortis en compagnie de Jérémie. Il y avait une cafétéria en face.

La traduction du verbe « ressortir » pose un problème de focalisation similaire à celui que l'on avait déjà vu plus haut (« que je pouvais repartir avec Jérémie »). Là encore, l'utilisation du verbe « go » (suivi de « out » ou de « back out ») donne lieu à un faux-sens, puisqu'il fait du commissariat le point de référence du mouvement. La locution adverbiale « en face » a trop souvent été traduite par des calques et approximations, comme « in front of the police station », ce qui là aussi témoigne d'une méconnaissance chez certains candidats des réflexes de traduction les plus courants.

J'avais besoin de boire un café pour me réveiller totalement. De mordre dans une petite pâtisserie moelleuse pour me récompenser de m'être levé aux aurores.

Les traductions proposées de la première partie de ce segment ont parfois posé des problèmes de cohérence syntaxique. En effet, de nombreux candidats n'ont pas clairement identifié le sujet du verbe « réveiller » en anglais : ainsi, « I needed to drink coffee to wake me up » posait un problème de structure, car le pronom objet « me » aurait dû être remplacé par le pronom réfléchi « myself ». L'emploi du pronom objet n'est possible que si « coffee » est en position de sujet (« I needed coffee to wake me up completely »). De la même manière, le verbe « me récompenser » est réfléchi en français, et appelle en anglais l'emploi du pronom réfléchi « myself ». Il convient par ailleurs, de remplacer le point au milieu du segment par une virgule, l'anglais, contrairement au français, étant peu friand de phrases infinitives.

Je fis signe à Jérémie de commander ce qu'il voulait.

L'expression « faire signe à » a posé problème à un certain nombre de candidats, qui ont eu trop souvent recours à une traduction calquée sur le français, ce qui donne lieu à un faux-sens (ex : I made a sign to Jérémie »). On a également relevé une grande hésitation autour de l'emploi des prépositions, notamment entre « at » et « to », la première ayant fréquemment été substituée à la seconde. Il était inutile de traduire l'objet de « commander » par autre chose que « what he wanted » :

l'emploi de pronom tels que « whatever » ou « anything » constitue une surtraduction du texte français. De même, « what he wished for » est ici d'un registre trop élevé par rapport au texte original.

Son œil droit ressemblait à un pruneau d'Agen, son nez à une tomate Cœur de Bœuf.

Le jury n'attend évidemment pas des candidats une connaissance encyclopédique de la nomenclature des fruits et légumes. Il n'était ainsi pas nécessaire de trouver l'équivalent exact en anglais de la tomate Cœur de Bœuf, et une traduction descriptive, mais néanmoins précise (il fallait tout de même éviter ici les sous-traductions du style « big », voire « red ») pouvait très bien rendre compte de l'aspect du visage du personnage. Idem pour l'appellation du pruneau d'Agen qui a donné lieu à des erreurs de formation du groupe nominal (ex : « prune from/of Agen »), alors que la simple traduction « prune » a été jugée acceptable par le jury.

Sa main droite était bandée au moyen d'un linge, ou de je ne sais quoi.

Il fallait ici surtout éviter les traductions calquées sur le français de « je ne sais quoi », qui ne font pas sens en anglais. Par ailleurs, le participe passé « bandée » a posé problème à certains candidats qui ont utilisé le verbe « to wrap », qui relève du faux-sens. Le nom « linge » a souvent mal été compris et confondu avec le nom « linen », qui n'a pas le même sens en anglais.

Et le jour se levant sur lui, le couvrant d'or, ne parvenait décidément pas à donner le change.

Il fallait être attentif ici à éviter les collocations erronées : ainsi, le nom « day » fonctionne avec le verbe « breaks », alors que le nom « sun » appelle le verbe « rises », et les panachages ont cependant été assez fréquents. De même, l'emploi du verbe « to cover » n'est pas correct pour traduire le verbe « le couvrant », car le verbe anglais possède une connotation beaucoup plus précise et matérielle que le verbe français, qui peut s'employer dans un contexte métaphorique comme celui-ci. Par ailleurs, « l'or » dont est couvert Jérémie est à rendre par un étoffement (le jury a choisi « golden light ») mais ne peut faire l'objet d'une traduction littérale avec « gold ». La traduction la plus prisée des candidats a été « covering him in gold », ce qui donne l'impression que Jérémie est littéralement enfoui sous des monceaux d'or. Quant à la fin de la phrase, l'essentiel des erreurs s'est concentré sur l'expression « donner le change », qui n'a souvent pas été comprise dans le texte original par les candidats. Là encore, le bon sens était de mise : dans la mesure où il n'existe pas de traduction strictement équivalente en anglais pour cette expression idiomatique, il s'agit de trouver une proposition cohérente avec l'idée selon laquelle, malgré la beauté de la lumière, le visage de Jérémie restait toujours pénible à regarder.

Ensuite, je l'accompagnai directement à la fourrière et nous récupérâmes sa chienne, qui n'eut de cesse de bondir dans tous les sens en envoyant des paquets de bave un peu partout.

L'adverbe « ensuite » ne peut pas ici être traduit par les adverbes anglais « next » ou « afterwards », qui supposent une succession d'événements. Le verbe « accompagnai » a donné lieu à de nombreuses traductions calquées sur le français, avec « I accompanied him », qui était une proposition maladroite. Encore une fois, le jury attendait des candidats qu'ils possèdent un lexique assez large pour ne pas avoir systématiquement recours au verbe « go » pour traduire tous les verbes de mouvements. Le choix du nom « bitch » pour traduire le nom « chienne » pose un problème de registre, alors que « she-dog » est une proposition maladroite. Des problèmes de structure ont pu apparaître dans la traduction de la relative. En effet, un certain nombre de candidats ont choisi le verbe « to get back », qui par ailleurs, est légèrement inexact dans le contexte, et dont la particule, « back » est venue parfois s'interposer entre le relatif et son antécédent : « we got his dog back who... ». La traduction du verbe « n'avoir de cesse de » a posé un problème quant au choix de l'auxiliaire en anglais. Si le jury a accepté la proposition « would not stop jumping » en revanche les propositions « could not stop jumping » et « did not stop jumping » amènent une nuance de sens qui n'est pas présente dans le texte français, en introduisant l'idée que le chien n'avait pas la possibilité de s'arrêter de sauter. Les locutions adverbiales « dans tous les sens » et « un peu partout » ont trop souvent été traduites littéralement (ex : « *a bit everywhere »), ou encore surtraduites (ex : « to and fro »), là où le jury attendait des candidats qu'ils maîtrisent une gamme assez large de solutions. De même, l'expression « envoyant des paquets de bave » ne peut être rendue telle quelle, mais doit faire l'objet d'une traduction centrée sur le sens global de l'expression (c'est-à-dire l'idée que le chien bavait beaucoup et partout) plutôt que sur le rendu de chaque unité lexicale (« envoyant », « paquet », « bave ») qui, mises bout à bout, échouent à faire sens.

Nous longeâmes la côte pour revenir. Au large du casino, enfourchant leur planche, la main en visière, indécis, les premiers surfeurs de la journée scrutaient l'horizon muet, droits comme des chiens de prairie.

Cette phrase longue et complexe présentait à la fois difficultés de lexique et de structure. Même s'il est possible en français de prendre une certaine liberté avec la syntaxe, il n'est pas souhaitable en anglais de retarder autant l'apparition du sujet, qui doit figurer juste après l'indication du lieu. Une

majorité de candidats a buté sur l'expression « au large de », et a eu recours à une stratégie de contournement ou d'évitement. Le jury a constaté que la règle du pluriel distributif en anglais semblait ne pas être connue par un certain nombre de candidats avec de nombreuses occurrences de « *shading their eyes with their hand », là où le nom « hand » aurait dû être au pluriel. Un certain nombre de candidats ont choisi de traduire « la main en visière » de manière littérale, et de garder la mention de la « visière » en proposant par exemple « with their hands above their eyes as visors », qui est un faux-sens, et illustre la nécessité de traduire non pas simplement des mots, mais avant tout du sens. L'adjectif « indécis » ne peut être maintenu en incise en anglais, et ne peut être rendu par les adjectifs « incertain » ou « undecided », et surtout « unsure », qui ne fonctionne qu'en tant qu'adjectif attribut et ne peut être employé en position d'épithète. La traduction de cette phrase demandait un effort de représentation mentale du tableau peint par l'auteur. Ici, les surfeurs sont déjà dans l'eau puisqu'ils sont représentés en train d'enfourcher leur planche. Ainsi, toutes les traductions qui avaient recours au verbe « standing » relèvent du contresens, puisque les surfeurs étaient assis, et non debout. Certains candidats n'ont pas compris la portée de l'adjectif « muet » qui qualifiait bien « horizon », et parfois même son sens, puisqu'il s'agit ici de décrire une ligne d'horizon qui n'annonce rien et surtout, pas de vagues. Le choix de traduire l'adjectif français par des adjectifs anglais tels que « speechless », « dumb », ou « mute » constitue un contresens, car ces derniers personnalisent trop le nom « horizon ». Enfin, la traduction de l'adjectif « droits » a également posé problème, et a été souvent rendu par l'adjectif « straight » seul, alors que celui-ci ne peut avoir le sens de « vertical » voulu ici que s'il est relié à « up » (ex : « sitting up as straight as prairie dogs », solution qui tend vers la surtraduction).

Le ciel virait au bleu profond. Sa chienne se tenait tranquille à présent, la langue pendante sur la banquette arrière.

L'imparfait du verbe « virait » suppose un processus graduel et impose une traduction à l'aide d'un verbe à la forme V-ING (« was turning » et non « turned »). La nuance de couleur « bleu profond » ne peut pas être traduite par « dark blue » ou « navy blue », qui décrivent une teinte trop foncée pour le contexte de la matinée. L'adverbe « tranquille », lorsqu'il a été traduit par « quiet », a mis certains candidats sur le mauvais chemin avec l'emploi du verbe « to keep quiet », qui signifie « garder le silence » et non pas « se tenir tranquille ». Ce passage exigeait des candidats une lecture attentive et un certain bon sens. Ainsi, il est évident que la langue de la chienne ne pend pas sur la banquette, ne serait-ce que dans la mesure où « pendante » est un adjectif, et non un verbe au participe présent dont « sur la banquette arrière » constituerait le complément. Par ailleurs, la mention de la banquette arrière et le contexte général de la voiture devaient orienter les candidats vers une traduction de « se tenait » par « was sitting » et non « was standing ».

« J'ai décidé de ne pas lui donner de nom, marmonna-t-il. Finalement, je trouve ça stupide de donner un nom à un animal. »

Les candidats disposaient à ce stade d'informations suffisantes pour avoir une idée du type de personnage qu'est Jérémie, et ainsi opter pour le bon registre dans la traduction de ses propos rapportés au discours direct. La traduction « I find it stupid », calquée sur le français, si elle n'est pas fautive, relève néanmoins d'un registre trop soutenu pour bien rendre compte de « je trouve ça stupide ». « Finalement » ne peut pas être traduit par les adverbes « finally » ou « eventually », qui n'ont pas le même sens dans ce contexte, tandis que « all things considered » est également trop élégant dans la bouche de ce petit voyou. Cette erreur fréquente témoigne peut-être d'une maîtrise encore insuffisante des nuances de l'anglais par certains candidats, dans un exercice où ces nuances sont pourtant d'une importance primordiale.

Alice Braun
Université Paris Ouest Nanterre la Défense

* : ce signe précède un énoncé non accepté, cité à titre d'exemple d'erreur courante trouvée dans les copies de candidats.

II ÉPREUVES ORALES

1. LEÇON DE LITTÉRATURE

Conditions de l'épreuve

Le candidat choisit l'un des deux sujets qui lui sont proposés, sur deux auteurs différents du programme de littérature, tronc commun et option confondus. Le candidat dispose de cinq heures pour préparer un exposé en anglais de trente minutes maximum, suivi d'un entretien en français d'environ dix minutes.

Pendant le temps de préparation de l'épreuve, le candidat dispose d'un exemplaire des deux œuvres concernées, d'un dictionnaire anglais unilingue et d'un dictionnaire de prononciation.

Conseils relatifs au temps de préparation de l'épreuve

On ne saurait trop recommander aux candidats d'utiliser les ouvrages mis à leur disposition.

- Le texte de l'œuvre, tout d'abord. Un sujet de leçon porte toujours sur la totalité du texte et le jury sera sensible à la façon dont le candidat circule à l'intérieur de ce texte. Les exemples choisis pour illustrer l'argumentation devront rendre compte d'un examen attentif de l'œuvre dans son ensemble. Cette année, par exemple, quelques candidats, qui ont traité des sujets de leçon portant sur *Lyrical Ballads*, ont puisé tous leurs exemples dans deux ou trois poèmes. D'autres ont laissé de côté des pans entiers de *The Famished Road*. Cinq heures de préparation offrent la possibilité de donner un aperçu plus large.

Par ailleurs, depuis quelques années, les pages contenant les introductions, préfaces, notes et appareils critiques ne sont pas scellées par du ruban adhésif, ce qui rend possible le recours au paratexte. Une exploitation raisonnée de ce matériel peut donc aussi s'envisager. Quelques candidats y ont eu recours, et à bon escient.

- Le dictionnaire unilingue peut aider à préciser ou détailler le sens des termes du sujet, à en explorer la polysémie. L'exemple le plus représentatif d'une sous-estimation de cet outil a été relevé à propos de « The exaltation of knowledge in *Arcadia* », aucun des candidats n'ayant songé à explorer la polysémie du mot 'exaltation'. D'autres candidats ont eu à cœur de citer le dictionnaire pour définir les termes du sujet posé, mais en s'interdisant de se référer également aux sens non répertoriés et qui pouvaient cependant leur être familiers. L'usage du dictionnaire, fortement recommandé, comporte donc plusieurs écueils. Le premier consisterait, pour le candidat, à se limiter à la liste des sens retenus par le dictionnaire, et à s'interdire une libre utilisation des expressions ou acceptions dont il pourrait avoir connaissance. Les définitions du dictionnaire doivent rester des aides à la réflexion et non des façons de clôturer le sens. Un autre écueil, souvent constaté cette année, a consisté à citer le dictionnaire en introduction, en pensant que cela suffit à justifier le choix d'une piste de réflexion. Or, il appartient au candidat de rester maître de sa problématique et de justifier ses choix d'analyse par le moyen de l'argumentation.

- Le dictionnaire de prononciation semble particulièrement négligé par les candidats. Les rapports des années précédentes insistent unanimement sur les fautes relevées lors de la restitution de certains termes de rhétorique ou, plus généralement, de termes qui appartiennent au registre de l'analyse littéraire. Il est donc à nouveau fortement conseillé aux candidats de vérifier systématiquement la prononciation des termes du lexique spécialisé, et d'étendre même l'usage de ce dictionnaire. Ce dictionnaire peut également servir à dissiper des incertitudes et à préparer la lecture des citations, surtout lorsque ces dernières comportent des difficultés particulières. Quelques lignes de la pièce *Arcadia* exigeaient, par exemple, de prononcer et d'accentuer correctement : *Aeschylus, Sophocles, Euripides, Archimedes*. Mais l'utilité de ce dictionnaire ne se limite pas aux noms propres et pourrait être davantage prise en compte pour réduire le nombre des fautes d'accents et de phonèmes.

Pendant le temps de préparation, il est fortement recommandé aux candidats d'anticiper le moment où le jury devra regarder les feuilles de brouillon pour s'assurer qu'elles ne présentent aucune partie rédigée, en dehors de l'introduction et de la conclusion. Une leçon entièrement rédigée réduira la note finale, conformément aux règles de l'épreuve. Le jury doit évaluer l'aptitude du candidat à parler, de manière ordonnée et nuancée, à partir de simples notes.

Cette anticipation en entraîne une autre, tout aussi cruciale. Dans la situation de parole ainsi imposée, en l'absence de substrat rédigé, de nombreux candidats ont tendance à abuser d'un petit nombre d'expressions, parfois maladroites, telles que « we have... », pour aborder les divers aspects d'un texte. Le temps de préparation doit permettre de prévoir quelques stratégies de formulation et de présentation capables d'étoffer l'expression, malgré les effets du stress.

Une dernière remarque concerne la gestion du temps de parole. De trop nombreux candidats n'utilisent pas les trente minutes de parole qui leur sont allouées. Or, c'est bien sûr pendant les cinq heures de préparation que cela doit être calculé, et calculé de façon modulable. Certains candidats, cette année, ont présenté des leçons au contenu parfois fort défendable, mais qui n'ont duré que quatorze ou quinze minutes, faute d'avoir prévu l'inscription de ce qu'ils avaient à dire dans le déroulement concret de l'épreuve.

L'exigence d'occuper le temps de parole concerne, en premier lieu, le contenu de la leçon, et cet aspect sera traité ci-après, dans le cadre des questions de méthode. Mais la perspective de devoir moduler le temps de parole fait partie du travail de préparation. La place donnée aux citations, l'ampleur accordée à leur commentaire permettent en général de contrôler le format de la présentation orale, surtout si l'on a pensé à en noter le minutage, partie par partie, sur le brouillon. La capacité de prolonger un discours trop bref ou de compacter un exposé trop long figure parmi les aptitudes qu'une épreuve orale permet d'évaluer.

Questions de méthode

Ce que l'on attend d'une leçon.

Un point de méthode capital, souligné dans de précédents rapports, a été jusqu'à présent peu entendu. Il s'agit de la différence entre une leçon et une dissertation en littérature. De nombreux candidats semblent se faire un devoir de présenter leur problématique sous la forme d'une question, ou d'une série de questions posées en introduction, et auxquelles le plan serait destiné à répondre.

Les sujets de leçons appellent, par définition, une simple démonstration de l'ensemble des aspects qu'ils soulèvent, en partant des plus simples pour aller vers les plus subtils et les plus difficiles à expliciter. Le plan de la leçon se doit avant tout d'être clair et progressif dans sa façon d'aborder l'œuvre sous l'angle particulier imposé par le sujet. Plutôt que de chercher à résoudre quelque problème fabriqué pour l'occasion, le plan devrait proposer un parcours exploratoire, attentif au texte, et soucieux de rendre l'œuvre accessible, dans toute sa complexité, à un auditeur supposé l'avoir seulement lue.

On attend d'une leçon qu'elle soit dynamique, et les candidats ne se représentent pas toujours ce que l'on entend par là. Le parcours de lecture ne doit pas se limiter à une description du texte, ou à une juxtaposition des divers aspects du sujet posé, ou encore à une simple illustration du sujet posé à l'aide d'un catalogue de citations classées par thèmes. Tout cela fait partie des écueils les plus courants. Un plan dynamique se distingue par son souci d'articulation logique et argumentée entre les parties et sous-parties qui le composent, par une complexification croissante et accompagnée. Le candidat qui sait souligner le passage d'une étape de sa leçon à la suivante, qui sait signaler et justifier un changement d'angle d'approche, est un candidat qui endosse déjà un rôle d'enseignant.

L'exemple de leçon particulièrement réussie, entendue lors de cette session et reproduite à la fin de cette section du rapport, s'avère exemplaire à plusieurs égards. Le candidat n'a pas substitué au sujet posé une question qui en aurait limité la portée. Il a proposé un parcours de lecture dont la complexité a été mesurée et illustrée d'exemples commentés. Il a justifié le passage de chacune des parties de son plan à la suivante. Il n'a, à aucun moment, raconté une quelconque péripétie du roman, il n'a jamais traité des personnages autrement qu'à travers les mots du texte.

Une leçon attentive au texte suppose, en effet, que l'on aborde le texte sans s'arrêter à la diégèse ou à psychologie des personnages, qui ne sont que des effets du texte. Cela suppose que l'on prête attention aux aspects stylistiques, esthétiques, formels, aux réseaux d'images, à la structure de l'œuvre, à l'organisation du récit, aux aspects génériques et métatextuels, à tout ce qui fait qu'un texte littéraire s'offre à une multiplicité de lectures possibles. Le programme de cette année comportait un certain nombre d'écueils et de contresens possibles pour les candidats prompts à se laisser happer par les effets du texte que sont le récit et les personnages. Les remarques moralisatrices sur les expatriés, à propos de *Fiesta: The Sun Also Rises*, ont fait sombrer quelques leçons, non pas dans le hors sujet, mais dans le hors-texte. Peu de candidats ont pensé à inclure la dimension poétique de *The Famished Road* dans leur argumentation, à en montrer la portée et la fonction. Rares sont ceux qui ont su inclure la temporalité et l'expérience de la représentation dans leur approche de *Measure for Measure*. Parmi ceux qui ont dû parler de *A Tale of Two Cities*, seuls quelques uns ont pensé à s'interroger sur la position de la voix narrative, sur les changements de pronoms sujets qui l'affectent,

sur la manière dont elle guide le regard. De façon plus générale, peu de candidats songent à examiner de près les basculements du style indirect au style direct, à voir quelles informations supplémentaires apporte un dialogue, ce qui justifie son découpage, ce qu'exprime son cadre narratif ou l'absence de cadre narratif. L'exercice de la leçon n'impose nullement une approche de l'œuvre à gros traits, et devrait idéalement comporter un certain nombre de microlectures, capables d'ancrer remarques et arguments dans la matière textuelle.

À l'issue d'une leçon, le jury se pose invariablement ces deux ensembles de questions :

- le candidat a-t-il traité le sujet dans ses principaux aspects ? quels sont les aspects qui n'ont pas été pris en compte ? A-t-il ciblé le texte, (et non le récit) ? A-t-il procédé de façon logique (et non descriptive) ?
- le candidat a-t-il rendu le texte présent dans son exposé ? A-t-il su faire sentir, en situation, dans le texte, l'essentiel de son propos ?

Quelques précisions sur deux écueils souvent évoqués

Les rapports du jury des années précédentes insistent tous sur l'écueil que constitue le placage de cours, et on comprend le désarroi des candidats à qui l'on dit de bien réviser, avant de leur faire le reproche de plaquer des éléments critiques. Précisons alors que la leçon est un exercice de prise de parole, avec toute la responsabilité que cela suppose à l'égard des propos que l'on tient ou que l'on endosse. Prendre la parole signifie que l'on se met en situation de répondre de tout ce que l'on profère. Par conséquent, tout élément critique emprunté à un cours ou à un ouvrage de la bibliographie devra être passé au crible d'une réflexion personnelle. Le placage de cours concerne les candidats qui utilisent des éléments de discours critique ou des jugements courants à propos d'une œuvre ou d'un auteur, sans songer à les justifier ou à en montrer la pertinence, en les supposant justes au prétexte qu'ils figurent dans une bibliographie ou qu'ils ont été entendus en cours. L'épreuve de la leçon est aussi un test d'autonomie intellectuelle.

Un exemple particulièrement fréquent de ce type de placage a été relevé cette année à propos de la partie la plus contemporaine du programme. Nombreux furent les candidats qui ont proposé une approche réductrice du post modernisme, en reprenant sans l'argumenter l'idée d'une désorganisation ou d'une déconstruction du sens. Le terme de déconstruction revient de plus en plus souvent dans les leçons, sous la forme d'une constatation qui aurait, en soi, valeur de démonstration et ne nécessiterait aucun travail d'analyse. Or, si déconstruction il y a, il appartient au candidat qui utilise ce terme de faire tout d'abord une différence entre déconstruction et destruction (ce qui n'est pas toujours le cas), de montrer la façon dont cette déconstruction se manifeste, comment elle procède, à quels effets elle conduit.

Et sans doute est-ce encore à propos du placage qu'il conviendrait le mieux d'aborder les problèmes posés par le film, dans le cadre de la leçon. Lorsque l'œuvre s'accompagne d'un film, comme c'était le cas cette année pour *Fiesta : The Sun Also Rises*, le candidat est tenu de parler du film dans la leçon. La tendance générale observée consiste à faire de simples références au film, très souvent sur le mode impressionniste ou subjectif, parfois même anecdotique, sous forme d'ajouts à l'argumentation, ou d'une digression de dernière minute. On constate fort peu de mises en regard réussies et productives des deux œuvres proposées en parallèle dans le programme. Les candidats semblent peu préparés à aborder le film à l'aide d'outils d'analyse, à parler des divers aspects de la scénarisation, du cadrage, des mouvements de caméra, de la longueur des plans et de leur enchaînement, de la bande sonore, de la mise en scène ou du montage. Une préparation plus étoffée au plan théorique apparaît nécessaire, car seule une analyse des moyens filmiques pourrait permettre une véritable intégration du film dans la leçon.

Parmi les erreurs de méthode souvent évoquées dans les rapports du jury, figure également le catalogue de citations, et cela mérite sans doute un nouveau surcroît d'attention : les candidats qui pensent ainsi, en toute bonne foi, faire la preuve de leur connaissance approfondie de l'œuvre, peuvent certainement comprendre pourquoi cela ne peut que leur être reproché, pourquoi cela accentue et aggrave les faiblesses d'un plan trop descriptif.

Le cumul de citations produit un afflux d'informations potentielles sur le texte, mais d'informations non explicitées, laissées à la compréhension de l'auditeur, dans un exercice qui doit précisément donner la preuve des facultés d'analyse et des vertus pédagogiques du candidat.

Ensuite, la citation devrait logiquement constituer, dans le cadre de la leçon, un moment particulièrement crucial, puisqu'elle fait entendre le texte, dans un discours qui le prend pour objet. Moment intense, par conséquent, qui ne saurait s'accommoder d'un traitement furtif, comme si le recours au texte venait interrompre l'argumentation.

La citation appelle une introduction particulière, qui précise ce que le passage s'apprête à illustrer, qui annonce dans quelle partie de l'œuvre il va être prélevé, et ce qui fait sa valeur d'exemple.

Une citation appelle aussi une lecture propre à faire ressortir ce que l'on veut donner à entendre du texte, une lecture accordée à la démonstration en cours, et qui fasse justice au caractère littéraire du texte. Une citation appelle surtout, systématiquement, un commentaire *a posteriori*. Ne pas commenter une citation revient à laisser à l'auditeur le soin de comprendre ce que l'on a voulu dire sans le dire, et le procédé va donc à l'encontre de l'exercice. Toute citation appelle un commentaire, et un commentaire qui puisse s'articuler à la suite de l'argumentation.

On comprendra alors qu'une citation bien faite ne saurait s'enchaîner aisément à une multitude d'autres sans compromettre l'équilibre de la leçon. Et ce point particulier, que constituent les citations, permet justement de relier les questions de méthode aux aspects plus pratiques de l'exercice.

Recommandations concernant le déroulement de l'épreuve

En début d'épreuve, le jury rappelle quelques consignes et précise qu'il va devoir prendre en notes le plan de la leçon. Il est donc important de prévoir un plan clair et de le dicter assez lentement pour que le jury puisse le copier sans faire d'erreur. Et ce souci de l'auditoire devrait également se manifester dans la façon de présenter une citation.

La plupart des candidats qui s'apprêtent à lire une citation dans le volume de l'œuvre annoncent d'abord la ligne, puis la page, ouvrent le volume en une seconde à l'aide d'un marque-page coloré, avant de lire la citation à un rythme soutenu. Or, si le candidat veut vraiment s'appuyer sur un moment d'expérience et d'écoute partagée du texte, propre à illustrer ses arguments, il conviendrait d'annoncer d'abord la page, puis la ligne, et de donner quelques indications visuelles avant de lire.

L'entretien qui suit la leçon devrait également faire l'objet d'une plus grande vigilance. Le jury prête une attention particulière au maniement de la langue française : à la correction syntaxique, à la qualité du lexique littéraire. Le jury observe la façon dont le candidat évite le franglais, les phrases inachevées, les tics de parole ou les paires d'expression telles que « etc. », « voilà », « on va dire que... », « quelque part ». Il ne s'agit pas d'un échange informel, mais d'un test d'aptitude à parler d'un œuvre de façon nuancée, soutenue et argumentée. Le passage au français, lors de l'entretien, ne devrait pas entraîner de relâchement dans l'expression et pourrait faire l'objet d'un entraînement, au même titre que les autres parties de l'oral.

