



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : Agrégation externe

Section : langues vivantes

Options : Anglais

Session 2016

Rapport de jury présenté par :
Mme Françoise BORT,
Présidente du jury

TABLE DES MATIERES

	Pages
Avant-propos de la présidente de jury.....	2
Remarques générales	8
Bilan chiffré 2016	13
Auteurs des rapports	15
Composition du jury 2016	16
I Épreuves écrites	18
1. Dissertation en français	18
2. Commentaire de texte en anglais	27
3.1 Composition de linguistique	39
3.2 Phonologie	54
4.1 Traduction : version	66
4.2 Traduction : thème	77
II Épreuves orales	, *
1. Leçon de littérature	86
2. Explication de texte de littérature	93
3. Leçon de civilisation	96
4. Commentaire de document de civilisation	102
5. Leçon de linguistique	113
6. Commentaire de document de linguistique	124
7. EHP (épreuve hors programme)	131
8. Compréhension-restitution	147
9. Expression orale en anglais	151

AVANT PROPOS DE LA PRESIDENTE DU JURY

Avant toute chose, il convient de remercier ici Madame Claire Charlot, qui a présidé le jury de 2012 à 2015 et qui en a profondément marqué l'esprit. Le nouveau directoire aura à cœur de maintenir la grande rigueur scientifique et l'esprit de coopération sereine impulsés par sa présidence. Les membres du jury qui ont travaillé sous son autorité ont reçu l'exemple d'une organisation parfaite ainsi qu'un modèle de profonde bienveillance, et sauront s'en inspirer.

Que soient également remerciés ici l'ensemble des membres du jury qui ont contribué au bon déroulement des épreuves écrites et orales du concours de l'Agrégation externe d'anglais de la session 2016, malgré des conditions rendues difficiles cette année par une série de mouvements sociaux qui ont notamment affecté les transports. Les différentes commissions qui composent le jury ont réalisé un remarquable travail d'équipe pour le recrutement d'enseignants rompus à tous les domaines de l'anglistique.

Que soient tout particulièrement remerciés les membres du jury qui ont consacré une grande partie de leur temps à la rédaction de ce rapport destiné à aider les futurs candidats et préparateurs.

Remarques préliminaires

Les remarques qui suivent reprennent un bon nombre d'observations faites dans les rapports précédents. Un bilan chiffré de la session 2016 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 du mardi 7 au vendredi 10 mars 2017 pour les écrits, et du 31 mai au 1^{er} juillet 2017 pour les oraux.

Cette aide se présente sous deux formes : des conseils méthodologiques et des propositions de corrigés afin que tous les candidats puissent se représenter ce que le jury attend d'eux, et envisager la façon d'aborder le concours dans les meilleures conditions possibles. Des exemples de bonnes présentations de candidats ont été intégrés aux propositions de corrigés des épreuves orales.

Quelques conseils d'organisation s'imposent avant cela :

Il est vivement recommandé à tous les candidats qui se préparent sérieusement au concours de rester totalement disponibles des derniers jours du mois de mai aux premiers jours de juillet 2017. Le directoire du concours s'efforce de modifier les convocations lorsqu'il s'agit de raisons médicales ou familiales majeures, ou lorsque les candidats rencontrent des problèmes de chevauchement d'épreuves entre plusieurs concours de l'Education nationale. Les candidats qui se présentent à plusieurs concours n'ont aucune inquiétude à avoir en ce qui concerne les épreuves orales. Mais le directoire ne peut pas prendre en compte les demandes faites pour convenance personnelle et encore moins les demandes de permutation entre candidats. Aucun report ne sera accepté pour obtenir un temps de révision supplémentaire, même en raison d'activités professionnelles, ou en raison de la programmation d'un séjour de vacances.

Il est rappelé que seul le directoire a autorité pour modifier une convocation. Les futurs candidats devront impérativement informer la présidente du concours, *avant le vendredi 5 mai 2017* (date des résultats de l'admissibilité), de leurs indisponibilités éventuelles dans la période du 31 mai au 1^{er} juillet. Des pièces justificatives seront indispensables pour que le directoire tienne compte de ces indisponibilités au moment d'établir les convocations. Parmi les indisponibilités régulièrement prises en compte figurent notamment les auditions pour l'obtention de contrats doctoraux : à signaler, avec justificatif, dès que la date est connue.

L'adresse à utiliser sera la suivante : Francoise.Bort@u-bourgogne.fr

Toutes les demandes relatives à des aménagements d'épreuves particuliers, en lien avec un handicap chronique ou passager, doivent être adressées directement au gestionnaire du concours, à l'adresse du Ministère qui figure sur toutes les convocations adressées aux candidats.

Les candidats doivent savoir que l'inscription à un concours exige un engagement ferme et entraîne des contraintes. Le calendrier des épreuves constitue une contrainte majeure.

Maquette du concours

Il est essentiel 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 puis révisé par l'arrêté du 25 juillet 2014 – NOR : MENH1417069A) fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'Agrégation. Suivre le lien suivant :

<http://www.education.gouv.fr/cid51476/epreuves-agregation-externe-section-langues-vivantesetrangeres-anglais.html>

La session 2015 a vu la mise en place d'un changement important dans la nature des épreuves proposées puisque l'épreuve AFER (Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable) a

disparu en tant qu'épreuve à proprement parler, pour prendre la forme d'un ensemble de questions intégré à l'épreuve d'admission dite « hors programme » (EHP). L'arrêté du 25 juillet 2014 indique que « le jury pose les questions qu'il juge utiles lui permettant d'apprécier la capacité du candidat, en qualité de futur agent du service public d'éducation, à prendre en compte dans le cadre de son enseignement la construction des apprentissages des élèves et leurs besoins, à se représenter la diversité des conditions d'exercice du métier, à en connaître de façon réfléchie le contexte, les différentes dimensions et les valeurs qui le portent, dont celles de la République ».

À la suite de l'entretien consécutif à la présentation du sujet d'EHP, les candidats sont invités à présenter un projet d'exploitation de documents. En 2015 et en 2016, les candidats ont eu le libre choix de retenir, pour cette partie de l'épreuve, tout ou partie du dossier qui composait le sujet. **À partir de 2017 la consigne sera légèrement modifiée : il leur sera désormais demandé de choisir un seul des trois documents du dossier.**

Le déroulement de cet exercice, appelé préprofessionnel, est clairement expliqué aux candidats lors de la réunion d'accueil et fait l'objet d'un libellé particulier sur les formulaires de sujets d'EHP : la présentation de l'exercice préprofessionnel occupe les 5 dernières minutes de l'épreuve EHP et commence à l'invitation du jury. Le jury met fin à l'entretien en anglais portant sur l'ensemble du dossier, et demande au candidat de présenter son projet préprofessionnel en français. Cette partie ne donne lieu à aucun échange, ce qui doit inciter les candidats à bien préparer leur présentation du projet et à tirer parti de la totalité des 5 minutes dont ils disposent. Chaque candidat doit préciser le document qu'il a choisi, et le niveau d'enseignement auquel s'adresse son projet. Le niveau d'enseignement visé peut ne pas se limiter aux premier et second cycles du second degré, mais inclure tous les types de publics susceptibles d'être pris en charge par des professeurs agrégés : classes préparatoires et premier cycle des universités (dans le cadre d'un service de PRAG, par exemple, ou d'enseignant de classe préparatoire aux grandes écoles).

Le but de l'exercice est de permettre au candidat de démontrer sa capacité d'adopter une posture d'enseignant et d'engager une réflexion sur le métier. Le jury ne s'attend pas à des connaissances spécialisées en didactique, mais à un changement d'approche de la part du candidat, qui est ainsi amené à revenir sur certains aspects de son analyse de l'un des documents du dossier pour en tirer des pistes d'exploitation pédagogique.

Le projet préprofessionnel faisant partie intégrante de l'épreuve EHP, il ne fait pas l'objet d'une note distincte du reste de l'épreuve.

Une autre légère modification est à prendre en compte dans le déroulement de l'épreuve EHP pour la session 2017 : la version de l'*Encyclopaedia Britannica* au format livre, en plusieurs volumes, mise à la disposition des candidats lors de la préparation en loge, sera supprimée au profit de la version DVD consultables sur PC. Cette version DVD, testée en 2016, sera désormais la seule utilisée. Elle sera accessible à partir de quatre PC disposés dans la loge de préparation. Son utilisation (fort simple) permettra aux candidats de gagner du temps et de bénéficier des mises à jour.

Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit pour 2017

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

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

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

Durée de préparation : aucune. Durée de l'épreuve : 30 minutes maximum.

Coefficient : 2

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.

Cette épreuve comporte une partie appelée « projet préprofessionnel », qui se déroule à l'issue de l'entretien. À l'invitation du jury, le candidat dispose de 5 minutes pour présenter son projet, en français. Sa présentation ne donne lieu à aucun échange avec le jury. Le candidat doit choisir un seul document parmi les trois qui composent le dossier, définir le niveau d'enseignement concerné par son projet, et présenter des objectifs d'apprentissage ainsi qu'une démarche pédagogique en corrélation. Le projet préprofessionnel faisant partie de l'épreuve EHP, il n'est pas noté à part.

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 lors des première, deuxième et quatrième épreuves orales (coefficient 2).

Total des coefficients des épreuves orales : 10.

La cinquième note d'expression orale mérite quelques remarques car elle se fonde sur l'ensemble des épreuves. Or, le jury observe régulièrement que de nombreux candidats affrontent la partie des épreuves consacrée à l'entretien comme s'il s'agissait d'une conversation informelle : ils accumulent les fautes, ne prêtent pas toujours une attention suffisante aux questions posées et proposent des réponses peu argumentées. Même si la note concerne l'expression en anglais, il est utile de signaler que le passage de l'anglais au français dans l'épreuve de la leçon donne souvent lieu à un relâchement encore plus marqué que dans les autres épreuves. Il est vivement conseillé aux candidats de veiller à la qualité de la langue orale pendant tout l'exposé, et de ne pas relâcher leur effort pendant l'entretien. Un même niveau d'expression et d'argumentation doit être maintenu pendant toute la durée de l'échange avec le jury, et les membres du jury font leur possible pour mettre les candidats en capacité de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Les candidats sont convoqués à une réunion d'accueil la veille du début de leurs épreuves orales, à 16 h 30 pour 17 h. Les épreuves orales se déroulent ensuite sur trois jours consécutifs, dans un ordre qui varie selon le numéro tiré au sort par chaque candidat lors de la réunion d'accueil.

- un jour, les candidats passent la leçon. Ils sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge ;

- un autre jour, ils ont une épreuve d'explication ou de commentaire de texte le matin, et ils passent l'épreuve de compréhension/restitution (CR) l'après-midi du même jour ;

- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP). Les candidats sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge.

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

Lors des épreuves orales, les candidats ont à leur disposition dans les loges, pendant leur temps de préparation à toutes les épreuves *sauf la CR*, un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. Le jury s'attend à ce que les candidats vérifient la prononciation de certains mots qu'ils jugent difficiles et

celle des noms propres. Pour l'épreuve de commentaire ou d'explication de texte des trois options, les candidats doivent lire un passage du texte, d'une dizaine de lignes. Il leur est vivement recommandé de préparer cette lecture à l'aide du dictionnaire de prononciation.

Pour l'épreuve hors programme (EHP), ils disposent de *l'Encyclopaedia Britannica* qui, à partir de la session 2017, ne leur sera proposée que dans la version DVD-ROM consultable sur PC.

En littérature, les candidats ont accès aux ouvrages du programme, dans les éditions conseillées. Ces ouvrages sont disponibles à la fois pour la leçon et pour l'explication/commentaire, et peuvent être utilisés dans les salles d'interrogation 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 marque-pages pour localiser certains passages, sans se soucier de les enlever à la fin de l'épreuve : ces marque-pages sont retirés par les appariteurs à la fin de la journée.

Enfin, aucune œuvre ou question au programme n'est jamais privilégiée par rapport aux autres : chaque œuvre ou question fait l'objet du même nombre de sujets que les autres au cours d'une même session. Il est d'ailleurs possible qu'un candidat ait à travailler la même œuvre ou question en explication/commentaire et en leçon, en raison du tirage au sort des sujets par les candidats et du hasard de leur répartition sur toute la durée des épreuves orales.

Ouverture des épreuves d'admission aux visiteurs

Les épreuves orales d'admission de tous les concours de recrutement de l'Education nationale sont publiques. Les visiteurs doivent toutefois accepter un certain nombre de contraintes liées à la complexité de l'organisation des épreuves. Les visiteurs sont répartis dans les différentes salles d'interrogation par le directoire et guidés dans leurs déplacements par les appariteurs. Il leur est donc demandé d'éviter de se présenter dans les premiers et les derniers jours des épreuves orales, pour des raisons évidentes de non disponibilité du directoire et des appariteurs dans ces deux périodes. Il leur est, avant toute chose, expressément demandé de ne pas s'adresser directement à l'établissement d'accueil, c'est-à-dire à l'administration du Lycée Jacquard, qui ne dispose pas des éléments nécessaires au traitement de leur droit de visite.

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidente du concours, exclusivement par mail (Francoise.Bort@u-bourgogne.fr), pour connaître le calendrier et les horaires des épreuves. Les visites sont ensuite soumises au consentement des candidats et, par décision du directoire, limitées à une seule épreuve de chaque type d'épreuve par visiteur : un même visiteur peut assister à une leçon, un commentaire, une épreuve EHP, etc.

Les visiteurs sont pris en charge par les appariteurs à l'accueil du concours, dès leur arrivée dans le Lycée : ils remplissent un formulaire et présentent une pièce d'identité. Le directoire leur indique la commission qui est prête à les recevoir. Les visiteurs peuvent choisir le type d'épreuve qu'ils veulent observer, mais ne peuvent en aucune façon choisir le candidat qu'ils désirent entendre : le droit d'observation concerne les épreuves et non les candidats.

Conseils essentiels

Aucune question ou œuvre n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation ou du commentaire à l'écrit. De nombreuses rumeurs sans fondement circulent tous les ans sur les sujets qui vont être proposés lors des écrits. Or ce qui fait un bon sujet est son intitulé et non le lien éventuel qu'il pourrait entretenir avec les sujets des sessions antérieures ou avec ceux des autres concours, et cela vaut pour l'ensemble des épreuves écrites. Il est tout aussi hasardeux de miser sur un principe d'alternance pour déterminer si la dissertation portera sur le programme de littérature ou de civilisation. 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). L'alternance qui régit l'attribution de la dissertation et du commentaire à la littérature ou à la civilisation relève de la possibilité et non de l'obligation. Un candidat sérieux étudie toutes les questions inscrites au programme et ne fait aucune impasse. Une œuvre ou une question peut être proposée deux années de suite.

De nombreux candidats admissibles compromettent leurs chances de réussite faute d'avoir suffisamment préparé les épreuves orales. Les candidats doivent garder à l'esprit que l'oral du concours se prépare tout au long de l'année, et pas seulement pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. Ils doivent savoir que l'admissibilité et l'admission se jouent chaque année à quelques centièmes de point, ce qui doit les convaincre de ne rien négliger.

Il est essentiel d'apprendre à répartir le travail de préparation sur toute l'année. La meilleure façon consiste à commencer le travail de lecture et de documentation dès l'annonce du programme de la session, bien avant la rentrée. Pour les candidats qui préparent le concours dans un cadre universitaire, il convient ensuite de passer toutes les épreuves de concours blancs, écrites et orales, mises en place pour eux. Cela est essentiel pour apprendre à composer en temps limité, élaborer les bonnes procédures, apprendre à contrôler le minutage d'un exposé oral, s'entraîner à répondre de façon argumentée. L'épreuve de

compréhension /restitution (CR) suppose une longue pratique de l'exercice, tout comme l'épreuve hors programme (EHP).

Seul un entraînement régulier à des épreuves de concours blancs permet d'apprendre à gérer son temps. De nombreux candidats, à l'écrit et à l'oral, annoncent un plan et ne traitent ensuite qu'une partie de ce plan ou suivent une argumentation difficilement reconnaissable, faute de temps pour produire un développement équilibré et cohérent. Lors des épreuves orales en particulier, certains candidats peu entraînés se perdent dans de nombreuses feuilles de brouillon et perdent le fil de leur analyse, ou bien décident de rédiger leur analyse entièrement pour la lire devant le jury. Il faut rappeler ici que les membres du jury vérifient les feuilles de brouillon à la fin de chaque épreuve, de façon à veiller sur une consigne essentielle de l'oral, selon laquelle les candidats doivent parler à partir de notes non rédigées. Seules l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées. Les candidats qui ne respectent pas cette consigne s'exposent à une pénalité qui affecte la note finale de l'épreuve concernée.

La qualité de la langue orale doit également faire l'objet d'une attention particulière. Les différentes épreuves requièrent une grande richesse de vocabulaire, et des outils d'analyse propres à chaque discipline. Le stress lié aux conditions de l'oral demande aussi à être quelque peu maîtrisé, et il ne peut l'être que par un entraînement reproduisant les conditions de l'oral, par un travail approfondi permettant d'éviter le désarroi face à un sujet.

Les pages de ce rapport consacrées à l'anglais oral méritent d'être lues avec attention, afin d'éviter les fautes les plus couramment observées par le jury et que l'on peut souvent imputer au stress : déplacements d'accents toniques, écrasement des diphtongues, intonation systématiquement montante, abondance de « s » parasites ou de « h » oubliés, consonnes finales inaudibles, « h » systématiquement muet.

L'intonation montante en fin de phrase, et parfois en fin de segments dans une même phrase, mérite assurément quelque explication, parce qu'elle ne saurait être considérée comme une erreur proprement dite. Si le jury la relève couramment comme un travers à combattre, c'est avant tout parce qu'elle constitue un marqueur d'incertitude de la part du locuteur : elle caractérise une prise de parole qui attend l'approbation constante ou l'assentiment de l'auditoire, à un moment où le jury écoute un futur professeur proposer le fruit de sa réflexion sur un sujet donné. L'intonation montante révèle un décalage entre l'attitude du candidat et l'esprit d'un concours de recrutement d'enseignants, capables de réellement prendre la parole sur un sujet et de se prêter à un entretien.

Le minutage des épreuves fait l'objet d'une attention rigoureuse de la part du jury. Cette rigueur est destinée à faire prévaloir le principe d'équité entre les candidats : aucun d'entre eux ne doit avoir plus de temps que le temps réglementaire rappelé plus haut. Cela permet de respecter les horaires communiqués lors de la réunion d'accueil et de garantir un traitement égal des candidats. Il leur est donc recommandé de se munir d'un chronomètre ou d'une montre assez précise qui leur garantisse de ne pas dépasser les limites indiquées pour chaque épreuve, en notant bien que le minutage varie d'une épreuve à l'autre.

Une mise en garde toute spéciale concerne les téléphones portables et autres appareils connectés tels que les montres en particulier, qui sont strictement interdits. Tous les objets connectés doivent être éteints et rangés par les candidats dans leurs affaires personnelles. Ils ne peuvent en aucun cas être utilisés comme montres ou chronomètres, que ce soit pendant le temps de préparation ou face au jury pendant les épreuves proprement dites. Tout objet connecté non éteint et laissé à portée de main exposera tout candidat à une présomption de fraude, quelle que soit la bonne foi de ce dernier.

Notation et évaluation des épreuves écrites et orales

À l'écrit, les copies sont totalement anonymes et chaque épreuve est notée par deux spécialistes qui n'ont pas connaissance de la note attribuée par le deuxième correcteur du même lot de copies. Les copies sont brassées à l'échelle nationale avant d'être réparties en lots, pour éviter qu'un même lot concentre les copies d'un seul centre d'examen ou lieu de préparation. Les binômes de correcteurs changent à chaque session.

À l'oral, chaque commission devant laquelle passent les candidats est composée de trois membres. Chacun de ces trois membres a obligation de donner deux notes distinctes : une note qui concerne le contenu de la présentation et de l'entretien (dans les épreuves d'explication/commentaire, leçon et EHP), une autre qui concerne l'expression orale en anglais. Il est totalement erroné de penser que chaque membre serait spécialisé dans une partie de la notation, par exemple que l'un noterait la langue, l'autre le contenu et le troisième encore autre chose. Les trois membres d'une même commission évaluent les mêmes aspects d'une prestation, et le font en toute indépendance.

Il arrive qu'un quatrième membre appartenant au directoire du concours soit présent à des fins d'observation, mais dans ce cas seuls les trois membres du jury interrogent le candidat et notent sa prestation.

Comme l'expression orale de chaque candidat est notée par :

- trois membres de la commission de l'épreuve de LEÇON,
- trois membres de la commission de l'épreuve de EXPLICATION/COMMENTAIRE,
- trois membres de la commission de l'épreuve EHP,

la note qu'il obtient en maîtrise de l'anglais parlé résulte de la moyenne de trois notes portées par un total de neuf évaluateurs.

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

- Aucun membre du jury siégeant à l'oral ne connaît les notes obtenues à l'écrit par les candidats qu'il est appelé à noter.
- Les commissions d'oral ignorent les notes attribuées à un même candidat par les autres commissions dans les autres épreuves.
- Interdiction est faite aux membres du jury de parler à des candidats en dehors des épreuves et du cadre des commissions auxquelles ils appartiennent.
- Le directoire ne communique aucune note aux membres du jury.