Les qualités particulièrement appréciées, lors de cet entretien, méritent quelques précisions car un grand nombre de candidats réagissent aux questions du jury en revenant sur ce qu'ils ont dit au cours de la leçon, afin de le rappeler ou de le justifier. Réaction fort compréhensible. Mais le jury essaie généralement de poser des questions ouvertes, sur ce que le candidat a le moins développé. Si le candidat n'a pas donné une grande place au texte, par exemple, le jury l'attire du côté de microlectures. Si un ou plusieurs aspects du sujet posé ont été laissés de côté, les questions portent presque systématiquement sur ces zones d'ombre. Le jury apprécie donc, avant tout, la disponibilité intellectuelle du candidat à l'échange, son implication dans l'écoute, sa capacité à réfléchir en situation.

Sujets de leçons de la session 2013

Shakespeare

- « [F]iguring diseases », I, ii, 49.
- « [D]evilish mercy », III, i. 64.
- « [T]he liberty of the prison », IV, ii, 145-146.
- Power and authority.
- Exposure and concealment.
- Confessions.
- « My business is a word or two », III, 1. 48.

Wordsworth and Coleridge

- Simplicity.
- « Strange power of speech » p. 77, l. 620.
- « [T]he sympathies of men » (Preface to *Lyrical Ballads* [1800], 2005, (p. 290).
- The sense of community.
- Dramatic narrative.
- Motion and Emotion.
- The Poetics of Discovery.

Dickens

- « A wonderful fact to reflect upon, that every human creature is constituted to be that profound secret and mystery to every other. » (p. 16), in *A Tale of Two Cities*.

- « *A Tale Two Cities* as a « profound meditation on strangeness, on the principle of reconciliation, and on the meaning of resurrection » (Andrew Sanders, *Charles Dickens*, Oxford, OUP, 2009 (2003), p. 35).
- « What connexion can there have been between many people in the innumerable histories of this world, who, from opposite sides of great gulfs, have, nevertheless, been very curiously brought together! » (Charles Dickens, *Bleak House*, Chapter 16, London, Penguin, 2003 (1853), p. 256)
- « [T]he reality of mist and rain », (p. 19).
- « [U]nseen force[s] », (p. 235).
- « The substance of the shadow », (p. 306).
- «The popular and picturesque means of understanding that terrible time », *Preface to A Tale of Two Cities*, 2008 (1859), p.3)

Hemingway

- Celebration and lament
- « I don't film well », (p. 44).
- Artlessness.
- Immediacy.
- Ceremonial action.
- Disenchantment.
- Emotions and sensations.

Roth

- « [A]ll that rose to the surface was more surface » (p. 23) in *American Pastoral*.
- « The man within the man » (p. 30) in *American Pastoral*.
- « Layers and layers of misunderstanding » (p. 64) in *American Pastoral*.
- « Of course I was working with traces », (p. 76).
- The curse of perfection.
- Introspection and retrospection.
- Opacity.

Stoppard

- Landscapes of the mind.
- Designs.
- Transformation.
- « To make sense of nature's senselessness » in *Arcadia* (Stephen Schiff, « Full Stoppard », in *Tom Stoppard in Conversation*, Paul Delaney & Ann Arbor (eds.), The University of Michigan Press, 2001 (1994), p. 224.
- « [C]rossing boundaries between scandal and propriety » in *Arcadia* (Russell Twisk, « Stoppard Basks in Late Indian Summer », in *Tom Stoppard in Conversation*, Paul Delaney & Ann Arbor (eds.), The University of Michigan Press, 2001 (1994), p. 253).
- « The exaltation of knowledge » (p. 108).
- Music and silence.

Okri

- « [A] delirium of stories » (p. 213).
- « [T]he winds of recurrence » (p. 220).
- « [I]nterstitial realities » (Ato Quayson, «Means and Meanings: Methodological Issues in Africanist Interdisciplinary Research», *History in Africa* 25, 1998, p. 318).
- « It is terrible to remain forever in-between » (p. 6).
- Possession.
- « Like a strange fairyland in the real world. », (p. 242).
- « Time is not what you think it is », (p. 554).

Exemple de leçon entendue au cours de la session, sur le sujet suivant : « The man within the man in *American Pastoral* ».

Introduction

Le candidat cite directement une phrase de Samuel Richardson, tirée de la préface à la seconde édition de *Pamela* : « I am charmed with the beautiful Reflections she makes in the Course of her Distresses; [...] She pours out all her Soul in them [...] without Disguise; so that one may judge of, nay, almost see, the inmost Recesses of her Mind. » Il s'empresse de préciser que, dans la vie réelle, il n'existe rien de tel que « the man within the man », et ancre d'emblée le sujet de la leçon dans des

enjeux littéraires et génériques. Il envisage d'observer la façon dont une telle approche du personnage affecte le genre romanesque, et propose de procéder selon les trois étapes suivantes :

- 1 – « Cracking open the jar, identity in *American Pastoral* »,
- 2 – « A self-conscious approach to characterization »,
- 3 – « Embedding a story within a story ».

Développement

La première partie entend montrer que les personnages de *American Pastoral* sont les instruments d'une recherche portant sur l'identité. Le candidat se fonde sur le passage qui relate la visite du Suédois à Merry, devenue Jaïne (p. 264). Le voile qui couvre le visage de Merry se décompose en une pluralité de voiles. Le bas en nylon dont il est fait dissimule le visage, et superpose aussi la forme d'un pied à celle du visage. Puis, s'ajoute à cela un autre « voile », lorsque le Suédois vomit sur le visage de sa fille. Le candidat souligne la façon dont ces strates successives font ressortir la nature fictive et métaphorique du voile : « behind the veil there was another veil. » (p. 266). Le candidat constate que la distinction entre un dedans et un dehors s'en trouve brouillée, et qu'il n'y a plus de véritable identité à découvrir.

Le Suédois, qui demande à sa fille d'ôter le masque pour lui parler (p. 250), porte lui-même un masque, dès les premiers chapitres : « He learns to live behind a mask. A lifetime experiment in endurance. A performance over a ruin. Swede Levov lives a double life. » (p. 81). Le narrateur présente le Suédois comme un homme attentif aux surfaces, au projet de soins esthétiques de Dawn, à la peau de Merry pendant la période de son enfance. De la même façon, Dawn s'efforce de traiter la surface de son apparence. Elle cherche à surmonter le trauma que représente la criminalité de sa fille en lissant la surface de son visage (pp. 187-188).

Et c'est ce que Rita formule sur un mode plus violent : « We're talking about a mother [...] who has about as much depth as those gloves you make. A whole family and all you really fucking care about is skin. Ectoderm. Surface. But what's underneath, you don't have a clue. » (pp. 136-137).

Orcutt, porte son américanité comme on porte un vêtement, un costume (p. 302) aux couleurs criardes. Le candidat relève l'adjectif « loud » (p. 334), et note que le premier sens de cet adjectif s'applique à la voix, au langage, ce qui constitue une transition vers la deuxième partie.

La deuxième partie, « a self-conscious approach to characterization », démontre que le Suédois est moins un personnage qu'un nom : « The name was magical ; so was the anomalous face » (p. 3), « the embodiment of nothing » (p. 39). Le Suédois apparaît surtout comme le produit d'un discours. Les invitations au mensonge qu'il prodigue à sa fille, au sujet de la religion, en sont l'illustration (p. 387). Par contamination, Merry devient entièrement prisonnière d'un discours (p. 245).

Chaque fois que le narrateur est sur le point de comprendre véritablement le Suédois, ce dernier lui échappe et appelle une nouvelle tentative, (p. 39 ; p. 74). Ou encore le Suédois n'est-il appréhendable qu'à travers d'autres personnages dont l'essence réside dans les mots seuls. Le candidat se penche alors sur l'évocation du Suédois par ses anciens camarades (p. 83) ; il souligne également les recours du narrateur à d'autres inventions du domaine romanesque pour cerner le Suédois : « Are you the last of the Mohicans ? » (p. 130) ; référence à Proust, (pp. 45-47), et « My Swede was not the primary Swede ».

La transition avec la dernière partie réside dans le constat d'un emboîtement : ces êtres de discours, façonnés de l'intérieur par des discours différents, définis de l'extérieur par le discours des autres personnages, se trouvent pris dans le regard et dans le récit du narrateur, ils sont le produit d'une création.

La troisième partie s'intéresse à la structure de l'enchâssement, sur laquelle repose l'énoncé du sujet « the man within the man ». Le candidat cite un premier exemple pour démontrer que le Suédois est le pur produit d'un discours américain d'assimilation, (p. 144). Le candidat montre ensuite que le Suédois correspond au projet d'assimilation dicté par son père. La pastorale du Suédois se trouve donc enchâssée dans la pastorale américaine.

Le candidat montre enfin que la saisie d'un tel mirage (« craving depths that don't exist », p. 39) ne cesse de faire bouger les lignes du genre romanesque : « I dreamed of a realistic chronicle » ; « the Swede was concentrated differently in my pages from how he'd been concentrated in the flesh » (p. 76). Déplacement qui compromet peu à peu les fondements du projet d'écriture dans son ensemble.

Le narrateur parvient à définir seulement ce qui lui apparaît comme inaccessible et, ce faisant, il ne produit qu'un autoportrait. Le candidat cite l'expression : « exchange my solitude for his », (p. 74).

Le Suédois se réduit à une pure création qui en dit plus sur le narrateur que sur le personnage qu'il tente de décrire : « [...] inhabit this person least of myself, disappear into him [...] » (p. 74) ; « Everything else I wanted to know, I would have to make up ». Le candidat montre le déplacement incessant des modalités et de l'objet du projet d'écriture. Il propose de voir, dans le parcours du narrateur, une illustration de ce que ce dernier dit du Suédois (p. 89) : « The disaster that befalls him begins in a failure of his responsibility, as he imagines it. ». Le candidat montre qu'un même sentiment de responsabilité affecte le Suédois dans son désir de réussite exemplaire, et le narrateur dans la tâche de rendre compte des tourments du Suédois.

Le candidat souligne également qu'un même écart entre réalité de soi et conscience de soi affecte le personnage du Suédois et poursuit le narrateur lui-même dans la production de son récit. Le discours qu'il ne prononce pas (p. 44) constitue l'un des moments de cette prise de conscience. Son entrevue avec le Suédois (pp. 79-80) conduit le narrateur à un constat amer : « I, whose vanity is that he is never naïve, was more naïve by far than the guy I was talking to. [...] the revelation of the interior life that was unknown and unknowable, the story that is tragic and awful and impossible to ignore, [...] I had missed it entirely. » Croire et se dédire apparaissent comme les phases alternées et répétées d'un chemin qui conduit, non pas à la vérité mais à la conscience toujours précaire de l'illusion et de l'erreur.

Conclusion

Le candidat propose enfin de redéfinir la fiction comme voile. L'objet de la fiction apparaissant peu à peu comme une pure illusion, le roman laisse le lecteur face au mystère de deux voix confondues, celles du Suédois et celle du narrateur, auxquelles se joignent une multitude de voix prises dans un même faisceau d'interrogations.

L'entretien permet de revenir sur l'une des citations faites par le candidat à propos de la madeleine de Proust (p. 47), pour expliciter la position du narrateur face à sa propre mémoire, et face à un modèle de récit introspectif. L'échange porte ensuite sur le traitement du personnage en tant que sujet de l'histoire, et sur la manière dont la fiction défait le discours historique.

Afin de pondérer la tendance inéluctable d'un tel rapport à s'attarder sur les défauts, que tous les candidats qui ont su faire partager une lecture attentive et stimulante des œuvres soient ici sincèrement remerciés par l'ensemble du jury.

Françoise BORT
Université de Bourgogne (Dijon)

2. EXPLICATION DE TEXTE DE LITTÉRATURE

L'explication de texte est un exercice spécifique qui demande un entraînement adapté. Cette année encore, le jury a apprécié la précision d'un certain nombre de présentations rigoureuses mais a également été frappé par le nombre de prestations orales qui ne semblent pas tenir compte des recommandations du rapport – conseils qui correspondent à ce que les enseignants de littérature répètent pourtant à leurs étudiants. Il s'agit de démontrer les mécanismes par lesquels un texte se fait œuvre d'art, de déceler la création d'effets esthétiques, sans pour autant croire que la littérature se réduit à une série d'impressions ou à un catalogue de formules. De bonnes, voire d'excellentes prestations montrent que les attentes du jury ne relèvent pas de l'impossible.

Déroulement de l'épreuve

Le candidat dispose de trente minutes pour lire, avant ou après l'introduction, le début du texte (c'est le jury qui signale quand s'arrêter) et présenter son travail. Au bout de vingt-cinq minutes le jury fera un signe de la main pour que le candidat sache qu'il doit approcher de sa conclusion. La lecture permet au candidat ému (et chacun l'est à un degré ou un autre) de poser sa voix et aussi de montrer sa perception du ton. S'il s'agit d'une pièce de théâtre, il faut lire les didascalies. Un entraînement en amont est nécessaire car un oral ne s'improvise pas. Un dictionnaire est à la disposition des candidats pour vérifier la prononciation des mots du passage qui feraient difficulté et celle du vocabulaire critique.

La préparation en loge, d'une durée de deux heures, offre aux candidats la possibilité de situer le passage à étudier en **introduction** (un exemplaire de l'œuvre dans l'édition du concours est disponible). Une contextualisation brève mais précise est donc attendue. Cela ne signifie pas qu'il faille résumer l'œuvre ou citer dix chapitres différents, mais qu'un regard attentif à ce qui précède, une bonne connaissance des retournements diégétiques ou/et stylistiques, un repérage utile dans le développement de l'intrigue doivent permettre d'introduire la problématique retenue, de justifier l'angle d'approche. Tout comme une introduction étique révèle que l'exercice n'est pas dominé, une introduction pléthorique met en relief un manque de discernement qui ne peut que créer une mauvaise impression. Au contraire, une sélection habile souligne la bonne connaissance de l'œuvre et de ses enjeux littéraires. L'utilisation de la formule « pivot moment » est contre-productive si le candidat ne démontre pas de quel tournant il s'agit et comment s'opère l'évolution.

Devrait suivre une présentation des **moments du texte** (sans formule de découpage du genre « the text is divided into three parts ») : ce repérage sert à alimenter un commentaire interprétatif plus tard dans la présentation. Certains candidats choisissent avec bonheur de présenter cette évolution au cours de leur commentaire. En tout état de cause, il est utile de repérer l'organisation en paragraphes, en strophes, de prêter attention aux systèmes de rimes, aux glissements de points de vue. Pour cela une étude grammaticale rapide permet de voir comment les mots de liaison, les conjonctions, les changements de temps, le passage de l'actif au passif, du singulier au pluriel, entre autres, orientent le lecteur dans une perception du mouvement du texte. Ces repérages ne sauraient suffire mais ils ouvrent les pistes d'une interprétation qui doit ensuite se nourrir de micro-lectures systématiques. Même si certains textes s'y prêtent plus que d'autres, il ne faut pas non plus se contenter d'un commentaire partie par partie qui ne ferait pas un sort aux autres éléments de construction.

De trop nombreux candidats semblent croire que l'annonce de la **problématique** se fait sous forme de question(s) : il serait plus judicieux d'envisager la problématique comme la réponse à une question que l'on se serait posée après une lecture linéaire au cours de la préparation. Le jury n'a pas à écouter ce qui devrait être le brouillon du candidat. Encore faut-il dépasser le stade de la question passe-partout (qui en l'occurrence ne passe pas, du type « How does this passage illustrate Hemingway's mode of writing ? ») pour s'orienter vers une analyse des procédés littéraires pour dégager les enjeux esthétiques spécifiques au passage par rapport aux enjeux de l'œuvre dans son ensemble. (« We will see that the intervention of the duke does not just prepare the spectator for the bedtrick but allows for a redefinition of power and sets a dynamics of reversal ».). Vient alors l'annonce du plan qui doit se faire sans précipitation de telle sorte que le jury puisse le noter *in extenso* (en regardant si le jury est encore en train d'écrire, il est facile de corriger sa vitesse). Annoncer clairement le nombre de parties avec un titre limpide et concis (pas de question !). Ce n'est pas le moment d'entrer dans le détail des sous-parties car cela nuit à la clarté du propos, or de cette clarté dépend la bonne compréhension du jury. Il faut veiller à ce que les parties soient équilibrées, ne distinguent pas fond et forme mais fassent fonctionner les deux simultanément, même si la progression logique d'un

plan dynamique va vers une interprétation de plus en plus fine et personnelle. Le plan en trois parties se prête mieux à cette attente essentielle. Le jury constate régulièrement que le plan en deux parties correspond à une sorte de description du texte, sans grand intérêt dans le cadre de cette épreuve. Au cours de l'exposé, il est fortement conseillé aux candidats d'indiquer clairement à quel moment ils passent d'une partie à l'autre, en proposant une transition logique. La conclusion reprend sous forme brève les conclusions de chaque partie, en évitant la répétition mot à mot, et ouvre sur une lecture plus vaste, sur les enjeux de l'œuvre en général, enjeux esthétiques, idéologiques, historiques ou enjeux de réception par exemple.

La **démonstration** doit s'appuyer sur des micro-lectures : cela signifie que l'on part du texte pour énoncer une théorie et non l'inverse. Les micro-citations illustratives doivent être évitées, elles ne sauraient se substituer aux micro-analyses. Chaque exemple doit donner lieu à une analyse fondée sur l'étude des sons, des rythmes, du champ lexical ou sémantique (à ce sujet connaître la différence entre les deux catégories serait utile), de la grammaire (formes verbales, passif ou actif, temps, aspects, syntaxe), des figures de style (liste non exhaustive et non hiérarchisée). Il est plus important de montrer comment fonctionne une figure de style et de souligner quels effets elle produit que d'utiliser le mot savant sans être capable de voir à quoi cela sert (ou pire de chercher à faire illusion sans connaissance exacte de ces figures). Dans les meilleures prestations, les candidats ont conjointement utilisé le mot savant et sa définition au cours d'une analyse précise du fonctionnement de la figure de style en contexte. En poésie, par exemple, montrer où tombent les cinq accents d'un vers élucide mieux le sens que de se contenter de dire qu'il s'agit d'un pentamètre. Si l'on repère le pentamètre il faut aussi savoir à quel type de discours ou d'effet il est généralement associé, encore faut-il distinguer entre l'iambe, le trochée, l'anapeste, le spondée. Si le terme échappe, montrer ce qui se passe et lire correctement convaincront le jury de la pertinence de la lecture. Ne pas oublier que la prose repose également sur des effets sonores.

L'on attend du candidat des connaissances en matière de critique littéraire : il s'agit ici de mettre ces connaissances en pratique, de n'en faire ni le catalogue ni l'économie. Il faut repérer les points de vue, définir les horizons d'attente, tenir compte de la théâtralité ou des procédés poétiques pour dégager les effets. Trop souvent les candidats réservent pour la troisième partie ou oublient de traiter tout ce qui fait la spécificité générique d'un texte : sa théâtralité, sa scansion, ses caractéristiques narratologiques. Ainsi peu de candidats voient que Dickens joue sur diverses catégories romanesques (roman d'aventure, roman gothique, intrigue policière, roman historique) mais aussi sur divers procédés théâtraux (le mélodrame par exemple). Les prestations sur *Arcadia* délaissent souvent l'importance de la représentation théâtrale, pourtant les didascalies ne peuvent être ignorées. Okri mêle diverses traditions orales et écrites qui donnent une tonalité particulière à sa langue ; les candidats qui n'en tiennent pas compte passent à côté du système d'échos, du flux et du reflux de la narration et donc de la profondeur d'extraits faussement simples. Chez Hemingway, ne pas signaler les effets de surface, les variations sur le même thème, conduit à un total affadissement du texte, voire au contresens.

En se demandant d'emblée, lors de la préparation, ce qui justifie le découpage du texte, son choix, ce qui en fait l'unité, le candidat pourra avancer des hypothèses de lecture pertinentes. Il n'existe pas de lecture unique d'un texte mais il y a des contresens à éviter : une connaissance du contexte historique, de l'histoire des idées et des mouvements littéraires et artistiques aide à repérer ce qui fait l'originalité du passage étudié et de l'œuvre dont il est extrait. Il ne suffit pas de dire qu'un roman est postmoderne, une poésie lyrique, une pièce tragique, il faut disposer d'une définition opérationnelle et pertinente au moment où l'on s'y réfère. Le vocabulaire de ces grandes catégories est trop souvent utilisé mal à propos : tragique ne veut pas dire triste, romantique ne signifie pas sirupeux, dramatique ou mélodramatique palpitant et le modernisme ou le post-modernisme n'est pas simple affaire de date.

Conseils

Les conseils qui suivent sont destinés à donner aux candidats des détails pratiques sur la façon d'aborder l'épreuve.

- Respecter la numérotation des lignes ou des vers pour ne pas perdre le jury.
- Bien indiquer la page et la place dans la page lorsqu'on fait une référence hors passage. Beaucoup des candidats qui se présentent sans l'œuvre, pourtant disponible en loge, n'ont pas pris soin de contextualiser et ne peuvent répondre aux questions du jury sur la mise en contexte.
- Ne pas survoler le texte et le réduire à simple prétexte à un placage de cours non pertinent.

- Ne pas se concentrer sur une seule partie du texte : la règle fondamentale est d'analyser l'ensemble du passage proposé.

- Ne pas s'interdire, pour l'œuvre concernée, de faire référence au film, mais ne pas plaquer un discours sur le film car l'exercice est d'expliquer le texte proposé. Quelques brèves références pertinentes peuvent éclairer la lecture du passage : choix du réalisateur d'amplifier une image, de la faire éclater en leitmotiv visuel, tonalité des dialogues... Si la scène a disparu dans l'adaptation, le dire tout simplement.

L'entretien en anglais est l'occasion de faire progresser le candidat dans des voies qu'il a lui-même ouvertes sans toujours les avoir suivies jusqu'au bout (cela s'explique souvent par le facteur temps, mais aussi par une certaine capacité à ne pas hiérarchiser les pistes). Les questions sont autant de perches à saisir pour progresser, parfois de la bonne note à la très bonne note. C'est aussi l'occasion de démontrer que la langue est maîtrisée dans le discours spontané. Certains candidats sont perdus sans leurs notes, d'autres révèlent un anglais plus idiomatique. Il ne faut pas oublier que la précision, la richesse et la correction de la langue jouent un rôle important dans l'attribution de la note d'anglais oral. Cette forme d'expression doit donner lieu à entraînement intensif comme le reste de l'exercice, compter sur l'improvisation de dernière heure est une prise de risque inutile. Le jury qui a écouté avec attention ne cherche ni à faire répéter ni à faire rejeter une argumentation. Les formules du type « I have already shown », « as I have told you », « this is an interesting question », « I was wrong », « I had thought about it but did not know how to express it » sont à bannir au bénéfice de réponses argumentées, précises et concises, s'appuyant sur de nouvelles analyses d'exemples. Lorsque le jury pointe vers un paragraphe, une strophe, quelques lignes ou quelques vers, il attend une minutieuse analyse stylistique et métrique (ne pas confondre « paragraph » et « stanza », « line » et « verse » est une exigence de base).

Exemple de prestation répondant aux exigences de l'épreuve

Sur un extrait de « Lines Written a Few Miles Above Tintern Abbey » de William Wordsworth.

Commençant par une contextualisation du poème dans l'œuvre de l'auteur, puis dans le recueil, la candidate a également situé l'extrait à l'intérieur du poème. Puis elle a repéré les deux mouvements principaux du passage, insistant sur l'effet de flux et reflux, sur la circulation entre passé, présent et avenir dans une méditation qui prépare le lecteur à une introduction du thème de la mort. La forme reflète l'état d'esprit apaisé du poète, incarne les théories de Wordsworth énoncées dans les écrits théoriques (la candidate utilise ainsi la possibilité désormais offerte d'utiliser toutes les pages de l'édition du concours).

L'annonce de plan est à la fois pertinente et élégante :

1. « The sessions of sweet silent thoughts », the movement of memory;
2. The place of the individual in nature;
3. Tintern Abbey as the conclusion of the first volume of *Lyrical Ballads*.

1. Le premier moment s'attache à présenter :

a) Un décor propice à la méditation, dans lequel l'individu fait un avec la nature : repérage du vocabulaire de l'ancrage dans le présent et dans l'espace, de l'utilisation du pentamètre iambique pour exprimer le sentiment en contraste avec les anapestes d'un autre poème pour permettre à l'image mentale de retrouver sa force vive; situation dans l'héritage de Milton. Perception d'un flux de la pensée. La métrique syllabique permettant d'exprimer l'harmonie et le calme.

b) Le mouvement de la mémoire elle-même : rythme très régulier conduisant à un spondée qui évoque le caractère irrégulier de la mémoire de l'enfance (référence à l'élégie). Le mouvement rétrospectif de la mémoire renvoie à la première visite du lieu dans la première partie du poème hors passage à étudier, la mémoire ouvre aussi vers l'avenir puisqu'elle va continuer.

c) Du lieu à l'esprit : tradition du poème locodescriptif mais la description n'est pas le but principal comme le montre la référence aux éléments et le choix d'adjectifs qui se réfèrent à la conscience du poète et non seulement à la qualité (« living air » / « blue sky »). « The I and the eye » créent plus qu'ils n'observent. La dynamique entre l'homme et la nature est une dynamique de création.

2. Le second moment montre que le décor lyrique ne produit pas une ballade mais plutôt ce

que Wordsworth appelle « an impassioned recitation ».

a) Le lyrisme romantique présente le moi et ses émotions. Attention portée aux vers où s'opère le passage de « me » à « all ». L'individu devient le lieu d'une harmonie globale en s'ouvrant à la nature : le poème semble alors entrer en conversation avec Coleridge.

b) La perception du sublime qui apparaît dans le paysage (« cataract ») est confirmée par l'utilisation de l'adjectif « sublime », le son de la « sounding cataract » s'entend dans le poème. Référence à Burke : la nature devient impressionnante car elle hante (« haunting »), est « greater than man » comme ce poème est pour les critiques « a greater romantic lyric ».

c) L'esthétique des contrastes, ici, rend compte de la quête d'une identité qui concilie deux tendances opposées : la ligne de scission (vers 76-77) s'oppose à l'unité du vers 103 où le « still » révèle que l'amour pour la nature est le gage d'une permanence de l'identité dans le temps. Il s'agit de peindre les différentes étapes de l'esprit. (référence à Montaigne), la nature est ce qui assure cette unité.

d) Être seul dans la nature (Dorothy n'a pas encore apparu). Jusqu'à présent le poète ne semble s'être adressé qu'à la rivière. Mais une forme de conversation littéraire se déroule par l'intertextualité (Milton, Shakespeare). Le poète se situe dans une tradition de création littéraire. La note de bas de page faisant référence à un souvenir approximatif d'un vers de Young souligne le travail de la mémoire qui déforme en s'appropriant. Il y a mouvement vers l'œuvre d'un autre poète sans répétition. Cet aspect littéraire pose la question des intentions initiales de s'adresser aux classes populaires.