Bilans personnalisés des épreuves d'admissibilité et d'admission

Les candidats qui ont échoué aux épreuves d'admissibilité ou d'admission, peuvent obtenir un bilan de leurs épreuves en vue d'améliorer leur préparation lors d'une session ultérieure. La *seule* marche à suivre pour cela consiste à contacter la présidente de jury *par mail exclusivement* (Francoise.Bort@u-bourgogne.fr), le plus rapidement possible après l'annonce des résultats d'admissibilité et d'admission : avant le 15 mai pour l'admissibilité ; avant le 10 septembre pour l'admission.

Ces bilans ne peuvent concerner que la partie du concours à laquelle un candidat a échoué : un candidat admis n'aura aucun bilan de ses épreuves. Un candidat admissible qui échoue à l'oral n'aura pas de bilan de ses épreuves écrites, il pourra seulement demander un bilan de ses épreuves orales. Les bilans sont destinés à aider les candidats qui envisagent de se présenter une nouvelle fois au concours.

Les bilans des épreuves écrites sont programmés dans le courant de mois de juin, les bilans des épreuves orales se déroulent entre le 1^{er} septembre et le 31 octobre. Ce calendrier ne pourra pas être assoupli, en raison de nombreux paramètres contraignants liés à l'organisation du concours : disponibilité du directoire, gestion des fiches de correction. Aucun bilan ne pourra être envisagé après le mois d'octobre. Que les candidats soient par avance remerciés pour leur compréhension, et qu'ils soient également assurés du fait que le directoire attache une très grande importance à cette partie bien spécifique des responsabilités qui lui incombent.

Tous les candidats sont invités à bien lire toutes les recommandations faites dans le présent rapport, et à prendre également connaissance de plusieurs rapports des sessions précédentes. Les rapports des sessions précédentes sont disponibles en ligne et très facilement accessibles sur le site du Ministère.

Conclusion

Le présent rapport a pour vocation d'exposer aux candidats l'ensemble des exigences liées au concours de l'agrégation, mais il entend aussi leur montrer qu'aucune de ces exigences n'est insurmontable, et qu'un travail soutenu et régulier reste la meilleure façon de s'y préparer. Le travail d'approfondissement de tous les éléments du programme ne doit pas faire oublier la part importante qu'occupent la méthode et les outils d'analyse.

Il est indispensable de s'entraîner à toutes les épreuves et de préparer l'écrit et l'oral avec un même degré d'investissement, toute l'année, 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 2016 : 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 proviseur et proviseur-adjoint et les personnels du Lycée Jacquard.

La session 2016 a été marquée par un fort renouvellement du jury et de son directoire. La nouvelle équipe doit beaucoup à l'empreinte que Madame Claire Charlot, Professeur de civilisation britannique à l'Université Paris-Sorbonne, a laissée sur l'esprit du jury, tout au long de sa présidence, de 2012 à 2015. La nouvelle équipe souhaite lui exprimer ici toute sa reconnaissance ; et souligner le travail remarquable de Laure Gardelle, Professeur de linguistique à l'Université de Grenoble et Secrétaire générale du concours, qui a assuré la continuité du directoire et ainsi fortement contribué à la mise en place de la nouvelle équipe.

Françoise BORT

Université de Bourgogne

Présidente du jury de l'Agrégation externe d'Anglais

REMARQUES GÉNÉRALES

Les résultats de la session 2016 sont assez comparables à ceux de la dernière session, malgré une légère augmentation du nombre de postes mis au concours : 213, au lieu de 202 postes en 2015. Le total du premier candidat non admis (214^e) se situe à trois centièmes du dernier admis (213^e). Cet écart était de deux centièmes en 2015 et de 3 dixièmes en 2014.

Le nombre d'inscrits au concours marque une légère augmentation de session en session : il est de 2.201 en 2016, (1.995 inscrits en 2015, et 1.888 en 2014). Le nombre de candidats inscrits non éliminés reste comparable : 1.138 candidats ont composé dans toutes les épreuves écrites en 2016, chiffre à distinguer de celui des candidats non éliminés qui représente, parmi ces 1138 candidats, ceux qui n'ont pas rendu de copies blanches ou obtenu de note éliminatoire. Ils étaient 1.119, soit 50,84 % des 2.201 inscrits. Ce pourcentage s'avère stable d'année en année : sur les 1.995 inscrits de 2015, on comptait 1.021 candidats non éliminés, soit une proportion de 51,18%, très légèrement inférieure à celle de la session 2014 où ils représentaient 51,85%.

Les candidats admissibles (467 cette session, comme en 2015) représentaient 41,73 % des candidats non éliminés (45,74% en 2015).

29 candidats ne se sont pas présentés aux épreuves d'admission en 2016, parmi lesquels 25 lauréats de l'agrégation interne qui ont renoncé aux épreuves du concours externe. Ce nombre est en augmentation par rapport aux sessions précédentes : on comptait 21 absents en 2015 et 23 en 2014. Parmi les quatre autres absents, un seul a informé le jury de son absence.

L'exemple de quelques remontées spectaculaires lors des épreuves orales doit convaincre les futurs candidats de la nécessité de bien préparer l'oral dont les coefficients sont le double de ceux de l'écrit (coefficient 10 pour l'oral et 5 pour l'écrit). Quelques chiffres illustreront le propos : 61 candidats ont perdu 100 places ou plus entre leur rang d'admissibilité et leur rang au classement final, tandis que 100 candidats ont gagné 100 places ou plus.

Ainsi, la meilleure moyenne des épreuves d'admission s'élève à 17,48 sur 20 en 2016, pour une moyenne générale à l'oral de 7,40 sur 20 pour les admissibles et de 9,55 pour les candidats admis.

La meilleure moyenne des épreuves d'admission était de 17,3 sur 20 en 2015, pour une moyenne générale à l'oral de 7,67 sur 20 pour les admissibles, de 9,75 pour les candidats admis sur liste principale et de 7,57 pour les candidats inscrits sur liste complémentaire.

16 candidats parmi les vingt premiers lauréats ont obtenu une moyenne aux épreuves d'admission supérieure à 13 sur 20.

Pour les épreuves d'admissibilité (épreuves écrites), la meilleure moyenne s'élevait à 14,75 sur 20 pour une moyenne générale de 6,25 pour les candidats non éliminés, et de 8,71 pour les candidats admissibles.

Enfin, sur l'ensemble des épreuves (admissibilité et admission), la meilleure moyenne s'élevait à 16,57 sur 20, et celle des admis à 9,53 sur 20.

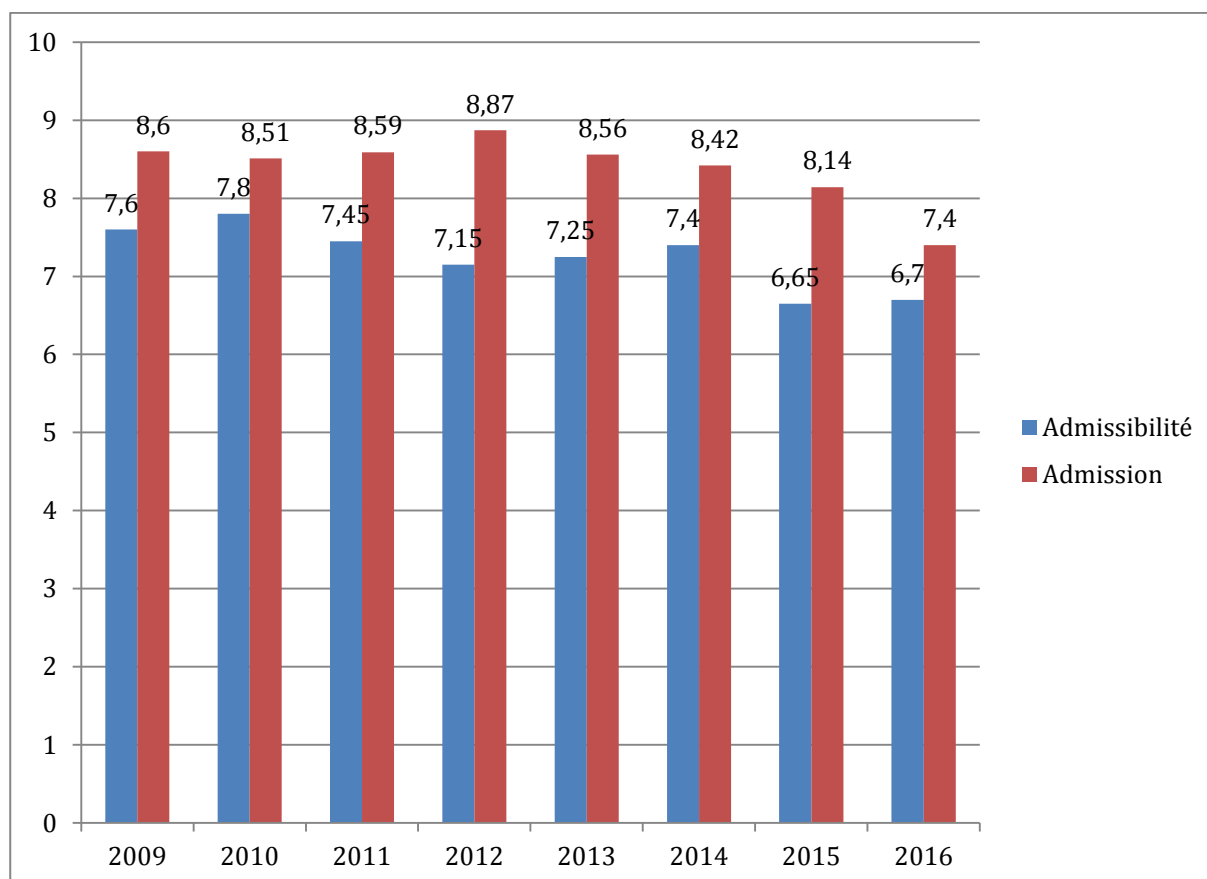
Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre d'admissibilité, se situe cette année entre celles de 2015 et de 2014 : 6,70 cette année, (6,65 en 2015, 7,4 en 2014), pour un ratio d'admissibles de 2,19 en 2016 (2,31 en 2015 et 2,25 en 2014). Le jury a choisi de limiter le ratio pour maintenir une barre d'admissibilité raisonnable.

La barre d'admission (7,41 sur 20) est en diminution par rapport à celle de 2015 (8,14 sur 20) et celle de 2014 (8,42), en raison de l'augmentation du nombre de postes.

Graphique 1 :

Evolution du niveau des barres d'admissibilité et d'admission, 2009-2016



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

Lecture : En 2015, les barres d'admissibilité et d'admission s'élevaient respectivement à 6,65 et 8,14 sur 20.

Le niveau global des candidats, tel qu'il apparaît dans les moyennes obtenues sur l'ensemble de cette session (écrit et oral), est stable mais avec une meilleure moyenne pour le premier lauréat :

16,57 sur 20 (15,60 sur 20 en 2015). Pour les épreuves d'admission, la moyenne s'élève à 9,75 sur 20.

Le nombre d'admissible

Le pourcentage des admissibles (467) par rapport aux candidats non éliminés (1.119) s'élève à 41,73 %. En d'autres termes, un candidat qui passe toutes les épreuves sans avoir de note éliminatoire a un peu moins d'une chance sur deux d'être admissible.

Le pourcentage des admis par rapport aux admissibles

Le pourcentage des candidats admis (213 postes) parmi les admissibles non éliminés (438) est de 48,63%, un pourcentage légèrement supérieur au taux de 2015 (45,29%) : un candidat admissible qui passe toutes les épreuves a presque une chance sur deux d'être admis.

Les chiffres par option : admissibilité

La répartition des admissibles par option varie sensiblement par rapport à 2015.

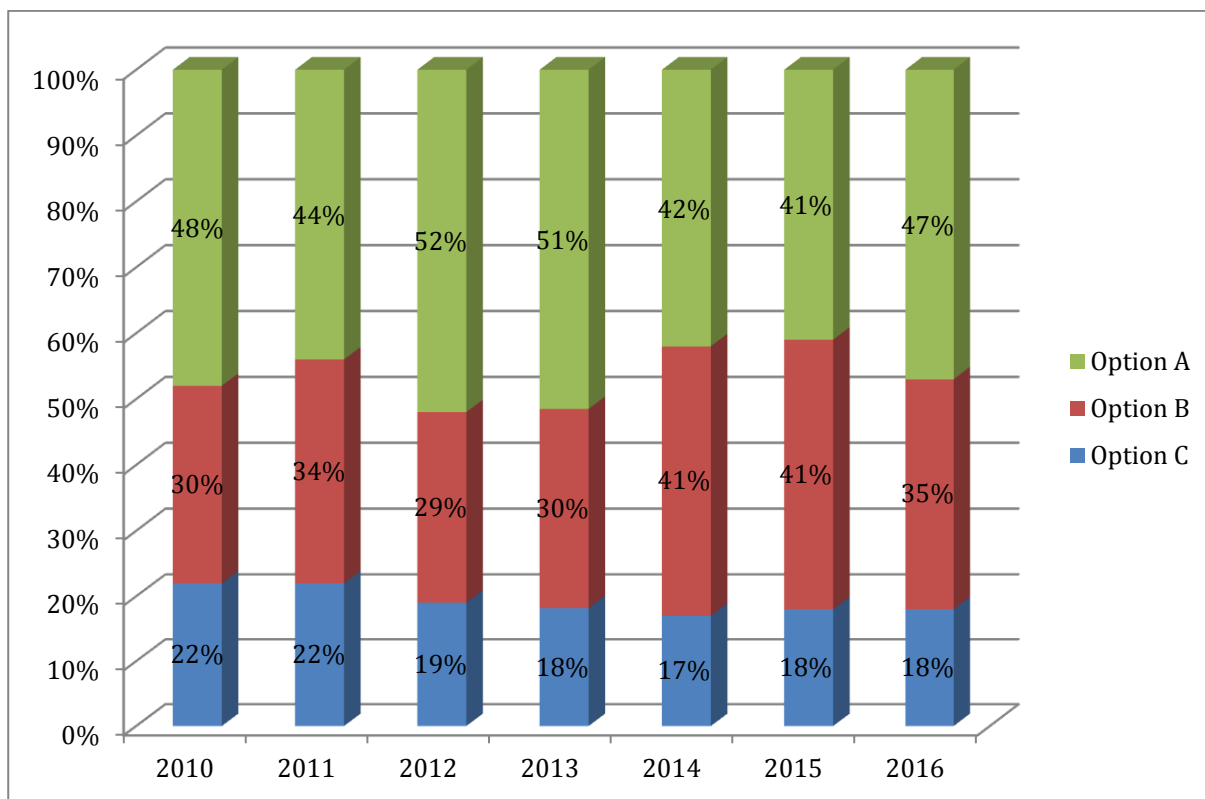
- 220 admissibles pour l'option A en 2016 (193 en 2015 et en 2014, 192 en 2013), soit 47 % des admissibles (41,3% en 2015, 42% en 2014) ;

- 163 admissibles pour l'option B (190 en 2015, 149 en 2014, 120 en 2013), soit 35 % des admissibles (40,7 % en 2015, 41% en 2014) ;

- 84 admissibles pour l'option C, seul chiffre identique à celui de 2015 (63 en 2014, 72 en 2013), soit 18,0% des admissibles.

Nous ne disposons pas des chiffres d'inscription par option et ne pouvons donc tirer aucune conclusion sur le taux de réussite des admissibles selon l'option choisie.

Graphique 2 :
Part d'admissibles selon l'option, 2010-2016 (%)

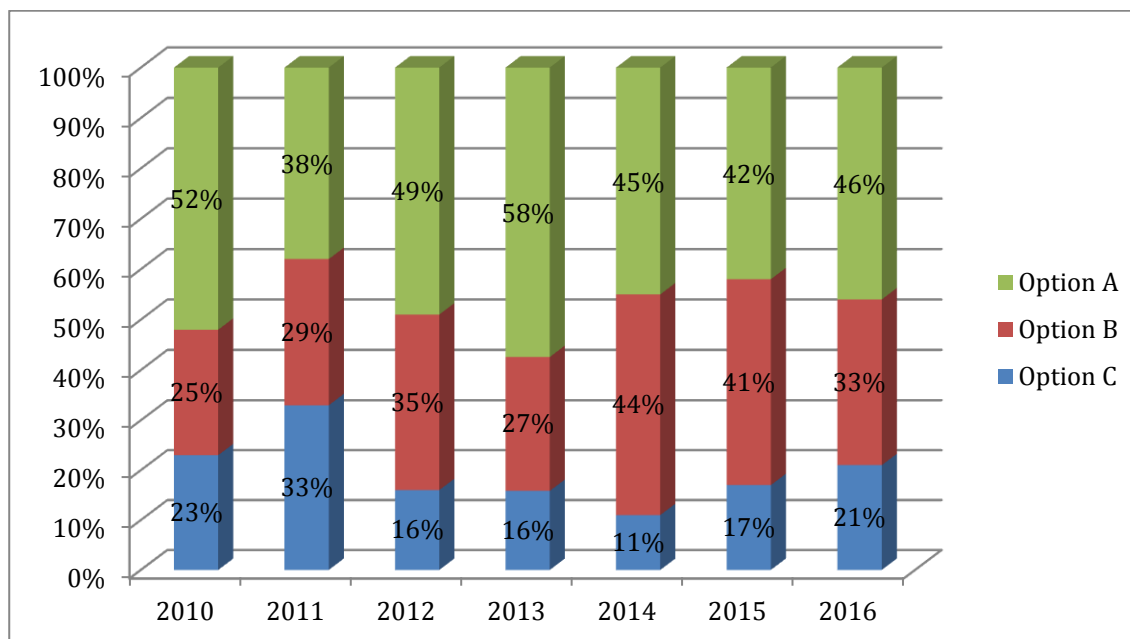


Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admissibilité.
Lecture : En 2016, 47 % des étudiants admissibles étaient issus de l'option A, 35 % de l'option B et 18% de l'option C.

Le nombre d'admis : les chiffres par option

Si l'on examine la proportion de lauréats admis par option, on constate que là encore l'option A arrive en tête avec 98 admis (soit 46,1 % des admis), devant l'option B qui compte 71 admis (soit 33,3 % des admis), et l'option C qui progresse par rapport à 2015 avec 44 admis (contre 35 en 2015, soit 20,6 % des admis cette année).

Graphique 3 :
Part d'admis selon l'option, 2010-2016 (%)



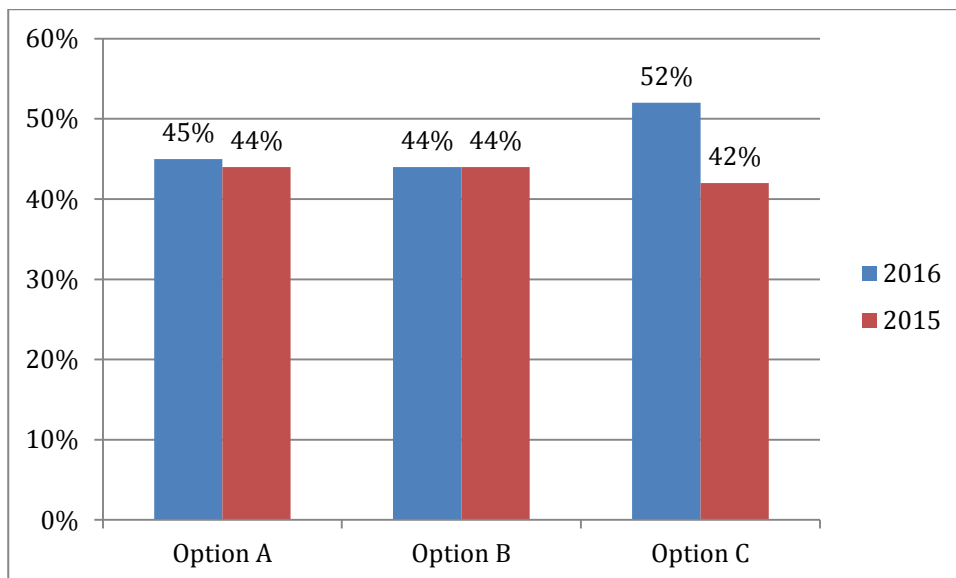
Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2016, 46,1 % des candidats admis étaient issus de l'option A, et respectivement 33,3 % et 20,6 % pour les options B et C.

Si l'on examine les taux d'admission (le rapport entre le nombre des admis et celui des admissibles), on constate que le taux de réussite des admissibles est à peu près comparable dans toutes les options A et B : 44,5 % pour l'option A (43,5 % en 2015, 49 % en 2014) ; 43,6 % pour l'option B (43,7% en 2015, 50% en 2014) ; et en très nette progression pour l'option C, avec 52,4 % (41,7% en 2015, 30% en 2014), avec une augmentation de plus de 10 points par an depuis 2014).

Graphique 4 :

Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie, 2015-2016



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

Lecture : En 2016, 44,5 % des candidats admissibles ayant présenté l'option A et 43,6 % des candidats ayant présenté l'option B étaient admis, ainsi que 52,4 % des candidats admissibles ayant présenté l'option C.

Le ratio hommes/femmes

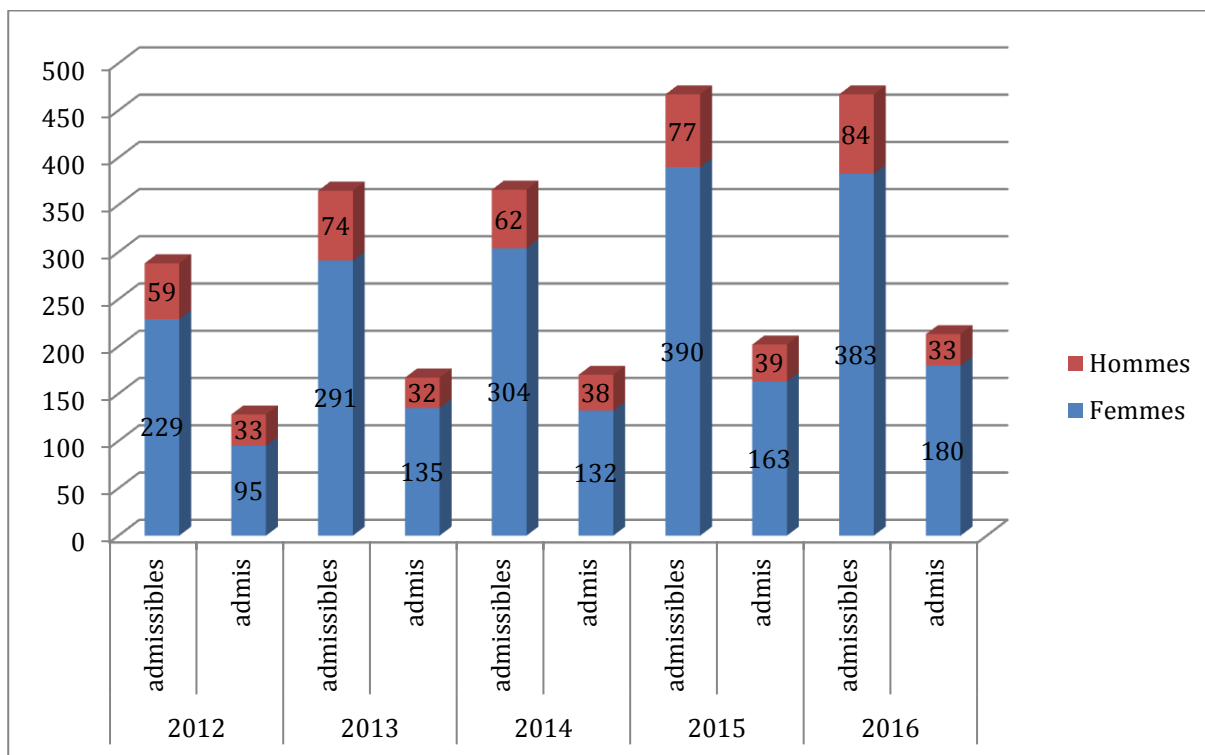
L'Agrégation reste encore très féminisée. La proportion de candidats de sexe féminin qui se présente au concours est toujours beaucoup plus importante que celle des candidats de sexe masculin.

- En 2015, 880 femmes ont composé à toutes les épreuves (soit 79,8% des présents) pour 223 hommes (soit 20,2% des présents).

- **En 2016, 897 femmes ont composé à toutes les épreuves (soit 81% des présents) pour 206 hommes (soit 19% des présents).**

Graphique 5

Evolution de la ventilation des effectifs de candidats admissibles et admis par sexe, 2012-2016



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

Lecture : En 2016, 383 femmes ont été admissibles ainsi que 84 hommes ; 180 femmes ont été admises ainsi que 33 hommes.

Cette surreprésentation statistique des femmes se retrouve dans le nombre des admissibles et celui des admis. En 2016, on compte ainsi parmi les admissibles 82,01 % de femmes et 17,9 % d'hommes. Parmi les lauréats, on compte 84,5 % de femmes (80,7 % en 2015 et 77,6% en 2014), et 15,5 % d'hommes (19,3% en 2015, 22,4% en 2014).

Il est cependant intéressant de comparer les taux de réussite à l'écrit comme à l'oral selon le sexe. Concernant les épreuves d'admissibilité, le taux de réussite est meilleur pour les femmes : 42,70% (44,3% en 2015, et 37,4% en 2014) pour 40,8% (34,5 en 2015, 28,4% en 2014) pour les hommes.

Lors des épreuves d'admission, le taux de réussite reste meilleur pour les femmes, contrairement aux deux années précédentes : 47,1 % en 2016 (contre 41,8% en 2015, 43,4% en 2014) pour les femmes ; et 39,3 % pour les hommes (contre 50,6% en 2015, 61,3% en 2014). Lors de la session 2013, le taux de réussite était à peu près comparable pour les hommes (43,2%) et les femmes (46,4%).

Pour résumer, en 2016 il y a eu :

- 33 candidats admis sur 84 admissibles.
- 180 candidates admises sur 383 femmes admissibles.

L'âge des candidats

L'âge des candidats varie considérablement puisque l'on observe un écart de 35 ans entre le candidat admis le plus âgé (57ans, né en 1959) et le candidat le plus jeune (22 ans, né en 1994). Lors de la dernière session, l'écart était de 30 ans, et de 37 ans en 2014. Le contingent le plus représenté est celui des candidats nés en 1992.

Répartition par date de naissance (extraits)

Candidat admissible le plus âgé : né en 1955.

Candidats admis les plus âgés : né en 1959.

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

1986 (20 admissibles ; 7 admis) [2015 : 14 admissibles, 5 admis].

1987 (12 admissibles, 7 admis) [2015 : 21 admissibles, 9 admis].

1988 (23 admissibles, 12 admis) [2015 : 40 admissibles, 20 admis].

1989 (20 admissibles, 12 admis) [2015 : 49 admissibles, 28 admis].

1990 (32 admissibles, 14 admis) [2015 : 59 admissibles, 33 admis].

1991 (51 admissibles, 29 admis) [2015 : 53 admissibles, 31 admis]

1992 (59 admissibles, 47 admis)

Les candidats les plus jeunes (22 ans en 2016 sont nés en 1994: 3 admissibles pour 3 admis.

L'origine professionnelle des candidats

- En 2016, la catégorie la plus nombreuse du point de vue du statut est celle des étudiants. Sur 213 admis, 75 sont étudiants, soit 35,2 % (contre 47 % en 2015 et 53,5% en 2014) ; 36 étaient issus d'une ENS, soit 16,9 % (contre 14,4% en 2015 et 15,3% en 2014) ; 72 étaient certifiés, soit 29,8 % (contre 27 % en 2015 et (contre 27,7% en 2015 et 21,8% en 2014).

- Le taux d'admission était de 29,8 % pour les certifiés (contre 28,8% en 2015 et 28% en 2014) ; de 60% pour les étudiants (contre 58,6% en 2015 et 55% en 2014) ; et de 95% pour les ENS (contre 87,9% en 2015 et 93% en 2014).

Répartition par profession (extraits)

- Elèves d'une ENS : 38 admissibles (33 en 2015, 28 en 2014, 38 en 2013, 22 en 2012, 14 en 2011, 21 en 2010, 27 en 2009). Les admis étaient 36 en 2016 (29 en 2015, 26 en 2014, 37 en 2013, 21 en 2012, 12 en 2011, 19 en 2010, 27 en 2009).

Certifiés : 242 (contre 194 en 2015, 133 en 2014, 114 en 2013, 90 en 2012, 91 en 2011, 90 en 2010 et 62 en 2009). Les certifiés admis étaient 72 (contre 56 en 2015, 37 en 2014, 27 en 2013, 28 en 2012, 34 en 2011, 18 en 2010 et 16 en 2009).

L'aspect le plus frappant des statistiques de 2016 restera l'augmentation significative de la proportion de certifiés parmi les lauréats, et le nombre pratiquement équivalent d'étudiants et de certifiés dans le classement final.

BILAN CHIFFRÉ 2016

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 213 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 2016

- Nombre de postes : 213 [2015 : 202 ; 2014 : 170 ; 2013 : 167, 2012 : 128 ; 2008 à 2011 : 128, 2010 : 110].

- Nombre de candidats inscrits : 2.201 [2015 : 1995 ; 2014 : 1888 ; 2013 : 2348, 2012 : 2130 ; 2011 : 2038 ; 2010 : 1848 et 2009 : 1684].

- Nombre de candidats non éliminés : 1.119. [2015 : 1021 ; 2014 : 979 ; 2013 : 963, 2012 : 808 ; 2011 : 713 ; 2010 : 833 et 2009 : 874].

- Nombre de candidats admissibles : 467 [2015 : 467 ; 2014 : 366 ; 2013 : 365, 2012 : 288 ; 2011 : 246 ; 2010 : 287 ; 2009 : 288], soit 41,73 % des non éliminés [37,39 en 2015 ; 37,9% en 2013 ; 35,64% en 2012 ; 34,5% en 2011].

- Barre d'admissibilité : 6,7 sur 20 [2015 : 6,65 ; 2014 : 7,4 ; 2013 : 7,25 ; 2012 : 7,15 sur 20 ; 2011 : 7,45 ; 2010 : 7,8 et 2009 : 7,6].

- Moyenne des candidats non éliminés : 6,25 sur 20 [2015 : 6,27 ; 2014 : 6,47 ; 2013 : 6,54 ; 2012 : 6,25 ; 2011 : 6,48 ; 2010 : 7,16 et 2009 : 6,44].

- Moyenne des candidats admissibles : 8,71 sur 20 [2015 : 8,75 ; 2014 : 9,26 ; 2013 : 9,31 ; 2012 : 9,01 ; 2011 : 9,23 ; 2010 : 9,48 et 2009 : 9,35].

Moyenne par épreuve après barre

Dissertation en français (littérature)

Nombre de présents : 1.125 [2015 : 1097 ; 2014 : 1007 ; 2013 : 1012 ; 2012 : 872 ; 2011 : 744 ; 2010 : 864 et 2009 : 960].

Moyenne des présents : 5,43 sur 20 [2015 : 5,34 ; 2014 : 5,44 ; 2013 : 5,68 ; 2012 : 5,57 ; 2011 : 4,68 ; 2010 : 6,1 et 2009 : 5,32].

Moyenne des admissibles : 8,38 sur 20 [2015 : 9,04 ; 2014 : 8,80 ; 2013 : 8,24 ; 2012 : 9,33 ; 2011 : 7,78 ; 2010 : 6,1 et 2009 : 5,32].

Commentaire de texte en anglais (civilisation)

Nombre de présents : 1.126 [2015 : 1078 ; 2014 : 1007 ; 2013 : 1000 ; 2012 : 856 ; 2011 : 734 ; 2010 : 855 et 2009 : 971].

Moyenne des présents : 5,55 sur 20 [2015 : 5,67 ; 2014 : 6,70 ; 2013 : 6,41 ; 2012 : 4,86 ; 2011 : 5,3 ; 2010 : 5,71 et 2009 : 5,03].

Moyenne des admissibles : 8,25 sur 20 [2015 : 8,17 ; 2014 : 10,55 ; 2013 : 9,91 ; 2012 : 7,37 ; 2011 : 8,54 ; 2010 : 8,46 et 2009 : 8,24].

Composition de linguistique

Nombre de présents : 1.130 [2015 : 1072 ; 2014 : 1003 ; 2013 : 997 ; 2012 : 842 ; 2011 : 740 ; 2010 : 856 et 2009 : 935].

Moyenne des présents : 5,44 sur 20 [2015 : 5,14 ; 2014 : 5,48 ; 2013 : 5,93 ; 2012 : 6,11 ; 2011 : 7,21 ; 2010 : 6,71 et 2009 : 5,79].

Moyenne des admissibles : 8,40 sur 20 [2015 : 7,76 ; 2014 : 8,25 ; 2013 : 9,04 ; 2012 : 9,45 ; 2011 : 10,63 ; 2010 : 9,88 et 2009 : 8,84].

Traduction (thème + version)

Thème

Nombre de présents : 1.138 [2015 : 1070]

Moyenne des présents : 3,62 sur 10 [2015 : 3,67 ; 2014 : 3,62]

Moyenne des admissibles : 4,62 sur 10 [2015 : 4,56 ; 2014 : 4,57]

Version

Nombre de présents : 1.138 [2015 : 1070]

Moyenne des présents : 3,61 sur 10 [2015 : 3,66 ; 2014 : 3,58]

Moyenne des admissibles : 4,65 sur 10 [2015 : 4,83 ; 2014 : 4,79]

Bilan de l'admission 2016

Barre d'admission : 7,40 sur 20 [2015 : 8,14 ; 2014 : 8,42].

- Nombre de candidats non éliminés : 438 sur 467, soit 93,7 % des admissibles [2015 : 446 sur 467, soit 95,5 % ; 2014 : 337 sur 366, soit 95,5 % et 92% des admissibles ; 2013 : 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 : 213 soit 48,85 % des candidats non éliminés [2015 : 202, soit 45,29 % ; 2014 : 170, soit 50,45% ; 2013 : 167, soit 47,71% ; 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 : 7,82 sur 20 [2015 : 8,03 ; 2014 : 8,67 sur 20 ; 2013 : 8,68 sur 20 ; 2012 : 8,83 ; 2011 : 8,56 ; 2010 : 8,56 et 2009 : 8,61].

- Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

- Candidats non éliminés : 7,40 sur 20 [2015 : 7,67 ; 2014 : 8,41 sur 20 ; 2013 : 8,41 sur 20 ; 2012 : 8,74 ; 2011 : 8,26 ; 2010 : 8,16 et 2009 : 8,25].

Moyennes par type d'épreuve (présents – admis)

- Leçon : 7,24 sur 20 (admis : 9,51) [2015 : 7,83 – admis : 10,40 ; 2014 : 8,67 sur 20 – admis : 10,78 ; 2013 : 7,90 sur 20 – admis : 10,54]

- Explication/commentaire : 6,49 sur 20 (admis : 8,75) [2015 : 7,09 – admis : 9,30 ; 2014 : 8,03 – admis : 10,13].

Option A : 6,58 (admis : 8,93)

Option B : 6,23 (admis : 8,56)

Option C : 6,74 (admis : 8,61)

- EHP : 7,09 sur 20 (admis : 9,26) [2015 : 7,04 – admis : 8,59 ; 2014 : 7,09 – admis : 9,06 ; 2013 : 7,02 – admis : 9,11].

- CR : 6,76 sur 20 (admis : 8,73) [2015 : 7,01 – admis : 8,73 ; 2014 : 5,71 – admis : 6,85 ; 2013 : 6,37 – admis : 7,55].

- Expression orale : 9,47 sur 20 (admis : 11,50)

Répartition par option

- Option A (Littérature)

Nombre d'admissibles : 220 [2015 : 193 ; 2014 : 154, 2013 : 187 ; 2012 : 150 ; 2011 : 107 ; 2010 : 138 et 2009 ; 137].

Nombre de présents : 220 [2015 : 188 ; 2014 : 142 ; 2013 : 182 ; 2012 : 146 ; 2011 : 102 ; 2010 : 136 et 2009 : 136].

Nombre d'admis : 98 [2015 : 84 ; 2014 : 76 ; 2013 : 96 ; 2012 : 63 ; 2011 : 42 ; 2010 : 65 et 2009 : 68].

Moyenne générale des admis : 10,17 sur 20 [2014 : 10,71 ; 2013 : 10,75 ; 2012 : 10,69].

- Option B (Civilisation)

Nombre d'admissibles : 163 [2015 : 190 ; 2014 : 149 ; 2013 : 111 ; 2012 : 83 ; 2011 : 84 ; 2010 : 87 et 2009 : 93].

Nombre de présents : 163 [2015 : 179 ; 2014 : 139 ; 2013 : 105 ; 2012 : 82 ; 2011 : 82 ; 2010 : 85 et 2009 : 90].

Nombre d'admis : 71 [2015 : 83 ; 2014 : 75 ; 2013 : 45 ; 2012 : 45 ; 2011 : 32 ; 2010 : 34 et 2009 : 36].

Moyenne générale des admis : 9,22 sur 20 [2014 : 10,07 ; 2013 : 9,99 ; 2012 : 10,66].

- Option C (Linguistique)

Nombre d'admissibles : 84 [2015 : 84 ; 2014 : 63 ; 2013 : 67 ; 2012 : 55 ; 2011 : 55 ; 2010 : 62 et 2009 : 58].

Nombre de présents : 84 [2015 : 79 ; 2014 : 59 ; 2013 : 63 ; 2012 : 52 ; 2011 : 53 ; 2010 : 62 et 2009 : 53].

Nombre d'admis : 44 [2015 : 35 ; 2014 : 19 ; 2013 : 26 ; 2012 : 20 ; 2011 : 36 ; 2010 : 29 et 2009 : 24].

Moyenne générale des admis : 7,40 sur 20 [2014 : 8,05 ; 2013 : 8,29 ; 2012 : 10,69].

ONT COLLABORÉ AU RAPPORT DE LA SESSION 2016 :

Lawrence AJE, MCF Université Montpellier 3
Clifford ARMION, CPGE Lyon
Valérie BAISNÉE, MCF-HDR IUT Sceaux
Karine BIGAND, MCF Université Aix-Marseille
Marc BONINI, CPGE, Nantes
Françoise BORT, PR Université de Bourgogne
Anne-Catherine de BOUVIER-LOBO, MCF Université de Caen
Béatrice BRIARD, IPR Académie de Lille
Sébastien CAMUS, CPGE Le Raincy
Roy CARPENTER, MCF Université de Grenoble
Thibault CLÉMENT, MCF Université Paris-Sorbonne
Nathalie COCHOY, PR Université de Toulouse
Laure GARDELLE, PR Université de Grenoble
Christophe GILLISSEN, PR Université de Caen
Fabien GRENÈCHE, CPGE Paris
Frédéric HERRMANN, MCF Université Lyon 2
Denis LAGAE-DEVOLDÈRE, MCF Université Paris-Sorbonne
François MALLET, CPGE Nice
Fiona McCANN, MCF Université Lille 3
Alix MEYER, MCF Université de Bourgogne
Susan MOORE-MAUROUX, MCF Université de Limoges
Catherine MOREAU, MCF Université Bordeaux 3
Yves-Marie PÉREON, MCF Université de Rouen
Christine SMITH, MCF Université de Caen
Stephan WILHELM, CPGE, Annecy

MEMBRES DU JURY 2016

L'obligation de parité, devenue impérative lors de cette session, a été respectée dans la limite préconisée d'un écart ne dépassant pas 20 %. Le jury ci-dessous compte 54 % de femmes et 46 % d'hommes.

NOM	PRENOM	EPREUVE	Qualité-grade-établissement
BORT	Françoise	Présidente	PR Univ. Bourgogne
MIOCHE	Antoine	Vice-Président	IGEN
GILLISSEN	Christophe	Vice-Président	PR Univ. Caen Normandie
GARDELLE	Laure	Secrétaire Générale	PR Univ. Grenoble
AJE	Lawrence	Civilisation (écrit) - EHP	MCF Univ. Montpellier 3
AMORETTI	Julien	Version - EHP	CPGE Rueil Malmaison
ARMION	Clifford	Thème - CR	CPGE Lyon
AYMES	Sophie	Littérature (écrit et oral)	MCF Univ. Bourgogne
BAISNEE	Valérie	Thème - CR	MCF-HDR IUT Sceaux
BIGAND	Karine	Thème- CR	MCF Univ. Aix-Marseille
BOILEAU	Nicolas	Littérature (écrit) - EHP	MCF Univ. Aix-Marseille
BONINI	Marc	Version - CR	CPGE Nantes
BRASART	Charles	Linguistique (écrit et oral)	MCF Univ. Nantes
BRIARD	Béatrice	Version - EHP	IA-IPR Univ. Lille
CAMOS	Michel	Version	CPGE Nice
CAMUS	Sébastien	Version - CR	CPGE Le Raincy
CANADAS	Laure	Thème - CR	CPGE Sèvres
CARBONI	Pierre	Littérature (écrit et oral)	PR Univ. Nantes
CARPENTER	Roy	Thème	MCF Univ. Grenoble
CASCADE	Joël	Thème	CPGE La réunion
CHAUVIN	Catherine	Linguistique	MCF Univ. Lorraine
CLEMENT	Thibaut	Civilisation - EHP	MCF Univ. Paris-Sorbonne
COCHOY	Nathalie	Littérature (écrit et oral)	PR Univ. Toulouse
COLLOMBIER	Pauline	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Strasbourg
DE BOUVIER LOBO	Anne-Catherine	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Caen Normandie
DE CHAMPS	Emmanuelle	Civilisation (écrit et oral)	PR Univ. Cergy-Pontoise
DESTOT	Guillaume	Version - CR	CPGE Henri IV-Paris
DRAPER	Michèle	Version	PRAG Univ. Marne-La-Vallée
DUCROCQ	Myriam-Isabelle	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Paris Ouest Nanterre
DULAC	Anne-Valérie	Littérature (écrit)	MCF Univ. Paris 13
DUTHILLE	Rémy	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Bordeaux
GADOIN	Isabelle	Littérature - EHP	PR Univ. Poitiers
GIUDICELLI	Xavier	Littérature - EHP	MCF Univ. Champagne-Ardennes
GODET	Aurélié	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Paris-Diderot
GRAFE	Adrian	Thème - EHP	PR Univ. Artois
GRAZIANI	Nelly	Civilisation (écrit)	MCF Univ. Lorraine
GRENECHE	Fabien	Thème - CR	CPGE Paris
GUILLAUME	Bénédicte	Linguistique (écrit)	MCF Univ. Nice Sophia Antipolis
HERRMANN	Frédéric	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Lyon 2
HOLMES	Robin	Version - CR	CPGE Paris
JACQUELIN	Sylvain	Thème - CR	CPGE Dijon