3. S'agit-il d'une conclusion à l'ensemble du volume?

a) Parler le langage des hommes fait partie du programme de Wordsworth. L'absence de différence essentielle entre la conversation et la poésie se fait plus subtile ici, plus élaborée. Il n'y a pas non plus de référence à la Révolution Française malgré la date, pas de dénonciation, le poète semble se détourner des questions sociales et politiques pour se recentrer sur lui-même. Mais « the sad music of humanity » est encore présente.

b) Le poème énoncerait alors une possibilité de consolation, une capacité à trouver à travers le changement, par la mémoire, une unité commune à tous : usage anaphorique de « all », formule « the mind of man ». En se concentrant sur le fonctionnement de son esprit, le poète rend compte du fonctionnement de l'esprit humain.

c) Wordsworth continue son expérimentation stylistique, le style fluide correspond au flux de la mémoire. Le dernier vers montre que la nature conduit toute l'humanité dans son cheminement moral. C'est le seul vers se terminant par un point, accentuant la conclusion. Mais ce n'est qu'un demi-pentamètre, ce qui montre que la réflexion n'est pas terminée, il faudra une autre strophe pour le terminer. Le vers finit mais doit recommencer, comme le processus mental en constante évolution.

Conclusion : Poème différent par la forme et le contenu des autres poèmes du recueil. Pas d'attention portée à un personnage extérieur misérable, mais attention centrée sur une personne se remémorant ses propres sensations. Moment de paix finale, pas de pitié sociale mais capacité à se remémorer comme tout un chacun. On est proche de Coleridge sur l'unité « one in kind ». On a la vision d'un homme qui reconnaît la souffrance mais trouve une consolation, sans totale rémission.

Le jury a été sensible à la maturité critique de cette présentation, à la brillante capacité de contextualisation mais aussi à l'immense plaisir du texte qui se dégage d'une explication enthousiaste et se transmet aux auditeurs. L'entretien a confirmé cette capacité à dialoguer avec l'histoire littéraire sans jamais perdre de vue l'objet spécifique de l'étude, sur un ton toujours modeste et informé. Nous souhaitons que ces qualités soient cultivées par l'ensemble des candidats.

Nicole Terrien
Université de Rennes 2

3. LEÇON DE CIVILISATION

Remarques générales

Malgré les rapports précisant chaque année la nature de l'épreuve, nombreux sont les candidats qui ne maîtrisent pas la méthodologie de la leçon et se contentent, prenant le terme « leçon » dans son sens le plus scolaire, de restituer au jury toutes leurs connaissances sur l'un des thèmes au programme. Le problème majeur rencontré par les candidats lors de la leçon tient donc en tout premier lieu à une identification erronée de l'exercice. Or, la leçon de l'agrégation est la transposition à l'oral d'une épreuve que les candidats connaissent, la dissertation. Le but de l'exercice est donc, tout comme pour une dissertation écrite, de proposer une analyse et une mise en perspective critique du sujet proposé, et non pas de réciter toutes les connaissances que l'on a sur ce sujet. Ce rapport proposera quelques exemples de leçons assorties de pistes de réflexion afin d'illustrer les attentes du jury.

Descriptif de l'épreuve

Les candidats passent la leçon l'après-midi, en raison de la longue préparation que nécessite cet exercice (cinq heures). L'épreuve elle-même dure trente minutes maximum, suivies d'un entretien avec le jury d'une durée de quinze minutes maximum. La leçon est présentée **en anglais** mais l'entretien se déroule **en français**, contrairement à l'entretien qui suit l'épreuve du commentaire.

Les modalités de l'épreuve sont rappelées au candidat avant qu'il ne commence son exposé. Si au bout de vingt-cinq minutes le jury s'aperçoit que le candidat n'est pas sur le point d'aborder sa conclusion, il lui rappelle le temps qui lui reste. Il faut veiller à compter de ce moment précis à adapter son propos au temps restant et à proposer une rapide synthèse des points que le candidat souhaitait encore aborder, afin de pouvoir consacrer les dernières minutes à une vraie conclusion. Par souci d'équité entre tous les candidats, la limite des 30 minutes d'exposé est en effet strictement respectée. Lors de la session 2013, le jury a dû interrompre plusieurs candidats, ce qui semble témoigner d'un manque de préparation de l'exercice en temps réel. Les candidats ne doivent donc pas négliger l'entraînement aux difficultés spécifiques de l'oral.

Les candidats ont toujours le choix entre deux sujets parmi les trois thèmes inscrits au programme.

Pour la session 2013, les thèmes étaient les suivants :

1. La décolonisation britannique (1919-1984).
2. Révoltes et utopies : la contre-culture américaine des années soixante.
3. Adam Ferguson, *An Essay on the History of Civil Society* [1767], ed. Fana Oz-Salzberger. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Les sujets sont de deux types : citationnels ou notionnels, les sujets citationnels étant les plus fréquents. Lors de la session 2013, les candidats ont eu à traiter par exemple :

'Decolonization was not a process but a clutch of fitful activities and events, played out in conference rooms, acted out in protests mounted in city streets, fought over in jungles and mountains.'
Raymond F. Betts. *Decolonization*. New York: Routledge, 1998, p. 1.

Ou

'Everyone knows about the peace, love, grass and groovy music but the counterculture was always more complicated – edgier, darker, and more tied to the dominant culture – than most anyone at the time could see.'

Alice Echols. *Shaky Ground, the Sixties and its Aftershocks*. New York: Columbia University Press, 2002, p. 18.

Ou encore

'The quintessential problem of the post-1964 period was no longer (except in certain outstanding instances) that of whether and how to decolonize, but rather how to graft the plethora of 'new' under-developed states into western interests.'

Robert Holland. *European Decolonization, 1918-1981*. An Introductory Survey, London: Macmillan, 1985, p.269.

Parmi les sujets notionnels proposés cette année on pourra mentionner les deux exemples suivants : «Internationalism and nationalism in British decolonisation (1919-1984)» ou «The paradox of progress in Adam Ferguson, *An Essay on the History of Civil Society*».

Conseils méthodologiques

Deux sujets étant proposés en leçon, la première difficulté réside dans le choix par le candidat du sujet qu'il traitera. Il est très vivement conseillé de ne pas se précipiter et de ne prendre sa décision qu'après avoir évalué les possibilités d'exploitation de chacun des sujets.

Une fois le sujet choisi, la première étape du travail du candidat doit être une étude très attentive des termes utilisés. Cette étape est cruciale car elle va permettre au candidat de déterminer, dans un sujet citationnel, quelle est la thèse de l'auteur, et dans un sujet notionnel dans quel cadre doit se placer la réflexion.

Le but n'est évidemment pas de définir des termes qui ne présentent aucune difficulté, mais d'identifier ceux qui vont permettre d'amorcer des pistes de réflexion.

Ainsi, dans la citation d'Alice Echols, l'opposition «*everyone knows*» / «*anyone could see*» propose autant une interprétation de la période qu'une analyse du regard sur la contre-culture. La citation invite donc les candidats à s'interroger sur l'historiographie, l'évolution des regards et des interprétations. L'opposition entre présent (*knows*) et passé (*could see*) est intéressante car en creux Echols critique les travaux des acteurs de la contre-culture tels que Todd Gitlin ou Theodore Roszak, qui globalement isolent la contre-culture du *Movement*. La première vague d'historiens isole la contre-culture comme *side-note* d'un mouvement complexe alors que la vague révisionniste étudie au contraire les liens entre culture et politique et estime qu'il est artificiel et erroné de les séparer. C'est ce que l'on trouve ici : d'une part «*peace, love, grass and groovy music*» qui reprennent les clichés sur les hippies et d'autre part les termes «*complicated, edgy, dark, tied to the dominant culture*», qui amènent de la nuance, y compris des termes politiques («*dominant culture*» n'est pas «*mainstream*»). C'est la démarche des révisionnistes. Cette citation s'inscrit dans ce courant. De plus, il ne s'agit pas d'une affirmation dans l'absolu mais d'une comparaison : «*more complicated, edgier, darker, more tied to the dominant culture than most anyone at the time could see*». La contre-culture n'est pas forcément «*dark*», car l'utilisation du comparatif nuance le propos.

Le référent est le point de vue de l'époque, ce qui suppose donc de s'interroger sur ce point de vue : les acteurs, les historiens, les médias. En fait ce qui est visé ici c'est le manque de recul, Echols ne se rangeant pas derrière les clichés simplificateurs de l'époque.

Dans son travail sur la citation, le candidat ne doit pas négliger le paratexte, qui fournit très souvent des indications cruciales pour aborder le sujet. Ainsi, dans la citation suivante : «[...] *Ferguson was well aware of the role of unintended consequences in the process of social change.*» Craig Smith, «*Ferguson and the active Genius of Mankind*» in *Adam Ferguson: History, Progress and Human Nature*. Edited by Eugene Heath and Vincenzo Merolle. London, Pickering & Chatto, n° 4, 2008, p. 165, il convenait de faire dialoguer le concept d'*unintended consequences* avec l'expression «*active Genius of Mankind*», à replacer elle-même dans le contexte de l'ouvrage.

Il appartient ensuite au candidat, grâce à cette analyse des termes et du paratexte, de problématiser le sujet proposé. En effet, comprendre et expliciter le point de vue de l'auteur, dans le cadre d'une citation, est une condition nécessaire, mais non suffisante à la réussite de la leçon. Il faut ensuite parvenir à en faire ressortir les contradictions et les oublis, afin de proposer une lecture critique et une mise en perspective du sujet proposé. Il convient donc, à l'issue de l'introduction, de se poser une ou plusieurs questions qui constitueront le cœur de la problématique. La démarche adoptée ensuite par le candidat doit lui permettre de répondre à ces questions dans son développement, qui doit suivre un plan énoncé très clairement. A plusieurs reprises cette année, le jury a entendu des présentations sans problématique ni plan qui se muèrent rapidement en un catalogue de connaissances, voire d'anecdotes, sur le sujet. Il convient donc de rappeler une fois encore, que la leçon n'est pas un exercice d'érudition, mais de réflexion : les connaissances du candidat doivent lui permettre d'illustrer un propos critique et construit.

Ainsi, il fallait identifier le sujet «*The quintessential problem of the post-1964 period was no longer (except in certain outstanding instances) that of whether and how to decolonize, but rather how to graft the plethora of 'new' under-developed states into western interests*» comme une réflexion sur la nature même de la décolonisation.

Certes, le terme renvoie, dans sa première acception, aux indépendances – et de fait en 1964, la plus grande partie des territoires de l'empire britannique a déjà obtenu l'indépendance, ou engagé les négociations qui y mèneront. Mais la décolonisation comprend aussi les problématiques de souveraineté économique, ici au cœur du sujet, et d'influence politique et diplomatique (culturelle au sens large) au-delà du moment de l'indépendance législative (et constitutionnelle, qui s'opère aussi

dans le contexte britannique sur le long terme). C'est ce que reconnaît ici, d'une certaine manière, Holland, mais l'emploi du terme '*decolonize*', laissant l'initiative aux (anciennes) métropoles, est certainement ambigu et à discuter. Ce que pointe Holland, c'est une rupture dans le processus de décolonisation, dans le sens où la marche vers l'indépendance politique n'est pas suivie d'une accession à la souveraineté économique, mais plutôt de la volonté des anciennes puissances coloniales d'imposer leur pouvoir en limitant précisément ce processus et en maintenant leur influence par d'autres moyens (le contexte international – à la fois géopolitique et économique/commercial/financier – est essentiel ici). Fondamentale est alors la réflexion sur la distinction entre «*whether*» et «*how*», en soi et en termes d'évolution au cours de la période. La périodisation était par ailleurs essentielle. Si 1964 marque en Grande-Bretagne le retour du Parti travailliste, il fallait s'interroger sur la pertinence de cette date comme un tournant dans une réflexion sur la décolonisation / fin de l'empire / fin du système impérial.

Enfin, les «outstanding instances» dont parle Holland pouvaient évoquer pour le candidat un certain nombre de cas, qu'il s'agissait alors de mettre en perspective par rapport à la citation. Parmi les cas possibles, on peut penser à la Rhodésie du Sud (*UDI* en 1965, indépendance en tant que Zimbabwe en 1980, avec les incertitudes qui pèsent sur les modalités à la fois constitutionnelles, militaires et diplomatiques de l'accession à une indépendance qui soit reconnue) ou à Belize, dont les négociations pour l'indépendance sont limitées par la nécessité de protéger l'intégrité du territoire contre les visées du Guatemala. On pouvait également s'intéresser aux territoires dont la question du retrait britannique n'est pas réellement envisagée, pas souhaitée (les Malouines ou Gibraltar), négociée très tard (certaines îles des Caraïbes ou du Pacifique), ou analyser les distinctions entre transfert de souveraineté et indépendance (Hong Kong).

Ces remarques non exhaustives sur le sujet, qui ne constituent bien évidemment pas un « corrigé » type, sont encore une fois destinées à faire prendre conscience aux candidats de la nécessité absolue de relier leurs connaissances à une réelle réflexion sur le sujet.

Il est rappelé que les candidats doivent veiller à ne pas rédiger *in extenso* leurs notes. Seules l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées en entier. Il est recommandé d'apporter un soin tout particulier à la rédaction de la conclusion. Certains candidats, par manque de temps lors de la préparation, négligent en effet cette étape et se lancent dans des conclusions à tiroirs interminables, une idée en amenant une autre, et le jury se voit contraint de les interrompre lorsque les trente minutes sont atteintes.

Les notes du candidat sont systématiquement vérifiées par le jury à l'issue de l'épreuve. Des notes trop rédigées desservent en tout état de cause le candidat, qui aura alors tendance à les lire, au détriment d'une réelle communication avec le jury. La capacité de communication est, rappelons-le, évaluée dans le volet langue orale. Ce point sera développé ultérieurement.

Enfin, la leçon est suivie d'un entretien d'une durée de dix à quinze minutes dont le but n'est pas de piéger le candidat. Il fait partie intégrante de l'épreuve et doit permettre au candidat de clarifier certains points, voire de nuancer son propos. Le jury attend lors de cette phase d'échange des réponses courtes et précises, qui témoignent d'une réelle prise en compte de la question posée.

Erreurs fréquentes

L'erreur la plus fréquente, très visible également cette année dans les copies de dissertation, consiste à vaguement analyser les termes du sujet dans l'introduction, voire à bâtir une problématique recevable autour de ces mêmes termes, puis à totalement les « oublier » au profit d'un développement-placage de cours. Le sujet suivant, « *Decolonization was not a process but a clutch of fitful activities and events, played out in conference rooms, acted out in protests mounted in city streets, fought over in jungles and mountains* » a ainsi donné lieu à de longues listes de « *fitful activities* » sans aucune interrogation sur la vision très négative et réductrice de la décolonisation proposée ici, ni sur la négation du terme communément accepté de « processus » de décolonisation.

L'ignorance totale du débat historiographique entourant les questions de la décolonisation et de la contre-culture est une autre faiblesse majeure des candidats, qui ne font aucune différence, pour la contre-culture, entre historiens de la première et de la deuxième vague ou, pour la décolonisation, entre les interprétations anglocentriques et les études subalternes, ou ignorent les distinctions entre l'économique, le géopolitique et le constitutionnel, pour ne donner que quelques exemples.

Concernant l'ouvrage de Ferguson, trop de candidats pensent que maîtriser quelques concepts-clés de l'*Essay* sans maîtriser véritablement l'œuvre elle-même suffit à proposer une leçon satisfaisante. Une erreur de méthodologie propre à toute étude d'ouvrage consiste en outre à passer une grande partie des cinq heures de préparation de l'épreuve à chercher des citations appropriées, qui seront au final bien trop nombreuses pour être utilement exploitées. Le jury recommande aux

candidats de privilégier la qualité à la quantité : une dizaine de citations paraît amplement suffisante à éclairer un propos construit.

Enfin, sur le sujet spécifique de la décolonisation, quelques remarques plus précises :

- Les analyses liées aux autres empires doivent être en lien direct avec la décolonisation britannique et permettre une meilleure compréhension de la spécificité des pratiques / évolutions / résultats au sein des mondes anglophones (par exemple, un développement sur les relations France-Afrique, l'Algérie ou le départ néerlandais d'Indonésie n'a de pertinence que si le candidat parvient à démontrer **un lien direct** avec le sujet qui lui est proposé, et éclaire ainsi la compréhension des dynamiques des fins d'empire dans les (ex)territoires britanniques).

- Les analyses ont trop souvent tendance à négliger le travail de périodisation dans la lecture des sujets proposés (conduisant dans plusieurs cas à du hors-sujet, ou à l'oubli total de certaines périodes, notamment la période pré-1939 et la période post-1968 par exemple). L'entretien a souvent fait apparaître que les candidats avaient pourtant de bonnes connaissances sur l'ensemble de la période au programme. Cela confirme, à nouveau, l'importance que les candidats doivent accorder à la méthodologie et à une lecture extrêmement attentive des sujets proposés de façon à pouvoir mettre pleinement en valeur le travail qu'ils ont accompli lors de leur année de préparation.

La qualité de la langue

Le candidat reçoit une note pour la qualité de la langue, qui intervient pour un tiers dans la note de langue finale qui lui sera attribuée. Dans cette note sont prises en compte à la fois la correction des phonèmes et accents, la richesse du vocabulaire utilisé ainsi que la correction grammaticale. En outre, la leçon constitue un exercice de communication : le candidat doit donc s'assurer que son débit permet au jury de prendre des notes. Un débit beaucoup trop rapide sera sanctionné, car il ne paraît pas compatible avec la fonction pédagogique d'un futur agrégé. *A contrario*, certains candidats parlent trop lentement et/ou ont un propos très hésitant et peu authentique, ce qui hypothèque le dynamisme de leur exposé.

Le jury attend du candidat qui, rappelons-le, dispose d'un dictionnaire unilingue en loge, qu'il ne commette pas d'erreur de prononciation sur les termes qui figurent dans la citation ou sur les mots-clés de son propos.

Des mots aussi courants que *development*, *Canada*, *economic*, *Ferguson*, *Britain* ou *foreign* sont en effet encore trop souvent mal accentués.

Quelques commentaires sur une leçon notionnelle proposée lors de la session 2013

Internationalism and nationalism in British decolonisation (1919-1984)

- Remarque préliminaire : ce sujet (comme les autres sujets de leçon proposés) a démontré l'intérêt et les travers de l'utilisation du dictionnaire que les candidats ont à leur disposition et où ils pouvaient trouver une définition des deux termes de « *internationalism* » et « *nationalism* ». Il est donc surprenant que certains n'aient proposé aucune définition ou aient compris « *internationalism* » comme l'influence du contexte international. En revanche, le jury n'attend pas une simple définition de dictionnaire mais une réflexion, une problématisation et des interprétations, et le dictionnaire ne peut se substituer au travail d'analyse des candidats. Si le dictionnaire est un outil précieux, les candidats doivent se garder de n'utiliser que la définition de ce même dictionnaire pour leurs analyses de civilisation : les définitions sont un support mais ne sont ni exhaustives, ni problématisées en soi. Les candidats doivent ainsi prendre garde à ce que l'utilisation du dictionnaire ne desserve pas leur analyse du sujet.
- Le sujet proposé demandait aux candidats, en croisant les deux notions et en travaillant sur les idéologies et stratégies mobilisées au cours de la période, de réfléchir aux causes et moteurs de la décolonisation (idéologies, individus / mouvements / leaders / organisations nationales / transnationales / internationales...), ainsi qu'au résultat de la décolonisation telle qu'elle a pris forme dans le système international.
- La notion « *internationalism* » amenait à s'intéresser aux théories et politiques ayant pour objectif de transcender la politique centrée sur l'état-nation, liées à l'universel, souvent à l'idéalisme, à l'utopie, à l'opposé des conceptions réalistes et nationalistes des relations internationales ; mais aussi aux mouvements et organisations visant à promouvoir la coopération, prévenir les conflits, véhiculer une certaine idée de progrès – et, mais pas nécessairement, la fin des empires. Étaient ainsi essentiels les mouvements anti-impérialistes et anticolonialistes (ex. parmi beaucoup d'autres : COPAI, LAI, etc. avec circulation entre colonies / métropole / Etats-Unis mais

aussi Union Soviétique) et leurs idéologies et principes (marxisme, panafricanisme...), mais également les organisations internationales proprement dites. Mais toute entreprise internationaliste n'a pas nécessairement pour vocation l'abolition des empires, ni dans l'absolu, ni dans l'immédiat – voir ainsi les ambiguïtés de certains groupes réformateurs en Grande-Bretagne mais aussi des conceptions internationalistes/nationalistes de la Société des Nations, du Commonwealth, de l'ONU (voir questions Etats et frontières). Il pouvait ainsi être pertinent de s'interroger sur les transformations de ces organisations au cours de la période, et précisément, sur l'influence des anticolonialismes (dont certains sont aussi nationalistes) sur leurs principes et fonctionnements. Les candidats pouvaient donc tout à fait suggérer qu'on pouvait parler d'internationalismes au pluriel – et qu'il en est de même pour les nationalismes, particulièrement dans le contexte de la décolonisation britannique.

- La notion de « nationalisme » conduisait à une mise en relation des questions d'identification/formation/construction d'une « nation », d'auto-détermination (voir Versailles, ou l'ONU), d'indépendance, de souveraineté etc., ainsi qu'à une réflexion sur les formes d'organisation politique qui ont été écartées dans la lutte pour les indépendances comme alternatives aux Etats du système international actuel. Etaient particulièrement bienvenues les distinctions entre l'affirmation de sentiments nationaux sans remise en cause du système impérial (sentiment « *britannic* » de certains dominions) et les anticolonialismes sans nationalisme nécessairement (réformistes panafricains de la première vague...) ; les analyses des liens complexes entre empire et « nations », mouvements proto-nationalistes et nationalistes, mouvements nationaux et mouvements anticoloniaux (l'Inde, le Nigeria, par exemple, ont été pris comme cas d'étude) ; les interrogations sur la redéfinition de l'implication des leaders anticoloniaux dans les mouvements internationalistes (cf. par exemple le Congrès panafricain de Manchester de 1945, avec retour des leaders dans leur territoire d'origine et conviction que la victoire passera par la lutte dans les colonies et un engagement international).
- Le nationalisme comme source de divisions, y compris territoriales, et ses dérives agressives pouvaient également faire l'objet d'une réflexion sur les paramètres et la nature des empires et de leurs fins (nationalisme/patriotisme/empire, agressions impériales et coloniales des années 1930 et 1940, nationalisme rhodésien blanc ...) et les défis des constructions nationales.
- Le sujet invitait ainsi à une réflexion sur l'auto-détermination et la définition même d'une nation, sur la dialectique circulation / frontières dans les dynamiques de libération coloniale, sur la reconstruction du système international et la redéfinition de la puissance, ainsi que sur les projets politiques et culturels qui n'ont pas eu lieu (essentiels, cf. Frederick Cooper). La notion de transnationalisme pouvait aussi être mobilisée pour faire dialoguer les deux notions proposées. Au final, les points de jonction entre les deux notions, tout autant que leurs distinctions, devaient permettre aux candidats de réfléchir au processus, au rythme, aux modalités et aux résultats des fins d'empire et de la décolonisation.
- Enfin, les candidats pouvaient également mettre le sujet en lien avec l'historiographie – premières études nationalistes, fondées sur les « pères » des indépendances, caractère héroïque d'un petit nombre d'individus ; premières études anglocentriques, qui véhiculent une certaine loyauté envers la « mère patrie » ; remise en cause de ces perspectives, par les études subalternes et les nouvelles études impériales, et place grandissante des études transnationales (migrations, société civile...) qui permettent d'affiner aussi la compréhension de l'impact des relations nationales/transnationales/internationales sur la fin des empires européens.

Conclusion

Le jury espère que ces quelques remarques et conseils aideront les futurs candidats dans leur préparation. Il souhaite également féliciter les candidats qui ont fait montre d'une maîtrise méthodologique et d'une prise de distance critique par rapport aux sujets qui leur étaient proposés cette année, faisant de la leçon un exercice intellectuel stimulant.

Laurence MACHET
Université Michel de Montaigne (Bordeaux 3)

4. COMMENTAIRE DE DOCUMENT DE CIVILISATION

Description de l'épreuve

Il est demandé aux candidats de présenter le commentaire d'un document de civilisation d'environ six cents mots. Il s'agit d'un extrait d'une source primaire portant sur l'une des trois questions au programme. En 2013, les trois questions étaient :

1. La décolonisation britannique (1919-1984).
2. Révoltes et utopies : la contre-culture américaine des années soixante.
3. Adam Ferguson, *An Essay on the History of Civil Society* [1767], ed. Fana Oz-Salzberger. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Les candidats disposent de deux heures de préparation en loge et ont accès à un dictionnaire unilingue anglais et à un dictionnaire de prononciation. L'édition recommandée au *Bulletin Officiel* de l'ouvrage d'Adam Ferguson était également à leur disposition.

Il est attendu des candidats qu'ils fassent une présentation du document proposé en vingt-cinq à trente minutes. Les candidats qui dépassent la durée qui leur est impartie sont interrompus. Cette présentation orale en anglais est suivie d'un entretien, également en anglais, qui ne dépasse pas quinze minutes. En général, chacun des trois membres du jury pose une ou plusieurs questions. Les questions peuvent revenir sur les propos du candidat ou sur certains aspects de la question au programme abordée dans le document proposé.

Communication orale

Cette épreuve, comme les autres épreuves d'admission du concours, est avant une épreuve au cours de laquelle le candidat doit donner des gages de ses qualités à l'oral. Elle est donc l'occasion pour le candidat de démontrer son aptitude à la communication orale. Il s'agit de faire preuve de pédagogie, d'expliquer, d'expliciter, de transmettre un message aussi clairement que possible en tenant compte de l'auditoire. Il est pour cela essentiel de ne pas trop rédiger de notes et d'utiliser le document distribué.

La durée de préparation étant assez courte, seules l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées mais le corps de l'exposé doit être un va-et-vient permanent entre le document et les notes structurées et détaillées du candidat. De nombreux candidats, cette année encore, ont livré un exposé sans relief, sans véritable conviction et surtout sans analyse pertinente. Certains se perdent dans une multitude de feuilles, plus ou moins bien numérotées, et perdent un temps précieux à retrouver les citations qu'ils souhaitent présenter comme illustration de leur propos. Le futur enseignant doit être capable de parler sans notes pendant plusieurs minutes. Il doit savoir s'exprimer spontanément.

Pour les candidats de la session 2014, nous rappelons quelques règles essentielles concernant le format de l'épreuve :

- Le candidat doit lire un extrait du document (cinq ou six lignes peuvent suffire) au début ou pendant son exposé. Le candidat choisit librement l'extrait qu'il ou elle souhaite lire, et à quel moment de l'exposé il ou elle procède à cette lecture.
- Le jury est bienveillant et essaie toujours de permettre aux candidats de donner le meilleur d'eux-mêmes. Il n'y a pas de question piège lors de l'entretien.
- Il est important de regarder les trois membres du jury pendant l'exposé et de ne pas fixer un point de la salle, ses notes, ou un seul membre du jury. Lors de l'entretien, il paraît naturel de regarder davantage le membre du jury qui a posé la question.
- Il faut garder le moral pour la suite des épreuves. Certains candidats pensent avoir échoué à une épreuve alors qu'ils ont plutôt réussi. L'inverse peut également être le cas. Pas d'excès de confiance en soi. L'exposé doit être convaincant et assuré, et ne doit pas adopter un ton arrogant, voire déplacé.
- Il ne faut jamais négliger les règles de l'exercice. Le jury évalue bien entendu les connaissances du programme mais celles-ci (ainsi que le niveau de langue) constituent les outils qui permettent de réussir un commentaire. La technique doit être parfaitement maîtrisée par un entraînement régulier. Cela aide grandement les compétences à l'oral.