JAECK	Nathalie	Littérature (écrit et oral)	PR Univ. Bordeaux 3
JEAN	Daniel	Thème - EHP	MCF Univ. Paris-Diderot
JOBERT-MARTINI	Vanina	Littérature (écrit)	MCF Univ. Lyon 3
JOSEPH-VILAIN	Mélanie	Littérature (écrit et oral)	MCF Univ. Bourgogne
JUGNET	Anne	Linguistique (écrit)	MCF Univ. Paris-Diderot
KEMPF	Jean	EHP	PR Univ. Lyon 2
KOSTANTZER	Stéphane	Linguistique (écrit)	MCF Univ. Strasbourg
LAGAE-DEVOLDERE	Denis	Littérature (écrit et oral)	MCF Univ. Paris-Sorbonne
LARROSA	Juliette	Thème - CR	IA-IPR Paris
MALLET	François	Version - EHP	CPGE Nice
MANDON	Natalie	Thème	MCF Univ. Lyon 3
MARCHEBOUT	Bruno	Version - EHP	CPGE Lycée V. Hugo Paris
LOUVET	Marie-Violaine	Civilisation (écrit)	MCF Univ. Toulouse
MAUROY	Régis	Linguistique (écrit et oral)	MCF Univ. Limoges
McCANN	Fiona	Littérature (écrit et oral)	MCF Univ. Lille 3
McKEOWN	Sophie	Version - CR	CPGE Poitiers
MEYER	Alix	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Bourgogne
MINGANT	Nolwenn	Civilisation (écrit)	MCF Univ. Nantes
MONCOMBLE	Florent	Linguistique	MCF Univ. Artois
MOORE-MAUROUX	Susan	Linguistique - CR	MCF Univ. Limoges
MOREAU	Catherine	Linguistique (écrit et oral)	MCF Univ. Bordeaux 3
MORISSON	Valérie	Version - EHP	MCF Univ. Bourgogne
MORT	Sébastien	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Lorraine
MULLER	Agnès	Linguistique (écrit)	PRAG Univ. Paris Ouest Nanterre
NEVEUX	Julie	Linguistique (écrit et oral)	MCF Univ. Paris-Sorbonne
PEREON	Yves-Marie	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Rouen
PIC	Elsa	Linguistique - CR	MCF Univ. Paris 3
POTRIQUET	Ghislain	Civilisation (écrit)	MCF Univ. Strasbourg
PREVOST	Stéphanie	Civilisation (écrit et oral)	MCF Univ. Paris-Diderot
PRIM	Françoise	Linguistique - EHP	PRAG Univ. Pau
RIVIER	Estelle	Littérature (écrit)	MCF Univ. Le Mans
ROGEZ	Yvonne-Marie	Littérature - CR	MCF Univ. Paris 2
ROUBY	Bertrand	Littérature (écrit et oral)	MCF Univ. Limoges
SCHNEEBELI	Célia	Linguistique (écrit et oral)	MCF Univ. Bourgogne
SMART	Lee	Thème - CR	CPGE Lyon
SMITH	Christine	Linguistique - EHP	MCF Univ. Caen
TUSQUES-VENISSE	Françoise	Version - EHP	MCF Univ. Nantes
VALES	Brian	Version - CR	CPGE Paris
WALKER	Jim	Linguistique – EHP	MCF Lyon Lyon 2
WILHELM	Stephan	Linguistique (écrit et oral)	CPGE Annecy
WALLART	Kerry-Jane	Littérature	MCF Univ. Paris-Sorbonne
YVERNAULT	Martine	Littérature (écrit et oral)	PR Univ. Limoges

EPREUVES ECRITES – ADMISSIBILITÉ

1 – Dissertation en français

Remarques préliminaires : contextualisation et problématisation

Le jury a eu grand plaisir à lire d'excellentes copies qui ont placé *Falling Man* non seulement dans son contexte historique, mais également dans celui de l'œuvre de DeLillo et de la littérature post-11 septembre 2001. Une telle contextualisation permettait de poser des questions essentielles sur les modalités de représentation susceptibles de rendre compte d'un événement inénarrable, et de mettre en évidence la part de réinvention poétique et esthétique. Quelques mois à peine après les attentats, DeLillo écrivait déjà dans l'essai intitulé « *In the Ruins of the Future* »¹ : « *the narrative ends in the rubble and it is left for us to create the counternarrative* »; et « *the writer tries to give memory, tenderness, and meaning to all that howling space* ». Le maelström associé à la « béance hurlante » de l'événement prend forme dans *Falling Man*, qu'il publie six ans plus tard. L'esthétique dominante de ce roman est celle de la désintégration. Étymologiquement, le mot « intégration » vient du latin *integrare* qui signifie « rendre entier » ou « entrer dans un groupe ». La désintégration présuppose donc qu'il y a eu d'abord une forme d'intégration et que l'intégrité d'un tout a été détruite. *Falling Man* remet en cause le récit dominant qui a émergé aux États-Unis au lendemain des attentats, et dans lequel le désir d'unité nationale et le patriotisme ont très vite mené à un discours binaire opposant les victimes et les agresseurs : « nous » et « eux ». Ce discours a pris la forme d'une diffusion incessante et anesthésiante sur les écrans de télévision. Avec *Falling Man*, DeLillo propose le contre-récit qu'il évoquait six ans plus tôt dans son essai. Il fait voler en éclats le discours hégémonique sur l'intégrité d'une identité américaine homogène. Le roman montre l'absence de cohésion ainsi que l'éclatement des identités qui font suite aux attentats. Il offre de multiples perspectives sur l'événement lui-même et sur la façon dont on peut éventuellement se le remémorer.

Au-delà des interrogations sur les modes de représentation de la désintégration physique des tours du World Trade Center et de celle des corps, le sujet posé suscitait donc une réflexion sur les modes d'écriture de la désintégration, et sur son expression dans les domaines du discours, de la narration et du style. Les candidats pouvaient s'interroger sur la tension qui s'établit dans le texte entre réalité et représentation, et sur la place de l'art vis-à-vis de l'Histoire. Comment témoigner de ce que Don DeLillo nomme « *a howling space* » ? Selon Jacques Rancière², l'œuvre d'art n'a pas tant vocation à s'interroger sur ce que l'on peut ou doit représenter, mais plutôt à suggérer que tout peut être représenté et à poser la question des modalités de représentation.

Dans ce roman, l'événement du 11 septembre 2001 est représenté par un jeu de présences qui prend le contre-pied des images spectaculaires diffusées par les médias. Les candidats pouvaient d'emblée établir un lien significatif entre le sujet de dissertation proposé et le titre du roman, qui évoque à la fois l'artiste David Janiak et, de manière plus générale, la chute, la perte des repères culturels, politiques, affectifs et artistiques. Une chute et une perte que la forme en *-ing* (*falling*) prolonge indéfiniment, mettant l'accent sur le processus même de désintégration, tandis que *man* fait entrevoir, dans la silhouette singulière, une image du genre humain.

Plusieurs écueils devaient être évités, et notamment celui qui consistait à considérer le roman comme une chronique des attentats du 11 septembre et le cadre de l'intrigue, avant de déboucher sur une fausse problématique telle que celle-ci : « De quelles manières Don DeLillo expose-t-il la désintégration dans son roman *Falling Man* ? ». Une telle approche décrit les effets du texte que sont l'intrigue et les personnages, sans prendre en compte le texte en tant que construction de mots. Un autre écueil pouvait entraîner les candidats dans un glissement sémantique faisant de la désintégration un synonyme de destruction, de disparition, de perte, de détérioration ou de dissolution, sans que ces mots de substitution et leur pertinence ne fassent l'objet d'une interrogation particulière. Pour les candidats qui se heurtent à de tels obstacles méthodologiques, il est recommandé d'intégrer, dans le cadre de la préparation à l'épreuve, quelques ouvrages théoriques d'analyse littéraire, et ensuite de prendre le temps nécessaire, en début d'épreuve, pour explorer les termes du sujet. Ici, il convenait d'examiner le terme de désintégration : sa structure, sa racine, son rapport avec le texte.

Il ne suffisait pas non plus de ne traiter que la dimension thématique du sujet à travers la désintégration des tours, des corps, des relations familiales et du tissu social, puisque cela revenait à ramener un texte littéraire à une simple fonction de témoignage. Les candidats qui ont opéré cette réduction du texte ont souvent formulé des jugements de valeur à propos du comportement de Keith en particulier, lui reprochant sa liaison extra-conjugale et son intérêt pour le poker, affirmant que son expérience à l'intérieur de la tour ne

1 Don DeLillo, « *In the Ruins of the Future* », *The Guardian*. 22 December 2001.

<<https://www.theguardian.com/books/2001/dec/22/fiction.dondelillo>>

2 Jacques Rancière, *Malaise dans l'esthétique*, Paris, Galilée, 2004, p. 164.

lui donnait pas le droit de tromper sa femme et de délaisser sa famille, ou déplorant qu'il « désintègre » sa vie de célibataire. Considérer le roman comme une forme de témoignage introduit fort insidieusement deux illusions qui font obstacle à l'analyse du texte : cela exclut sa dimension d'œuvre d'art, de construction, pour ne prendre en compte que son rapport à la réalité ; et cela attribue aux personnages une sorte d'autonomie psychologique qui les libère du texte, qui les considère comme pouvant exister en dehors du texte. Cet éloignement du texte a pu conduire à des considérations morales sans lien avec l'exercice de l'analyse littéraire. Il semble donc essentiel de rappeler que le personnage de roman constitue un effet du texte parmi d'autres, et qu'il s'analyse principalement à travers les mots qui déterminent sa place dans le texte.

Les meilleures copies ont trouvé le juste milieu entre macro- et micro-lectures, et proposaient des citations judicieusement choisies, bien analysées, qui venaient en appui d'analyses détaillées de la désintégration dans le cadre du récit, des analyses qui conduisaient à une réflexion argumentée sur la portée de l'œuvre d'art. Ces copies se sont attachées à montrer par quelles voies l'écriture romanesque se met en quête d'une forme susceptible de représenter tous les aspects de la désintégration déclenchée par les attentats du 11 septembre et l'effondrement spectaculaire des deux tours : désintégration à la fois physique, psychique, mémorielle, affective, et artistique. Elles ont abordé le paradoxe d'un récit qui semble d'une part se désagréger, se désintégrer et, d'autre part, exprimer une réintégration de points de vue, d'expériences et d'esthétiques multiples. Le sujet posé permettait en effet d'interroger les moyens par lesquels Don DeLillo présente le contre-récit qu'il évoquait déjà dans son essai de 2001 d'une part,³ et expose la mémoire fuyante face au choc de l'événement d'autre part, montrant *Falling Man* comme la recherche d'une forme adéquate de mise en mots et de mise en récit de l'événement.

I – Dislocations et désintégration

La dislocation politique (« *disarticulation* ») que DeLillo observait en 2001⁴ est perceptible dans la représentation de l'espace-temps dès les premières phrases du roman. La dislocation, terme qui renvoie à la fois à la mise en pièces ou au démembrement et à la dispersion d'un groupe après une action, se manifeste dans la désorientation de Keith Neudecker qui fait l'objet d'une description attentive avant même que le récit ne livre l'identité du personnage. L'espace-temps précis par lequel l'événement est désigné comme celui du « le 11 septembre 2001 », et par lequel l'impact du premier avion est situé peu après 8h46, se voit très vite disqualifié au profit d'une suspension temporelle qu'imposent les images apocalyptiques. « *It was not a street but a world, a time and space of falling ash and near night* » (p. 3). D'emblée, on pourrait dire : « *the time is out of joint* »⁵, le temps et l'espace sont déréglés. Les corps sont blessés, non seulement à proximité de l'impact, mais aussi dans l'ensemble de la ville. La désintégration se propage par contamination et s'étend à toute la ville, en passant des corps à l'architecture, et inversement : « *faces in collapse* » (p. 4) ; « *That was him coming down, the north tower* » (p. 5). Ces formules troublantes marquent l'association métonymique de l'effondrement des tours et le choc de cet événement pour les New-Yorkais. La syntaxe peu orthodoxe de la deuxième citation, où le référent de « *him* » n'est pas clair, signale d'emblée l'effondrement psychique du personnage de Keith.

a) – Désintégration de l'espace : « *altered space* » (p. 7)

La désorientation de Keith (p. 103), et celle de Florence dans son récit rétrospectif des moments qui ont suivi l'impact (p. 55), s'expriment par une prédominance des pronoms indéfinis (p. 55), et de formules qui permettent de désigner sans définir : « *often pausing to look into space, to see things again* » (*ibid.*). Dans le dernier chapitre, l'emploi du registre scientifique traduit le recul que Keith tente de prendre vis-à-vis du choc reçu, et les stratégies qui lui permettent d'en minimiser les conséquences. Ainsi, sa perception des dégâts dans la tour, dans les secondes qui suivent la première attaque, témoigne d'une certaine distance : « *He was aware of vast movement and other things, smaller, unseen, objects drifting and skidding, and sounds that weren't one thing or another but only sound, a shift in the basic arrangement of parts and elements* » (p. 240). Mais cette explication, qui passe du domaine de la perception auditive et visuelle à une réflexion scientifique, cède rapidement sous la pression du néant : « *He stood looking into nothing* » (p. 244), et on peut établir un parallèle avec la façon dont Lianne interprète le regard de l'artiste *Falling Man*, lorsqu'elle imagine qu'il fixe le vide : « *looking out of some deep pool of concentration into lost space, dead space* »

3 « *The sense of disarticulation we hear in the term "Us and Them" has never been so striking, at either end* » ; « *The Bush administration was feeling a nostalgia for the cold war. This is over now. Many things are over. The narrative ends in the rubble and it is left to us to create the counternarrative* ». DeLillo, « *In the Ruins* », *Op. Cit.*

4 *Ibid.*

5 William Shakespeare. *Hamlet*, Act 1, Scène 5, l. 190.

(p. 164). L'espace de la ville est ici associé au néant, mais le point de vue est ici celui de Lianne, qui projette peut-être sur l'artiste sa propre désorientation dans l'espace new-yorkais désormais hanté par la mort.

Keith, Florence et l'artiste Falling Man (vu à travers le prisme de Lianne) sont confrontés à un espace tellement altéré, défait, qu'il paraît évidé et dévitalisé. Ce vide n'est cependant pas uniquement celui qui a été laissé par les tours, mais un vide qui modifie la texture du paysage urbain. Il définit aussi une vision modifiée des États-Unis d'Amérique, et une vision qui s'accorde aux propos de Martin/Ernst lorsqu'il affirme que les États-Unis ont laissé place à un espace vide : « *There's an empty space where America used to be* » (p. 193). La description que fait Martin/Ernst d'une Amérique en train de perdre son centre – « *It is losing the center. It becomes the center of its own shit* » (p. 191) – n'est pas sans rappeler le poème de Yeats « *The Second Coming* », dans lequel on lit : « *Things fall apart ; the centre cannot hold* ». ⁶ Le chaos apocalyptique annoncé dans les célèbres vers du poète irlandais est ici détourné dans un registre scatologique, tandis que Martin remplace l'espace-temps imprécis du poème par celui plus précis des États-Unis dans les semaines qui suivent les attentats. Martin évoque à la fois la désintégration physique des tours et la fin de l'hégémonie états-unienne dont les tours étaient le symbole. Les multiples images de chute qui jalonnent le texte renforcent cette idée : la chemise qui tombe dans les premier et dernier chapitres, les performances de Falling Man, et même les personnes qui sautent sur les lits à Macy's : « *strangers falling down* » (p. 133).

Le détail du texte fait apparaître une véritable poétique de la désintégration. Dans le premier chapitre, la description qui s'étend sur plusieurs pages est réduite à une accumulation paratactique de fragments. Seule la marche du personnage permet d'instaurer une forme de continuité au sein de la désagrégation : « *He was walking north* » (p. 3) ; « *He kept on walking* » (p. 4) ; « *He started walking again* » (p. 5) : « *He kept going* » (p. 5). Une accumulation de particules adverbiales suggère la désorientation : « *he walked away from it and into it at the same time* » (p. 4), et signalent l'impossibilité pour Keith de s'en remettre psychiquement. La confusion apocalyptique du début et de la fin du jour dans l'oxymore « *morning pall* » (p. 3), du feu et de l'eau dans « *seismic tides of smoke* » (p. 3), ainsi que la synesthésie négative exprimée dans « *rubble and mud* » (p. 3) et « *the stink of fuel fire, and the steady rip of sirens in the air* » (p. 4) contribuent à créer, dès le premier chapitre du roman, un effet de chaos verbal.

Les référents des pronoms sont explicités après coup, si bien que le sens intervient comme à retardement : « *they went running by, city cops and security guards running* » (p. 3). La perte du sens face à un événement inénarrable est exprimée notamment par la répétition lancinante de l'expression « *whatever that means* ». L'étrangeté du familier se manifeste dans l'inadéquation entre les vêtements et les corps démantelés exprimée par des métonymies inappropriées : « *holding towels to their faces or jackets over their heads* » ; « *they had shoes in their hands* » (p. 3).

DeLillo joue également avec la juxtaposition des images familières (suggérées par l'emploi de l'article défini : « *the cobbled street, the cast-iron buildings* ») et de la fuite des référents (accentuée par la suggestion de l'absence : « *There was something critically missing from the things around him* » (p. 5), et par l'accumulation d'adjectifs à préfixes négatifs (« *unfinished* » « *unseen* »). Ceci n'est pas sans rappeler la phrase tronquée, manifestant le choc de l'événement dans l'essai « *In the Ruins* » : « *But when the towers fell* » ⁷. Cette phrase est d'ailleurs reprise à l'identique par Lianne, marquant sa difficulté à construire un sens autour de l'événement (p. 11). La phrase est tronquée, et le sens bafoué, parce que l'événement plonge les Américains dans l'incertitude de l'après et la syntaxe reflète cette désintégration.

b) – Désintégration du temps : « *measured by after* » (p. 138)

L'absence des termes employés jusqu'à saturation dans les médias, tels que 9/11, WTC, *Ground Zero*, est frappante, mais de nombreuses références à l'après signalent que tout est désormais à déterminer par rapport à l'événement : « *three days after the planes* », (p. 8) ; « *ten days after the planes* » (p. 34) ; « *thirty-six days after the planes* » (p. 170) ; « *that day in September* » (p. 182). Plusieurs personnages renvoient à la fin d'une époque. Les États-Unis sont définis comme « *empty space* » (p. 193), et la remarque nihiliste de Nina entérine un état de fait : « *Nothing is next. There is no next* » (p. 10). La chronologie du récit demeure chaotique et reflète ainsi toute la difficulté de la reconfiguration de l'après. Le roman fait figure de parenthèse entre les deux effondrements et constitue une représentation symbolique de la stase, mais la fin du roman, antérieure au premier chapitre, remonte à l'origine jamais énoncée du traumatisme de Keith, la mort violente de son ami Rumsey. Cependant, juste avant cette scène de réminiscence (p. 239-46) sont évoqués les destins séparés de Keith et de Lianne (p. 235-6), chacun décidant de poursuivre une voie séparée. Le télescopage du passé, du présent et de l'avenir dans le dernier chapitre ajoute un point d'orgue à la chronologie perturbée du roman.

La double diégèse du roman contenant d'une part le récit décousu consacré à Keith et Lianne et, d'autre

6 W.B. Yeats, « *The Second Coming* », Ed Larrisssey (dir.), *W.B. Yeats. The Major Works*, Oxford, OUP, 2007, p. 91.

7 *Ibid.*

part, le récit plus linéaire consacré aux « terroristes » (« *On Marienstrasse* », « *In Nokomis* », « *In the Hudson Corridor* ») permet à DeLillo de confronter l'obsession de l'intrigue (« *plot* ») chez Hammad et les autres terroristes (p. 174, p. 176), obsession qui atteint son point culminant à la fin du roman, avec la désintégration de l'intrigue et la rupture de causalité qui fait suite aux attentats. Le récit de Hammad, (ainsi que l'évolution de sa radicalisation et de sa détermination), sont présentés par trois analepses dont les titres accentuent l'ancrage spatial et le mouvement vers New York. A la fin du roman, la vision apocalyptique de Keith inclut des références parodiques au discours biblique, notamment « *the light of what comes after* » (p. 246), qui malgré la désintégration physique et psychique semblent annoncer une continuité de la vie.

Enfin, le temps semble s'arrêter pour Keith et pour Florence. Celle-ci semble prisonnière de l'instant traumatique : « *I feel like I'm still on the stairs* » (p. 57), tandis que Keith se réfugie dans le hors-temps de Las Vegas dans un monde sans intrigue : « *lives that had no stories attached* » (p. 204). Là, il sombre dans la paralysie d'un éternel présent qui est cauchemardesque : « *These were the days after and now the years, a thousand heaving dreams, the trapped man, the fixed limbs* » (p. 230). L'emploi de l'article défini accentue la familiarité de ces cauchemars génériques et synonymes de l'incapacité d'avancer. Cette paralysie est d'ailleurs déjà annoncée dans le chiasme du premier chapitre : « *This was the world now. [...] The world was this* » (p. 3-4), où l'écriture se répète, bégaye.

c) – Désintégration des corps : « *the body slowly broken* » (p. 234)

Les « shrapnels organiques » dont parle le médecin qui s'occupe de Keith à l'hôpital (p. 16), témoignent de la désintégration littérale d'un corps qui continue néanmoins d'exister ; ils sont aussi une transcription métaphorique des conséquences de 9/11 et de la manière dont cette désintégration continue de hanter les New-Yorkais. La réaction de Lianne lorsqu'elle regarde les images reflète l'impact des attentats : « *this was the footage that entered the body, that seemed to run beneath her skin* » (p. 134). Cette réaction épidermique est révélatrice du pouvoir des images médiatisées sur elle et suggère une contagion. Ceux qui sont morts dans les tours continuent d'exister de manière organique : « *in the air, in the rubble, on rooftops nearby, in the breezes [...]. They were settled in ash and drizzled on windows all along the streets* » (p. 25). La mort, les corps désagrégés, sont omniprésents, à l'état solide, liquide et gazeux.

La dématérialisation des corps est également centrale et traduit la néantisation provoquée par les attentats : Lianne (« *feeling like a skirt and blouse without a body* » p. 23) s'apparente à la chemise décrite dans la dernière phrase du roman. Plus loin, il ne reste qu'une impression de certaines parties du corps de Lianne sur le miroir : « *She pressed her body to the glass, eyes shut, and stayed for a long moment, nearly collapsed against the cool surface, abandoning herself to it. [...] [H]e came out of the bathroom, clean-shaven, and saw the fogged marks of her face, hands, breasts and thighs stamped on the mirror* » (p. 106). Pour Lianne, le miroir est ici un support, voire un soutien, qui l'empêche de s'effondrer. Lorsque Keith, en revanche, ne voit que les traces de différentes parties du corps de sa femme, on peut voir en cela une conséquence de sa perception désormais brouillée du monde. Keith est lui aussi presque désincarné aux yeux de Lianne : « *He was a hovering presence now. [...] He was not quite returned to his body yet* » (p. 58). La perception qu'elle a de lui est à mettre en parallèle avec le retour de Keith au moment où Lianne est certaine de l'avoir vu mourir dans les tours : « *Keith had been alive for six days now* » (p. 47). Keith apparaît comme un revenant.

Cette dématérialisation contraste avec la mort de Rumsey, décrite dans le moindre détail (au dernier chapitre) du point de vue de Keith qui tente de le sauver. La description est d'autant plus violente qu'elle est livrée avec froideur et recul : « *His face was pressed into his shoulder, some blood, not much* » (p. 241). La précision à propos de la quantité de sang évoque un rapport de police et souligne les efforts déployés par Keith pour organiser ses observations. Cependant, le décalage entre la mort de son ami et le détachement, paradoxalement lourd de sens, de la formulation est à noter : « *He looked at Rumsey, who'd fallen away from him, upper body lax, face barely belonging. The whole business of being Rumsey was in shambles now* » (p. 243). Dans la première phrase, on note une absence d'articles qui reflète le recul de Keith, tandis que l'allitération (« *barely belonging* ») témoigne de l'extrême violence dont le corps est victime. La deuxième phrase est tout aussi froide et le recours à l'euphémisme (« *whole business* » ; « *in shambles* ») surprenant, tant le corps de Rumsey semble insignifiant.

La matérialité du corps se trouve d'ailleurs accentuée pour tourner en dérision l'intégrité du parcours de Hammad qui, après avoir regardé des images du djihad lors de sa formation, s'absente pour se masturber dans les toilettes : « *Late one night he had to step over the prone form of a brother in prayer as he made his way to the toilet to jerk off* » (p. 80). Cette dernière phrase est d'autant plus dévastatrice qu'elle intervient après une description des images violentes du djihad, et suggère, au-delà de l'absence de réflexion spirituelle de Hammad, que cette violence le met dans un état de simple excitation.

La fin du roman marque néanmoins un mouvement vers une forme de réintégration du corps : Lianne retrouve l'intégrité de son corps par le biais de l'odorat : « *It was just her, the body through and through. It was the body and everything it carried, inside and out [...]. The child was in it, the girl who wanted to be*

other people » (p. 236). Lianne retrouve des souvenirs de son enfance et une certaine familiarité, tandis que le monde semble s'adapter à Keith : « *He was fitting into something that was made to his shape* » (p. 225).

Le temps et l'espace sont déréglés, « *The time is out of joint* ». La place de la mémoire devient par conséquent centrale et permet de restaurer une forme de continuité. C'est par la mémoire et les souvenirs que le récit du passé se construit, même si elle demeure structurellement vulnérable, notamment lorsqu'elle est « empêchée » pour reprendre le terme de Paul Ricoeur⁸.

II – le choc de l'événement et la mémoire fuyante

Dans son dialogue sur le 11 septembre, Derrida évoque le caractère innommable de la terreur et de l'horreur : « une impuissance à nommer de façon appropriée, à caractériser, à penser la chose en question, à se porter au-delà du simple déictique de la date »⁹ : « on ne sait pas de quoi on parle »¹⁰. Lorsqu'on lit au premier chapitre, « *It happened everywhere* », la béance nominative (« it ») et l'ubiquité narrative coexistent paradoxalement. Or, cette impuissance à dire se trouve moins avouée dans l'ordre du discours qu'incarnée par la structure et la substance de l'écriture. Ainsi, dans *Falling Man*, l'auteur instaure non seulement un bouleversement de la chronologie, un morcellement de la structure narrative, une variation constante de la focalisation, mais aussi un dérèglement de la syntaxe. Le choc de l'événement met la représentation en crise. L'événement traumatisant suscite un blocage indéfini et une défection de la mémoire qui affecte le discours et les éléments stylistiques.

a) - Présences et absences

L'absence, telle qu'elle se déploie à travers la mort de Rumsey et l'expérience de Keith à l'intérieur de la tour, ne prend réellement forme que dans le dernier chapitre et révèle le traumatisme personnel de Keith. Lianne représente davantage les conséquences du choc chez les New-Yorkais. L'événement suscite en outre une résurgence d'autres blessures intimes (le suicide du père, pour Lianne, et la perte de la mémoire, pour les patients souffrant de la maladie d'Alzheimer).

La présence spectrale de Rumsey lorsqu'il se trouve à l'hôpital renforce la tension entre présence et absence : « *but there was Rumsey in his chair by the window, which meant the memory was not suppressed [...], Rumsey in the smoke, things coming down* » (p. 22), tout comme la présence spectrale de Keith chez Lianne : « *It was not possible, up from the dead, there he was in the doorway* » (p. 8). Dans l'hallucination de Keith, Rumsey est présenté d'abord de façon banale (« *in his chair by the window* »), les détails du chaos n'arrivant que dans un deuxième temps. Keith est suspendu entre deux espaces-temps, celui de l'hôpital après l'événement, et celui de l'événement lui-même. Pourtant, il s'agit du seul moment, avant le dernier chapitre, où Keith semble hanté de manière explicite par le souvenir de Rumsey dont la présence s'efface sous l'effet du médicament donné par le médecin (« *a memory supressing* »).

Après le rapprochement initial de Keith et Lianne, la lente désintégration du couple est présentée comme une suite de présences et d'absences, jusqu'à leur conversation finale par téléphone, dans laquelle la simultanéité de leur éloignement et rapprochement se trouve accentuée par l'attention que porte Keith à la matérialité de corps de Lianne : « *She described her position in bed, curled up, hand between her legs, or body spread wide above the sheets, phone on the pillow, and he heard her murmuring in the double distance, hand to breast, hand to pussy, seeing her so clearly he thought his head might explode* » (p. 207). Ce moment d'intimité est d'autant plus paradoxal qu'il est marqué par la séparation géographique (« double distance ») du couple.

L'effondrement des tours hante le roman, jusqu'à réapparaître, de façon spectrale, dans le tableau de Morandi. D'abord, Martin insiste sur le fait qu'il y perçoit les tours, imputant ceci à la fatigue et au décalage horaire : « *I must be even more disoriented than usual after a long flight. [...] I keep seeing the towers in this still life* » (p. 49). Sa désorientation fait clairement écho à celle d'autres personnages, comme Rosellen, Keith ou Lianne, mais cette remarque de Martin oriente ensuite le regard de Lianne : « *Two of the smaller items were dark and somber, with smoky marks and smudges, and one of them was partly concealed by a long-necked bottle. The bottle was a bottle, white. The two dark objects, too obscure to name, were the things that Martin was referring to.*

'What do you see ?' he said.

She saw what he saw. She saw the towers. » (p. 49)

Comme le souligne Florian Tréguier, « [l]e tableau de Morandi devient la surface de projection des

8 Paul Ricoeur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, p. 82.

9 Jacques Derrida et Jürgen Habermas, *Le « Concept » du 11 septembre. Dialogues à New York (octobre-décembre 2001) avec Giovanna Borradori*, Giovanna Borradori (dir.), Paris, Galilée, 2004, p. 135.

10 *Ibid.*, p. 134.

personnages, accueillant leurs pensées et angoisses »¹¹. Les objets sont d'abord peu clairs, marqués par l'obscurité et des contours peu définis. La perception de Lianne évolue cependant, passant par la tautologie à des noms peu évocateurs (« *objects* », « *things* »), jusqu'à la révélation de la présence des tours. DeLillo souligne ici l'importance de la perspective et la manière dont le familier devient étrange, contaminé par la terreur toujours présente.

b) - Désintégration et réintégration

Keith est un personnage traumatisé qui souffre d'amnésie partielle, et présente d'autres symptômes dus à son traumatisme : comportement irrationnel, pulsions violentes, insensibilité. Il manifeste un certain détachement lorsque Rumsey meurt dans ses bras (« *the business of being Rumsey*»), et ne se souvient pas de l'attaché-case de Florence : « *He'd seen it, even half placed it in some long-lost distance as an object in his hand, the right hand, an object pale with ash, but it wasn't until now that he knew why it was here* » (p. 35). L'objet apparaît comme une extension de sa main, si bien que Keith le reprend automatiquement lorsqu'il tente de repartir de chez Florence après leur première rencontre. Sa réaction lorsque Florence lui propose quelque chose à boire rappelle le mouvement qu'il opère, au chapitre 1, quand il pose l'attaché-case par terre pour boire car son autre bras est blessé (p. 5). L'objet est inséparable du choc subi par Keith, qui le saisit sans réfléchir (« *he reached his right hand across his body to take it, blankly* », p. 245), mais l'objet est aussi, comme le souligne Tréguier, un « embrayeur narratif »¹² qui pousse Keith vers une rencontre avec un inconnu et, forcément, vers un retour de l'événement.

Malgré la discontinuité narrative, le récit devient un mode de réintégration. Florence raconte incessamment à Keith son expérience dans la tour et avoue que cette reconstruction narrative lui a sauvé la vie : « *You saved my life* » (p. 108). La tentative de se remémorer le traumatisme initial peut donc être salvatrice, même lorsque ce récit est décousu, discontinu, répétitif. Keith n'est d'ailleurs qu'un substitut d'elle-même pour Florence : « *She was [...] talking back in time to some version of herself* » (p. 91). La simple présence de Keith permet à Florence de dire et redire son expérience.

c) – L'après et l'écriture : « *it's hard to reconstruct* » (p. 21)

Tous les personnages doivent se réadapter à une réalité désintégrée après les attentats. Florence raconte sans cesse la même histoire à Keith ; Keith refait les mêmes gestes réparateurs, et les exercices de kinésithérapie le guérissent aussi psychologiquement ; Justin a recours à un langage minimaliste et transforme le personnage de Bin Laden en un personnage familier, Bill Lawton ; Lianne se réfugie dans les récits d'autrui au cours des réunions avec son groupe d'écriture.

Les effets de la désintégration se font sentir dans la juxtaposition de vignettes qui transcende la division conventionnelle en chapitres. DeLillo porte une attention particulière aux manifestations structurelles du choc, notamment par le biais de la discontinuité narrative et ses variations abruptes de points de vue. Les stratégies narratives d'indirection, les ruptures, de répétitions incessantes ont une fonction mimétique : la structure narrative rend compte des soubresauts et hiatus de la mémoire.

La construction du roman autour d'une double temporalité aboutit à une convergence des deux récits dans le dernier chapitre, et plus précisément dans une phrase où le référent du pronom « *he* » change subitement (p. 239). Le motif récurrent de la bouteille d'eau fonctionne ici comme élément de liaison entre les fragments narratifs qui soumettent la phrase à une série de torsions et fissures syntaxiques, et l'empêchent de se disloquer complètement : « *A bottle fell off the counter in the galley, on the other side of the aisle, and he watched it roll this way and that, a water bottle, empty [...] and he watched it spin more quickly and then skitter across the floor an instant before the aircraft struck the tower, heat, then fuel, then fire, and a blast wave passed through the structure that sent Keith Neudecker out of his chair and into a wall* ». Don DeLillo réalise ici son projet initial : « *I wanted to be in the towers and in the planes* »¹³. La phrase relie la perspective du terroriste (devenu missile) et celle de la victime : elle réconcilie l'avant et l'après de l'événement, dans le suspens d'un présent qui, dans son étirement, montre la résistance de l'écriture face à la menace d'anéantissement.

La variation des points de vue, qui parfois convergent l'un vers l'autre, est une autre manière par laquelle DeLillo trouble la perception. Le cheminement de Keith vers l'appartement de son ex-compagne en est un exemple. Évoquée dans une périphrase à la fin du premier chapitre, l'arrivée de Keith dans l'appartement se trouve narrée à travers le regard de Lianne au début du sixième chapitre : « *When he appeared at the door it*

11 Florian Tréguier, *Terreur, trauma, transferts. L'écriture de l'événement dans Falling Man de Don DeLillo*, Paris, PUF, 2015, p. 206.

12 *Ibid.*, p. 180-1.

13 Binelli, Mark, « *Intensity of a Plot* », *Guernica/A Magazine of Art & Politics*, 17 juillet 2007
<https://www.guernicamag.com/interviews/intensity_of_a_plot/>

was not possible, a man come out of an ash storm, all blood and slag, reeking of burnt matter » (p. 87). Keith, inscrit dans l'encadrement de la porte, semble sortir de l'écran de télévision, se changer en image virtuelle, ou en spectre, à l'instant où il surgit.

Le couple principal offre deux manières diamétralement opposées d'aborder la mémoire : Keith cherche à oublier, il évite de se remémorer le passé, tandis que Lianne cherche à tout prix à retenir le passé. Justin et ses amis se tiennent dans le déni, projetant dans un avenir proche l'effondrement des tours proclamé par Bill Lawton dont le nom américanisé les rassure. Il s'agit dans tous les cas de solliciter une réitération de l'événement. Le travail de relecture et d'édition de Lianne n'est pas tant une preuve d'ouverture sur le monde, la diversité des langues et des cultures, que la manifestation du besoin qu'elle ressent d'ordonner un récit devenu chaotique à ses yeux.

La maladie d'Alzheimer est à la fois le signe d'une possible prédisposition génétique chez Lianne et une version métaphorique de l'état des États-Unis après le 11 septembre. A ce titre, la perte de repères géographiques de Rosellen S., qui ne sait plus reconnaître la ville qui l'entoure, semble particulièrement emblématique : « *The world was receding, the simplest recognitions. [...] She was not so much lost as falling* » (p. 93-4) : la perte affecte les repères géographiques (ou spatiaux) et mémoriels (ou temporels). L'intervention orale d'une autre patiente, Anna C., fait ressortir un récit du 11 septembre qui va à l'encontre de celui que privilégie le gouvernement : « *Anna C. mentioned a man she knew, a fireman, lost in one of the towers* » (p. 64). L'évocation de ce pompier perdu et impuissant nuance le discours dominant vantant les mérites de pompiers héroïques, et une certaine ironie se dégage du fait que ce soit une personne souffrant de la maladie d'Alzheimer qui donne voix à ce contre-récit : l'image de ce pompier a su défier l'effacement lié à la maladie.

L'atelier d'écriture, comme scripto-thérapie collective, apparaît comme une tentative de structurer un récit insaisissable. Les banalités échangées (« cross talk » [p. 63]) par des personnages dont les noms patronymiques sont réduits à une initiale, témoignent à la fois de la confusion et des vertus salutaires des mots échangés au sein d'une communauté. « Les terroristes » (p. 63) ne sont pas nommés. Or cette béance centrale est contrée, notamment par le biais d'une réflexion sur la fonction et sur la place de l'art.

III – L'identité mise à mal : réinvention des modes de représentation littéraires et artistiques. Vers une reconstruction ?

Le paradoxe central de ce roman repose sur la difficulté de mettre en récit la perte de repères, en faisant en sorte de préserver ce récit de la désintégration dont il entend rendre compte. Comment concevoir et produire un contre-récit du 11 septembre ? Comment affronter et surmonter le trauma collectif ? Avec quels outils ?

a) - Crises d'identité

La possibilité pour les personnages de parvenir à un récit de leur propre expérience se trouve déjouée par la précarité, le caractère fuyant et instable de leur identité. La sonorité du nom patronymique de Keith suggère un nouveau départ (« *a new deck* »), mais un nouveau départ qu'il refuse en corrigeant son nom mal orthographié. Bin Laden devient Bill Lawton. Le vrai nom de Martin Ridnour se révèle être Ernst Hechinger, et Falling Man est en réalité David Janiak. Si Bin Laden est renommé pour être mieux compris par les enfants, Martin/Ernst et Falling Man quant à eux sont des figures menaçantes, directement ou indirectement liées à différentes formes de terrorisme. Se pose alors la question de la définition même du terrorisme ainsi que de ses formes de représentation ; et à travers cela se pose également la question des limites de l'entreprise fictionnelle de DeLillo, car les personnages djihadistes frisent le stéréotype.

L'identité de Martin/Ernst demeure indécise. Sa participation éventuelle à des actions dites terroristes en Europe n'est jamais explicitée, mais elle est tout de même suggérée. Il est le seul à apporter un discours contre-hégémonique qui replace les attentats du 11 septembre 2001 dans un contexte d'impérialisme américain. Martin expose simultanément le vide architectural créé par l'effondrement des tours, et le vide culturel et idéologique créé par le système capitaliste, c'est-à-dire l'effondrement de la domination mondiale par les États-Unis. Ainsi, l'identité même de la figure générique du terroriste est présentée de manière complexe, par le biais des personnages doubles que sont Bin Laden/Bill Lawton et Martin/Ernst.

La performance de l'artiste Falling Man s'avère traumatisante et terrorisante pour le personnage témoin de Lianne (p. 168), dont le corps réagit violemment au spectacle : « *She felt her body go limp* ». Falling Man est à la fois l'avatar de l'homme immortalisé dans la photographie de Richard Drew, et l'artiste « agit-prop » qui réconcilie l'esthétique, la beauté du geste acrobatique, et le message politique. Falling Man introduit un ralentissement au milieu du chaos. Le *happening* rassemble et oriente les regards dispersés et égarés au chapitre 1 : « *it happened everywhere* » (p. 3).

b) - La place de l'art et la banalité du quotidien : vers une reconstruction ?

Falling Man est un roman hautement réflexif, et met en scène des personnages qui s'imaginent volontiers dans des scénarios de film (p. 27, p. 47) dont ils maîtrisent parfaitement les codes et les clichés : « *In the movie version, someone would be in the building, an emotionally damaged woman or a homeless old man, and there would be dialogue and close-ups* » (p. 27). Pour Keith, qui redécouvre son appartement après être sorti des tours, la présence du cliché (signalée par le pronom et les articles indéfinis) relève d'une tentative de distanciation.

L'absence frappante des images hyper-médiatisées du 11 septembre a déjà été évoquée, mais cela n'empêche pas les images d'occuper une place essentielle, notamment à travers la part accordée à l'écriture ekphrastique. De Lillo présente d'autres images qui défient celles qui défilent en boucle sur les écrans de télévision : les tableaux de Morandi, les performances de Falling Man.

L'esthétique de la nature morte transparait de manière répétée. Le premier chapitre se lit comme une nature morte à partir de laquelle l'ensemble du roman cherche à construire un sens de « l'après ». La remarque de Lianne, « *Natura morta. The Italian term for still life seemed stronger than it had to be, somewhat ominous even* » (p. 12), accentue la menace qui relève de la perception, une menace dissimulée entre les objets ordinaires du tableau et qui semblent disposés dans l'espace de manière aléatoire.