Méthode et technique du commentaire

Les aspects méthodologiques sont d'une extrême importance. Les connaissances qu'ont les candidats des questions au programme ne sont en fait que des outils servant à réussir l'épreuve du commentaire et ne constituent pas une fin en soi. L'épreuve représente bien plus qu'un simple contrôle des connaissances. Se préparer et s'entraîner à la technique du commentaire est donc indispensable. Tout d'abord, il est important d'analyser de près la source du document proposé. En particulier, le nom de l'auteur, le type de document (discours, document officiel, texte de loi, document secret, document privé, etc.), le contexte précis (la date du document peut être une information précieuse). Selon les documents, il peut être essentiel de clarifier la situation d'énonciation. Cette étape peut en effet être importante et, si elle n'est pas abordée avec suffisamment de connaissances précises, peut conduire à des contresens fort dommageables. De même, il faut opérer des choix lors de la phase de contextualisation du début de l'introduction et ne pas vouloir nécessairement plaquer en vrac toutes ses connaissances. L'introduction doit présenter le contexte large, de façon succincte, mais surtout le contexte immédiat dans lequel s'insère le document. Seules les informations biographiques et historiques nécessaires à l'élucidation du document doivent être présentées et il est totalement inutile, voire contreproductif, de livrer toute la vie de l'auteur du document ou tous les événements historiques qui ont précédé la publication du document. Il faut faire un usage judicieux du temps alloué pour l'épreuve. Que ce soit dans l'introduction ou le développement, il est peu recommandé de se lancer dans des digressions hors sujet alors que les enjeux du document doivent être analysés avec une attention toute particulière.

L'introduction doit suivre le schéma logique suivant : contextualisation (par rapport à la nature et à la source du document), annonce d'une problématique (qui est celle du candidat et non de l'auteur du document), annonce d'un plan. S'il est souvent d'usage, à l'agrégation externe, de proposer un plan en trois parties plutôt qu'en deux, le jury accepte tous les types de plan si le candidat est en mesure de les justifier. La problématique et le plan qui en découle doivent obligatoirement être suivis dans le développement. L'objectif principal du commentaire consiste non pas seulement à résumer les différentes idées ou thématiques de l'auteur mais essentiellement à prendre une certaine distance afin d'étudier comment s'articulent les idées du document, les sous-entendus qu'elles portent, les significations sous-jacentes, les messages plus ou moins implicites. L'exposé doit montrer pour qui, pourquoi, et surtout comment le document fonctionne et comment, et avec quelles finalités, le message a été élaboré. Le jury attend un travail de déconstruction de la démarche de l'auteur, avec une explicitation de sa/ses problématique(s) ainsi qu'une mise en lumière du « plan », de la structure, de la logique, du mouvement du texte. Le plan du document ne doit pas servir de plan au commentaire puisqu'il s'agit de prendre de la distance par rapport au texte proposé. En résumé, il convient de toujours bien distinguer la problématique d'énonciation de l'auteur de la problématique d'analyse du lecteur. Toute confusion entre les deux conduit presque inévitablement à des erreurs de méthode et à une vision réductrice qui peut aller dans certains cas jusqu'à la caricature en raison du manque de problématisation et d'analyse.

Le document proposé ne doit en aucun cas servir de prétexte à de la restitution de cours plus ou moins hors sujet. Le jury n'est pas censé opérer un tri entre ce qui est tout à fait pertinent, ce qui l'est moins et ce qui ne l'est pas du tout. Ce travail doit être fait par le candidat. De même, pour certains documents, un travail de hiérarchisation est nécessaire. Il s'agit de reconstituer le puzzle des événements ou des réalités historiques. Là aussi, c'est au candidat de savoir quels événements (ou quelles idées) sont plus importants et lesquels sont plus accessoires par rapport aux thématiques abordées dans le texte. La récitation de cours, lorsqu'elle devient généralisée, ne permet pas de déterminer si le document et ses enjeux ont été compris. Le jury estime dans ce cas que l'exercice n'est tout simplement pas traité car les règles de base de la technique du commentaire de document n'ont pas été suivies. Ce type d'erreur fondamentale, même lorsque le candidat montre de solides connaissances, peut s'avérer fatal.

L'autre écueil majeur de ce type d'exercice est la paraphrase. A bien des égards, il s'agit de l'excès inverse. Le candidat, par manque de connaissances ou par manque d'entraînement à la technique de l'exercice, présente une sorte de résumé du document sans en expliciter les enjeux, les sous-entendus, les problématiques sous-jacentes et sans expliciter les références et exemples utilisés par l'auteur du document. Le candidat ne montre pas non plus pourquoi tel exemple est cité plutôt que tel autre. Dans bon nombre de présentations orales, le jury n'était pas en mesure cette année encore de percevoir une problématique d'analyse et un plan qui en découlait de façon logique. Autre écueil courant, la tendance de certains candidats à vouloir absolument construire leur analyse sur l'objectivité, ou plus exactement l'absence d'objectivité, de l'auteur. Tout document qui adopte un point de vue personnel est par essence subjectif et cela ne peut constituer une approche analytique et problématisée. Il est intéressant en revanche d'expliquer l'origine et la façon dont s'exprime le point de vue énoncé. Certains candidats ont parfois tenté en vain de défendre tel ou tel aspect ou acteur de la

contre-culture, ou tel ou tel pays ou acteur impliqué dans les rapports de force au moment de la décolonisation. De même, les analyses de type textuel, linguistique ou littéraire portant sur les rythmes, les allitérations, les consonances ou les mises en abîme ne permettent pas de faire ressortir les enjeux d'un document pour le candidat civilisationniste. Dans la plupart des cas, les analyses détaillées sur la rhétorique ont tendance à éloigner le candidat de l'intérêt proprement historique, sociologique et/ou politique du document. La forme fait corps avec le fond et ne saurait faire l'objet d'un développement spécifique qui serait déconnecté du message, même s'il importe de noter que l'auteur utilise par exemple un vocabulaire spécifique, parfois récurrent, pour exprimer un point de vue. Les effets de style ou de rhétorique viennent appuyer une démonstration de l'auteur et sont dès lors indissociables du fond, ce qu'il convient alors de commenter.

L'extrait d'un discours de Spiro Agnew de 1969 sur les dangers que représentent selon lui les manifestants contre la guerre du Vietnam a valu au jury de longues descriptions hors sujet sur les mouvements étudiants depuis le début des années 1960, puis une chronologie de la guerre elle-même, alors que les enjeux du document étaient tout autres. Certains candidats n'ont d'ailleurs même pas pris la peine de préciser qu'il s'agissait d'un discours. Ce qu'il aurait fallu mettre en avant, c'est qu'Agnew lançait en fait un appel pour un retour aux valeurs, à la loi et à l'ordre par un discours parsemé de références aux fondements de la démocratie américaine et fondé sur la peur, le risque de chaos, l'illégitimité des manifestants. Interrogés sur l'auteur pendant l'entretien, certains candidats ne savaient d'ailleurs presque rien de Spiro Agnew.

Un autre discours, de John F. Kennedy cette fois, a conduit certains candidats à l'erreur habituelle que constitue la paraphrase excessive, avec de longues citations inutiles du document. Il n'y a aucun intérêt à citer pour le plaisir de le faire. Chaque citation doit conduire à une explicitation, une analyse ou doit au minimum servir d'illustration à une explication préalable. Ce discours en réaction aux événements bien connus de l'Université de l'Alabama, le 11 juin 1963, sert de prétexte à Kennedy pour enfin se saisir de la question raciale. Certains candidats n'ont pas vu qu'il la définit comme une question morale et met en avant dans le discours toutes les stratégies habituelles : références à la loi, à la Constitution, à la liberté, à l'unité de la Nation, à la liberté et appel à l'action et au changement à la fin du discours. La plupart des candidats semblaient avoir oublié que Kennedy était déjà en campagne électorale pour sa réélection et que l'une des raisons de ses hésitations par rapport au mouvement pour les droits civiques était la question du vote des démocrates du Sud. Dans certains exposés, plutôt que de contextualiser en début d'introduction sur les événements touchant le mouvement pour les droits civiques au printemps 1963, les candidats se sont lancés dans un résumé peu pertinent du mouvement pour les droits civiques depuis Rosa Parks, en 1955, jusqu'à l'assassinat de Martin Luther King, en 1968. Le commentaire qui suivait s'apparentait souvent davantage à une leçon sur le mouvement noir pendant les années Kennedy (et Johnson) qu'à un véritable commentaire du discours proposé. Trop souvent, les candidats utilisent des segments du texte comme prétexte à de la récitation de cours. Dans certains cas extrêmes, le plan du commentaire suivait même le plan du discours de façon tout à fait injustifiée et mécanique. Rappelons ici que le plan du commentaire doit toujours pouvoir mettre en relief la complexité du document et s'articuler autour de ses différents enjeux.

Les compétences linguistiques

Lors de la session 2013, le jury a eu l'occasion d'entendre des accents variés, cohérents, homogènes, venus de la côte est des Etats-Unis, d'Oxford, du nord de l'Angleterre, d'Irlande, du Sud des Etats-Unis, d'Australie ou d'Ecosse. Tous les accents sont bien sûr acceptés par le jury car ils reflètent la diversité du monde anglophone. Certains candidats se présentent encore à l'agrégation avec des accents non authentiques, très francisés (de nombreuses voyelles diphtonguées, « *i* » longs omniprésents, mauvaise prononciation du « *th* », intonation montante, etc.). Les erreurs les plus caractéristiques cette année étaient une mauvaise prononciation de mots pourtant liés aux différentes questions au programme ; par exemple : *colonialism*, *imperialism*, *nationalism*, *liberalism*, *republican*, *southern*, *consequences*, *Ferguson*, *Canada*, *democratic*, *difficulties*, *mandatory*, *jeopardy*, *viable*, *historiography*, *geopolitics*, *country*, *racial*, *Nigeria*, *Pakistan*, *diplomatic*, *strategy*, *develop*, *developing*, *development*, *analysis*, *to encompass*, etc.

Le jury rappelle qu'un séjour prolongé en pays anglophone est fortement recommandé, voire indispensable, pour qui se prépare au concours de l'Agrégation, non seulement pour des raisons linguistiques mais aussi culturelles. Le jury déplore un nombre parfois important d'erreurs de grammaire dans les présentations orales, même chez des candidats qui pourtant ont une langue en apparence authentique. Si le sentiment d'anxiété peut jouer, il ne justifie pas tout et certaines erreurs sont impardonnables à ce niveau (exemples : **responsible of*, **the freedom of speech*, **a mean_ to have*, **the several purpose_ of life*, **Harold McMillian*, etc.). Le jury a également relevé de sérieuses défaillances au niveau du lexique, pourtant le plus souvent spécifique aux questions au programme.

Les candidats semblent parfois oublier qu'ils doivent faire des lectures de manière très régulière. A ce niveau d'études, il est grave de parler de **democrat party* ou de confondre *economic* et *economical* ou encore *politics* et *policies*. Le jury a aussi entendu **Civil Right Movement*, **Vietnam war* (sans déterminant). Enfin, certains candidats n'ont pas été en mesure d'expliquer ce qu'était *the Cabinet* en Grande-Bretagne ou de décrire succinctement le fonctionnement de base du pouvoir législatif aux Etats-Unis.

Un rapport indépendant étant rédigé sur la qualité de la langue orale, nous renvoyons les futurs candidats à ce rapport spécifique pour de plus amples informations et conseils.

Conseils pratiques

Les futurs candidats doivent comprendre que seul un entraînement très régulier tout au long de l'année leur permettra de préparer l'épreuve en anticipant ses contraintes de durée et en respectant quelques règles de base :

- Mettre en avant la situation d'énonciation et prendre en compte la spécificité du document.
- Eliminer la récitation de cours sans grand intérêt par rapport au document proposé.
- Eliminer la paraphrase ou résumé du document qui ne mène à aucune analyse et à aucune problématisation des enjeux.
- Proposer une problématique claire et organiser son exposé autour de connaissances précises et pertinentes.
- Organiser son propos autour d'une introduction, d'un développement structuré en plusieurs parties, et d'une conclusion.
- Annoncer clairement sa problématique et son plan en fin d'introduction. Annoncer de façon élégante le passage d'une partie à une autre durant l'exposé.
- Soigner la langue, en particulier le lexique et la phonologie : une prononciation défaillante est jugée inacceptable lorsqu'il s'agit de termes courants utilisés pour les questions au programme.
- Bien gérer son temps : l'exposé ne dépasse pas 30 minutes et les différentes parties du développement doivent être équilibrées.
- Communiquer efficacement avec le jury : ne pas se réfugier derrière ses notes en faisant son exposé avec un débit trop rapide ou trop lent.
- Soigner l'entretien car c'est une partie très importante de l'épreuve : certains candidats exploitent ce moment adroitement pour clarifier ou approfondir certains points ou proposer d'autres pistes ou interprétations possibles inspirées par les questions du jury. Les questions permettent au candidat d'approfondir la réflexion et parfois de la réorienter en cas de contresens éventuel. L'entretien visant à aider le candidat, il est parfois décevant de constater que certains semblent rester sur la défensive et ne proposent que des réponses expéditives et peu convaincantes.

En conclusion, le jury souhaite louer les efforts fournis par de très nombreux candidats à l'oral pour présenter des commentaires clairs et éclairants, préparés en un temps relativement court. Les candidats de la session 2013 ont souvent démontré une capacité à se dépasser et à faire de leur mieux face à une épreuve exigeante qui allie une bonne aptitude intellectuelle et linguistique à des qualités de communication orale. Que les futurs candidats sachent que le jury est toujours bienveillant et qu'il cherche à tester de façon équitable les connaissances mais aussi les compétences des candidats à travers la qualité de leur exposé et la pertinence de leurs réponses lors de l'entretien. Le jury souhaite que les conseils du présent rapport aident les candidats malheureux cette année à se préparer au mieux l'an prochain et à tirer les leçons des erreurs du passé. Bien sûr, ces conseils ont également pour objectif de permettre aux nouveaux candidats d'aborder sereinement l'oral. Le jury salue ici les prestations lumineuses qu'il a eu le grand plaisir d'écouter cette année et qui prouvent que l'exercice est à la portée de tout candidat bien préparé.

Laurent ROESCH
Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

5. LEÇON DE LINGUISTIQUE

À la différence du commentaire d'option C, l'épreuve de leçon porte sur un programme spécifique. Cette année, il s'agissait comme en 2012 d'« ellipse et anaphore ». Pour la session 2014, la question au programme sera « l'expression du degré ».

Modalités de l'épreuve

Le candidat dispose de cinq heures de préparation pour traiter un sujet parmi deux au choix. Il n'y a pas de question « plus facile » ou « plus difficile » : le jury considère que le candidat a choisi celle qui lui permettra de donner le meilleur de lui-même. Les sujets, dont les annales peuvent être consultées sur le site de la SAES (rubrique « concours »), se présentent toujours de la même manière. Sur une première page est proposée une thèse, qui cette année se présentait systématiquement sous la forme d'une citation. Les citations sont extraites soit d'ouvrages ou articles de recherche, soit de grammaires. Elles sont de longueur variable (de quelques lignes à deux ou trois paragraphes) ; lorsqu'elles sont plus longues, elles comportent généralement des exemples qui permettent aux auteurs d'explicitier leur thèse. Le jury a remarqué qu'un certain nombre de candidats semblaient éviter les sujets aux citations longues. Une telle décision n'est pas nécessairement judicieuse : parce qu'elles présentent une thèse très explicitée, ces citations permettent parfois une problématisation plus aisée que des extraits très courts, plus condensés.

Les instructions données au candidat sont les suivantes. Tout d'abord, « Discuss. » Dans cette épreuve de spécialiste, il ne s'agit pas simplement de connaître les points consensuels sur la question au programme, mais aussi et surtout d'explorer des théories parfois en désaccord, de confronter une thèse à la réalité du discours pour en voir les motivations et les insuffisances éventuelles, afin de parvenir à un positionnement. C'est dans cette capacité à argumenter et à prendre position que se révèle toute la compétence du linguiste. Les instructions précisent encore : « Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic. » Suivent en effet des énoncés, authentiques, dont la longueur varie en fonction du sujet à aborder mais qui occupent environ deux pages au total. Comme l'indique le libellé du sujet, c'est ce corpus qui doit servir de base à l'évaluation de la thèse proposée. La présence de tel ou tel énoncé ne doit rien au hasard : chacun a été soigneusement choisi pour permettre au candidat d'apporter un éclairage ou un argument par rapport à la citation.

Notons pour finir que durant ses cinq heures de préparation, le candidat dispose d'un dictionnaire de prononciation, ce qui lui permet de vérifier les termes du sujet sur lesquels il pourrait avoir des hésitations, et d'un dictionnaire unilingue.

À l'issue de son temps de préparation, le candidat se présente devant la commission. Comme le lui rappelle l'un des membres, il dispose alors de trente minutes pour exposer sa leçon en anglais. Le jury lui fait signe lorsqu'il ne reste plus que cinq minutes, puis trois minutes. Une bonne gestion du temps est essentielle. Ainsi, si le candidat dispose encore de cinq minutes, il ne doit pas céder à la panique et laisser en suspens sa phrase pour se précipiter sur une conclusion lue en toute hâte ; à l'inverse, lorsqu'il ne reste que trois minutes, prendre le temps de mener encore plusieurs analyses d'occurrences ou tenter de présenter encore la moitié d'une partie est préjudiciable car, comme quelques candidats en ont malheureusement fait l'expérience, il ne reste plus de temps pour présenter la conclusion – étape importante de l'exposé, comme on le précisera plus bas.

Cette présentation en anglais est suivie d'un entretien en français. Le jury a eu le plaisir de constater que le passage au français ne posait généralement pas de difficultés aux candidats, qui semblaient disposer du même degré de maîtrise des concepts linguistiques dans les deux langues. Enfin, une fois l'entretien terminé, un membre du jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis l'introduction et la conclusion.

Conseils méthodologiques et écueils à éviter

Le jury a noté des défauts récurrents, qui ont pu nuire à la qualité des prestations. La présente rubrique vise donc à proposer un certain nombre de conseils que l'on espère utiles aux futurs candidats. Il est également conseillé de se reporter aux rapports de jury des sessions antérieures.

1) *Esprit de l'épreuve et attentes du jury*

Comme on l'a dit précédemment, la leçon est une épreuve de spécialistes, dont le but est d'évaluer une compétence de linguiste sur un programme spécifique. Concrètement, cela signifie deux choses.

Il est d'abord attendu du candidat des connaissances théoriques qui dépassent largement ce qui pourrait être connu d'un candidat d'une autre option. Se limiter à des connaissances de type « tronc commun » est tout à fait insuffisant. Le texte de cadrage officiel et la bibliographie aident à cerner les domaines d'étude centraux et les lectures à effectuer durant l'année. Par exemple, pour l'ellipse et l'anaphore, un candidat qui traiterait de la relation entre anaphorique et antécédent se doit de connaître au moins la théorie de Cornish et le concept de « déclencheur d'antécédent / introducteur textuel » (*antecedent trigger*). Ou encore, un sujet sur l'ellipse peut difficilement être exploré sans une bonne connaissance de certaines théories sur le statut du segment en ellipse – par exemple la théorie de l'effacement des segments identiques (*deletion under identity*) ou l'approche indirecte de Culicover & Jackendoff (avec le concept d'orphelins). De même, une bonne connaissance des types d'anaphore est essentielle. Pour le domaine nominal, on pense à des distinctions telles que les anaphores co-référentielles, les anaphores associatives ou les lectures de variable liée ; à propos des réfléchis, il est important de savoir identifier les emplois liés, les autres emplois complémentaires (*overrides*) et les emplois emphatiques. Enfin, dans le domaine verbal, il est attendu d'un candidat qu'il sache correctement étiqueter des structures telles que le *gapping*, le *pseudo-gapping* ou l'ellipse post-auxiliaire.

Dans sa présentation, le candidat doit montrer que les connaissances qu'il avance sont maîtrisées ; dans l'esprit d'une « leçon » (le nom de l'épreuve n'est pas anodin), il doit donc expliciter ces connaissances, les formuler clairement, comme s'il les exposait à un agrégatif non linguiste par exemple. Certains candidats sont restés très allusifs, semblant presque gênés d'utiliser des concepts théoriques, alors que durant l'entretien, ils montraient de solides connaissances. D'autres, tout aussi allusifs, se sont révélés incapables de développer plus avant ce qu'ils avaient évoqué lorsque, durant l'entretien, une question les a invités à préciser leur pensée. Le jury encourage donc vivement les candidats, lorsqu'ils se préparent en amont des oraux, à reformuler tout haut les concepts étudiés pour se les approprier réellement, et à acquérir une définition claire pour tous les concepts pertinents.

Une compétence de linguiste implique également que le candidat parvienne à confronter la thèse proposée au corpus. S'il est bon d'avoir des connaissances théoriques, la leçon ne doit pas être une somme de remarques abstraites qui prendraient le corpus comme un ensemble d'exemples « prétextes ». Les connaissances théoriques doivent être au service de l'étude du corpus, qui présentera très probablement quelques cas non abordés durant la formation en amont, des distinctions supplémentaires, des énoncés problématiques. La théorie est seulement là pour aider à saisir les grandes orientations, les axes de problématisation, ou encore pour proposer un type de solution qui peut être apporté à tel ou tel problème ; mais c'est par l'examen des énoncés du corpus que le candidat pourra confirmer ou infirmer un aspect de la thèse proposée, argumenter en faveur d'une approche différente, etc.

2) Choix du sujet

Le fait que le candidat ait le choix entre deux sujets ne doit bien sûr pas être interprété comme une invitation à n'étudier véritablement qu'une partie du programme. En théorie, les deux sujets peuvent porter sur un même domaine, bien qu'en pratique, une certaine diversité soit recherchée. Il est essentiel de prendre un moment en début de préparation pour choisir le sujet qui sera traité. Pour ce faire, il faut examiner la citation avec soin, pour s'assurer d'en discerner les enjeux. Une lecture trop rapide peut faire penser qu'il s'agit d'un sujet qui ressemble à un autre traité en cours d'année, alors qu'un examen plus détaillé fera peut-être apparaître des spécificités avec lesquelles le candidat se sentira moins à l'aise. À l'inverse, comme on le rappelait plus haut, il serait peu judicieux d'éliminer *a priori* tout sujet de plus d'un paragraphe de peur qu'une citation plus longue soit plus compliquée.

Soit par exemple la citation suivante :

« We [...] take the 'antecedent' to be a discourse-semantic construct, in terms of which the intended referent of the anaphor is described as a function of its salient attributes – which clearly evolve as the discourse progresses. » (Francis Cornish, 'Anaphora: Text-based or discourse-dependent? Functionalist vs. formalist accounts', *Functions of Language* 17(2), 2010, p. 229)

Cet extrait invitait de toute évidence à examiner le concept d'antécédent au sens où l'entend Cornish (auteur dont l'ouvrage de 1999 figure dans la bibliographie minimale recommandée). Mais trop peu de candidats ont réellement pris en compte tous les enjeux de la citation, c'est-à-dire ont non seulement prouvé qu'il pouvait y avoir évolution de l'antécédent (au sens où l'entend Cornish) au fil du discours, mais aussi exploré l'idée selon laquelle cette évolution serait évidente (*clearly evolves*) dans tous les énoncés ; aucun, enfin, n'a réellement exploré le concept d'« attributs saillants ».

Pour un exemple de citation longue, considérons l'extrait suivant, consacré au contrôle des sujets implicites :

- « 4a. I_i hate to PRO_i admit it.
- 4b. She_i persuaded him_j to PRO_j stay.
- 4c. She_i promised him to PRO_i stay.

The various theories proposed to account for obligatory control in verb complements are essentially of two types: configurational or semantic/lexicalist. Configurational accounts, following Rosenbaum (1967), are typically based on the so-called Minimal Distance Principle (MDP), according to which PRO is controlled by the closest NP higher in the phrase structure (in generative terms, the closest 'c-commanding' NP). In sentences such as (4a), the subject is closest and hence, the controller. In ditransitives, there is an intervening object, usually resulting in object control as in (4b) – but not in (4c). Thus, MDP accounts for the dominating patterns of subject control in simple transitive structures and of object control in ditransitives, but leaves *promise* as a lexical exception.

On the semantic/lexicalist approach, first pursued by Jackendoff (1972), these control patterns are essentially semantic and depend on the meaning of the matrix verb. » (Benjamin Lyngfelt, 'Control Phenomena'. In Frank Brisard et al., *Grammar, Meaning and Pragmatics*. Amsterdam : John Benjamins, 2009, p. 36).

Si l'on suit la citation et les illustrations de l'auteur, toute la problématique apparaît de manière explicite. Lyngfelt indique qu'il existe deux grands types d'approches :

- celles qui se fondent sur la configuration syntaxique, notamment le principe de distance minimale ; l'auteur précise grâce aux exemples que cette approche ne fonctionne pas toujours, et que l'on parle alors d'exceptions (ex. *promise*) ;
- celles qui s'appuient sur des critères sémantiques : le contrôleur dépendrait du sémantisme du verbe de la proposition principale.

Ainsi armé, le candidat n'a « plus qu'à » tester ces deux pistes sur chacun des énoncés du corpus pour effectuer des regroupements, dégager des tendances et ainsi prendre position. Une lecture de l'ouvrage de Culicover & Jackendoff conseillé dans la bibliographie aide bien sûr à traiter le sujet avec plus de confiance et à aller plus vite dans les regroupements (ex. verbes d'action volontaire, verbes d'intention, etc.), mais en fin de compte, ce sont les regroupements suggérés par le corpus qui importent. Les énoncés permettent également de voir d'autres éléments, notamment le rôle de la construction de la proposition non finie (ex. *to + infinitif vs. about + -ing*).

Cette dernière remarque montre que si la prise en compte de la citation est bien sûr incontournable pour choisir le sujet à traiter, il est important de considérer également le corpus. Certains candidats qui se sentent à l'aise avec telle citation peuvent se trouver un peu déroutés par un choix d'énoncés qu'ils n'avaient peut-être pas envisagé ou, à l'inverse, se mettre à mieux comprendre, grâce au corpus, tous les enjeux d'un sujet qui pouvait leur paraître initialement un peu obscur.

Concrètement, combien de temps faut-il consacrer au choix du sujet ? Il est difficile de quantifier : la décision est parfois évidente ou, à l'inverse, nécessite un examen un peu plus long. Ce que l'on peut conseiller, en tous les cas, c'est de ne pas changer en cours de préparation. Le candidat ne disposerait plus du temps suffisant pour bien traiter le nouveau sujet, et surtout, son choix initial était nécessairement motivé, ce qui rend peu probable une meilleure prestation sur le nouveau sujet. L'important est d'avoir une méthode rigoureuse à appliquer, fruit d'un entraînement régulier en amont des oraux, et pour laquelle voici quelques conseils.

3) Les points importants de la leçon

La leçon doit être envisagée comme une **démonstration**. À partir de la thèse proposée, le candidat pose une problématique. Très souvent, celle-ci peut être résumée ainsi : « est-ce que cette thèse permet d'expliquer tous les cas du corpus ? » Le plan qui en découle propose alors une progression depuis les cas qui fonctionnent, via les objections, jusqu'à une approche plus satisfaisante. En effet, la thèse proposée peut être simplificatrice (issue par exemple d'un ouvrage non spécialisé ou de l'introduction d'un ouvrage) ou en partie fautive. Dans le premier cas, il faut montrer comment diverses complexités lui échappent ; dans le second, il s'agit de montrer où résident les problèmes et de proposer, à partir des données du corpus et des connaissances acquises, une thèse plus satisfaisante. Notons que, parfois, la proposition avancée par la citation est totalement vraie ; dans ce cas, l'enjeu consiste à expliquer plus précisément comment fonctionne ce qui est décrit, voire la raison de ce fonctionnement. Dans tous les cas, le candidat doit bien veiller à ne pas « plaquer » un plan type pour tel ou tel domaine d'étude, mais à construire ses axes d'argumentation à partir de la thèse proposée.