Le roman *Falling Man*, tout comme un tableau de Morandi, présente des effets de composition, de symétrie et d'asymétrie, suggère des formes paradoxales d'absence et de présence, comme lorsque Martin et Lianne voient les tours jumelles resurgir au cœur du tableau. Yves Bonnefoy voit dans les tableaux de Morandi les vestiges de ruines rappelant un désastre. De cet univers anéanti surgit pourtant un mystère qui suscite l'intérêt et décerne à l'objet d'art lui-même un rôle de passeur. L'art induit la méditation ; Nina, par exemple, déclare qu'en l'absence des tableaux, elle contempera les murs vides (p. 112). Les toiles suscitent aussi une communauté de regards, comme le montre le dialogue qu'elles inspirent à Martin et Lianne. Les natures mortes révèlent la puissance évocatrice et mémorielle des éléments les plus triviaux de la vie ordinaire - des boîtes et des bouteilles - et de leur représentation abstraite. Ces choses anodines deviennent des surfaces planes, proches des toiles de Rothko, que l'auteur admire tout autant. Les toiles abstraites ramènent au sensible, aux souvenirs de la vie quotidienne : « *Lianne turned away from the painting and saw the room itself as a still life, briefly. Then the human figures appear, Mother and Lover, with Nina still in the armchair, thinking remotely of something, and Martin hunched on the sofa now, facing her* » (p. 111). Lorsque les tableaux sont renvoyés à Martin après le décès de Nina, la pièce devient funéraire (« tomblieke », p. 209). Or, on peut aussi associer le roman à une « vie figée », (still **life**), par opposition à une 'nature **morte**', et par un jeu de mots, on peut imaginer que dans l'expression 'still life', l'adverbe annonce une continuité de la vie, une forme de survivance, de résistance ou de persévérance.

c) – La trace et la mémoire

Par son nom même, l'artiste Falling Man s'apparente à la photographie de Richard Drew et participe de la reprise itérative de la célèbre photographie décrite indirectement à la fin du roman. Chaque lecteur reconnaît la référence dès la première apparition de l'artiste. La motivation politique de Janiak n'est pas connue, mais ses performances fonctionnent comme une résurgence ou un rappel de la chute des corps. Dans « *In the Ruins* », DeLillo évoque cette chute comme un événement terrifiant et parle, à ce sujet, de terreur primale (« *primal terror* »)¹⁴. Les New-Yorkais assistent, impuissants, à la performance de l'artiste qui imite la posture exacte du corps en chute libre de la photographie de Drew intitulée « *Falling Man* », et Janiak devient ainsi une réincarnation terrifiante. Il s'agit de performances hautement ambiguës, novatrices et provocatrices. Janiak fait fusionner ce qui s'apparente à un suicide spectaculaire avec un rappel glaçant des personnes qui ont sauté des tours le jour de l'attentat. Il superpose la représentation (itérative) d'une chute à une autre représentation (photographique, celle-là) d'une autre chute qui elle-même rend compte d'une multitude de chutes. Sa performance débouche sur une forme de médiation qui concerne les limites de l'événement et la mémoire de cet événement. Dans les nécrologies que Lianne lit à la fin du roman, la performance à laquelle elle a assisté n'est pas mentionnée, ce qui fait du personnage de Lianne la mémoire vivante de cette intervention particulière et éphémère : « *She was the photograph, the photosensitive surface* » (p. 223). La représentation seconde d'un motif donne à voir la manière dont l'art, réinterprété par chacun, permet une mise en mots de l'indicible et une réintégration de l'expérience traumatique. En ce sens, la citation d'un haïku de Basho est significative : « *Even in New York – I long for New York* » (p. 34). Transformée en expression de l'étrangeté d'un lieu familier, elle est significative car elle contient une ellipse centrale, comme le roman lui-même.

Le roman contient un discours métatextuel et ironique sur les débats consacrés à la place de l'art au lendemain des attentats : le refus de Falling Man de participer à un débat, la réaction dédaigneuse du maire de New York à ses manifestations artistiques (p. 222) en témoignent. En incluant à la fois une description

14 DeLillo, « *In the Ruins* », *Op. cit.*

ekphrastique de la photographie censurée et une création artistique qui s'en inspire, DeLillo fait de l'écriture romanesque une forme de résistance à la désintégration et un moyen de la transcender.

Si l'art le plus modeste en apparence met en évidence la permanence obstinée de la vie (« *still life* »), il en va de même pour les rites ou les gestes de la vie ordinaire. Le simple fait de marcher fournit l'exemple le plus représentatif : « *He kept on walking* » (p. 5) ; « *He walked in a long sleep, one step, and then the next* » (p. 243). On pense aussi à la marche de Lianne tandis que Keith et Justin vont à sa rencontre, et qui encadre le récit central de la chute de Falling Man : le mouvement horizontal et continu de la marche s'oppose à la verticalité pétrifiée de la performance. L'événement perturbe la vie ordinaire, et instaure une pause et un sentiment de dépaysement au cœur même des lieux les plus familiers ou les plus intimes, mais n'arrête pas la marche.

Conclusion

Dans son essai, DeLillo évoque ce changement profond : « *the event has changed the grain of the most routine moment* »¹⁵. On pense aussi à la soudaine étrangeté de Grand Central Station (p. 32-33), ou de l'appartement de Keith : « *He saw the place differently now* » (p. 26) ; « *he was thinking of the man who used to live here* » (p. 27). Cependant, la narration montre également la valeur salutaire d'un retour à la vie ordinaire. Les rites quotidiens deviennent un refuge face à la menace de désintégration, qui se manifeste par l'omniprésence de l'étrange. Le réconfort qu'apporte la quotidienneté se révèle dans la tautologie rassurante : « *Things were ordinary in the way they were always ordinary* » (p. 67) ainsi que dans la familiarité : « *There was the car alarm sounding somewhere along the street, a reassuring feature of familiar things, safe night settling in* » (p. 118). L'alarme qui, dans un autre contexte, déclencherait la panique se trouve ici associée à un sentiment de sécurité.

Invisible et insignifiant, l'ordinaire acquiert une intensité inédite et insolite, presque onirique : « *The ordinariness, so normally unnoticeable, fell upon him oddly, with almost dreamlike effect* » (p. 51). De manière imprévisible, la banalité revêt une singulière beauté, et il revient à la fiction, à l'art (Morandi), de révéler cette part d'ombre radieuse de la banalité, qui apparaît comme un rempart contre la désintégration : « *shop windows, loading platforms, paint-sprayed walls. Maybe this is what things look like when there is no one here to see them* » (p. 92).

Le motif de la chemise blanche, qui ressurgit à plusieurs reprises, manifeste certes la chute des corps (l'homme qui tombe, dans la photographie de Drew, est sur le point de perdre sa chemise), mais aussi une forme de survivance et de transcendance : « *a shirt lifted and drifting in the scant light and then falling again, down toward the river* » ; « *he walked and saw it fall, arms waving like nothing in this life* » (p. 246). Dans la première occurrence, la chemise tombe, puis flotte ; tandis que dans les dernières phrases du roman elle est associée à l'horizontalité de la marche : « *[L]ife* » est le dernier mot de l'*explicit*. Avec *Falling Man*, DeLillo participe à la création d'un nouveau partage du sensible dans le paysage littéraire et culturel post-11 septembre aux États-Unis. Le roman porte témoignage d'une désintégration, dans sa structure et dans sa substance, mais parvient aussi à proposer une amorce de reconstruction dans une Amérique désormais en proie au désarroi.

Fiona McCann
Université de Lille

15 *Ibid.*

3 - Commentaire de texte en anglais

Comme lors de la session 2015, l'épreuve de commentaire de texte en anglais de la session 2016 portait sur un document de civilisation. L'exercice du commentaire ne saurait s'improviser. Sa réussite est le fruit d'une préparation et d'un entraînement régulier. Pendant l'année qui précède le concours, ces derniers doivent s'entraîner avec méthode et persévérance en se mettant, le plus souvent possible, dans les conditions de l'épreuve : colles, devoirs, concours blancs. Le rapport du jury fait partie des outils à leur disposition pour mieux comprendre les exigences de l'exercice et améliorer ainsi leurs chances de réussite.

La question au programme était nouvelle, mais les observations formulées dans les rapports du jury des sessions précédentes – notamment les sessions de 2015 et 2012 – restent d'actualité. De même qu'il est indispensable de s'entraîner de manière systématique au commentaire et à la dissertation, un travail approfondi de la question est une condition *sine qua non* de la réussite au concours : toute impasse délibérée est un pari hautement risqué.

La première partie de ce rapport donne des éléments utiles à l'élaboration du commentaire ; la seconde partie propose un corrigé.

I. Remarques générales

Pour réussir leur commentaire, les candidats doivent s'exprimer dans une langue de qualité, maîtriser la méthode et construire un raisonnement argumenté s'appuyant sur des connaissances riches et précises.

Sur ce dernier point, les candidats doivent se reporter régulièrement au texte de cadrage de la question pour en assimiler le contenu. Plusieurs d'entre eux, s'ils ont indéniablement travaillé la question, n'en ont pas compris la problématique : il semble qu'ils l'aient lue comme si elle précisait « Les présidents républicains de 1952 à 2008 » et non comme « Les Républicains, de Dwight D. Eisenhower à George W. Bush (1952-2008) ». Cela explique sans doute les nombreuses erreurs relatives à Newt Gingrich, personnalité républicaine majeure qui n'a pas occupé la Maison-Blanche. Cela explique certainement aussi le découpage chronologique par présidences successives, qui a eu pour conséquence, dans plusieurs copies, d'obscurcir les lignes de force de la période.

La langue

Traiter avec pertinence de la vie politique américaine suppose d'en maîtriser le lexique spécifique, en anglais comme en français. L'extrait à commenter se rapporte à des événements contemporains, et le cadre institutionnel n'a pas évolué de manière significative depuis la parution de l'ouvrage dont il est tiré. Le jury a cependant observé que plusieurs candidats manquaient du vocabulaire politique le plus élémentaire pour l'évoquer. Les approximations et les erreurs ont été fréquentes, particulièrement en ce qui concerne le fonctionnement des institutions. On relève ainsi des formulations telles que « *Speaker of the Senate* », « *the President passed the Civil Rights Act* », « *Nixon signed the Environmental Protection Agency* », « *the Supreme Court voted the Roe v. Wade Act* ». De telles formulations ne sont pas seulement l'expression d'une langue imprécise : elles révèlent une méconnaissance des principes et des mécanismes fondamentaux de la démocratie américaine et, plus généralement, de ceux de la démocratie représentative.

Dans le cas des Républicains, le nom et l'adjectif sont identiques : « *Republican* ». Dans celui des Démocrates, en revanche, il faut distinguer le nom « *Democrat* » (« *a Democrat* ») de l'adjectif « *Democratic* » (« *a Democratic president* », « *the Democratic Party* »). Le jury était prêt à admettre au cas par cas l'utilisation du mot « *Democrat* » en tant qu'adjectif comme le font, pour marquer la dépréciation, certains Républicains. Cependant, lorsque des locutions telles que « *a Democrat president* »* sont apparues dans les copies, cela a été, à en juger par la qualité de l'expression et par les connaissances, de manière fautive. Quant au « *Grand Old Party* », il s'est parfois transformé en « *Great Old Party* »* ou en « *Old Grand Party* »*.

Le jury a constaté un nombre élevé de fautes d'orthographe dans des mots ou des expressions faisant partie du vocabulaire courant, tels que « *responsibility* » (« *responsability* »*), « *recognition* » (« *reckognition* »*), « *right-wing politician* » (« *right-winged politician* »*). Les confusions lexicales n'étaient pas rares : « *bipartite* »* au lieu de « *bipartisan* », « *mandate* »* au lieu de « *term* », « *elector* »* au lieu de « *voter* », « *deceive* »* au lieu de « *disappoint* », « *evangelist* »* au lieu de « *evangelical* », « *lifestyle* »* au lieu de « *lifetime* », « *nominated* »* au lieu de « *elected* », « *untitled* »* au lieu de « *entitled* », par exemple. L'omission du « 's » dans le génitif a pu conduire à des ambiguïtés regrettables, ainsi « *the right argument* »* à la place de « *the right's argument* ». Les candidats doivent savoir que le présent, et *a fortiori* le futur, sont à proscrire lorsqu'on fait le récit des événements du passé ; seules les références à la parole de l'auteur ou au texte lui-même sont au

présent : « *Clinton claims that...* », « *the second paragraph includes...* ». Il faut aussi se garder de pseudo-effets de réel induits par l'abus du recours aux formes en *be+ing* : « *N. Gingrich was demonizing the Democrats* »*. Il faut également pouvoir renvoyer aux décennies de manière correcte : le « s » final dénote le pluriel et non l'appartenance ; on doit donc écrire « *the 1950s, 1960s, 1970s* » et non « *the 1950's, 1960's, 1970's* »*.

Certains mots du texte ont été mal compris. L'utilisation par trois fois du mot « *excess* » par Clinton a donné lieu à de nombreux contresens : certains candidats y ont vu les « excès de jeunesse » d'une génération adonnée à toutes sortes de plaisirs illicites, d'autres une allusion aux infidélités conjugales de plusieurs présidents, d'autres encore la stigmatisation des « abus de pouvoir » de Johnson pendant la guerre du Vietnam ou de Nixon pendant la crise du Watergate. Plus grave a été l'erreur commise par certains qui ont qualifié d'excès la politique de déségrégation ou le mouvement des droits civiques.

L'exercice du commentaire s'accommode fort mal des lieux communs et des jugements de valeur. Le jury voudrait donc faire une mise en garde contre des propos tels que ceux-ci : « *politics is often made of backstabbing* » ; « *one does not know yet whether Democrats or Republicans will win the elections in November* » ; ou encore « *Lincoln is considered the greatest president since a memorial has been built* » ; « *History is supposed to teach a lesson, and yet errors are constantly repeated* ». Quant aux tournures familières, elles n'ont bien entendu pas leur place dans une copie d'agrégation.

En fin d'épreuve, les candidats doivent se ménager le temps nécessaire à une relecture rigoureuse. Cette dernière étape permet d'éliminer bien des erreurs élémentaires dont l'accumulation est susceptible de discréditer une copie.

Enfin, les candidats doivent avoir à l'esprit que leur propos, pour être évalué, doit d'abord être compris par leurs lecteurs. C'est de surcroît une forme de politesse envers les correcteurs que de soigner sa graphie pendant la semaine du concours. Là encore, cela demande un entraînement régulier. Le jury a noté quelques copies presque indéchiffrables, et rappelle que les écritures minuscules, les lignes beaucoup trop serrées, les lettres difformes devraient faire l'objet d'un effort particulier de lisibilité.

La méthode

Le commentaire obéit à des règles qui, pour être contraignantes, n'en doivent pas moins être respectées. Beaucoup de candidats semblent ignorer qu'il leur est notamment demandé d'expliquer en quoi le texte à commenter témoigne des conditions historiques (sociales, politiques et économiques) dans lesquelles il a été écrit par son auteur et reçu par ses destinataires.

En ce qui concerne l'introduction, un grand nombre de copies s'abstiennent de formuler une problématique et d'annoncer le plan ; d'autres le font d'une manière maladroite et souvent obscure. Le travail de préparation des candidats doit leur permettre de maîtriser cette exigence de tout discours. Ainsi, s'il n'existe pas de « formule type » d'annonce de plan, il est possible de mémoriser quelques tournures commodes pour éviter, le jour de l'épreuve, de perdre un temps précieux.

Nombre de candidats ne parviennent pas à formuler une problématique satisfaisante. Certains, au détriment de la clarté, optent pour une phrase trop longue à la structure alambiquée ; d'autres accumulent des questions sans rapport les unes avec les autres ; d'autres encore se contentent d'une question standard qui pourrait s'appliquer à n'importe quel document. Rappelons qu'il n'existe pas, pour un texte donné, de problématique unique qu'il s'agirait de découvrir. Plusieurs candidats ont, par exemple, construit des raisonnements convaincants à partir de problématiques centrées sur la notion de polarisation du débat politique :

How does Clinton perceive the rise of conservatism within the Republican Party as a threat to the political balance?

How does this text, through Clinton's analysis of party politics, reflect the gradual polarization between the Democratic and Republican parties from the 1950s to the 1990s?

How does Clinton, a former Democratic president, analyze the transformation of the Republican Party and the increasing polarization of American politics through the character of Newt Gingrich?

Le corps du commentaire doit refléter le plan annoncé dans l'introduction. Les parties et sous-parties doivent être nettement séparées et les transitions ménagées avec soin. On rappelle cependant que les titres des parties et sous-parties ne doivent pas être indiqués dans la copie. Il est fréquent que le lecteur, au milieu du commentaire, doive revenir à l'introduction pour se repérer dans la progression

du raisonnement, et il n'est pas rare que ce retour en arrière demeure insuffisant. Le candidat doit se soucier du lecteur pour construire un raisonnement argumenté progressant de manière logique et s'appuyant sur des exemples précis.

Le texte à commenter cette année était extrait de *My Life*, l'autobiographie de Bill Clinton, publiée en juin 2004, à quelques mois de la fin du premier mandat de George W. Bush, son successeur à la Maison-Blanche. S'il n'était pas attendu des candidats qu'ils l'aient lue, l'identité de son auteur devait être connue, comme ce fut généralement le cas. En revanche, les correcteurs ont été surpris par le nombre de candidats ayant confondu autobiographie, biographie et même, dans certains cas, roman autobiographique – la paternité de l'ouvrage étant parfois attribuée à Alfred A. Knopf, le fondateur de la maison d'édition qui porte son nom. Savoir lire correctement les références d'un texte fait partie des compétences attendues d'un enseignant.

Les mémoires présidentiels ont la faveur d'un large public aux États-Unis. S'ils ne sont pas dépourvus de mérites et sont souvent de grands succès de librairie, il est plus rare qu'ils passent à la postérité pour leurs qualités littéraires. Les mémoires du président Ulysses S. Grant, *Personal Memoirs*, sont une exception. L'extrait à commenter n'a pas été choisi pour son style, dont il y avait peu de choses à dire. Plusieurs candidats se sont égarés en approchant le texte de manière exclusivement littéraire, voire linguistique : un(e) candidat(e) a ainsi relevé, dans le premier paragraphe, les deux occurrences du mot « *back* », supposées stigmatiser le conservatisme des Républicains ; un(e) autre, sans doute induit(e) en erreur par le fait que l'auteur du texte était un ancien président, a cru y déceler la présence de nombreuses anaphores ; « *again* » a fait l'objet de surinterprétations (absence de projet politique, refus de la modernité) qui sont souvent la conséquence logique d'une lecture fragmentaire isolant le mot du réseau de la phrase.

La date de parution a souvent été relevée par les candidats, certains s'interrogeant sur les motivations politiques de Clinton au moment de la campagne présidentielle de 2004. Un tel questionnement, s'il était formulé avec finesse, était tout à fait recevable. Les développements relatifs à des campagnes ultérieures, notamment celles de 2008 et 2016, étaient en revanche tout à fait hors de propos. Il en allait bien sûr de même de l'évocation des ambitions présidentielles de Hillary Clinton. Le jury s'est aussi étonné de lire des citations attribuées, de façon très approximative, à des personnalités politiques françaises tels que Valéry Giscard d'Estaing ou Lionel Jospin.

Ancien président démocrate, Clinton reste un acteur engagé de la vie politique américaine. Son témoignage devait être analysé avec toute la distance requise, en évitant de le considérer comme l'expression d'une vérité révélée. Il était vain, toutefois, de construire la problématique du commentaire autour des questions connexes de la partialité ou de la subjectivité de l'auteur. L'ancien président entend de toute évidence convaincre ses lecteurs, critiquant ses adversaires tout en se présentant lui-même sous un jour favorable : sa pensée suit une progression tout en nuances pour aboutir, en conclusion, à la condamnation sans appel de son adversaire. Il fallait se garder du piège du manichéisme en évitant d'adopter son point de vue et de faire du combat des Démocrates contre les Républicains celui des « bons » contre les « méchants ».

Clinton construit son raisonnement sur une analyse des propos qu'il prête à son adversaire. Il n'y avait pas lieu de contester l'authenticité de ces propos, mais il fallait garder à l'esprit qu'il s'agissait de propos rapportés. Les candidats devaient donc utiliser à bon escient des formules telles que « *according to Clinton* » ou « *as reported by Clinton* ».

L'identification des principaux thèmes du texte est une étape cruciale du commentaire : c'est elle, en effet, qui permet de construire un plan et de formuler une problématique. Plusieurs candidats, s'ils les ont relevés sans en omettre aucun et étaient en mesure de les contextualiser de manière satisfaisante, ne sont cependant pas allés jusqu'à expliquer l'usage que l'auteur en fait pour construire sa démonstration. Clinton n'est pas un historien, et ne prétend d'ailleurs pas l'être. Lorsqu'il évoque la Reconstruction ou les années 1960, c'est à des fins argumentatives. Si la Reconstruction est parfois méconnue, les années 1960 semblent faire partie du bagage commun à la plupart des candidats. La description qui est faite par Clinton de leurs « avancées » (les droits civiques, les droits des femmes, la protection de l'environnement) a donné lieu à des explications satisfaisantes. Mais de nombreuses copies ont, à cette occasion, versé dans l'un des pièges classiques du commentaire : la récitation de connaissances sans lien direct avec le texte. Beaucoup plus rares ont été les copies qui ont su montrer comment Clinton retournait contre Gingrich ses arguments historiques.

Sans être répétitive, la conclusion doit reprendre les principaux arguments développés dans le corps du commentaire et répondre aux questions posées en introduction. Rappelons qu'il est très maladroit de terminer par une question. Il est possible d'évoquer des événements qui se sont produits après ceux que le texte relate, à condition bien entendu de ne pas établir entre eux des rapports de causalité discutables. Plusieurs bonnes copies ont ainsi fait référence à la présidence de George W.

Bush ; d'autres, en revanche, ont fait allusion, sans convaincre, aux deux élections de Barack Obama ou à la campagne des primaires républicaines de 2016.

La note attribuée à la copie n'est pas fonction du nombre de pages écrites par les candidats. Rédiger un bon commentaire ne consiste pas à aligner dans l'urgence le plus grand nombre possible de connaissances. Une telle précipitation est d'ailleurs souvent nuisible à la qualité de la langue et à la construction de l'argumentation. Il arrive aussi qu'une très longue copie soit caractérisée par une totale absence de connaissances : dans ce cas, le nombre des pages révèle bien plus qu'il ne dissimule l'ignorance de leur auteur.