L'**introduction** présente des caractéristiques proches de l'introduction des dissertations. Elle ne doit pas déjà apporter des éléments d'analyse ; par exemple, il n'est généralement pas besoin de citer des énoncés du corpus et il est peu conseillé d'analyser des occurrences de manière détaillée. De même, de longs développements théoriques n'ont pas leur place à ce stade. L'introduction a pour rôle d'introduire la démonstration ; elle comporte idéalement les éléments suivants :

1) éventuellement, le domaine d'étude (ex. anaphore nominale, relation entre l'anaphorique et l'antécédent, l'utilisation des réfléchis) ;

2) une définition de la thèse avancée dans la citation. Cette étape, trop souvent omise ou négligée par les candidats, est cruciale pour le propos. Elle consiste à reformuler les grandes idées avancées par l'auteur ; il ne s'agit pas simplement de répéter la citation, mais de hiérarchiser les éléments qu'elle contient et de définir les termes pertinents. A noter que si la citation comporte des exemples, il est important d'appliquer la thèse à au moins l'un de ces exemples, comme le font les auteurs de la citation, pour montrer les enjeux. Si l'on considère par exemple le sujet suivant :

« We argue that Gapping and Pseudogapping are transformationally related [...]. This attempt at unifying Gapping and Pseudogapping is guided, in part, by some key similarities between the constructions. First, both Gapping and Pseudogapping require a right-side remnant. Second, it has been noted (Levin 1979) that both constructions serve a similar discourse function (different from Verb Phrase Ellipsis): to contrast VP-internal elements across two 'clauses'. Thus, we pursue an analysis that unifies Gapping and Pseudogapping. » (Agbayani, Brian & Ed Zoerner, 'Gapping, Pseudogapping and Sideward Movement', *Studia Linguistica* 58.3, p. 186-7).

Pour un tel sujet, il est bienvenu, dans l'introduction, d'indiquer qu'il s'agit de comparer trois structures, le gapping, le pseudo-gapping et l'ellipse post-auxiliaire. Une brève définition peut alors être donnée, illustrée par trois énoncés très simples du corpus. Puis pour établir la thèse avancée dans la citation, il est important de dire que ces trois structures sont généralement classées comme trois types d'ellipse distincts (= *arrière-plan au sein duquel s'inscrivent les auteurs*), mais que pour Agbayani et Zoerner, il serait plus judicieux de regrouper gapping et pseudogapping (= *thèse générale*). (*Arguments avancés* :) Cette thèse se fonde sur deux points de ressemblance entre les deux phénomènes : 1) dans les deux cas, il reste un élément à droite du site elliptique ; (*pour finir de justifier* :) ce n'est pas le cas avec l'ellipse post-auxiliaire. (*Idéalement, conceptualiser le type de ressemblance, pour distinguer ensuite du second* :) Il s'agit d'une ressemblance de structure / syntaxique. 2) une ressemblance fonctionnelle : à la différence de l'ellipse post-auxiliaire, gapping et pseudo-gapping visent tous deux à établir un contraste entre des éléments intra-prédicatifs au sein de ce qui peut être considéré comme deux « propositions » différentes.

C'est une fois la thèse formulée que le candidat peut aborder la problématique – ici, doit-on considérer que le gapping et le pseudo-gapping relèvent d'un même type d'ellipse ? Le plan se dessine alors : les arguments en faveur de cette thèse seront abordés pour commencer, permettant ainsi de voir où elle s'applique, puis on étudiera ses insuffisances et un positionnement plus adapté au corpus.

3) le candidat termine son introduction en annonçant clairement son plan, que le jury prendra en note (de même que l'ensemble de sa présentation). Il ne faut pas aller trop vite afin de permettre la prise de notes ; ralentir exagérément, cependant, voire dicter le plan, n'est pas particulièrement conseillé non plus (même si ce n'est bien entendu pas pénalisé), un bon exercice de communication devant permettre de faire passer son propos avec naturel.

Le **développement**, qui s'appuie sur des analyses précises du corpus, permet de progresser par rapport à la thèse de départ. Cette notion de **progression** est essentielle : certains candidats semblent ne pas trop savoir quoi faire des occurrences du corpus, ni quelles informations sélectionner parmi leurs connaissances. Cette difficulté est résolue si l'on peut répondre à cette question : « qu'est-ce que je cherche à montrer ? ». Toute remarque sur un énoncé du corpus doit servir d'illustration à une idée avancée au sein de la partie, idée qui est elle-même à concevoir comme un argument en faveur de la « thèse » intermédiaire proposée par le titre de cette partie. Si l'on reprend le sujet ci-dessus sur le gapping, le pseudo-gapping et l'ellipse post-auxiliaire, une première partie ou sous-partie naturelle peut consister à montrer qu'effectivement, il existe des points communs entre gapping et pseudo-gapping. Dans ce cas, toute idée ou analyse d'occurrence doit viser à prouver cette thèse. Le sujet propose déjà deux arguments, qu'il va falloir examiner l'un après l'autre pour les vérifier (c'est-à-dire les prouver ou les infirmer), et le corpus invite à trouver d'autres rapprochements ; par exemple, les deux phénomènes sont fréquents dans des structures coordonnées. Puis le corpus invite à voir des points communs entre le pseudo-gapping et l'ellipse post-auxiliaire, ce qui peut conduire à prôner plutôt, provisoirement, un regroupement de ces deux structures ; dans cette partie de l'analyse,

toute idée visera à justifier ce rapprochement et les différences avec le gapping. Il en va de même pour l'ensemble de la démonstration.

La progression au sein des parties se fait par conséquent par argument, plutôt que par un simple passage d'un énoncé à l'autre, du type « Now let's consider excerpt 17 », qui ne serait pas accompagné d'une raison pour laquelle il faut étudier cet énoncé. Un certain nombre de candidats donnent le sentiment de « butiner » d'énoncé en énoncé, sans avancer dans la démonstration, et finissent par répéter les mêmes analyses à propos de quatre ou cinq occurrences successives. Si l'on garde à l'esprit que l'analyse doit servir à prouver une idée, un argument d'une thèse, alors chaque passage à un autre énoncé permettra d'envisager une différence, une raison particulière qui fait que cet énoncé mérite d'être cité et étudié. Ces différences peuvent être minimales. Dans un sujet sur les pronoms réciproques, il peut s'agir simplement d'indiquer que l'analyse qui vient d'être appliquée à *each other* en fonction COD vaut également pour *one another* dans la même fonction syntaxique ; ou encore, que la remarque faite pour une position COD vaut également lorsque le pronom réciproque se trouve dans un complément prépositionnel. Une telle classification permet de faire progresser la pensée, par comparaison à un discours qui se restreindrait à dire que la remarque vaut également dans l'énoncé 17 et à proposer de nouveau exactement la même analyse.

On le voit, aucune théorie ne doit être considérée comme acquise et irrévocable tant qu'elle n'est pas confrontée au corpus. C'est pourquoi les **analyses en contexte** sont particulièrement importantes – bien que trop souvent négligées. Il ne faut pas hésiter à faire des manipulations (en précisant bien si le résultat est grammaticalement correct ou non) ; par exemple, dans un sujet qui suggérerait que l'ellipse est le fruit d'un effacement de segments co-référentiels dans la structure profonde, il est essentiel, sur tous les énoncés, de chercher à rétablir les segments en question – ce qui permet de conclure dans certains cas à une impossibilité et donc d'en chercher les différentes raisons. Il est également pertinent, parfois, de comparer deux énoncés du corpus. Par exemple, dans un sujet sur les réfléchis, un énoncé qui présentait « he dressed himself » et un autre qui contenait « he dressed » demandaient à être rapprochés, de même que « he looked around himself » et « he looked around him » ; des comparaisons en contexte permettaient de déduire l'intérêt du réfléchi par rapport au pronom simple ou à l'absence de pronom dans ces cas.

Ces considérations montrent également l'importance du **choix des énoncés** traités. Il n'est pas nécessairement attendu que le candidat étudie tous les extraits du corpus ; mais les plus significatifs doivent impérativement être abordés. Il s'agit d'une part des cas d'école, d'autre part des énoncés les plus problématiques. Évacuer les cas difficiles serait une erreur, car cela ne permettrait pas de traiter le sujet dans toute sa complexité ; c'est au contraire en cherchant à déduire quelque chose de ces occurrences non prototypiques que le candidat montrera toutes ses compétences de linguiste.

Enfin, la **conclusion** vise à apporter un positionnement clair par rapport à la citation. Chercher à voir comment elle pourrait être mieux formulée peut être bienvenu dans certains cas ; il s'agit au moins de définir clairement quels éléments conviennent, lesquels posent problème et par quoi alors les remplacer. Cette étape est particulièrement importante car elle permet au jury de voir les grands axes de positionnement du candidat, après les analyses très détaillées présentées dans le développement.

4) L'entretien

L'entretien ne doit pas être vécu comme une salve d'attaques. Il ne vise ni à déstabiliser le candidat, ni à le prendre en faute, mais au contraire, à voir s'il reste une marge de progression par rapport au propos présenté. Bien que cette étape de l'épreuve puisse constituer, de manière bien compréhensible, une source d'anxiété, elle doit être envisagée avant tout comme une occasion d'améliorer sa note finale.

Il est conseillé au candidat d'être très à l'écoute des questions. Certains se contentent de répéter ce qu'ils ont dit durant leur présentation, ce qui ne fait pas progresser leur pensée. Il est également possible de prendre quelques secondes pour relire un extrait ou pour réfléchir avant de répondre au jury.

Les questions posées partent généralement de ce qu'a dit le candidat durant sa présentation. Elles peuvent avoir différents buts : faire corriger une erreur d'analyse ; inviter à compléter une étude d'occurrence ; faire percevoir une distinction entre deux énoncés présentés comme similaires ; vérifier qu'un concept linguistique cité au détour d'une phrase fait réellement sens pour le candidat et qu'il est capable de l'appliquer à un énoncé du corpus ; revenir sur un segment de la citation pour inviter le candidat à prendre plus clairement position et donc à expliciter sa pensée ; faire étudier une occurrence importante négligée ; etc.

Voici quelques exemples de questions posées cette année, même si elles ne prennent tout leur sens que dans le contexte de la prestation du candidat :

- Dans l'énoncé 9, vous avez indiqué que dans le segment *he was lying*, *he* faisait référence à Mr. Paladino ; est-ce bien cela ? Comment le sait-on : est-ce une question de saillance en contexte, ou autre chose ?
- Si j'ai bien compris votre propos, vous considérez que ONE, qu'il soit numéral ou pronom, est toujours anaphorique ; est-ce bien cela ? Comment appliqueriez-vous cette idée à l'occurrence que l'on trouve dans l'énoncé 8 ?
- À propos de l'énoncé 18, vous avez mentionné le passage de *each one* à *each* ; voyez-vous une raison à cette évolution ?
- Dans l'énoncé 4, vous avez dit qu'il y aurait moins d'ambiguïté avec une description définie qu'avec un pronom ; si on avait un nom propre, qu'en serait-il du degré d'ambiguïté ? Pourquoi ?
- À la fin de votre première partie, vous mentionnez l'idée que l'ellipse présente des contraintes plus strictes que l'anaphore ; vous l'appliquez notamment à l'énoncé 15. À propos de cet énoncé, pourriez-vous justifier en quoi les contraintes sur l'ellipse sont plus strictes que sur l'anaphore en *she* de la phrase précédente ?
- Dans votre conclusion, vous suggérez que vous pourriez résoudre les conflits théoriques autour de l'ellipse en introduisant un intermédiaire entre antécédent textuel et ellipse ; pourriez-vous préciser ce que vous entendez par là ? Quelle serait la nature de cet intermédiaire ?

5) La note de langue

Un certain nombre de remarques sur la note d'anglais parlé font l'objet d'un rapport spécifique et ne seront donc pas abordées ici. Il s'agit seulement de proposer quelques conseils à propos de points en lien avec la leçon de linguistique.

Il convient d'abord de rappeler l'importance d'une **maîtrise des termes linguistiques** spécifiques à la question au programme. Par maîtrise, on entend d'abord une capacité à manier les termes sans interrompre la fluidité du discours ; une métalangue bien maîtrisée contribue nécessairement à l'évaluation de la richesse du lexique. La maîtrise du lexique passe également par une bonne connaissance de la prononciation : trop de candidats ont fait des erreurs d'accentuation, voire de valeur de certaines voyelles, sur des termes absolument incontournables du domaine de l'anaphore et de l'ellipse – ainsi *anaphoric*, *anaphora*, *anaphor*, *antecedent* (le gras précise quelle syllabe doit porter l'accent primaire). Des erreurs récurrentes ont également été notées sur les termes suivants : *difficulty*, *domain*, *event*, *example*, *pronoun*, *cognitive*, *interpret*, *relative (clause)*. Par ailleurs, lorsque des extraits sont cités, il s'agit par exemple de « excerpt 17 », et non de « *the excerpt 17 ».

Il est également important de souligner que les épreuves orales, destinées qui plus est à recruter de futurs enseignants, sont un exercice de **communication**. Si la plupart des candidats ont fait un réel effort de pédagogie, de contact visuel et d'écoute (lors de l'entretien), certains, peut-être sous l'effet du stress, se sont totalement repliés sur eux-mêmes, fuyant le regard, ou à l'inverse, se sont révélés involontairement agressifs ou trop sûrs d'eux-mêmes. Le jury fait tout pour mettre le candidat à l'aise et a bien conscience du stress que génèrent les épreuves orales ; mais un entraînement régulier en amont des oraux, devant un public averti ou même, si besoin, devant toute personne volontaire, permettra de réduire au maximum les appréhensions.

Une autre précision spécifique à la leçon concerne les renvois à des occurrences durant la présentation. Lorsque le candidat annonce « in excerpt 17 », par exemple, il faut laisser le temps au jury de se reporter à cet énoncé ; une bonne manière de procéder peut consister, pour le candidat, à se reporter lui-même à cet énoncé. De plus, lorsque l'énoncé en question est plutôt long, il est important d'indiquer à quelle ligne se trouve l'occurrence étudiée, et de citer le segment en question (sans pour autant lire tout l'énoncé) ; là encore, toute ambiguïté ou temps d'hésitation pour le jury nuit à la qualité de la communication. La plupart des candidats ont veillé à cet aspect de leur présentation, ce qui a été très apprécié.

Pour terminer, le jury voudrait souligner le plaisir qu'il a eu à entendre certaines présentations tout à fait excellentes. Même si un exposé n'est jamais complet, le temps de préparation étant nécessairement limité, les finesses d'analyse, la rigueur de la méthode, le désir de convaincre, ont été particulièrement agréables. On regrette bien sûr que ce type de prestation ne soit pas plus fréquent ; il est à espérer que les conseils donnés ici permettront à un plus grand nombre de futurs candidats de

dépasser le stade du repérage pour proposer une véritable analyse du corpus, servie par des connaissances théoriques bien explicitées.

Laure GARDELLE
ENS de Lyon
Pour la commission de linguistique

6. EXPLICATION LINGUISTIQUE DE TEXTE

Modalités de l'épreuve

Les candidats disposent de deux heures de préparation et de trente minutes d'exposé, suivies d'un entretien n'excédant pas quinze minutes. Pour permettre au candidat de terminer son exposé dans de bonnes conditions, un des membres du jury lui fait signe lorsqu'il lui reste cinq minutes, puis trois minutes. L'exposé et l'entretien se déroulent en anglais. Les notes des candidats ne doivent pas être rédigées, à l'exception, éventuellement, de l'introduction et de la conclusion. Un membre du jury vérifie les notes utilisées par le candidat à l'issue de l'épreuve.

Lorsque le candidat arrive dans la salle d'interrogation, les modalités de l'épreuve lui sont rappelées, puis il commence dès qu'il est prêt.

L'exposé consiste en un commentaire de texte. Les extraits sont d'une longueur approximative de 700 mots et tiennent sur une page de format A4. Ils proviennent principalement de romans britanniques ou américains, modernes ou contemporains. D'autres genres peuvent être proposés (articles de presse, théâtre, biographie, etc.). D'autres origines sont possibles (Canada, Afrique du Sud, Inde, etc.). L'origine du texte est précisée.

La consigne indique un sujet à traiter obligatoirement : *Your main commentary should be focused on* Les candidats ont la possibilité d'aborder d'autres points : *Other topics may also be addressed.* Cette possibilité est rarement utilisée, les candidats n'en sont aucunement pénalisés. Il peut être intéressant d'aborder un autre point si le candidat repère un phénomène connexe à celui proposé, qui permet donc de poursuivre une réflexion théorique. Si les candidats choisissent d'aborder un autre point, ils doivent l'annoncer très clairement, en se référant explicitement à la consigne, sans quoi le jury pourrait penser qu'il s'agit d'un propos hors-sujet. Il convient également de justifier l'articulation du point supplémentaire avec le sujet principal. Il ne faut aborder un autre sujet que si le sujet posé a été traité dans son intégralité.

La lecture d'un passage du texte est exigée. L'extrait (d'une dizaine de lignes) est choisi par le candidat, et inséré où il le souhaite dans son exposé. La plupart choisissent de lire dès le début de l'épreuve, ou au cours de l'introduction, ce qui paraît raisonnable ; il n'y a ainsi pas de risque d'oublier ce passage obligé. Il est cependant tout à fait possible d'insérer la lecture dans une des parties du développement, mais alors le choix du passage doit être plus clairement justifié ; l'extrait doit illustrer le propos tenu à ce moment-là.

Préparation en amont

Il n'y a pas de programme pour cette épreuve ; il convient donc d'acquérir une bonne culture générale en linguistique. Les candidats doivent se préparer en travaillant les trois grands domaines de la grammaire anglaise : domaine verbal, domaine nominal, phrase simple et complexe. Les glossaires bilingues peuvent être d'une certaine utilité, mais il nous semble que l'idéal est de se préparer directement en anglais par la lecture régulière (bien avant les écrits) de grammaires anglophones reconnues telles que celles de Quirk *et al.* (1985) ou Huddleston & Pullum *et al.* (2002) à partir desquelles il est conseillé d'effectuer des prises de notes, notamment en ce qui concerne la terminologie. Cela permet ainsi d'éviter de calquer certains termes ou expressions employés en français (ainsi, l'étiquette "modalité radicale" ne peut être traduite que par "root modality").

On peut s'entraîner en utilisant les annales de l'épreuve, disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur – <http://www.saesfrance.org>) à la rubrique "concours".

Les sujets

Les sujets retenus sont variés. Ils peuvent porter sur des signes linguistiques (par exemple : *Modal auxiliaries*) ou être notionnels (*Reference to the future*). Les candidats doivent être attentifs à cette différence, qui ne donne pas lieu au même type de traitement de la question. Ainsi dans un sujet tel que *Reference to the future* il ne fallait pas s'arrêter aux occurrences de *will* mais traiter également, entre autres, un verbe au présent progressif disant un procès futur (*you're not going*) ainsi que plusieurs impératifs (*look at me*, par exemple), puisque dans ce dernier cas le procès n'était pas actualisé mais bien envisagé dans le futur (même s'il s'agit d'un futur proche, et que l'énonciateur n'était pas certain de l'actualisation — deux éléments qui permettaient d'ailleurs d'envisager différents cas et de problématiser le sujet).

Nous citerons à titre d'exemples quelques sujets proposés cette année :

The expression of quantification
Reference to the future
Auxiliaries
Non canonical constituent order and information packaging
Of
Tenses and aspects
Finite subordinate clauses
The expression of negation
Adjectives
Nouns and noun phrases
Modal auxiliaries
Nominal clauses

Certains sujets, comme *Compounding and affixation*, n'ont pas été proposés cette année mais le sont très régulièrement.

Les questions

Les questions qui suivent l'exposé ne visent pas à déstabiliser le candidat. Elles peuvent être formulées dans plusieurs optiques (non exclusives l'une de l'autre). Le but peut être de donner l'occasion de rectifier une erreur (par exemple : *You said that the if-clause was a "noun phrase". Do you confirm this?*). Il peut également être d'amener le candidat à développer une analyse d'occurrence, analyse correcte mais insuffisamment développée, ou encore de faire progresser la réflexion théorique.

Il est tout à fait légitime de prendre le temps de la réflexion avant de répondre, par exemple afin de relire attentivement un passage du texte.

Les réponses apportées peuvent améliorer la note finalement attribuée. Cette partie de l'épreuve ne doit donc pas être sous-estimée : le candidat doit être prêt à donner le meilleur de lui-même jusqu'au bout.

Voici à titre d'exemples quelques questions qui ont été posées cette année :

You said that to-infinitive clauses always convey the idea of prospective validation. Do you confirm this?

You said that in "all of us", "all" expresses the idea of "totality". But wouldn't the idea of totality be conveyed if we had just "us" on its own, without "all"?

You listed the "nice properties". Could you please clarify what you understand by "code"?

What kind of verb is seem? How does it affect the structure of the whole construction?

What kind of verb is start? How does it affect the structure of the whole construction?

What do you mean by "third order entity"?

You mentioned the expressions "the strength of his rage" and "the insult of not getting the girl". How can the concept of "nominalization" help you account for these noun phrases?

Attentes du jury

L'exposé doit être ordonné et les différentes parties doivent apparaître explicitement. Il doit comporter une introduction, un développement, et une conclusion.

Dans l'introduction, on s'attend à ce que le candidat définisse les termes du sujet (par exemple, qu'est-ce que la quantification ? qu'est-ce qu'une infinitive en *to* ? ...), et pose quelques questions (à ce stade il ne s'agit pas encore du plan) que le texte suggère. Ainsi, sur la quantification, on peut imaginer des questions telles que : que quantifie-t-on ? Des entités de premier ordre ? Des entités de second ordre ? Comment quantifie-t-on ? Sur quoi porte la quantification : arguments ou circonstants ?, existe-t-il différents types de quantification (quantification universelle, quantification relative) ? ... Cette liste de questions n'est pas exhaustive, et elle n'a d'ailleurs pas besoin de l'être dans l'introduction du candidat. Ce type de questionnement montre que l'on est conscient des enjeux du sujet.

On s'attend également à ce que le candidat expose son plan. Ce dernier doit être annoncé clairement, et pas trop rapidement, afin que le jury ait le temps de le noter.

Le développement doit être dynamique, c'est-à-dire progresser des cas les plus simples aux cas les plus complexes, des remarques les plus évidentes à celles qui le sont moins. Il n'est d'ailleurs pas interdit, au cours de son exposé, de revenir sur un exemple déjà évoqué au début du développement pour montrer qu'il se révèle plus compliqué à analyser qu'il n'y paraissait au départ.

Il est impératif de prendre en compte le texte. Ainsi le plan doit être réalisé non pas en suivant les parties qui pourraient apparaître dans un chapitre de grammaire consacré à la question posée, mais à partir des occurrences présentes dans le texte. De plus, l'examen des éléments du cotexte est capital pour expliquer le fonctionnement des occurrences en jeu. Dans bon nombre de cas, des manipulations sont également bienvenues afin d'illustrer, par contraste, la spécificité des emplois étudiés.

Il convient de ne pas éviter d'aborder les occurrences les plus problématiques, ou les plus difficiles à analyser. Par exemple, dans un sujet sur la négation, *nothing* a été évoqué mais *no longer*, plus délicat à expliquer, n'a été traité que de façon allusive, ou n'a pas été mentionné. Dans le même sujet, *not only did he have to take care of himself...* a également été évité. Mieux vaut montrer que l'on a repéré ces occurrences, et tenter d'expliquer en quoi consiste la difficulté. De façon générale, et même si la recherche d'un invariant sémantique peut être une approche intéressante, il est toujours préférable de respecter les faits et d'en décrire la variété et la complexité, plutôt que de chercher à tout prix une même explication qui fonctionnerait pour tous les cas. Cette attitude intellectuelle est d'ailleurs propice à une bonne problématisation du sujet et à l'élaboration d'un plan dynamique. On part en effet souvent d'une définition pour s'apercevoir que les faits ne l'illustrent pas bien, ou pas toujours. On est alors amené à revoir la définition de départ (ou certains de ses éléments) et à l'enrichir.

On notera à ce propos que les termes "techniques" (par exemple "root modality", "nominalization") doivent être définis et illustrés à l'aide d'exemples tirés du texte. À propos des types de modalité, le jury a pu observer un certain flottement sur l'étiquette "dynamic modality".

Le candidat doit faire la preuve que ses connaissances syntaxiques sont parfaitement en place. Ainsi, sur un sujet tel que *to-infinitive clauses*, il fallait, au moins brièvement, montrer que toutes ces propositions ne sont pas équivalentes sur le plan syntaxique : certaines complètent des verbes, d'autres des noms, d'autres encore des adjectifs. Sur les adjectifs, il fallait se montrer conscient du fait que les adjectifs peuvent avoir des compléments, qu'un adjectif est tête d'un syntagme adjectival, et illustrer cela à partir d'exemples tirés du texte. Toujours à propos des adjectifs, il est indispensable qu'un candidat en option C maîtrise certains tests syntaxiques tels que la compatibilité ou non avec la fonction attribut du sujet, ou encore la possibilité d'une gradation. On s'attend également à ce que les candidats ne se trompent pas sur les limites d'un groupe nominal, c'est-à-dire qu'ils soient capables d'effectuer des découpages syntaxiques corrects.

Cette connaissance de la syntaxe évitera en outre de confondre les formes contraintes et celles qui résultent d'un choix énonciatif. Ainsi, si l'on peut soutenir à propos de *We have nothing* que la négation en *no* est plus insistante que celle en *not ... any*, cela n'est manifestement pas vrai de *no one asked where I was going* puisque dans ce cas on ne peut pas dire **not anyone asked where I was going* (c'est la fonction sujet qui fait que *no* apparaît ici). Le fait qu'il existe une contrainte grammaticale n'interdit pas de chercher à interpréter cette dernière, mais il faut au préalable l'identifier comme telle.

Il est bon de pratiquer un va-et-vient entre les marqueurs et le sens. Ainsi, sur la quantification, il était normal d'aborder un marqueur tel que *all* dans *all of us* ; mais on avait dans le texte une autre occurrence de *all* où ce dernier n'était pas quantifieur : *you're leaving me all alone*. Il était pertinent de comparer ces deux occurrences, d'autant que cela permettait de déboucher sur un questionnement concernant la limite entre expression de la quantification et expression du degré.

La langue

Même si ce rapport contient un point spécifique sur la note de langue, nous insérerons ici quelques remarques spécifiques à l'épreuve.

Les fautes de prononciation (accent ou phonème) sur des termes techniques de linguistique sont pénalisées, et devraient être évitées grâce à une solide préparation en amont. Il est ainsi regrettable d'entendre des erreurs sur des termes tels que "infinitive", "imperative", "clause", "epistemic", etc.

Il est important également de maîtriser les termes techniques en anglais : le jury a par exemple pu entendre « radical modality » au lieu de « root modality ». Pour les adjectifs, il convient de ne pas confondre « attributive » et « predicative ».

Seule une préparation régulière permettra au candidat de parler de façon fluide d'un point de grammaire (rappelons que les notes des candidats ne doivent pas être rédigées). Le candidat doit faire montre d'un vocabulaire précis, riche, et son élocution ne doit pas être hésitante. Ce but ne saurait être atteint sans préparation, même pour les candidats anglophones. La présentation en anglais ne s'improvise pas, et l'entraînement en amont avec des passages en condition permet de gagner de l'aisance. En effet il ne s'agit pas simplement de traduire, le jour de l'épreuve, mais d'acquérir une fluidité qui fasse que la présentation soit au plus près d'un anglais authentique.

Le jury espère que ces remarques permettront aux futurs candidats de se préparer efficacement. Il lui reste à exprimer le plaisir qu'il a eu à entendre de très bonnes prestations. Certains candidats ont donné la preuve qu'ils maîtrisaient les outils théoriques et qu'ils étaient capables, à partir d'un texte précis, de mener une véritable réflexion sur la langue anglaise.

Elise Mignot
Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
pour la commission de Linguistique

7. ÉPREUVE HORS PROGRAMME (EHP)

Ne reposant, comme son nom l'indique, sur aucun programme prédéterminé, et intrinsèquement pluridisciplinaire, l'Épreuve Hors Programme (EHP) est par définition une épreuve qui teste moins les connaissances des candidats que leur capacité à réfléchir et à présenter une pensée synthétique à partir de convergences (et divergences, nous y reviendrons) observées dans un dossier comprenant trois documents. La méthodologie y occupe donc une place prépondérante, et ce rapport aura à cœur de rappeler les principes de base d'une bonne présentation orale.

Présentation des sujets

L'EHP est une épreuve bien fixée dans son format. Les deux parties – exposé comme entretien – se déroulent entièrement en anglais.

Chaque sujet proposé aux candidats consiste en un dossier, d'une longueur généralement comprise entre 4 et 6 pages, composé de trois documents :

- Un document A littéraire. Les genres, provenances géoculturelles, époques sont volontairement variés. Cette année, les dossiers ont comporté des extraits de romans, de pièces de théâtre et des poèmes. Les documents couvraient pour l'essentiel une période allant du XIX^e siècle à nos jours mais il n'était pas exclus de trouver des documents antérieurs (le sujet n°4 s'ouvrait, par exemple, sur une élégie de John Donne – fin XVI^e-XVII^e). Il y avait deux documents irlandais, et un poème de Benjamin Zephaniah, poète né à Birmingham mais s'exprimant dans le dialecte jamaïcain. Ces diverses spécificités devaient, dans la mesure du possible, et si elles étaient pertinentes au regard du dossier dans son ensemble, être prises en compte.

- Un document B de civilisation. Il peut s'agir d'un traité de science politique (un extrait de *Leviathan* par exemple, sujet n°13), d'un article de journal (sujets 3, 6, 8), d'un discours (Margaret Thatcher dans le sujet n°11) d'un extrait d'ouvrage de vulgarisation (sujet n°19), ou encore artistique (Scheffauer sur le cinéma, sujet n°16). Là aussi les époques varient, de Hobbes à un article de presse de 2010 en passant par les *Notes on the State of Virginia* de Jefferson (sujet n°18) : il faut donc être en mesure de lire et de comprendre un document, parfois complexe, rédigé dans une langue qui peut être plus ancienne.

- Un document C iconographique : peinture, photo, croquis, gravure, photogramme (prise de vue extraite d'un film), etc. Seules sont exclues les représentations d'objets en trois dimensions (sculptures, bâtiments, installations...). La nature précise du médium est toujours indiquée en légende : *film still, oil on canvas, tempera on wood*, etc. ainsi que les dimensions de l'œuvre (en centimètres ou en pouces) : ces données peuvent être pertinentes lorsqu'il s'agit de s'interroger sur le processus de création ou sur la perception de l'œuvre par le public. Ainsi, les 81 pouces sur 291 (plus de 2 mètres de haut sur 7,5 mètres de large) du tableau de Hockney (sujet n°7) témoignaient de son aspect immersif. Si nécessaire, une indication est également donnée sur la composition de l'œuvre : le tableau de Hockney composé de 60 toiles juxtaposées, la photo de Gilbert & George (sujet n°15) constituée de 16 clichés ; là aussi il peut s'agir d'informations exploitables dans l'analyse du document.

L'ordre de présentation des documents est immuable : document de littérature ; document de civilisation ; document iconographique. En tant que tel, il ne constitue en aucun cas un ordre d'importance, ni une grille de lecture du dossier.

Préparation de l'épreuve

Au cours de l'année

La maîtrise de la méthode et de la chronologie de l'épreuve étant fondamentale, le jury ne peut que conseiller aux candidats de se préparer tout au long de l'année, sans attendre les résultats d'admissibilité. A cet effet, les annales des sujets donnés depuis 2003 sont disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) à l'adresse suivante : <http://www.saesfrance.org> ; rubrique Concours ; puis rubrique Annales).

Le jour de l'épreuve

La préparation en loge dure cinq heures, ce qui donne le temps aux candidats d'une lecture approfondie des documents. Ce n'est qu'après cette lecture approfondie qu'une problématique pertinente peut se dégager.

En loge, les candidats disposent sur leur table de dictionnaires et, au fond de la salle, d'exemplaires de l'*Encyclopædia Britannica*. Il leur est demandé, dans la mesure du possible, de réserver la consultation de cette dernière pendant la première heure de leur préparation afin de la laisser à disposition de la vague suivante de candidats arrivant en loge. Ces ressources sont là pour être utilisées, c'est pourquoi le jury attendra que certains mots rares ou particuliers soient correctement compris et prononcés (y compris certains noms propres, comme Seamus [ˈʃeɪməs] Heaney), ou que certaines données aient été vérifiées concernant la biographie des auteurs ou le contexte historique des documents par exemple. En revanche, cet usage doit être raisonné : il ne doit pas se substituer à l'analyse du dossier proprement dit, ni en temps de préparation, ni devant le jury.

La prise de notes doit faciliter la prestation du candidat et sa communication avec le jury. Hormis l'introduction et la conclusion, pour lesquelles il existe une tolérance, les notes ne doivent pas être rédigées, sous peine de voir la prestation pénalisée. Il est conseillé au candidat de regarder les membres du jury autant que possible et d'éviter de se perdre dans ses feuilles. A cet effet, il est préférable de n'utiliser que le recto des feuilles.

Déroulement de l'épreuve

Chronologie et gestion du temps

L'exposé du candidat dure vingt minutes. Le jury adresse un signe au candidat lorsqu'il ne lui reste plus que trois minutes de présentation. Ce signal, purement indicatif, adressé systématiquement aux candidats, ne signifie en aucune façon l'obligation d'accélérer ; trop de candidats le perçoivent comme un avertissement et « paniquent » à tort à ce moment. Si la conclusion n'est pas atteinte à la fin de la dix-neuvième minute, le jury signale au candidat qu'il ne lui reste plus qu'une minute pour terminer son exposé. Le candidat sera interrompu à la fin des vingt minutes, avec une tolérance lui permettant de terminer la phrase en cours.

Ce temps d'exposé est très court par rapport au temps de préparation ; c'est pourquoi nous répétons l'importance de la pratique de l'épreuve en conditions réelles. Il est essentiel pour le candidat de disposer au cours de l'épreuve d'un chronomètre ou d'un compte à rebours qui lui permettra de savoir très exactement où il en est et de ne pas être surpris par les signaux du jury. Les téléphones portables sont évidemment interdits, mais les montres, réveils ou chronomètres de sport sont autorisés, à condition bien entendu de couper leur sonnerie. Pour répondre à une question récurrente, les bips émis par l'appui sur les boutons lors du réglage ne dérangent pas le jury, qui en a l'habitude.

L'exposé

Tout exposé construit se doit de comporter une introduction et une conclusion.

L'introduction, dont la durée doit avoisiner trois minutes, vise à présenter la thématique du dossier et les documents qui le composent, et à proposer une problématique et un plan qui y réponde. Il est conseillé de procéder dans cet ordre, plutôt que de commencer par la présentation des documents. En effet, celle-ci ne saurait se borner, comme cela est trop souvent le cas, à répéter les informations fournies sur le sujet (auteur, titre, année, etc.), éventuellement agrémentées de quelques éléments glanés dans l'encyclopédie. Il faut au contraire montrer en quoi les documents s'inscrivent dans la thématique, et cette présentation doit déjà ébaucher la problématique. Le candidat s'efforcera donc de faire le tri des informations pertinentes, en laissant de côté le superflu.

Un réflexe très fréquemment observé consiste à présenter le dossier comme « synchronique » ou « diachronique », en se fondant sur les dates de publication ou de réalisation des documents. Cette dimension n'a de sens que si elle est amenée à jouer un rôle dans la définition de la problématique. A quoi bon souligner la « diachronicité » du dossier si celui-ci ne traite pas d'une évolution ? Par ailleurs, identifier une cohérence diachronique à partir de trois documents souvent éloignés les uns des autres est une entreprise risquée.

La problématique ne se réduit pas à la thématique. Dire que le dossier n°20 parle de la / des femme(s) américaine(s) est un premier repérage certes indispensable, mais cela n'indique pas le traitement particulier qui en est suggéré par les documents tels qu'ils entrent en résonance (ou en dissonance). Il ne faut donc pas oublier que l'EHP est une épreuve de synthèse dont le point de départ réside dans les documents eux-mêmes, et non une épreuve de dissertation que les documents ne viendraient qu'illustrer.

L'introduction se termine sur l'annonce du plan, laquelle doit être claire, voire dictée, afin que le jury puisse se repérer dans l'exposé et vérifier la fidélité du candidat à sa problématique. Le jury a constaté que certains candidats ont à cœur de donner aux parties de leur plan des titres originaux, parfois assez littéraires. Si cette pratique peut agrémenter la présentation, elle n'est en rien obligatoire et ne conditionne pas la note ; surtout, elle ne doit pas se faire aux dépens de la clarté du plan

(certains énoncés sont assez énigmatiques...), ni prétendre masquer les faiblesses du raisonnement. Le jury n'est pas dupe et se montre bien plus sensible à une argumentation solide, fût-elle exprimée de façon simple et transparente, qu'à des intitulés ronflants posés sur du vide. Il est d'ailleurs apprécié que les candidats ne se contentent pas d'indiquer le titre de chaque partie, mais annoncent en une phrase quel en sera le contenu.

Le nombre de parties du plan n'est pas contraint ; néanmoins les développements en trois parties sont ceux qui semblent généralement le mieux fonctionner, à condition qu'ils ne soient pas mécaniques mais traduisent sous forme d'argument logique et progressif la problématique posée.

Notons dès maintenant que le troisième volet de la démonstration ne doit pas obligatoirement consister en une envolée vers le « méta » ou la transcendance : tous les dossiers ne s'y prêtent pas. Pour le sujet n°22, dont la thématique était la voie/voix féminine dans l'art, terminer sur la notion de « *meta-Art* » n'avait aucune pertinence, et ne permettait en rien de résoudre la problématique posée par les documents.

Il convient de veiller à équilibrer les différentes parties de l'exposé ; pour un plan ternaire, 5 minutes par partie. Le jury est attentif à l'enchaînement des différents mouvements, dont l'ordre doit répondre à une logique argumentative et non de catalogue. Les transitions sont trop souvent négligées, ce qui peut créer de la confusion dans un raisonnement riche par ailleurs ; soignées, elles devront mettre en relief la progression de la réflexion, plutôt que se borner à signaler « *I will now move on to my second part* », et témoigneront ainsi du souci didactique du futur enseignant. Si ces transitions ne doivent pas être rédigées, il peut en revanche être utile de s'aider de quelques mots-clefs sur le brouillon.

Chaque partie doit mettre en jeu les trois documents, faute de quoi il ne peut s'agir d'une véritable synthèse. Par ailleurs, ce que le jury a coutume d'appeler la « circulation » entre les documents, c'est-à-dire le fait de passer de l'un à l'autre au fil de la démonstration, doit être le plus naturelle possible : trop de candidats se contentent d'annoncer un thème, puis de voir en quoi il se retrouve dans les trois documents, dans un ordre le plus souvent aléatoire. Ce fonctionnement mécanique, artificiel, fait courir le risque de « plaquer » des notions sur le dossier (ou de sembler les plaquer), et d'aplanir les divergences entre les éléments du dossier. Il faut au contraire montrer comment la réflexion prend son départ dans un repérage effectué sur un document, puis comment elle s'enrichit, se développe, se nuance de façon logique et construite au contact des autres. Dans la mesure où cela contribue à la construction du raisonnement, il n'y a donc pas lieu d'hésiter à effectuer plusieurs allers et retours entre les documents au sein d'une même section.

La conclusion, à laquelle il faut réserver environ deux minutes, ne devra pas se limiter à reprendre les étapes du raisonnement : son rôle est avant tout de montrer en quoi celui-ci répond à la problématique posée en introduction. En fonction du sujet proposé, le candidat pourra ensuite, sans perdre de vue le dossier, étendre le propos sur une problématique connexe ou plus large. Attention cependant, il ne s'agit pas de relancer l'argumentation sur la problématique de départ, laquelle doit avoir été épuisée à ce stade, ou de compenser un oubli : cela ne ferait qu'attirer l'attention du jury sur les carences de l'exposé.

L'entretien

L'entretien qui suit la présentation est tout aussi important que celle-ci ; il est essentiel qu'il ait, lui aussi, fait l'objet d'un entraînement régulier au cours de l'année de préparation. Sa durée est de quinze à vingt minutes.

Les candidats doivent garder en tête que cette phase de l'épreuve n'a en aucun cas pour but de les pénaliser, mais au contraire de leur permettre de rectifier, d'approfondir ou d'enrichir leur exposé. Même s'il peut être désagréable de voir le résultat de cinq heures de préparation remis en question pendant l'entretien, il convient d'accueillir les questions du jury comme autant d'occasions de marquer des points supplémentaires. Certains candidats, inquiets et stressés, manifestent des signes d'impatience voire d'agressivité. Afin d'avoir un échange productif, il est essentiel de laisser au jury le temps de finir ses questions, d'y répondre honnêtement et de lui demander éventuellement de reformuler une question, de façon polie et mesurée.

On demande souvent aux candidats de « clarifier » ou de « nuancer » les propos tenus : cela ne signifie pas forcément qu'il faille se dédire et prendre le contrepied du point de vue exprimé au départ. Par ailleurs, il est souhaitable de proscrire des expressions comme « *as I already said in my presentation* », parfois prononcées sur un ton offensé, expressions qui laissent une mauvaise impression puisqu'elles semblent suggérer que le jury n'a pas compris ce que le candidat a dit. Si la question est posée, c'est que le point n'était pas clair, et il faut alors, en toute honnêteté, s'y repencher et, selon le cas, renforcer l'argumentation, ou au contraire repérer des éléments concrets permettant d'envisager d'autres points de vue. Cette situation n'est pas si éloignée de celle où l'enseignant doit répondre aux demandes d'explications de ses élèves.

Le jury peut aussi choisir de permettre au candidat de développer un point plus ou moins volontairement laissé de côté pendant les vingt minutes de présentation. Dans le cas d'un exposé particulièrement riche, une bonne stratégie pour se concentrer sur l'essentiel sans pour autant sacrifier de bonnes idées peut donc être d'esquisser celles-ci en suggérant d'y revenir si nécessaire lors de l'entretien.

Quelques conseils généraux

La place de la culture générale

Si la réussite à l'épreuve dépend surtout de capacités d'analyse, de réflexion et de synthèse, il va de soi qu'il est attendu des candidats qu'ils disposent d'un bagage solide de références culturelles, qu'il ait été acquis au cours des études ou qu'il témoigne de leur intérêt personnel, en tant qu'anglicistes, pour la discipline. Des connaissances élémentaires sur l'Angleterre victorienne (sujets 1 et 9 par exemple), sur les Etats-Unis au tournant du 20^e siècle (sujet n°10), sur *Macbeth* (sujet n°8), ou encore sur les préraphaélites sont des pré-requis. Les candidats doivent aussi avoir quelques repères sur les différentes variétés d'anglais (voir l'exemple de Zephaniah, ou encore la façon dont le rythme du poème de S. Heaney, dans le sujet n°14, repose en grande partie sur les caractéristiques de l'anglo-irlandais).

Ne pas oublier que l'encyclopédie est là aussi pour se rafraîchir la mémoire, et que le jury peut légitimement s'attendre à ce qu'elle ait été consultée. Il est néanmoins tout à fait conscient des limites posées par la date de parution des exemplaires mis à disposition des candidats, ou par le manque de notoriété de certains auteurs ou artistes représentés dans les sujets.

S'il convient donc de pouvoir replacer tel ou tel document dans son contexte historique, culturel ou artistique, il faut savoir raison garder et ne pas tout faire dépendre du contexte : dans le sujet n°14, il était tout à fait incongru de postuler que le document C (une représentation picturale de l'ouest irlandais, croix celtes à l'appui) représentait le débarquement allié en Normandie sous prétexte qu'il était daté de 1945.

Dans la même veine, il faut se garder de tirer des conclusions interprétatives hâtives en ne lisant un dossier qu'à travers le prisme d'une question au programme de littérature ou de civilisation. Dans le sujet n°20, s'il est vrai qu'Adrienne Rich a été une poétesse engagée, que son poème datait de 1971 et qu'il y était question de bombe, se laisser influencer par la question de la contre-culture et ne voir dans le document A qu'un pamphlet contre la guerre du Vietnam relevait du contresens tout comme le fait de n'appréhender le dossier que sous l'angle d'un manifeste féministe même si ces deux thèmes pouvaient s'inscrire dans la thématique du dossier.

Lire les documents pour ce qu'ils sont

On en revient donc au principe élémentaire : lire les documents pour ce qu'ils sont. Il semble insupportable à certains candidats qu'un poème, par exemple, puisse avoir pour prétexte un thème trivial. Pourtant, « Digging » de Seamus Heaney (sujet n°14) parle bien d'un homme qui déterre des pommes de terre et découpe de la tourbe ; « Trying to Talk with a Man », d'Adrienne Rich (sujet n°20), d'une rupture sentimentale. Il convient certes de ne pas en rester là, et d'interpréter la portée de ces sujets, mais cela ne saurait se faire sans ce premier niveau de lecture — au risque de se livrer à des interprétations caricaturales et/ou étroitement contextuelles comme ces candidats qui ont pris ce « *man* » d'Adrienne Rich pour le président des Etats-Unis, ou qui ont vu en Benjamin Zephaniah (sujet n°6) un indépendantiste nord-irlandais.

Dans le même ordre d'idées, il faut tenir compte de la nature des documents (y compris dans le vocabulaire : éviter « *Jefferson's document* » ou « *Jonathan Coe's text* »). Un extrait de pièce de théâtre, par exemple, impose qu'on s'interroge sur des notions comme l'oralité ou la dramaturgie. L'attention portée à la nature des documents peut permettre d'éviter leur surinterprétation : dans une publicité des années cinquante pour une marque de bière (sujet n°20), il peut sembler exagéré de postuler que le tablier rayé porté par la ménagère a pour fonction de symboliser son enfermement dans les tâches domestiques et de dénoncer son asservissement — pas plus que la taille identique des deux bouteilles de bière ne souligne l'harmonie dans le couple.

Nombreux sont maintenant les candidats qui se rendent compte que le titre des documents peut orienter utilement l'interprétation, ou venir compléter la réflexion. Dans le sujet n°21 par exemple, il faut évidemment tirer quelque chose du titre de l'exposition « Art about the Unseen », quand le document C montre des visiteurs perplexes contempler un mur blanc. Dans le dossier n°1, le titre du tableau de Frith, « Many Happy Returns of the Day », confirme qu'il représente une fête d'anniversaire, et implique un regard vers l'avenir convergent avec la valeur didactique du document B.

Le document B, de civilisation, est trop souvent pris pour argent comptant par les candidats qui

n'y voient qu'une source d'informations et peinent donc à se détacher d'une simple paraphrase. Or c'est un document qui, lui aussi, a un auteur, lequel écrit, dans un certain style, pour un public donné et dans un certain but : toutes considérations qui doivent amener le candidat à interroger, par exemple, la fiabilité du témoignage, la solidité de l'argumentation, les effets rhétoriques, etc. Dans le dossier n°9, il convenait de voir comment Greville, qui se pose comme un homme ayant accès aux hautes sphères de la société victorienne, fait évoluer son récit d'un regard distancié sur les dysfonctionnements de la cérémonie du couronnement vers l'éloge d'une reine accessible et soucieuse de son peuple. Le contraste entre le discours de Margaret Thatcher MP à une association d'aide aux personnes âgées en 1975 (sujet n°11) et ce que fut sa politique sociale en tant que Premier ministre pouvait donner lieu à des développements intéressants. Dans le dossier n°19, le document B se présente comme un traité de vulgarisation en anthropologie sociale, mais présente de nombreuses failles qui en minent la crédibilité. Catharine Beecher (sujet n°20) donne à son discours les apparences de la rigueur (les candidats ont noté la récurrence des opérateurs logiques), tout en masquant un raisonnement syllogistique, marque de l'idéologie conservatrice de l'auteure. Dans le sujet n°21, ne pas percevoir le ton paternaliste et condescendant de Ruskin ne pouvait que pénaliser une présentation s'attachant au thème de l'éducation à l'art.

Analyse et synthèse

Cela peut paraître paradoxal, mais une bonne synthèse s'appuie sur une bonne analyse, et le jury attend de la présentation orale des candidats qu'elle témoigne d'une lecture attentive des documents. Il est donc bien vu de se livrer à des « micro-lectures » sur des points de détail des trois documents. Cependant, il faut bien entendu que ces analyses s'inscrivent dans la problématique fixée, et contribuent au raisonnement. En nombre trop grand, elles perdent en pertinence et se soldent par une perte de temps : il faut s'attacher à ce qui est significatif. Par ailleurs, dire qu'un élément est « significatif » ou « symbolique » n'a de sens que si l'on précise ce qu'il signifie ou symbolise.

Quant à la synthèse, il ne faut pas y voir la nécessité de faire converger à toute force les trois documents. Les dossiers sont conçus pour faire entrer en résonance, mais aussi en dissonance, différents points de vue offerts sur une thématique donnée, et il est naturel, de par la diversité même des documents, qu'ils ne pointent pas tous dans la même direction. Il convient donc de ne pas ignorer ces divergences, sous prétexte qu'elles n'entrent pas dans une grille de lecture pré-conçue, mais au contraire les mettre à contribution pour orienter et enrichir la réflexion.

Par ailleurs, s'il se dégage toujours, de façon plus évidente, une thématique principale, tous les sujets donnent lieu à des pistes de lecture annexes, qui doivent entrer dans la définition d'une bonne problématique.

Maîtrise de la terminologie

Enfin, le jury est particulièrement sensible à la maîtrise par le candidat des termes et notions employés au cours de sa démonstration. La qualité de la prestation ne dépend pas du nombre de termes gréco-latins et de notions de critique littéraire décochés par le candidat dans les vingt minutes qui lui sont imparties. Là encore, il sera moins pénalisant de ne pas savoir nommer des phénomènes par ailleurs correctement perçus et exploités que de chercher à impressionner le jury avec un feu nourri de termes déconnectés de leur signification réelle et des documents à étudier. Pour ne citer que quelques exemples récurrents, toute description n'est pas une *ekphrasis* ; il peut y avoir humour sans ironie, et ironie sans satire ; une personnification n'est pas forcément *pathetic fallacy*. Il faut se garder d'employer gratuitement des termes comme *dehumanization*, *deconstruction*, *identity*, ou de confondre *ambivalence* et *ambiguity*, *criticise*, *denounce* et *debunk*, etc. Pour la préparation tout au long de l'année, il est donc conseillé aux candidats de travailler à la solidité de leur appareil critique et, le jour venu, de s'assurer de la pertinence et de l'exactitude des termes employés ; le recours au dictionnaire peut, à ce titre, s'avérer précieux.

Exemples de bonnes présentations

Les sujets pris pour exemples sont disponibles à l'adresse suivante :
<http://sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/spip.php?rubrique23>

Sujet n°9

- Doc. A : Charlotte Brontë, *Jane Eyre* (1847)
- Doc. B : Charles C. F. Greville, *A Journal of the Reign of Queen Victoria, from 1837 to 1852* (1885)
- Doc. C : Marie Spartali Stillman, *Madonna Pietra degli Scrovigni* (1884)

Le candidat, ayant remarqué l'appartenance des trois documents à l'ère de l'Angleterre victorienne, replace les documents dans la thématique d'un conflit entre appartenance au monde

terrestre et transcendance, et articule sa problématique autour de la question d'une vision romantique qui déjoue les codes de la transcendance. Son plan est le suivant :

1. *Emphasis on individuality*
2. *Self-assertion as a means to merge with others*
3. *Debunking the notion of transcendence*

1. Prenant appui sur le document C, le candidat remarque la dimension personnelle attachée au fait qu'un nom soit donné à la figure de la Madonne. En termes de composition, il note la prédominance de la figure féminine au centre et au premier plan, la minimisation du décor naturel, le blanc de la peau se détachant sur le gris du décor. La focalisation sur Jane Eyre dans le doc. A constitue elle aussi un focus stylistique sur l'individu, tandis que le document B est un récit personnel (journal), où en revanche la reine n'est pas l'élément le plus saillant.

Le dossier pose la question de la possibilité de la liberté pour les personnages. Le doc. B présente la fuite de la reine comme impossible : le champ lexical dominant est celui du devoir ; la syntaxe met l'accent sur sa passivité et son impuissance ; elle n'est pas l'actrice principale de son couronnement. En A, Jane revendique sa liberté, rejetant la passivité ; elle n'entend pas sacrifier ce qui lui tient à cœur.

Les deux personnages se rejoignent cependant en s'affirmant dans une forme d'authenticité

2. La façon qu'ont les personnages de se détacher de leurs semblables est marquée par l'authenticité. En A, Jane renvoie aux « *unsophisticated hearts* » de ses élèves, recourant à l'ironie pour les élever. En B, Victoria est décrite comme ayant les qualités d'une reine : « *naïveté, kindness, nature, good nature* » ; elle se lève de sa propre initiative pour relever Lord Rolle. En C, la figure de la Vierge ressort par son caractère unique et authentique.

Les personnages cependant se fondent dans leur environnement : en C le vert, symbole de fertilité, domine, de la robe au décor naturel, ainsi que dans la branche qu'elle tient à la main et qui croise celles des arbres. En A, Jane persiste à vouloir cultiver les facultés des autres (ll. 50-52). En B, la générosité de la reine lui assure popularité et prestige.

3. Le dossier dessine donc un conflit entre terrenalité et transcendance, et propose une déconstruction de cette dernière. En B, la reine n'est pas la représentante inaccessible de Dieu sur terre ; les insignes de son pouvoir sont trop lourds (la couronne) ou trop petits (la bague). En C, les insignes, tel l'orbe, sont assombris, donc minimisés. En A, la notion de plaisir est centrale, mais elle est différente selon Jane et selon St. John Rivers.

Après un rappel de la façon dont il a été amené à analyser la transcendance dans le dossier, le candidat conclut sur le décentrement du moi des personnages présents dans les trois documents.

L'entretien permet notamment au candidat d'apporter quelques éléments de lecture sur le doc. C, qui demeure cependant le point faible de la présentation.

Sujet n°13

- Doc. A : Harold Pinter, *The Caretaker* (1960)
- Doc. B : Thomas Hobbes, *Leviathan* (1651)
- Doc. C : Stanley Kubrick, still from *A Clockwork Orange* (1971)

Introduction

- Ancrage historique des documents, particulièrement pour le doc. B
- La candidate souligne la dimension à la fois humoristique et perturbante de la scène de théâtre
- La candidate centre tout de suite le propos sur le lien entre nature humaine et violence, puis sur la question de la stabilité sociale.

Plan annoncé :

1. *Paradoxical links between equality and inequality*
2. *The natural state of man: a state of war*
3. *The state of war as revealing the savagery of society*

Dans chaque partie, la candidate circule avec aisance entre les documents et fait apparaître l'ambivalence avec nuance : sous l'égalité apparente (égalité physique et intellectuelle dans l'extrait de Hobbes, deux personnages se faisant face et se donnant la réplique – tout du moins au début de la scène – chez Pinter, compagnons faisant partie d'une même bande chez Kubrick) se cache une inégalité de fait. La candidate perçoit bien que le texte de Hobbes est un postulat qui permet de penser l'état social et la violence qui demeure au sein de la société civile, après que les hommes ont

quitté l'état de nature.