Les connaissances

Les candidats devaient être capables de situer dans leur contexte le texte et les événements auxquels il est fait référence. Dans *My Life*, le propos de Clinton est chronologique et séquentiel. L'extrait à commenter se situe juste après un passage consacré aux élections de 1994. Il comporte une référence explicite au *Contract with America* de 1994, mais il ne se rattache pas à un épisode précis : les *government shutdowns* de 1995 et 1996, par exemple, ou encore l'affaire Lewinski. En revanche, il y est longuement question du leadership exercé par Gingrich sur le Parti Républicain pendant la décennie 1990, que Clinton met en perspective historique puisqu'il remonte dans le temps jusqu'à la guerre de Sécession. La rivalité entre le président et le Speaker de la Chambre des Représentants fut en effet un trait marquant de la présidence Clinton (1993-2001) et, à bien des égards, elle le fut davantage que l'opposition Clinton-Bush (élection de 1992) ou Clinton-Dole (élection de 1996). Les candidats devaient donc centrer leur devoir sur la décennie 1990, tout en analysant les événements antérieurs évoqués par Clinton. Cela devait leur permettre d'embrasser presque toute la période au programme du concours, depuis l'élection d'Eisenhower jusqu'à la fin du mandat de Clinton. La présidence de George W. Bush, en revanche, est postérieure, et ne pouvait guère être discutée qu'en conclusion. Quant à la Reconstruction et à la guerre de Sécession, qui se situent bien avant 1952, tout développement narratif à leur propos était hors-sujet, et il convenait de se limiter à l'explication de l'utilisation qu'en fait Clinton dans le contexte des années 1990. La maîtrise de la chronologie était par conséquent essentielle à la réussite de l'épreuve.

Le principal personnage mis en scène par le texte est Newt Gingrich, un Républicain dont l'essentiel de la carrière s'est déroulé à la Chambre des Représentants, de sa première élection en 1978 à sa démission en 1999. Les candidats devaient connaître cet acteur majeur de la vie politique américaine. Nombre de copies, cependant, ont témoigné de l'ignorance de leur auteur : Gingrich a souvent été passé sous silence ; il a pu être qualifié de démocrate, se voir attribuer une carrière de sénateur ou un destin présidentiel ; il est arrivé qu'il soit confondu avec Alan Greenspan, président de la Fed, la banque centrale américaine, de 1987 à 2006 ; « Newt » et « Gingrich », enfin, ont parfois été présentés comme deux personnages distincts.

L'ancien président a tendance à personnaliser le débat. Cependant, il lui arrive fréquemment d'associer Gingrich à ses amis politiques (*Gingrich and the Republican right*, l. 1 ; *Gingrich and his crowd*, l. 24) ou d'omettre Gingrich pour parler, soit des Républicains (avec ou sans épithètes), soit de la droite (*New Right*, l. 10 ; *right wing*, l. 17 ; *Republican right*, l. 1). Il n'était pas indispensable de redéfinir des mots tels que *Republican* ou *right*, mais on était en droit d'attendre en revanche une définition de *New Right*. L'expression peut être entendue au moins de deux manières. Elle peut s'appliquer aux intellectuels qui ont renouvelé la pensée conservatrice aux États-Unis après la Seconde Guerre mondiale ; cette *New Right*, illustrée notamment par William F. Buckley et sa *National Review*, se démarquait de la *Old Right* des années 1930, isolationniste et opposée au New Deal. L'expression est aussi employée pour désigner, à partir des années 1970, un ensemble de groupes très divers et très dynamiques de la galaxie conservatrice. Ils étaient le plus souvent structurés autour d'une cause spécifique (la résistance à l'impôt, le droit de posséder des armes à feu, l'opposition à l'avortement, par exemple), et se distinguaient par leur capacité à mobiliser des militants au moyen des techniques les plus modernes. La *New Right* a fait de Reagan son champion et a constitué un élément important de la « coalition reaganienne » de 1980 ; elle a ensuite très vite émis des réserves à l'encontre de la politique mise en œuvre par le président. C'est à cette *New Right* que Clinton fait référence, bien que ce soit de manière assez imprécise. Dans le passage à commenter, on peut considérer que l'expression est proche de « droite du Parti Républicain » ou « droite conservatrice ».

Il était difficile de commenter le texte sans faire usage d'un mot que Clinton n'emploie pas : « *conservative* » (ou « *conservatism* »). Encore fallait-il qu'il fût écrit correctement, c'est-à-dire sans le « C » majuscule qui aurait témoigné d'une confusion avec la vie politique britannique, et en évitant toute forme fautive comme « *conservatist* »*. Quelques lignes distinguant nettement « *conservatives* » et « *Republicans* » étaient bienvenues pour dissiper toute ambiguïté entre deux mots qui ne sont pas synonymes.

Un passage du texte (l. 26-32) est consacré aux *New Democrats*, dont Clinton lui-même était la figure de proue. Il ne s'agissait ni de faire porter l'analyse sur les Démocrates au détriment des Républicains, ce qui aurait été hors-sujet, ni d'ignorer le passage en question. Les candidats devaient montrer en quoi le programme des *New Democrats* était à la fois une réponse au défi que constituait l'attrait de la *Reagan Revolution* pour nombre de Démocrates, et la plateforme de possibles compromis entre Démocrates et Républicains pendant les années 1990.

Outre Gingrich, plusieurs personnalités républicaines de premier plan sont citées dans l'extrait : Abraham Lincoln (l. 14), Richard Nixon (l. 39), Ronald Reagan (l. 39) et George H. W. Bush (l. 39-40) – la référence à l'élection présidentielle de 1988 permettait d'éviter toute confusion avec George W. Bush. Chacun de ces présidents devait être connu des candidats. Deux autres personnages sont cités par leur nom. David Pryor est un homme politique Démocrate de l'Arkansas qui a occupé les fonctions de gouverneur de l'État (1975-1979) puis de sénateur (1979-1997). Il n'était pas attendu des candidats qu'ils connaissent son parcours politique, ni même son identité. L'anecdote qui lui est attribuée par Clinton a avant tout un intérêt illustratif et n'avait pas à être sur-interprétée dans le commentaire. Quant à l'affaire Willie Horton pendant la campagne présidentielle de 1988, son exploitation à des fins politiques a été telle qu'elle est restée un cas d'école et devait, à ce titre, être connue des candidats.

II. Proposition de corrigé

Les très bonnes copies ont perçu les dimensions polémique et apologétique du texte ; elles ont su rendre compte avec finesse ses principaux thèmes : le rôle joué par Gingrich ; les tensions internes au Parti Républicain ; les notions de consensus, de compromis, de *bipartisanship* ; la polarisation du débat politique ; l'instrumentalisation des valeurs et de l'histoire (la Reconstruction, les années 1960) au service de la politique.

La proposition qui suit donne un exemple de la manière dont le sujet pouvait être traité. Elle n'est pas exclusive d'autres approches, tout aussi pertinentes, qui ont permis à plusieurs candidats de produire un commentaire convaincant. Les titres et sous-titres indiqués ci-après le sont à des fins de clarté ; dans une copie, ils ne devraient pas apparaître.

Introduction

After his victory over incumbent Republican President George H. W. Bush in November 1992, William J. "Bill" Clinton's first two years in office were marked by a series of missteps, including the resounding failure of healthcare reform. At the November 1994 mid-term elections, the Republicans won a majority in both the House of Representatives and the Senate for the first time in forty years. Georgia Representative Newton L. "Newt" Gingrich, first elected to the House in 1978, had inspired the ten-point "Contract with America" for which Republican candidates to the House had campaigned almost unanimously throughout the country. Once he had been elected Speaker of the House, Gingrich pugnaciously pursued the implementation of the Contract—with mixed success, though, partially as a result of political differences with the Republican majority in the Senate. While Clinton responded by shifting his own agenda to the center, bipartisan compromise proved increasingly elusive. When the president refused to sign a budget that included spending cuts and the elimination of several federal programs, Gingrich forced two government shutdowns in November 1995 and January 1996. Public opinion turned against the GOP; Gingrich's personal standing was further damaged by a series of blunders. In November 1996, Clinton won an easy reelection against former Senate majority leader Robert J. "Bob" Dole of Kansas. Republicans, however, retained control of both houses of Congress. In 1997, Clinton and Gingrich agreed on a plan for a balanced budget and entered into secret negotiations to reform Social Security and Medicare. The attempted compromise was derailed by the inquiry into the Monica Lewinsky affair. In the impeachment procedure that followed, the president was eventually acquitted. In January 1999, Gingrich was ousted from the Speakership of the House by a rebellion of Republican Congressmen who held him responsible for the losses of the GOP in the 1998 mid-term elections. The decade, otherwise prosperous and relatively peaceful internationally, ended in an atmosphere of scandal and confrontation in Washington.

My Life, Clinton's more-than-one-thousand-page-long autobiography, was published in June 2004, towards the end of his successor George W. Bush's first term. It exhibits many characteristics of the memoirs written by retired—or semiretired—statesmen: detailed, informative, rich in lively anecdotes and cameo portraits of fellow politicians, it is also self-serving and at times untruthful. The story of Clinton's troubled political relationship with Gingrich figures prominently in the chapters about his presidency. Distressed by the outcome of the 1994 elections, Clinton tries to make sense of the

GOP's historic victory and of his and Gingrich's subsequent failure to cooperate successfully. Dissecting his rival's ideology, rhetoric and actions, he also attempts to put the ascent of the "Republican right" in historical perspective. That he writes from the standpoint of a Democrat does in no way diminish his appreciation of Gingrich's tactical prowess—it only enhances the intensity with which he laments the long-term consequences of the Republican landslide.

How did the interplay of leadership and party, ideology and tactics, issues and values result in the debilitating polarization of American politics? In order to understand how the former president builds his case, it seems first necessary to study how he contrasts his and Gingrich's competing interpretations of the 1960s, a key decade in American history. For all their ideological differences, Clinton argues that the emergence of the Republican right and Gingrich's accession to party leadership did not preclude the possibility of bipartisan cooperation with his own brand of "New Democrats"; this argument also requires examination. Clinton's dream of renewed bipartisanship, however, did not materialize, and his contention that Gingrich's tactics were to blame must finally be analyzed.

The Divisive Legacy of the 1960s

Condemning the 1960s

Born respectively in 1943 and 1946, Gingrich and Clinton both came of age during the 1960s. Their narratives of the decade, however, could not be more different. While conceding that the 1960s had been marked by "political and personal excesses" (l. 5), Clinton considers that their legacy is positive on the whole. The Democrats "believed in and worked for" (l. 7-8) political and social changes which he has no qualms about calling "advances" (l. 6)—a choice of words which stands in contrast to traditional Republican rhetoric. To designate "Gingrich and his crowd" (l. 24), Clinton uses the words "Republican right" (l. 1), the "right wing" (l. 17), or "the New Right" (l. 10). He does not call them "conservatives"—historically, American conservatives have not always voted for the GOP, and the GOP itself has included both a conservative and a moderate, if not liberal, wing. However, in condemning the whole legacy of the 1960s (l. 18) in the name of their "excesses", "Gingrich and the Republican right" (l. 1) were conforming to the most basic definition of conservatism, namely the aversion to change—be it political, social or cultural.

During the 1960s, American society and culture did indeed undergo a radical transformation: a number of "advances in civil rights, women's rights, a clean environment, workplace safety, and opportunities for the poor" (l. 6-7) originated in that turbulent decade. The Civil Rights Act of 1964 ended legal discrimination based on race in federal programs, voting, employment and public facilities. The Voting Rights Act of 1965 outlawed practices that prevented African-Americans from voting in Southern states; it also provided for federal oversight of elections. Both were vigorously supported by Democratic President Lyndon B. Johnson, who also successfully promoted his Great Society welfare programs: in addition to newly-created Medicare, for senior citizens over sixty-five, and Medicaid, for the poor, his administration expanded the Food Stamp program, along with the Aid to Families with Dependent Children program (AFDC). The women's rights movement was reborn following the creation of the National Organization for Women (NOW), a feminist organization, in 1966; in 1972, Congress approved the Equal Rights Amendment (ERA), which would have ended discrimination against women. The 1973 *Roe v. Wade* Supreme Court decision recognized a woman's right to end a pregnancy. Many initiatives first discussed during the 1960s came to fruition in the early 1970s, during the presidency of Republican President Richard M. Nixon: the Clean Air Act was voted in 1963, with major amendments in 1970, the Clean Water Act was voted in 1972, and the Environmental Protection Agency (EPA) was established in 1970. A bill to protect worker health and safety was first sent to Congress during the Johnson presidency; in 1970, the Occupational Safety and Health Act was signed into law by Nixon.

In highlighting the "advances" (l. 6) of the 1960s, Clinton draws the lines of later battles between Democrats and Republicans. By the 1990s, condemnation of *Roe v. Wade* had become a litmus test for candidates seeking to establish their Republican credentials. While paying lip service to the civil rights movement, the GOP opposed affirmative action for minorities and women. In the rhetoric of many a Republican politician, EPA employees in charge of protecting endangered species had morphed into the agents of a totalitarian government. Beginning with Ronald W. Reagan's election in 1980, deregulation of economic activities had joined the canon of Republican orthodoxy. The significant increase of federal spending resulting from Great Society programs fueled the anti-tax movement; their beneficiaries were caricatured as "welfare queens".

Delusions of Restoration

Even more than the many social and political changes inherited from the 1960s, Gingrich, according to Clinton, resented the fact that they had put an end to an age of greatness (l. 1-2). In the 1950s, under Republican President Dwight D. Eisenhower's leadership (1953-1961), post-World War II America had indeed asserted itself on the international scene. The triumphant nation had never experienced defeat—the Vietnam War, which was to prove so traumatic, was yet to happen. At home, unpatriotic activities were denounced with uncompromising fervour. Meanwhile, the booming economy was erasing the painful memory of the Depression years and the middle-class was benefiting from years of sustained prosperity. In that era, morality (l. 4), epitomized by the white, suburban, middle-class family, went hand in hand with power, patriotism and prosperity.

In 1960, however, Nixon, Eisenhower's vice president, lost the presidential election to Democratic candidate John F. Kennedy. Gingrich asserted that the Democratic takeover of the White House (l. 2) had ushered in a new era where "absolute notions of right and wrong" had been replaced by "more relativistic values" (l. 3)—a defense of tradition that echoed the rhetoric of a number of post-World War II conservative intellectuals, such as Richard M. Weaver or Russell Kirk. Neither Kennedy nor Johnson had much to do with the cultural rebellion of the 1960s generation against the conformity of the earlier decade. Nevertheless, the Republican leader accused the Democrats of being responsible for the social ills which, according to him, had resulted from the abandonment of traditional values—the rise in illegitimate births, the legalization of abortion, the promotion of homosexuality, drug use and crime.

The 1950s, obviously, were much more complex than Gingrich's idealized and rather simplistic vision—during Eisenhower's presidency, African American protest against segregation was gaining traction; affluence had not eradicated poverty, particularly in rural areas; cultural homogeneity was already being challenged by the rise of youth culture. Yet nostalgia for past greatness is a powerful theme of conservative rhetoric: the Republican leader knew that his pledge to restore "the morality of the 1950s" (l. 4) would be popular among conservative voters—it did not matter that Gingrich himself was hardly a paragon of family values, and that he, along with Clinton, had not been drafted during the Vietnam War. No less than a renaissance was at stake—tongue-in-cheek, Clinton is quoting from Gingrich's statement when he unveiled the "Contract with America" in 1994: "We are taking a first step toward renewing American civilization" (l. 4).

Instrumentalizing History

Gingrich had a penchant for grandiose statements—he had also declared that his goal was "to redirect the fate of the human race"—and a genuine appreciation for history. Having graduated from Tulane University in New Orleans with a PhD in European history, he went on to join West Georgia College where he taught history in the capacity of Assistant Professor during the 1970s; he also co-authored several historical novels. Clinton the lawyer takes obvious delight in teaching Gingrich the historian a lesson. He compares the New Right with the white Southerners who complained about Reconstruction "for a century after the Civil War" (l. 10-11), i.e. from the Civil War to the end of legal segregation in the 1960s. Arkansan Clinton and Georgian Gingrich were both Southerners, which gave force and legitimacy to Clinton's edifying story about learning about Reconstruction as a child (l. 9-16)—a Northern politician might have hesitated to approach his opponent from that perilous angle. Intentionally or not, Clinton's reference to Reconstruction also casts an indirect light on the long-term "southernization" of the GOP, reflected by the House leadership after the 1994 mid-term elections, with Georgian Gingrich becoming Speaker, and Texans Richard K. "Dick" Armey and Thomas D. "Tom" DeLay becoming, respectively, majority leader and majority whip.

Clinton grew up in the 1950s. As a child, he was exposed to the traditional interpretation of Reconstruction propagated by the "Dunning school" of historians. This interpretation, which has since been utterly discredited, contrasted the brutality of "Northern forces" with the "nobleness" of the defeated South (l. 12-13); it also provided an intellectual justification for the Jim Crow system. Clinton does not write that Gingrich and the New Right adhered to this interpretation. Yet in retelling his childhood memories, he portrays them as a group of whining (l. 10, l. 13), stubborn Manicheans (l. 12-13), incapable of recognizing what were the "big issues" (l. 15) of the day (l. 17-18). Along the way, the Democratic president does not fail to pay tribute to "Lincoln and the national Republicans" (l. 14). Always keen on calling itself "the Party of Abraham Lincoln", the GOP is thus reminded of the contradiction between the uncompromising fight of its founding father against slavery and for the Union, and its more recent defense of states' rights against civil rights and the federal government.

As told by Clinton, Senator David Pryor's anecdote (l. 18-23) further ridicules the GOP. The "eighty-five-year-old man" (l. 20) stands as a proxy for Gingrich and the Republicans; his opposition to all "the upheavals of the twentieth century" (l. 21-22) is a futile attempt to resist the inevitable changes that come along with the passage of time. The implication is that it would be even more foolish to try to

reverse them and bring America “back to the 1960s again” (l. 1)—Clinton, here, is painting “Gingrich and the Republican right” not just as conservatives, but as reactionaries.

The Emergence of a New Generation of Political Leaders

The New Right vs. “Traditional Republicans”

Clinton’s reference to “Lincoln and the national Republicans” (l. 14) stresses the extent to which the GOP, for all its emphasis on Lincoln’s legacy, had drifted away from its prestigious past. According to the former president, Republican lawmakers who had voted for the civil rights and other “advances”, and whom he calls “traditional Republicans” (l. 8), represented the true “tradition” of the GOP. Interestingly, Clinton singles out “many of the governors [he’d] served with in the late 1970s and 1980s” (l. 8-9). During his two stints as governor of Arkansas (1979-1981 and 1983-1992), Clinton had been an active member of the National Governors Association, which he even chaired in 1986-1987. In that forum, he had many opportunities to cooperate with, among others, Republican governors Lamar Alexander (Tennessee) or Terry Brandstad (Iowa), both of whom were considered relatively moderate Republicans. In addition to flaunting his connections with Republican grandees, the former chief executive officer of Arkansas does not miss this opportunity to distance himself and his fellow governors from the usually much less popular lawmakers.

The “traditional Republicans” (l. 8) of the 1950s belonged to the school of thought which Arthur Larson, an advisor to President Eisenhower, labeled “Modern Republicanism”. In the aftermath of World War II, Modern Republicans had come to terms with the legacy of the New Deal; they were willing to preserve the reforms initiated by Democratic Presidents Franklin D. Roosevelt and Harry S. Truman—Social Security, the Tennessee Valley Authority, the reform of the securities market, etc. In Larson’s own words, “now we have as much government activity as is necessary, but not enough to stifle the normal motivations of private enterprise”. Eisenhower, who avoided new initiatives in domestic policy, also believed that it would be political suicide to try to abolish the welfare state—paradoxically, the 1950s, so revered by the bellicose Gingrich, were the golden age of post-war consensus. The popular 34th president of the United States, however, was not successful in his attempt to reorganize the Republican Party and reorient its ideology—soon after the end of his presidency, Modern Republicanism receded. In 1964, Arizona senator Barry M. Goldwater, who had voted against the Civil Rights Act in the name of states’ rights, was nominated by the GOP to run against Johnson. His presidential campaign marked the beginning of a protracted insurrection against the legacy of the 1960s. Progressively, the 1960s became the target of an increasingly vocal opposition from conservative circles within the GOP. In Clinton’s list of “advances”, women’s rights (l. 6) are a case in point. In the fight for the ratification of the ERA, which raged for most of the 1970s, conservative activist Phyllis Schlafly successfully mobilized grassroots opposition. In the end, the ERA was not ratified by the states and the GOP ended its official support in 1980.

For most of the 1960s and 1970s, New York governor Nelson A. Rockefeller, Goldwater’s old nemesis, was the leader of the liberal wing of the GOP. While Gingrich started his political career as a “Rockefeller Republican”, he soon switched his allegiance to Reagan, who had succeeded Goldwater as the standard bearer of conservatism within the party. During the 1970s, economic and social conservatives of the New Right coalesced to support the candidacy of the former governor of California to the presidency. The term “New Right” (l. 10), which Clinton uses rather loosely, applied to a group of organizations promoting a wide variety of causes, from gun-ownership to “taxpayer protection”, and making use of the most modern techniques to mobilize their sympathizers. Within the New Right, Christian conservatives were a large constituency. Their leaders—Christian Coalition’s Pat Robertson, Moral Majority’s Jerry Falwell, to name but two—played on the emotional power of “wedge issues”—abortion, feminism, school prayer, etc.—to energize grassroots conservatives. Much more than his two immediate Republican predecessors in the White House, Nixon and Gerald R. Ford, Reagan appeared to reject the legacy of the 1960s—during his presidency, the budget of the EPA, for instance, was reduced significantly, and appointed officials attempted to dismantle federal protection of the environment. While supportive of Reagan, however, New Right activists soon concluded that he was too moderate in the implementation of his program. As the 1980s unfolded, Gingrich successfully positioned himself as their spokesman, adopting their rhetoric of moral urgency and endorsing their agenda.