Le texte de Hobbes invite donc à lire l'état de guerre permanent provoqué par la résurgence d'instincts primaires au cœur des sociétés civilisées évoquées dans l'extrait de Pinter et dans le photogramme (l'Angleterre reconnaissable à certains noms « Bradford », « West Ham », le chapeau melon...). Dans l'extrait de Hobbes comme dans celui de Pinter, l'invasion de l'espace privé constitue la première forme de menace, d'où la dimension territoriale de la dispute (A et B), la figure menaçante du vagabond (A).

Dans la dernière partie, la candidate examine comment la violence menace toujours de subvertir la société. En témoignent les symboles détournés de la civilité dans le photogramme de Kubrick (le chapeau melon du gentleman, la canne, les habits blancs impeccables habituellement symboles d'innocence et de pureté...). En témoigne aussi la tension permanente entre affection et agressivité dans l'extrait de Pinter. La théorie politique de Hobbes ne semble destinée qu'à contenir les pulsions sauvages de l'homme. La candidate rappelle que quand bien même l'Etat serait stable chez Hobbes, ce seraient les Etats entre eux qui se livreraient la guerre. La candidate conclut sur les tensions irrésolues qui demeurent au sein de chaque société et souligne l'utilisation de procédés différents pour en rendre compte : le postulat théorique de l'état de nature chez Hobbes, la dystopie futuriste chez Kubrick et la satire chez Pinter.

Au total on a un ensemble cohérent et pertinent, la gestion du temps est parfaite et montre une grande maîtrise de l'exercice.

La candidate n'évite toutefois pas certains placages, comme la perception d'un état militaire dans le document iconographique et ne traite pas suffisamment de la dimension humoristique de l'extrait de théâtre annoncée en introduction. Mais elle se montre particulièrement réactive dans l'entretien, à la fois pour corriger une lecture erronée du doc. C et pour répondre aux invitations du jury à parler de la représentation théâtrale ou de la rhétorique de Hobbes.

Sujet n°16

- Doc. A : Don DeLillo, *Americana* (1971/1989)
- Doc. B : Herman G. Scheffauer, "The Vivifying of Space" (1920)
- Doc. C : still of Gloria Swanson in *Sunset Boulevard* (Billy Wilder, 1950)

La candidate fait d'emblée le lien entre les avancées technologiques, la capacité accrue à reproduire le réel et la question de l'authenticité du médium cinéma (*motion picture*). Elle se propose de dépasser une lecture purement thématique des documents, dont elle identifie les grandes lignes, pour adopter une distance critique et réfléchir à la spécificité de ce moyen d'expression. Cette réflexion abordera les questions de son rapport à l'espace, du statut de l'artiste (réalisateur, acteur...), du processus même de création ainsi que de la tension irrésolue entre trois différents médias (le cinéma, l'écriture romanesque et la photographie).

Plan annoncé :

1. *Space as the true subject of film*
2. *Vivifying space: the artistic credentials of cinema*
3. *Film as a hybrid artistic form*

Dans la première partie, la candidate repère et articule le thème central du dossier : la relation du cinéma à l'espace. Elle examine de façon dynamique comment l'espace au cinéma acquiert un statut particulier, prend corps et s'anime (*vivifying of space*). Il devient littéralement un agent, étant doté d'une capacité d'agir. Les éléments de théorisation fournis par le document B lui servent de point de départ, tandis que l'extrait littéraire et le photogramme offrent des illustrations de ce propos : en A c'est le paysage de western qui devient le véritable personnage du film pour le narrateur, au détriment des « vrais » acteurs pressentis dont la performance se résumera à lire un texte devant la caméra ; en C c'est le corps de l'actrice qui, figé dans sa pose théâtrale, attire les regards du spectateur du film et celui de la capture photographique de la scène.

Dans la seconde partie, la candidate analyse comment le cinéma a évolué depuis sa visée simple et matérialiste (*primitive* doc A) d'imitation mécanique et rigide de la réalité vers une conception nouvelle. Cette évolution a ouvert un champ des possibles, créant une tension entre réalisme et artificialité. Là encore le document B est pris comme point de départ tandis que A et C semblent incarner deux pôles entre lesquels est tendu le cinéma : conception minimaliste du cinéma en A (des acteurs, un paysage) ; lumière artificielle, mise en scène étudiée, habits somptueux de l'actrice qui prend possession de l'espace du plateau et du photogramme, présence ostensible des caméras,

théâtralité de la foule qui place le film dans le film du document C à mille lieux du film en devenir évoqué dans l'extrait de DeLillo. La candidate oppose également l'image de l'actrice que renvoie le photogramme (sentiment de son importance) et l'image très terre à terre du métier d'acteur que renvoie l'extrait d'*Americana*.

Dans la troisième partie, la candidate développe l'idée du cinéma comme forme artistique hybride, à la croisée du théâtre, de la photographie et même de la musique, dont la définition est instable. Cette instabilité lui semble reflétée dans la multiplicité des points de vue qui s'expriment dans le document C : mouvement du film/immobilité de la photo, théâtre/drame, mouvement centripète/centrifuge (le personnage central qui attire les regards/les nombreux personnages qui gravitent autour de l'actrice). En témoignent les différentes appellations du film en A (« scroll », « papyrus », « the thing »). Ces différentes couches contribuent à former un tout organique qui constitue selon Scheffauer la spécificité de cet art qu'est le cinéma (*it moves and operates, it has taken on something dynamic and daemonic, [the frozen and rigid forms and values of the outer and apparent world] are no longer a dead, two-dimensional background for the animate walking, kissing, dancing... but expressive presences, immanent forces that act not, but react and enact*). La référence à la symphonie dans l'extrait littéraire fait écho à cette idée.

Dans l'entretien, la candidate revient sur l'interaction entre les différents arts visuels à l'œuvre dans le processus de création cinématographique. Elle se demande si c'est la véritable vocation du cinéma de reproduire (*mimick*) la réalité et répond par la négative : c'est un art créatif et non un art d'imitation. Elle souligne aussi que Scheffauer laisse peu de place aux agents humains (en témoignent les tournures impersonnelles et l'emploi du passif) au profit de l'espace qui devient le véritable agent (*Space has been given a voice*.)

Là encore la maîtrise du format de l'épreuve permet de développer chaque partie de façon équilibrée. Il est à noter qu'aucune de ces présentations ne faisait un emploi indu de références théoriques, lesquelles ne peuvent remplacer une compréhension fine des documents et des enjeux d'un dossier.

Florent MONCOMBLE
Université d'Artois (Arras)
avec les membres de la commission d'EHP

8. COMPRÉHENSION-RESTITUTION et AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT ET DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE

8.1. AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT ET DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE

L'épreuve commence par la première partie *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable* et se poursuit par la *Compréhension-Restitution*.

Définition et déroulement de l'épreuve

Le sujet est distribué au candidat en salle de préparation (« loge ») et celui-ci dispose de quinze minutes pour préparer son exposé. A l'issue de ces quinze minutes, le candidat est conduit devant la commission.

L'épreuve commence par l'exposé du candidat devant le jury pendant dix minutes au maximum. Cet exposé est suivi d'un entretien de dix minutes avec le jury, qui vise à permettre au candidat de préciser certains points, à l'aider à approfondir sa réflexion ou rectifier certaines erreurs, le cas échéant. Les questions peuvent également porter sur des aspects du système éducatif qui vont au-delà du problème exposé dans le sujet.

Connaissances et compétences attendues

Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable constitue la première des compétences attendues des professeurs telles qu'elles sont définies dans l'encart *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2010 intitulé *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* (accessible sur <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>).

Un extrait de ce BO figure en annexe.

Typologie des sujets proposés lors de la session 2013

Les situations proposées aux candidats lors de la session 2013 se situent dans les secteurs d'exercice des professeurs agrégés : enseignement secondaire et enseignement supérieur (BTS, classes préparatoires aux grandes écoles, université).

Comme pour les sessions précédentes, les sujets sont liés aux grandes familles de thèmes ayant trait au système éducatif :

- positionnement éthique du professeur ;
- relation du professeur avec les membres de la communauté éducative ;
- gestion des hétérogénéités ;
- liaisons inter-cycles ;
- évaluation et examens ;
- orientation ;
- vie scolaire (règlement intérieur, voyages et sorties ...) ;
- utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre scolaire ;
- pédagogie des langues.

Cette catégorisation est uniquement indicative : il n'est pas attendu du candidat lors de l'épreuve qu'il se contente d'un étiquetage réducteur. La plupart des sujets concernaient plusieurs composantes de l'exercice du métier de professeur.

Les sujets donnés exposaient tous une situation accompagnée de questions. Celles-ci ne sont pas limitatives, et n'appellent pas une réponse unique et elles visent encore moins à constituer le cadre d'un plan défini. Elles ne dispensent pas le candidat de définir une problématique. Ces questions doivent être considérées comme des pistes destinées à alimenter la réflexion. Les meilleurs candidats ont su les dépasser et proposer une problématique pertinente fondée sur leur réflexion personnelle.

Analyse de la session 2013 et conseils aux futurs candidats

Comme le suggère la lecture du rapport de la session 2012, la commission chargée d'évaluer les candidats lors de l'épreuve d'AFER a pris le parti de valoriser la réflexion et la capacité à problématiser par rapport à l'exposé de connaissances.

L'épreuve invite en effet les candidats à se projeter dans l'exercice de leurs futures fonctions de professeurs agrégés et d'en examiner les différents aspects à l'aune de la compétence professionnelle « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». On ne saurait trop inviter les candidats à réfléchir à la portée de cette conjonction de coordination. Elle met en relation deux modalités indissociables de l'action du professeur : une façon de servir au sein d'un service public, fondée sur un ensemble de valeurs et régie par un répertoire de devoirs et de droits, d'une part ; une capacité à constamment mettre en regard cette façon de servir avec la recherche du bien pour tous en exerçant sa responsabilité individuelle, d'autre part. C'est dans cette tension constante que réside une des richesses du métier, comme l'une de ses principales difficultés. Il ne s'agit en effet pas d'adopter des attitudes prédéfinies, ni d'appliquer mécaniquement un ensemble de recettes, mais de prendre, quasiment à chaque instant, un ensemble de microdécisions. L'épreuve se veut le reflet de ces caractéristiques. Les candidats l'appellent d'ailleurs, semble-t-il, « agir » quand ils l'évoquent entre eux lors de leur préparation, indiquant en cela qu'ils ont bien saisi la dimension dialectique du problème.

Les situations proposées aux candidats lors de l'épreuve d'AFER ont été conçues pour permettre l'exercice d'une réflexion avant la formulation de solutions.

Pour se présenter dans de bonnes conditions, les candidats doivent, assurément, posséder un socle de connaissances sur les textes réglementaires qui cadrent chacune des dix compétences. Ils doivent tout aussi impérativement avoir réfléchi aux conditions d'exercice de ces compétences. On se souviendra que le terme « compétence » ne recouvre pas uniquement la récitation de savoirs mais la capacité à utiliser des savoirs pour définir des lignes d'action dans des contextes et des situations définis.

C'est ainsi que le jury n'attend pas des candidats qu'ils connaissent par cœur tous les textes officiels. Néanmoins, les candidats ne peuvent pas ne pas connaître l'existence de textes majeurs, notamment ceux qui engagent tous les citoyens. On veillera à ne pas être en contradiction avec ces textes, à plus forte raison si on les évoque.

Si l'on affirme, par exemple, qu'il est pour le moins dangereux d'initier en classe une discussion sur l'abolition de la peine de mort, l'on ne peut ensuite proposer d'organiser un débat sur le sujet au nom de la liberté d'expression ; on ne peut pas rappeler que l'atteinte à l'intégrité des personnes est un délit passible de poursuites pénales pour ensuite envisager de traiter une présomption de bizutage avec l'aide du conseiller principal d'éducation ; on ne peut pas plus citer la ***Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et inscrire une action « éventuelle » dans « cette tendance » à la non-exclusion.***

La dimension citoyenne et humaine ne doit jamais être perdue de vue. L'un des sujets évoquait un parent insistant pour que son enfant atteint d'une pathologie chronique participe à un voyage scolaire. Envisager d'interroger d'emblée l'infirmière de l'établissement pour avoir des données « objectives » au cas où ce parent aurait « minimisé » les problèmes de santé de l'élève afin que sa demande soit agréée, révèle, outre une ignorance de la chaîne hiérarchique, une méconnaissance surprenante du principe du secret médical mais aussi un manquement rédhibitoire au respect dû à la parole et aux préoccupations des parents.

Un candidat ne peut pas non plus ignorer les textes définissant les grandes orientations de l'Education nationale et plus spécifiquement les préconisations pour la discipline langues vivantes. Si le jury n'exige pas la connaissance parfaite de toutes les dispositions relatives à telle ou telle activité, une bonne connaissance générale de l'organisation du système et des établissements implique que l'on puisse proposer des éléments cohérents sur des sujets divers tels que l'organisation d'un voyage scolaire, l'aide spécifique à proposer à un élève dysphasique, le conseil en matière de choix d'option, la relation professionnelle à établir avec un assistant étranger, le cahier de textes ou encore l'attitude à adopter en tant qu'examineur.

On veillera, ici aussi, à ne pas affirmer de grands principes pour les démentir ensuite. Si l'on estime qu'un élève obligé de tenir un emploi pendant son année de terminale est une situation préoccupante qui exige des réponses spécifiques, alors on ne peut avoir comme solution que l'élève trouve un emploi moins fatigant ; si l'on rappelle que le professeur a un rôle majeur dans le processus d'orientation et qu'il convient dans ce domaine de valoriser les choix de l'élève, il est plus que discutable que la solution soit formulée en des termes peu flatteurs, voire méprisants, pour telle ou telle « filière plus facile » censée accueillir des bacheliers « en difficulté ».

Lorsqu'il s'agit du domaine disciplinaire et de sa terminologie, l'explication des phénomènes l'emporte largement sur leur simple désignation. On se gardera d'invoquer des termes si l'on n'est pas sûr d'être en mesure d'expliquer en quoi ce qu'ils recouvrent peut avoir des conséquences sur l'exercice du métier. Il faut, par exemple, aller au-delà de la simple désignation de la « démarche actionnelle », des « groupes de compétence » ou du principe de l'« évaluation positive » pour en tirer des éléments relevant des pratiques pédagogiques (positionnement du professeur, valeur donnée à la contribution de l'élève, respect de ses besoins, utilité d'une évaluation aux critères connus et acceptés, etc.).

Il conviendra de ne pas en rester à l'incantatoire qui pourra ne pas résister à l'entretien avec le jury.

De façon à aider les futurs candidats à se préparer efficacement, le jury propose ci-dessous une méthodologie de réalisation de l'exercice, méthodologie indicative qui se doit d'être adaptée à la nature particulière des sujets proposés.

Pendant la préparation en loge, le candidat doit procéder à une lecture attentive du sujet et à une analyse rigoureuse de la situation pour éviter d'omettre des aspects importants de la question posée, voire de partir sur de fausses pistes. Ainsi, si le mot « hétérogénéités » figure avec la marque du pluriel, il faut s'interroger sur ce pluriel ; s'il est précisé que le mutisme d'un élève est confirmé par les membres de l'équipe pédagogique, les difficultés de cet élève peuvent ne pas être uniquement liées à son niveau en anglais ; si le libellé de la situation mentionne à la fois « assistant » et « lecteur » , il convient d'examiner la situation à la fois dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur ; si, dans la description de la situation, rien n'indique que le professeur a des preuves formelles de conduites délictuelles, alors sa réflexion ne peut être uniquement bâtie sur les sanctions immédiates à prendre.

La réponse proposée doit être argumentée, référée à quelques textes réglementaires et adossée à des exemples précis. Cette réponse doit aussi montrer que l'on a réfléchi aux diverses composantes de la situation-problème.

Une situation-problème est une situation complexe, adjectif dont la définition est « qui réunit plusieurs éléments ayant de nombreux rapports entre eux ». Il s'agit donc de ne pas privilégier une seule composante. Si le sujet ne propose pas d'illustrations de la question éducative et/ou pédagogique soulevée, le candidat devra prendre l'initiative d'en proposer lui-même. Enfin, sa connaissance des grands enjeux et débats, passés et présents, devrait lui permettre d'évoquer et contextualiser les interrogations qui traversent actuellement le système éducatif et dont les médias se font l'écho (l'enseignement en anglais à l'Université, le décrochage scolaire, la tension savoirs/compétences, etc.).

Il s'agit également de ne pas privilégier un seul parti et se garder des affirmations péremptoires. Le candidat doit faire preuve de sens de la mesure et de la nuance dans l'analyse qu'il propose et les solutions qu'il envisage. Un sujet évoquait des élèves de Terminale L remettant en cause l'étude de textes littéraires, à leur avis « inutile » et « difficile ». On pouvait dénoncer l'attitude « consumériste » de ces élèves mais il aurait aussi fallu s'interroger sur ce que ce manque d'adhésion révélait des pratiques pédagogiques (statut du texte littéraire, façons d'aborder ce type de texte en situation de classe, place de la littérature dans la formation générale, etc.). De même, dans une situation où des élèves refusent de se présenter à la fonction de délégués de classe, on peut certes déplorer leur « individualisme », mais encore faut-il aller au-delà de la perception que l'on peut avoir des jeunes adultes pour s'interroger sur le rôle des représentants d'élèves, les champs d'intervention des délégués, la prise en compte de leur parole, en inscrivant la situation dans le contexte plus large de la société, dont l'Ecole fait partie.

Il est superflu de lire le sujet aux membres de la commission, ceux-ci l'ayant sous les yeux.

Il est important de proposer une problématique, ou en tout cas de référer la situation à une ou plusieurs familles de questions relatives à l'enseignement, l'apprentissage et l'éducation. Les cas soumis à l'étude ne sont en effet pas univoques. Il est, de plus, souhaitable d'exposer le cheminement de résolution de la problématique dans un plan annoncé en début de prestation.

La construction d'une problématique permet au candidat d'éviter de s'enfermer d'emblée dans la voie étroite du traitement du sujet à l'aune d'une seule situation de référence, vécue ou non. Il est naturel de s'inspirer de son expérience personnelle mais l'on se gardera de la simple narration d'anecdotes. En outre, il convient de ne pas se limiter à sa propre expérience : il faut, par exemple, savoir que les oraux dits « de rattrapage » existent pour le baccalauréat et quelles en sont les dispositions, même si l'on n'y a jamais été confronté.

Les candidats se présentant au concours de l'agrégation doivent être capables de prise de distance et d'inscrire leur réflexion dans une démarche intellectuelle qui associe le général et le particulier, la théorie et la pratique, l'expérience personnelle et la conceptualisation.

Le candidat doit envisager différentes solutions ou démarches de résolution, les présenter avec leurs avantages et inconvénients en faisant preuve de bon sens. La précision et la concision sont valorisées ; en revanche, la verbosité et le remplissage destinés uniquement à « tenir les dix minutes » sont pénalisés. Le jury n'attend pas une réponse unique ou convenue ni que les candidats manifestent vis-à-vis de questions éducatives une attitude empreinte d'autoritarisme.

Le jury n'a pas de dogme dans le domaine pédagogique, où la liberté de l'enseignant est garantie par la loi. L'existence des programmes, qui s'imposent à tous les professeurs, crée cependant une tension positive qui doit aider les candidats à problématiser leurs exposés. Un certain nombre de sujets invitaient les candidats à explorer différentes modalités de cette tension, qu'il s'agisse des objectifs de l'évaluation, de l'élaboration de projets interdisciplinaires ou des devoirs faits à la maison.

Il est très souhaitable de fournir une conclusion cohérente et de s'engager dans sa réponse en fonction de la nature du problème posé.

Le candidat doit percevoir toute l'importance de l'entretien, aborder celui-ci comme un véritable dialogue avec le jury et mettre à profit les questions qui lui sont posées pour nuancer, voire reconsidérer une prise de position, si des faiblesses, contradictions ou incohérences sont signalées ; mais aussi pour compléter et approfondir sa réflexion lorsque l'exposé a déjà traité de façon satisfaisante un ou plusieurs aspects très pertinents.

Un entretien réussi nécessite une écoute attentive des questions et une bonne aptitude à communiquer. Contact visuel, courtoisie, argumentation solide, correction et qualité de la langue sont autant de critères pris en compte par le jury.

Le jury a encore une fois cette année eu le plaisir d'entendre d'excellents exposés fondés sur des connaissances solides, bien mises en perspective et utilisées pour proposer des solutions pertinentes aux problèmes soulevés. Il a également grandement apprécié la hauteur de vue sur les questions éducatives dont a su faire preuve un nombre conséquent de candidats.

Un grand nombre de candidats a compris les enjeux de cette épreuve et s'y est préparé efficacement. Qu'ils en soient ici félicités.

Exemples de bonnes prestations

1) Situation AF 35

Libellé

Vos collègues de français et d'histoire en classe de Première vous parlent d'un projet transversal autour de la figure du héros (romanesque, politique...), et vous proposent d'y contribuer.

Les questions suivantes sont destinées à guider votre réflexion :

Sous quelle forme et dans quel cadre concevez-vous votre éventuelle participation ?

Quel est l'intérêt d'une langue étrangère dans ce genre de projet ?

Quels arguments opposez-vous aux membres de la communauté éducative qui critiquent le caractère « occupationnel » de ce projet ?

Exposé du candidat

Préambule :

La figure du héros relève d'une des notions des programmes du cycle terminal tel que publié au BO d'avril 2010. A ce titre, le projet repose sur un socle réglementaire solide. Cependant, la transversalité est une notion qui n'est pas encore complètement acceptée en matière d'apprentissage. Il faut donc en expliquer les mérites.

Plan :

1. Transversalité : notion qui permet à un projet pédagogique de s'articuler autour de thèmes communs. Sous-tend le socle commun, puisque les compétences sont validées par piliers et que différents professeurs, de disciplines différentes, peuvent intervenir dans la validation d'un pilier. Au lycée, la transversalité sous-tend l'enseignement de l'histoire des arts, mais celui-ci ne fait pas l'objet d'une évaluation formalisée. Une approche transversale permet d'aider les élèves à donner du sens aux apprentissages par le biais de la construction de réseaux de connaissances et de compétences. Dans le cas présent, il est possible que cette approche puisse donner à certains l'impression que l'apprentissage est centré sur les faits culturels plus que sur la langue.

2. Arguments pour défendre la validité du projet : la culture et la langue sont indissolublement associées dans l'enseignement, dont l'objectif reste la pratique de la langue. Le fait culturel ne donne-

ra pas lieu à des développements magistraux mais sera le support de la réalisation de tâches langagières telles qu'un débat, la production d'une critique de cinéma – écrite ou orale, etc.

3. Devoir de neutralité du professeur si le héros est une figure politique, vivante ou décédée, française ou non. Le professeur doit anticiper les réactions éventuelles des élèves pour être en mesure de canaliser des prises de paroles intempestives.

4. Conclusion : ce projet constitue une aide à l'apprentissage puisqu'il permet aux élèves d'aborder une question sous plusieurs angles et d'enrichir leurs connaissances culturelles au service de la réalisation de tâches langagières.

Questions du jury et réponses du candidat

Question 1 : quelles sont les difficultés pratiques à prévoir lors de la mise en œuvre d'un tel projet ?

Concertation ; construction collective ; calendrier complexe.

Quelles sont les difficultés pédagogiques ?

Les attentes, au final pourraient ne pas être les mêmes selon les disciplines, mais toutes peuvent se retrouver autour d'un objectif méthodologique.

Question 2 : de quelle conception de l'enseignement des langues relèvent les critiques éventuellement formulées à l'encontre de ce projet ?

Opposition possible au contenu culturel ambitieux au nom d'une conception utilitariste de l'apprentissage des langues. On pourrait précisément utiliser un projet de ce type pour agir sur cette conception.

2) Situation AF 51

Libellé

Lors de la préparation du conseil de classe du premier trimestre de la classe de Seconde dont vous êtes le professeur principal, vous prenez connaissance de l'appréciation suivante accompagnant la note de 8/20 attribuée pour l'oral à un élève de langue vivante 2 par un membre de l'équipe pédagogique : « oral inexistant ; élève trop timide ».

Les questions suivantes sont destinées à guider votre réflexion :

Comment gérez-vous cette situation, avant, pendant et après le conseil de classe ?

Quels sont vos interlocuteurs ?

Exposé du candidat

La situation convoque trois éléments, le conseil de classe, le professeur principal et l'évaluation en les articulant autour de la prévalence de l'oral dans l'enseignement des langues vivantes depuis le Plan pour une meilleure maîtrise des langues vivantes lancé en 2005. L'enjeu est de grande importance pour les élèves de classe de terminale de lycée, qui vont passer une épreuve orale au baccalauréat rénové.

1. La situation fait apparaître une des composantes principales de la mission du Professeur principal, telle que présentée dans la circulaire de 1993. Nommé en début d'année par le chef d'établissement, le professeur principal, qui a un rôle fédérateur au sein de l'équipe pédagogique, guide le projet d'orientation des élèves.

Dans la situation présentée, c'est le rôle du professeur principal de solliciter ses collègues pour comprendre pourquoi cet élève est en échec à l'oral. Il doit se demander si l'attitude de l'élève pointée dans l'appréciation est cantonnée à la LV2. L'élève étant jugé « trop timide », il s'agit de savoir si ce trait de caractère, ou cette attitude ont été identifiées dans d'autres disciplines.

2. Le problème est révélé au moment décisif du conseil de classe et, qui plus est, dans un contexte plus large de transition entre le collège et le lycée. L'évaluation portée sur le bulletin devient dans ces conditions un quasi-diagnostic. La note de 8/20 revêt alors un caractère de sanction. Il ne faudrait pas que cette note soit un motif de découragement pour l'élève en ce début d'année. Il convient de s'interroger sur la conception de l'évaluation dont relève l'attribution d'une telle note.

3. Le sujet met également en exergue le rôle des différents partenaires de l'Ecole. Le professeur principal fait aussi le lien avec le reste de la communauté éducative, et notamment les parents, puisque le bulletin de notes sera la trace écrite communiquée aux parents des résultats de leur enfant. Vu la nature de la note et de l'appréciation, le professeur principal peut décider d'en référer au chef d'établissement, qui préside le conseil de classe. Une rencontre avec les parents sera peut-être nécessaire.

4. Si l'oral est inexistant – mais alors pourquoi la note de 8/20 ? – il faut envisager de mettre en place des activités de remédiation. Peut-être l'oral n'est-il pas autant convié que nécessaire dans les activités mises en place par le professeur.

La résolution de ce travail requiert de la diplomatie de la part du professeur principal, qui doit mettre en avant la nécessité de résoudre le problème posé en équipe.

Questions du jury et réponses du candidat

Question 1 : que pensez-vous de l'appréciation ?

Il faudrait amener le collègue à la modifier pour la rendre encourageante.

Question 2 : que pensez-vous de l'expression « trop timide » ?

Etant donné qu'il s'agit d'un jugement de valeur, elle n'est pas à conseiller.

Question 3 : quelle est la fonction du bulletin de notes ?

Il témoigne des résultats de l'élève ; il constitue un lien entre l'équipe, les parents et l'élève ; il est important pour la poursuite de la scolarité, étant donné que les résultats seront versés au dossier scolaire.

Question 4 : quelle est la marge de manœuvre du professeur principal vis-à-vis du collègue auteur de l'appréciation.

Elle est très limitée, car il n'y a pas de rapport hiérarchique entre eux. Le professeur principal devra agir avec beaucoup de diplomatie.

Quelques liens utiles

-Ministère de l'Education nationale : <http://www.education.gouv.fr/>

-Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

-EDUSCOL : <http://eduscol.education.fr/>

-ESEN : <http://www.esen.education.fr/>

- L'institut français de l'éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>

-SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) : <http://www.saesfrance.org>

-Administration et Education Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Education (AFAE) : <http://www.afae.fr/>

-La Lettre de l'éducation : <http://www.lalettredeleducation.fr/>

-Revue internationale d'éducation de Sèvres (CIEP) : <http://www.ciep.fr/ries/index.php>

Annexe

Extrait du *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2010

LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;

- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;

- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;

- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;

- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;

-
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
 - la convention internationale des droits de l'enfant ;
 - ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
 - l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
 - les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
 - les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
 - le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
 - le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

Juliette Larrosa
Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional d'anglais, Académie de Paris
avec la collaboration des membres de la commission AFER-CR

8.2. COMPRÉHENSION-RESTITUTION

L'épreuve de Compréhension-Restitution se déroule à la suite de l'épreuve «Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable».

Déroulement de l'Épreuve

Le jury remet au candidat un bandeau sur lequel figure le titre du document sonore. Il lui rappelle ensuite les modalités de l'épreuve, qui dure trente minutes.

La première partie, qui consiste en l'écoute et la restitution du document proposé, dure vingt minutes. Elle est suivie d'un entretien. Le document sonore, d'une durée inférieure à trois minutes, est de source radiophonique et présente des accents de diverses origines du monde anglophone. Le candidat découvre le document dans son intégralité tout en prenant en notes ce qu'il entend. Ensuite, il dispose d'une minute pour organiser ses notes. Au terme de cette pause, il entend le document à nouveau, cette fois-ci en version fragmentée, en quatre parties de longueur à peu près équivalente. La fin de chaque partie est signalée par un son spécifique. Le candidat doit alors en restituer le contenu, en prenant soin de dicter à un rythme qui convient, à la fois pour que le jury puisse le prendre en notes *in extenso*, et pour ne pas dépasser les vingt minutes conseillées pour cette partie de l'exercice. Le candidat peut s'assurer que le rythme est adapté en regardant le jury. Dans tous les cas, le jury laissera le candidat terminer sa restitution. Ensuite, le candidat dispose d'une minute pour vérifier ses notes au terme de laquelle il peut proposer des modifications. S'il a dépassé les vingt minutes, le jury propose de supprimer cette minute pour ne pas raccourcir l'entretien. Au cours de celui-ci, le jury pose des questions uniquement sur les éléments qu'il estime que le candidat peut améliorer (formulation, omissions, détails...).

Session 2013

Tous les documents, à cette session, traduisaient une orientation culturelle marquée, en lien avec les pays anglophones (notamment les États-Unis, le Canada, la Grande-Bretagne, l'Irlande, l'Australie, la Nouvelle-Zélande). Certains d'entre eux traitaient de sujets d'actualité politique, tels que le gouvernement de coalition en Grande-Bretagne, l'indépendance de l'Ecosse, le statut du drapeau du Royaume-Uni en Irlande du Nord, les droits civiques des aborigènes d'Australie, ou encore le port d'armes aux États-Unis et le deuxième amendement de la Constitution américaine. D'autres sujets abordaient des phénomènes culturels plus variés, tels que l'inauguration du gratte-ciel appelé *The Shard*, George Orwell et son essai *Politics and the English Language*, *The Emancipation Proclamation* sous le Président Lincoln, et en littérature, les nouvelles biographies de l'auteur victorien Wilkie Collins et du poète romantique John Keats.

Chaque domaine comportait ses particularités lexicales et ses références. Celles-ci n'ont pas toujours été correctement identifiées par les candidats, ce qui révèle leurs lacunes culturelles. Cet exercice exige des candidats non seulement qu'ils se tiennent informés de l'actualité des pays anglophones au cours de l'année de préparation, mais également qu'ils fassent preuve d'une solide culture littéraire, artistique, politique et historique, qui s'acquiert tout au long de leur scolarité et de leur formation universitaire, voire au-delà. En l'absence de telles connaissances, les références culturelles non comprises peuvent conduire à des contresens graves lorsqu'il s'agit de traduire, ou simplement de prononcer des noms propres. Le jury cette année s'est étonné de constater que certains candidats ne reconnaissaient ni la voix de David Cameron, ni le nom du chef de l'opposition britannique Ed Miliband, ou que le mot *drawing-room*, pourtant courant dans la littérature anglaise, soit rendu par *la pièce à dessin*, et *nursery* par *la maternité*.

Le jury attend des candidats non pas qu'ils soient spécialistes de tous les sujets d'actualité, mais qu'ils suivent régulièrement les événements de l'année en cours, souvent ponctuée d'anniversaires notables. Ont été évoqués lors de la session 2013 le bicentenaire de la naissance de Dickens, les cent cinquante ans de *la Proclamation d'Emancipation*, le cinquantième anniversaire du décès de Sylvia Plath, poétesse américaine, et le centenaire de la naissance d'Elizabeth Taylor, auteur de fiction d'origine britannique. Les candidats qui ont pris régulièrement connaissance de ce qui faisait la une des médias britanniques connaissaient déjà les grandes lignes du *Leveson Debate* qui avait fait couler beaucoup d'encre outre-Manche. Ils ont eu sans nul doute un avantage dans la restitution d'un document traitant de cette question. Les candidats ont entendu cette année, sans toujours les reconnaître, les noms d'Ian Rankin, auteur écossais de romans policiers et inventeur du détective Rebus, de Nick Clegg, vice-premier ministre du gouvernement de coalition au Royaume-Uni, du célèbre naturaliste britannique Sir David Attenborough ; les titres des poèmes *Hyperion* et *Ode on*

a *Grecian Urn* de Keats; *Brave New World* d'Aldous Huxley, et *Great Expectations*. Le jury peut s'attendre raisonnablement à ce qu'un futur professeur agrégé reconnaisse le nom d'un des personnages les plus célèbres de la littérature anglaise, *Miss Havisham*. Quant au terme *Bedlam*, nom populaire donné à un asile à Londres, s'il est rentré dans la langue courante pour signifier « chahut », on n'en attendait pas ici une traduction, puisqu'il s'agissait de l'institution, mais la simple restitution du nom propre. Un document portant sur *The Testament of Mary*, nouvelle pièce jouée à l'occasion du Festival de Dublin et traitant de la vie de Marie, mère de Jésus, a fait appel à des connaissances culturelles plus larges, et non moins essentielles. En effet, les termes *Gospels*, *Pietà* et le lieu *Ephesus* ont quelquefois posé problème à des candidats dont la culture générale s'est avérée insuffisante.

Parmi d'autres termes entendus cette année, on peut citer: *sharecropping* (que l'on pouvait rendre dans le contexte par « métayage »), *pot-boiler* (« ouvrage alimentaire »), *penny dreadfuls* (romans de gare), *courtroom drama* (« drame/huis clos judiciaire »), *shop steward* (« délégué syndical »), *the squeezed middle* (« l'étranglement des classes moyennes/la classe moyenne prise en tenailles »), *the fiscal cliff* (« le mur budgétaire »), *a cross-party agreement* (« un accord entre les différents partis »). Ces équivalents ne sont que quelques suggestions ; le jury était ouvert à d'autres propositions à condition qu'elles soient cohérentes dans le contexte. Le traitement de l'actualité dans les médias francophones fournit des traductions attestées de nombreuses expressions entendues cette année, ayant trait à la crise financière, aux conflits sociaux ou aux grandes questions de politique internationale telles que l'appartenance du Royaume-Uni à l'Union Européenne. Se familiariser avec ces expressions permet aux candidats d'acquérir des automatismes nécessaires à une restitution rapide et efficace.

Compte tenu de la grande variété d'accents que les candidats peuvent rencontrer, il est fortement recommandé, pendant l'année de préparation, d'écouter régulièrement les émissions de radio du monde anglophone, sans se limiter à une seule source. D'ailleurs, dans certains documents, le présentateur accueillait des invités de nationalités très diverses.

Méthodologie de la compréhension-restitution

Le jury attend des candidats qu'ils proposent des traductions de titres d'émissions et de films. Ils ne peuvent ignorer les titres français d'œuvres classiques comme *Brave New World* (*Le Meilleur des mondes*) d'Aldous Huxley, *Great Expectations* (*Les Grandes espérances/De Grandes espérances*) et *A Tale of Two Cities* (*Un Conte de deux villes*) de Dickens. En revanche, les candidats qui ne connaissaient pas les titres français d'ouvrages moins connus comme *The Bell Jar* (*La Cloche de verre*) de Sylvia Plath ou *The Road to Serfdom* (*La Route de la servitude*) de Hayek n'ont pas été pénalisés.

Les candidats doivent se soucier de la cohérence de leur restitution, qui doit fonctionner à destination de quelqu'un qui n'aurait pas entendu le document original. Dans cette optique, la minute qui suit l'écoute intégrale du document est à mettre à profit afin d'identifier le sens global du document. Elle permet, entre autres, de repérer plus précisément les interlocuteurs et de s'assurer de la logique des dates et des chiffres.

Un candidat bien entraîné doit avoir à sa disposition un système efficace de prise de notes, une forme de sténographie personnelle qui permet de ne pas perdre du temps à écrire *in extenso* des mots courants. Ces notes doivent être à la fois lisibles et suffisamment complètes afin de restituer ce qui a été entendu et de pouvoir revenir sur des segments et des formulations lors de l'entretien avec le jury. En effet, certains candidats se trouvaient devant des notes lacunaires au moment des questions, et ne pouvaient de ce fait proposer des reformulations ou ajouter des éléments non restitués. Le jury ne saurait trop insister sur la qualité de la prise de notes pour que les candidats puissent mener à bien leur entretien. Cette dernière partie de l'épreuve tient une place essentielle dans l'évaluation globale de la prestation. L'objectif n'est pas de piéger le candidat, mais au contraire de lui permettre d'améliorer sa restitution. C'est la dernière proposition du candidat qui est retenue par le jury. Si un passage du document s'avère particulièrement difficile en raison du débit, de l'articulation ou du lexique, il est conseillé aux candidats de le faire apparaître dans leurs notes afin de pouvoir y revenir ultérieurement. Le candidat ne doit pas négliger de noter clairement les articulations logiques du document, et de faire ressortir les différents interlocuteurs et les propos qui leur appartiennent. Une fois de plus, il suffit de disposer d'un système de codage pour être en mesure d'identifier les changements d'intervenants et d'éviter ainsi toute confusion.

Qualité de l'expression en français

L'épreuve de compréhension-restitution constitue un exercice exigeant et difficile, puisqu'il s'agit d'évaluer simultanément plusieurs capacités. En plus de la compréhension de l'anglais oral, cette épreuve requiert une bonne maîtrise de la langue française. De la qualité du français dépendent la précision et la justesse de la restitution. La traduction doit manifester une compréhension fine et détaillée du document. Les candidats doivent comprendre qu'il s'agit non pas de traduire des mots les uns à la suite des autres, mais bien de restituer du sens. On évitera les calques, les anglicismes, les ruptures de syntaxe, les étoffements inutiles et les formulations parasites (du type « l'invité reprend la parole en disant que selon lui... ») et on veillera à la correction de la langue. Lors de la dictée, bon nombre de candidats ont perdu le fil de leurs phrases. Il convient de s'assurer que la fin d'une phrase tienne compte syntaxiquement de son début, qu'un verbe corresponde bien à son sujet et qu'une proposition s'imbrique grammaticalement dans l'ensemble. Le jury a particulièrement apprécié les restitutions qui alliaient fidélité au sens et concision des formulations.

Comme il a été rappelé dans les rapports des années précédentes, la restitution se fait au discours indirect. Les verbes introducteurs ont leur utilité en début de restitution et à chaque changement de locuteur, mais il est superflu de les multiplier. Dans un document qui portait sur *Irishness* dans lequel un universitaire s'interrogeait sur le sens de ce terme, un candidat a commencé par un enchaînement de questions rhétoriques dont «*Quelles sont nos origines ?* », revenant au discours direct et s'exprimant à la place de l'intervenant, ce qui constitue une erreur de méthode.

Le jury connaît le haut degré d'exigence de l'épreuve, et n'attend pas des candidats une restitution parfaite. Il valorise un travail soigné et fluide et a eu le plaisir d'entendre cette année de très bonnes prestations. Certains candidats ont fait montre d'une grande culture et d'une excellente maîtrise de l'exercice grâce à un entraînement rigoureux tout au long de l'année de préparation.

Andrew JOHNSTON
CPGE, Lycée du Parc, Lyon
avec la collaboration des membres du jury d'AFER-CR

9. EXPRESSION ORALE EN ANGLAIS

L'agrégation externe d'anglais est un concours qui recrute aux niveaux secondaire et supérieur post-bac. Il va donc sans dire que la qualité de l'anglais oral est primordiale dans l'évaluation de futurs enseignants. Ces derniers doivent proposer un bon modèle de langue pour les élèves et étudiants auxquels ils s'adresseront et s'exprimer dans un anglais d'excellente qualité, un anglais riche et authentique.

Le jury rappelle que par modèle authentique il entend un modèle cohérent et stable. Tous les accents anglophones sont acceptés : un accent irlandais sera évidemment considéré comme tout aussi valable qu'un accent new-yorkais, aucun modèle n'étant préféré à un autre. Il est en revanche important de proposer un modèle qui n'oscille pas entre des accents d'origines géographiques différentes. Il n'a pas été rare d'entendre un candidat passer d'un accent à l'autre, prononçant un même terme au sein d'une même présentation orale selon un modèle américain ou britannique. Certains ne savent pas choisir entre une variété rhotique (où le <r> est prononcé en fin de mot ou avant une consonne) et non-rhotique. Dans d'autres cas, la prononciation du <t> hésite trop souvent entre la plosive alvéolaire anglaise et la battue alvéolaire américaine, voire l'élision (par exemple *twenty* devient /'tweni/).

La qualité de la langue orale est évaluée au cours des épreuves de leçon, d'explication ou de commentaire de texte et de l'épreuve hors programme (EHP). Chaque candidat se voit attribuer une note au cours de chacune de ces épreuves puis la moyenne de ces trois notes conduit à la note finale qui lui est communiquée. Cette note est totalement indépendante de la note attribuée pour l'épreuve concernée. L'anglais est évalué lors des exposés mais continue de l'être lors des entretiens qui suivent les épreuves d'EHP et de commentaire ou d'explication de texte selon l'option. Cela signifie que les candidats ne doivent en aucune façon relâcher leur attention dans cette deuxième phase, lorsque la prise de parole est alors plus spontanée. Il arrive d'entendre un modèle se détériorer de façon significative au cours de l'échange avec le jury, ce qui est fort dommageable.

Ce rapport propose des pistes pour que les futurs agrégatifs se préparent au mieux et évitent les écueils les plus fréquents. Améliorer la langue orale est un travail de longue haleine. Un bel anglais est en effet le fruit d'un long parcours d'angliciste, parcours scolaire et universitaire, mais également parcours personnel enrichi de séjours en pays anglophones. Si l'année de préparation à l'agrégation est intense, le travail de perfectionnement de la langue orale ne saurait être négligé au profit des autres apprentissages et des autres acquisitions que requiert le concours. Les candidats doivent donc poursuivre ce travail d'entraînement avec assiduité et régularité.

Chaîne parlée et intonation

L'intonation est le reflet de l'engagement d'un locuteur par rapport à son énoncé. Il est donc fondamental, lors d'une présentation orale, que ce dernier se positionne de façon claire. L'intonation descendante est le ton de l'objectivité, le ton de l'assertion et par conséquent est l'intonation adaptée à la présentation d'un exposé. Si une intonation montante n'est pas exclue de certains modèles américains – celui des locuteurs nord-américains en conversation informelle – il ne correspond ni au registre ni à la qualité attendus au concours et surtout, ce schéma ne doit en aucun cas pouvoir être confondu avec le schéma intonatif français. Il est donc important de corriger cette erreur, encore très fréquente cette session, grâce à des exercices d'entraînement réguliers.

Aussi, au risque de rappeler une évidence, l'anglais est une langue dont le rythme repose sur l'alternance de syllabes accentuées et de syllabes non-accentuées. Pourtant, force est de constater que les prestations d'un grand nombre de candidats suggèrent que cette connaissance théorique est encore souvent mal mise en pratique : la chaîne parlée est plate, sans aucun relief et inauthentique. Il faut donc placer correctement l'accent nucléaire de chaque groupe de souffle. Une alternance de syllabes accentuées (fortes) et de syllabes inaccentuées (faibles) trop peu marquée, trop irrégulière ou inexistante peut constituer un réel obstacle à la compréhension du message. Ces syllabes accentuées doivent en effet être prononcées avec plus d'énergie articulatoire que les syllabes inaccentuées. Elles se distinguent par leur durée et par leur intensité, constituant un véritable « drum-beat » pour l'ensemble de l'énoncé.

Attention cependant à ne pas tomber dans l'excès inverse : d'autres candidats, par peur de s'exprimer dans une langue trop plate, accentuent absolument tous les mots, ce qui conduit à une chaîne parlée où tous les lexèmes se retrouvent au même niveau. Il est évident que cela a un impact non négligeable sur l'évaluation de la prestation dans son ensemble car cela nuit à l'intelligibilité du propos. Il s'agit donc de trouver le bon compromis, proposer la bonne musique. Là encore, les membres du jury incitent les candidats à s'exercer régulièrement.

Il faut en priorité accentuer les mots lexicaux. Parfois, on accentue aussi les démonstratifs (*this, that, these, those*), les pronoms possessifs (au contraire des pronoms personnels) et les pronoms interrogatifs (*who, what, why, etc.*). On note par exemple chez de nombreux candidats une tendance à accentuer les mots grammaticaux et à ne proposer que de rares formes réduites. Les auxiliaires, sauf lorsqu'ils sont à la forme négative (*can't, don't, won't, shouldn't, etc.*), ne doivent pas être accentués. *Have* et *do* ne seront accentués que s'ils sont utilisés en tant que verbe lexical et non en tant qu'auxiliaire. De même *be*, qu'il soit l'auxiliaire ou le verbe principal de la phrase, n'est que rarement accentué (dans les réponses courtes ou les *question-tags*, par exemple, possibles au cours de l'entretien, ou si le candidat se fait préciser une question). Les particules des « phrasal verbs » sont généralement accentuées (*clean down the house*). Lorsque le verbe à particule est utilisé avec un complément, si ce complément est un pronom, la particule reste accentuée (*She took it off, he filled it in*) alors que si ce complément est un nom ou un groupe nominal, la particule est inaccentuée quelle que soit sa position : *She took off her shoes* mais aussi *She took her coat off*.

Accentuation

On note cette année un effort concernant les accents lexicaux et rares sont les candidats qui se refusent encore à accentuer les mots. Ce sont, et cela est logique, les mêmes candidats que ceux dont la chaîne parlée ne fait apparaître aucun contraste. Certains candidats ont tendance à déplacer des accents de mots en fonction de l'intonation qu'ils donnent à leur énoncé. D'autres accentuent les mots de façon très incertaine, soit le marquant peu, soit le plaçant à différents endroits du même mot selon les moments où ils le prononcent, soit en prononçant mal et en se corrigeant immédiatement.

Les hésitations n'ont plus leur place le jour de l'épreuve face au jury. Celui-ci peut comprendre quelques déplacements au cours des deux premières minutes de l'épreuve en raison de l'émotion, mais ne peut accepter des déplacements sur des termes fréquents. Un déplacement d'accent peut mener à une mécompréhension chez l'interlocuteur.

Une fois encore, cela nécessite un entraînement régulier. Le jury recommande aux candidats de s'exercer à accentuer correctement les mots. Parmi ceux dont l'accent a été très fréquemment déplacés lors de la session 2013 on note : *assassin, career, cartoon, comment, concern (N/V), concrete, consequence, control (N/V), decay, derelict, develop, detail, diagonal (N/adj), effect (N/V), emphasis, enjoy, equivocal, event, excerpt, hierarchy, idea, interpret, irony, necessary, negative, occur, occurrence, perspective, photograph, portray, prodigious, quintessence, reward (N/V), ridicule, satire* ou encore *spectator*.

Il s'agit également de maîtriser parfaitement les terminaisons contraignantes qui permettent d'établir des règles qu'il faut appliquer ; les erreurs liées au non-respect de ces règles sont lourdement sanctionnées. Il faut également faire preuve de la plus grande vigilance à l'égard des schémas accentuels qui varient pour un même mot en fonction de sa nature grammaticale (les mots de deux syllabes, d'origine latine par exemple). Les erreurs maintes fois entendues cette année concernent : *abstract, accent, conflict, contact, content, contest, contrast, decrease, desert, detail, extract, impact, import, increase, insult, perfect, permit, present, produce, project, progress, protest, rebel* et *record*. Nous rappelons qu'ils sont souvent accentués sur la première syllabe lorsque ce sont des noms et sur la seconde lorsque ce sont des verbes. Il faut mémoriser les plus courants, ceux susceptibles d'être utilisés lors des épreuves. À cette liste s'ajoute le changement d'accent entre **perfect** (adj.) / **perfect** (V) que plusieurs candidats semblent ignorer.

Phonèmes

Les candidats rencontrent encore des difficultés dans la réalisation de certains phonèmes.

S'agissant des voyelles, les erreurs les plus fréquentes concernent la distinction entre /ɪ/ et /i:/ (*speech*, ou encore *beat, feel, leave, seek, these* qui deviennent *bit, fill, live, sick, this*) souvent peu identifiable, voire neutralisée ; certains candidats allongent le « i court » quand il est en syllabe accentuée, et lui donnent la valeur phonique du « i long » (ou plutôt une sorte de i un peu français). Le jury constate une permutation des phonèmes /ɒ/ et /ɔ:/ dans *audience* ou *author* ; /ʌ/ devient /ɒ/ dans *above, covertly, discovery, government, other, some* et *young*.

On note également des erreurs dans la réalisation des diphtongues : /əʊ/ devient /ɒ/ très fréquemment dans *both, focus, hope, only, poem, poet* ou inversement, /ɒ/ devient /əʊ/ dans *because* ou *knowledge*; enfin, /eə/ devient /æ/ dans *parent*.

En ce qui concerne les consonnes, il est regrettable d'entendre des candidats qui substituent aux fricatives dentales d'autres fricatives : /s/ ou /f/ pour /θ/, /z/ ou /v/ pour /ð/ (quand il ne devient pas /d/), /z/ pour /s/ dans *based, excerpt, isolation* ou *the use*. On peut également signaler quelques rares exagérations dans la réalisation des consonnes sourdes /p, t, k/, prononciation d'un /l/ clair là où il

faudrait un // sombre ; cela s'accompagne souvent d'un parasite de type /ə/: people /'pi:pəl/, cattle /'kætəl/.

Les candidats ont à leur disposition un dictionnaire de prononciation qu'ils ne doivent pas hésiter à consulter si nécessaire. Cela peut se révéler très utile pour vérifier la prononciation des noms propres qu'ils ne connaîtraient pas (notamment lors de l'épreuve d'EHP).

Lexique

Le jury encourage les candidats à enrichir leur lexique, à proposer un vocabulaire exact et nuancé, adapté selon les épreuves, et à éviter les hyperonymes, parfois utilisés à l'envi, tels que *text* ou *document* pour *poem*, *play* ou *essay* ; *image* pour *painting*, *photograph* ou *still*. Aussi, au cours de l'étude d'un extrait d'une pièce de théâtre, d'un poème ou d'un essai, recourir à des termes précis à bon escient permet non seulement de mieux rendre compte de la spécificité du document à étudier et analyser mais également d'avoir une pensée et une réflexion plus fines. Le jury entend trop souvent *there is / are (an idea that...)*, ou encore *we have* et incite les candidats à préférer des tournures qui mettent en avant l'auteur, le narrateur, le personnage, l'artiste, etc. Le lexique technique doit être utilisé avec exactitude et précision (*emblem*, *pastoral*, *poliphony*, *realism*, *symbol*), sans confondre *grotesque* avec *comedy*, *satire* avec *irony*.

A chaque exercice d'entraînement au cours de l'année de préparation, les candidats doivent prendre l'habitude de faire appel à ce lexique afin qu'il soit utilisé avec naturel, comme par automatisme, le jour de l'épreuve. Par ailleurs, au cours du temps de préparation, il est utile de réserver un moment à l'enrichissement de ce lexique.

Quelques remarques sur la métalangue : proscrire l'utilisation de formulations françaises du type *my first part*, *in a first part*, *in a second time* ou *we will wonder*. Le jury d'EHP rappelle que le terme *dossier* (/ 'dɔsjeɪ/, dont le « o » n'est d'ailleurs pas diphthongué) appartient au lexique de la police et n'est donc pas adapté à la présentation des trois documents de l'épreuve.

Grammaire

La maîtrise grammaticale d'une majorité de candidats est satisfaisante. Le jury tient cependant à signaler qu'il constate avec regret de nombreux oublis – même s'il s'agit souvent d'étourderies – du « s » de la troisième personne ou du pluriel (l'oubli est particulièrement fréquent dans les constructions du type « one of the characters ») ou, inversement, des « s » parasites. Le jury note également la disparition (le plus souvent en raison d'une prononciation erronée) des terminaisons de verbes ; des erreurs concernant la détermination (confusion entre le déterminant zéro et le déterminant défini - **the society*, **the black people*, **the document B*) ou encore l'utilisation indifférenciée de la forme simple ou V-ing des verbes. Le présent en Be + V-ing n'est pas approprié pour gloser les documents : ne pas dire **in the second paragraph*, *the author is saying that*, mais *says that*. Le prétérit doit être utilisé pour renvoyer à la date de parution ou d'exécution des documents, pas le *present perfect*. Il s'agit d'erreurs graves à l'agrégation. Grâce à une attention soutenue, une attention de tous les instants ; les candidats devraient pouvoir aisément prévenir ces erreurs.

De même que pour le lexique, les candidats sont incités à complexifier les énoncés de leurs présentations. Toute prise de risque est bonifiée : cela révèle souvent un propos riche et subtil et permet également de faire la différence entre les candidats.

Communication

Les oraux de l'agrégation sont avant tout l'occasion d'évaluer les compétences de communication des candidats. Les lauréats se verront peut-être dès le mois de septembre confier des classes et cette compétence sera alors essentielle.

Communiquer signifie établir un contact avec les membres du jury, les convaincre. Par conséquent quelques règles élémentaires de bon sens s'imposent : lever les yeux de ses notes (qui ne sont pas rédigées en dehors de l'introduction et de la conclusion) ; faire preuve de conviction et ne pas s'exprimer avec un débit trop rapide, ce qui peut rendre la prestation d'un candidat inintelligible. Certains candidats n'ont pu être évalués à leur juste valeur car des pans de leur présentation n'ont pas été compris par le jury. Ceci est particulièrement valable au cours de l'introduction et de la conclusion, les deux parties que les candidats sont autorisés à rédiger. Nous tenons aussi à attirer l'attention des candidats qui s'expriment à un rythme effréné au moment où ils proposent leur problématique et annoncent leur plan. Cela est d'autant plus regrettable que le jury se voit dans l'impossibilité de les prendre en notes et donc de suivre la présentation avec aisance. Le jury conseille aux candidats d'annoncer leur problématique et leur plan au rythme de la dictée. Une mauvaise gestion du temps conduit également certains candidats à accélérer en fin d'épreuve. Si un candidat venait à manquer de temps, il lui est conseillé de synthétiser sa pensée plutôt que d'accélérer le débit, rendant ainsi le

propos incompréhensible. Enfin, les candidats sont encouragés à introduire des transitions claires et précises entre les différentes parties de l'exposé.

Lors de l'entretien, une bonne communication passe également par une écoute attentive des questions du jury : il faut savoir prendre du recul par rapport à ses propres idées et écouter son interlocuteur. On note, à ce propos, un réel effort de la part des candidats pour être à l'écoute.

Cette session encore, le jury a eu le plaisir d'entendre des candidats proposer des modèles de très grande qualité, des modèles qu'il n'hésite pas à récompenser d'excellentes notes.

Pierre CEPPELLI
CPGE, Lycée Lakanal, Sceaux

* : ce signe précède un énoncé non accepté, cité à titre d'exemple d'erreur courante trouvée dans les présentations de candidats.