Responding to the New Right

From Clinton’s perspective, it is good politics to portray his rival as a radical. Meanwhile, he takes great pain to establish his own good faith and moderation. Not only does he repeatedly admit that

there had been “excesses” in the 1960s (l. 5, l. 9, l. 17), he goes as far as to acknowledge that “there [had been] something to” (l. 13) the highly debatable interpretation of Reconstruction he had been exposed to as a child.

To Gingrich’s dream of restoration of an idealized past, Clinton opposes the New Democrats’ resolute embrace of modernity (l. 26-29). The New Democrats were a group of reformers who attempted to redefine their party’s positions on a number of domestic and international issues. In 1985, they established the Democratic Leadership Council (DLC), which Arkansas governor Bill Clinton chaired in 1990-1991. The New Democrats’ proposals were very much a response to the perceived appeal of the so-called “Reagan Revolution” among the American people. On issues such as national defense, crime, welfare reform, family, these proposals were moderate, if not conservative. New Democrats, however, did not abandon such core items on the Democratic agenda as women’s right to choose an abortion, environmental protection or federal investments in education, housing or healthcare.

Preserving the achievements of the post-war decades (l. 27-28), however, was not the priority of the New Democrats—in other words, they did not believe that an immutable welfare state had to be defended at all costs. In Clinton’s list of “advances” inherited from the 1960s, the sequence is not indifferent: “opportunities for the poor” (l. 7) come last. This rather vague phrase refers to the Great Society programs of the Johnson presidency; along with the Social Security Act of 1935, they formed the foundations of the American welfare state. Since the 1970s, they had been under attack by Republicans and former Democrats who would join the ranks of neo-conservatives. The social programs seem to elicit less support from Clinton than other “advances” of the 1960s: during the 1992 presidential campaign, the Democratic candidate had promised that he would “end welfare as we know it”, a testimony to the influence of Reagan’s rhetoric across party lines. New Democrats, however, stood ready to face “the challenges of the information age” (l. 29). During the Clinton presidency, Americans witnessed the development of the internet; the much celebrated “New Economy” sounded full of promise—*My Life* was published three years before the beginning of the subprime crisis, which shattered the illusions of the 1990s. New Democrats were also committed to “middle-class values and concerns” (l. 29), a phrase that indicates that moral preoccupations and material interests were not to be separated.

In Search of Compromise

Positioning himself as a centrist, Clinton argues that Gingrich had a number of “interesting ideas” (l. 25). He singles out two domestic policy areas where bipartisan cooperation might have been possible: science and technology (l. 25), and “entrepreneurialism” (l. 26). Among Republican leaders, Gingrich exhibited a genuine interest in scientific and technological matters—“Newt Skywalker” was notoriously fascinated by space and computers. By the 1990s, however, scientific issues such as stem cell research or climate change, which would generate heated controversies during the presidency of George W. Bush, were still to take center stage.

Gingrich and Clinton also agreed, at least rhetorically, on the defense of private enterprise, small businesses, and the free market. The North American Free Trade Agreement (NAFTA) is a good example of how Republicans and Democrats were able to reach common ground on a strategic economic policy issue. Negotiations between Canada, Mexico, and the United States had started during the presidency of George H. W. Bush. The agreement was to be ratified by Congress at the end of 1993. Supported by Clinton, who had endorsed it during the 1992 campaign, NAFTA was opposed by organized labor—a key Democratic constituency—and the Democratic left in Congress. Gingrich, who at the time was still the minority whip in the House, was instrumental in its ratification: eventually, if grudgingly, he delivered the Republican votes necessary to pass the agreement.

Foreign policy was another area where bipartisan consensus was possible—the old maxim that “politics [stopped] at the water’s edge” had been attributed to Republican Senator Arthur H. Vandenberg when he had abandoned his isolationist views to support Truman’s foreign policy in the late 1940s. Clinton presents his rival as “a committed internationalist” (l. 26), a label which also fits him perfectly. Gingrich’s antigovernment rhetoric did not extend to the military, of which he was a reliable supporter during his career in Congress. While stridently opposing putting U.S. troops under United Nations command, the “Contract with America” pledged to increase defense spending and restore America’s “credibility around the world”. Within the GOP, Gingrich rejected the neo-isolationism advocated by paleo-conservative Pat Buchanan. On most foreign policy issues, no major disagreement existed between him and Clinton—at the end of 1995, for instance, Gingrich in the House and Dole in the Senate cooperated with Clinton to win enough congressional support to deploy American troops in Bosnia. In the post-Cold War, pre-9/11 context of the 1990s, though, foreign affairs were less a priority than domestic issues.

Polarization and the End of Constructive Dialogue

Values vs. Ideas

Clinton's admission that Gingrich had "some interesting ideas" (l. 25) opened the door to renewed bipartisanship. If "politics at its best" was indeed about "the competition of ideas and policy" (l. 31-32), the 1994 Republican landslide did not necessarily have to result in a head-on confrontation with the Democratic president. Clinton's self-proclaimed pursuit of "politics at its best", of course, must be viewed with some skepticism—the president, after all, was a master tactician himself. It cannot be denied, however, that political competition shifted gradually from the field of "ideas and policy", where compromise was always a possibility, to the field of values (l. 33-36), where conflicts were much more difficult to resolve.

As the 1980s and 1990s unfolded, cultural issues came to play an increasing role in determining party affiliation. Critical components of the coalition built by Roosevelt during the 1930s—southern evangelicals, working class Catholics—moved to the GOP in protest against the perceived support of liberal social values by the Democratic leadership: in *What's the Matter with Kansas?* (2004), political analyst Thomas Frank has argued that culture had progressively outweighed economic concerns among white working-class voters. While Gingrich disagreed with Buchanan on such important subjects as foreign policy and international trade, he shared his "culture war" rhetoric. On a number of issues where Democrats disagreed with Republicans—"family, work, welfare, crime, and defense" (l. 35)—, Gingrich might have been content to call their views incorrect, in which case the confrontation of ideas might still have been possible. But he chose instead to call them "weak" (l. 35): more than a change of mind, an almost religious conversion was required of them.

In his effort "to renew American civilization" (l. 4), Gingrich had set himself on a mission to defend "American values" against the counterculture of the 1960s. As reported by Clinton, his rhetoric was riddled with religious undertones: Democrats were "crippled by the self-indulgent sixties" (l. 35-36), they were no longer capable of drawing distinctions between "right and wrong" (l. 3, l. 36). While Clinton is adamant that this "theory [...] didn't fit the facts" (l. 43), his own reckless behavior could be presented as evidence of its validity. There was more than political expediency in the Republicans' relentless attacks on the "draft-dodging, pot-smoking, womanizing" and "gay-loving" president. In the eyes of many, Clinton had come to symbolize the decade which they reviled with such intensity. Hostility to the president, fueled by such activists as radio talk-show host Rush Limbaugh or internet pundit Matt Drudge, even contributed to cement the diverse conservative forces of the 1990s.

Republican Negativism, a Long Tradition

In depicting Democrats as weak and immoral (l. 35-36), Gingrich was breaking no new ground: according to Clinton, Republicans had long been working to spread these negative stereotypes (l. 38-39). As presented by the former president, the historical record gives credence to his assertion. Clinton offers no details about instances when Republican Presidents Nixon and Reagan (l. 39) might have played on such negative stereotypes (l. 38). He does, however, choose the year 1968 as the starting point of the Republicans' deliberate effort to "embed" them "in the nation's consciousness" (l. 38-39). The 1968 Democratic convention in Chicago had been marred by the violent repression of anti-Vietnam War protests. Skillfully exploiting the chaos tainting the Democratic Party, Republican candidate Nixon campaigned as a conservative devoted to restoring "law and order" in the nation. As a master of the "politics of resentment", Nixon knew how to direct the frustrations of the "silent majority" he claimed to represent at his Democratic opponents. In 1972, the Republicans vilified Democratic candidate George S. McGovern for his opposition to the Vietnam War—Gingrich later called Bill and Hillary Clinton "counterculture McGovernicks".

As for Reagan, an ex-Democrat himself, one of his most-often quoted witticisms was: "I have not left the Democratic Party, but the Democratic Party has left me." In 1980, he launched his presidential campaign with a speech at the Neshoba County Fair in Mississippi, not far away from where three civil rights workers had been murdered in 1964. He told a cheering crowd: "I believe in states' rights"—an ambiguous statement which played on his audience's resentment of federal intervention in favor of civil rights, and could even be interpreted as an attempt to court racist voters. Projecting an image of calm leadership, however, was part of Reagan's strategy. The amiable "Great Communicator" was not above excoriating his opponents President James E. "Jimmy" Carter or Democratic candidate Walter F. Mondale for their failures or personal inadequacies, but he usually left to others the vicious attacks that are part of electioneering.

Clinton is more specific about his immediate predecessor in the White House, George H. W. Bush. During the early stages of the 1988 presidential campaign, Bush was trailing Democratic candidate Michael S. Dukakis, the governor of Massachusetts, by a significant margin in opinion polls.

In order to reverse that trend, the Bush campaign used tactics that portrayed Dukakis as “soft on crime” in the infamous Willie Horton, Jr. case (l. 40-41). Horton, an African American, was a convicted murderer in Massachusetts who had raped a woman while on prison furlough. The incident took place under Dukakis’ watch and, even though he had not initiated the furlough program, he had vetoed a bill that would have kept murderers from benefiting from it. Political operative Lee Atwater, Bush’s campaign manager, engineered a very efficient, if highly controversial, strategy. Tapping into racist fears, TV ads implied that Americans would no longer be safe in the event of a Dukakis victory. Republicans also questioned the governor’s patriotism, attacking him for having vetoed a bill that would have required teachers to lead their classes in the recitation of the pledge of allegiance (l. 41). The Democratic candidate proved unable to counter these charges and lost to the incumbent vice president.

Demonizing Democrats

Humorously, Clinton calls the character assassination tactics invented by Atwater “the art of reverse plastic surgery” (l. 41-42), an art which Gingrich perfected “to a whole new level of sophistication and harshness” (l. 42). The abrasive Speaker, who had taken full advantage of C-SPAN television to promote his ideas and himself, did indeed give much thought to the use of language in politics. In 1994, GOPAC, a Republican training organization chaired by Gingrich, published a pamphlet entitled *Language: A Key Mechanism of Control*. It listed a series of “contrasting words” for labeling Democrats: “betray, cheat, collapse, corruption, crisis, decay, destruction, failure, hypocrisy, incompetent, insecure, liberal, lie, pathetic, permissive, shallow, sick, traitors.” In contrast with his own willingness to identify the “interesting ideas” of his rival, Clinton accuses “Gingrich and his crowd” of having deliberately “demonized” (l. 24) Democrats. The president’s apparent restraint allows him, in effect, to “out-demonize” Gingrich and the Republicans—Clinton and his supporters were later to blame “a vast right-wing conspiracy” for the scandals that paralyzed most of his second term in office.

The “Contract with America”, though, might have offered a unique opportunity for “the competition of ideas and policy” (l. 31-32) cherished by Clinton. In addition to being an innovative tool for a successful electoral strategy, the Contract provided Republicans with a cohesive ideological platform. Gingrich and Armey had played a key role in the drafting process; several policy ideas could be traced back to the Heritage Foundation, one of Washington’s most influential conservative think-tanks. The Contract included ten “common-sense reforms” which its signatories had pledged in writing to vote. Among them, a balanced-budget amendment, welfare reform, a commitment to national defense and legal reform, the scaling back of a number of federal regulations, and an anti-crime package. It also provided for a vote in the House on congressional term limits and a reduction of Congress’ operating budget. Finally, it did try to assuage the concerns of the Religious Right with the promise to cut taxes for families and to give parents greater control over their children’s education. The Contract, however, was almost silent on social issues such as abortion or the defense of traditional marriage.

There is no reason to doubt that Clinton the policy wonk would have “welcomed the chance to compare [his] New Democrat ideas on economic and social problems with those embodied in the ‘Contract with America’” (l. 30-31). While very critical of what the Democrats renamed the “Contract *on* America”, the former president also found some of its specifics appealing—welfare reform, family tax-credits, the commitment to balance the budget. His epic confrontation with congressional Republicans on the budget did not prevent him from signing into law, in August 1996, a Republican-inspired welfare bill that shifted allocation of federal welfare funds to the states and reformed assistance to families with dependent children. After his 1996 reelection, he and Gingrich agreed on a balanced budget plan and applied themselves to the task of reforming Social Security and Medicare. Their secret negotiations stopped when the Lewinsky scandal erupted. Independent Counsel Kenneth W. “Ken” Starr launched a long and costly investigation. The Republican right in Congress decided to impeach Clinton. The president, whose energies were entirely consumed by his defense in the impeachment trial, was forced to rely on support from the Democratic left for his remaining two years in office. Gingrich resigned in disgrace in January 1999; his political fortunes, to date, have not recovered. In the end, bipartisan cooperation proved impossible.

Conclusion

Seldom in American history did the opposition between a sitting president and the Speaker of the House so vividly capture the essence of the ongoing struggle between Democrats and Republicans. Clinton’s account of their rivalry is a partisan, yet powerful indictment of Gingrich’s performance as *de facto* leader of the GOP for most of the 1990s. In his analysis, the contested 1960s—formative years for both Clinton and Gingrich—emerged as the defining moment for a whole generation of political

leaders. That they diverged radically in their assessment of their legacy rendered political compromise extremely difficult; Gingrich's scorched earth political tactics made it almost impossible. It was easy for Clinton to blame Gingrich and the Republicans for the missed opportunities of the late 1990s—in the process, the former president also found a way to exculpate himself for his personal shortcomings. Yet with the hindsight of the memoirist writing ten years after the “Republican revolution” of 1994, Clinton rightfully pointed at what political scientists and commentators have come to describe as the asymmetric polarization of American politics: compared to the Democrats, the Republicans have moved much farther away from the political center.

In 2000, George W. Bush campaigned on a relatively moderate platform. His advocacy of “compassionate conservatism”, however, did not earn him a majority of the popular vote—a fact which did not go unnoticed among conservative political strategists. Besides, the very circumstances of the 2000 election added to the difficulty of bipartisan compromise. The new president soon reverted to conservative orthodoxy on taxes, which, combined with the challenges of the “war on terror” and the 2007-2008 financial crisis, resulted in a ballooning federal deficit. During the 2004 campaign, the “swiftboating” of Democratic candidate John Kerry was reminiscent of the tactics used by Lee Atwater in 1988. Meanwhile, Republican leadership in Congress was drifting further to the right.

As the Great Recession unfolded, the response of the Bush administration radicalized the conservative base and fractured the party. The outcome of the 2008 election did not disarm radical conservatives. Hopes of restoring bipartisanship have been repeatedly disappointed, and the tensions within the Republican Party remain unresolved.

Yves-Marie PÉREON
Université de Rouen Normandie

3.1 – Composition de linguistique

Remarques générales

L'épreuve de linguistique/phonologie dure six heures. Elle prend appui sur un texte littéraire d'une longueur d'environ 1000 mots ordinairement extrait d'une œuvre contemporaine. Le passage retenu cette année provenait du roman de Colin Dexter intitulé *The Wench Is Dead* (1990). L'épreuve comporte deux volets : la sous-épreuve de linguistique, qui doit être traitée en français, et celle de phonologie, qui doit être rédigée en anglais (voir le rapport spécifique ci-après). La partie linguistique consiste en l'analyse de trois segments et d'une question large portant sur l'ensemble du passage. La sous-épreuve de phonologie comporte plusieurs questions (généralement sept ou huit) qui portent sur des segments ou des mots spécifiques du texte.

L'épreuve de linguistique/phonologie ne s'appuie sur aucun programme spécifique. Il est donc essentiel que les candidats veillent à acquérir le plus tôt possible des connaissances précises dans chaque domaine de la grammaire et de la phonologie de l'anglais. Pour être en mesure de traiter la sous-épreuve de linguistique, il est notamment nécessaire de connaître la valeur et le fonctionnement des opérateurs du domaine nominal et du domaine verbal, mais aussi les enjeux soulevés par la construction des divers types d'énoncés complexes. Ces trois domaines sont généralement abordés lors de chaque session du concours et constituent les grands axes à partir desquels la plupart des ouvrages et manuels destinés à aider les candidats dans leur préparation abordent les questions de linguistique.

Considérations générales

Gestion du temps

L'ordre de rédaction des deux parties de l'épreuve n'est pas imposé. Le jury recommande cependant de commencer par la phonologie. On remarque en effet que les candidats qui commencent par la linguistique rencontrent fréquemment des difficultés dans la gestion de leur temps lorsqu'ils abordent la sous-épreuve de phonologie en fin de parcours. Le jury recommande de consacrer entre une heure et une heure et demie à la phonologie, quarante minutes à chaque segment et le reste du temps à la question large. Bien entendu, cette proposition de répartition du temps doit être adaptée à la complexité des questions posées.

Forme

- Présentation

L'encre bleue est à éviter car elle pose des difficultés lors de la reproduction des compositions.

Il importe que la présentation des copies soit claire, tant sur le plan du contenu que sur celui de la forme. Il est recommandé de limiter les ratures, ainsi que le recours aux astérisques, flèches et renvois multiples, qui font obstacle à la lecture, et d'aérer la présentation en évitant de serrer les lignes et en se souciant de regrouper les paragraphes de façon pertinente.

Les conventions de citation doivent être respectées. Ainsi, les segments ou syntagmes cités doivent initialement être accompagnés du numéro de ligne correspondant et être, soit placés entre guillemets, soit soulignés, soit encore présentés sur une ligne à part. Il est également possible de citer ou de recenser plusieurs exemples à part et de les numéroter. Une fois les numéros de lignes fournis, il est possible de s'abstenir de les reproduire à chaque citation du segment ou d'une partie de celui-ci. Les conventions mentionnées ici seront illustrées dans les propositions de corrigés fournies plus loin.

- Langue

La langue véhicule la pensée des candidats, et doit par conséquent être correcte, précise et aisément intelligible. Il appartient notamment de veiller à l'exactitude de la syntaxe, de la grammaire et de l'orthographe. De nombreuses erreurs d'accord de participes passés ont encore été relevées cette année, et quelques mots tels que *subordonnée* ou *occurrence* ont fréquemment été mal orthographiés.

Une présentation incorrecte ou certaines accumulations d'erreurs ont entraîné des pénalisations qui auraient aisément pu être évitées en prêtant attention à l'aspect formel de la composition.

Fond

Les analyses relevant de toutes les écoles linguistiques sont acceptées. Il n'est du reste pas nécessaire que les candidats indiquent le cadre théorique dans lequel ils évoluent.

Dans des conditions contraignantes de limitation de temps, il est attendu des candidats qu'ils soient en mesure de proposer des traitements rigoureux et concis, mais aussi construits, cohérents et argumentés.

Pour pouvoir fournir des analyses pertinentes, il convient en premier lieu de lire attentivement le texte afin de bien identifier les personnages et la situation dans laquelle ils se trouvent, ainsi que les plans d'énonciation et le ton du récit. En l'occurrence, il était important de comprendre que le personnage central du passage, Morse, était hospitalisé après ses abus dans le domaine de la consommation de boissons alcoolisées et non à la suite d'un accident, comme l'ont suggéré certains candidats. L'emploi du discours indirect libre devait également être repéré pour pouvoir proposer une analyse pertinente de la valeur en contexte de certains opérateurs.

Il convient également de repérer les enjeux soulevés par chaque question et de ne pas dévier vers le traitement de problématiques non pertinentes. Ce point sera développé plus en détail dans la section consacrée à la problématique.

Enfin, les opérateurs linguistiques présents dans les segments soulignés ou dans la totalité du passage doivent toujours être analysés en contexte et non donner lieu à un simple placage de connaissances. Il s'agit donc de prendre en compte non

seulement les enjeux syntaxiques et sémantiques soulevés par le sujet à traiter, mais encore la valeur pragmatique et discursive des marqueurs et des constructions qui doivent être abordés.

Segments soulignés

Les questions étroites portent sur trois segments, soulignés dans le texte. Ces segments doivent être traités séparément. Il est inutile de perdre du temps à recopier la phrase entière ou le passage dont ces segments sont extraits.

Même si cette répartition n'a rien d'obligatoire, puisque le choix des segments dépend de la spécificité du texte, chacun des segments soulignés correspond traditionnellement à l'un des trois grands domaines de l'analyse linguistique définis plus haut : le domaine nominal, le domaine verbal et l'énoncé complexe.

Méthodologie

Le jury rappelle que l'approche attendue pour traiter les segments consiste en une démarche cohérente et structurée qui suit systématiquement l'ordre suivant : 1) Description, 2) Problématique, et 3) Analyse.

1) La description

La description doit fournir des informations précises sur la nature grammaticale du segment ainsi que sa fonction dans l'énoncé où il apparaît. Elle doit ensuite permettre d'identifier les différents éléments qui le composent. Lorsque le segment est constitué d'un syntagme nominal ou verbal ou encore d'un ou plusieurs éléments extraits de tels syntagmes, il est le plus souvent nécessaire de décrire précisément la catégorie et la fonction grammaticale de chacun des termes soulignés. Une exception à ce principe concerne les cas où l'identification de la catégorie à laquelle appartient tel ou tel terme du segment s'avère être en elle-même l'un des enjeux de la problématique. Il convient alors de le signaler et de ne fournir les informations relatives à l'identification de cette catégorie que plus tard, au cours de l'analyse. Ce cas de figure se produisait en relation avec le segment 2, où l'identification de la nature adjectivale de *hospitalized* constituait véritablement l'un des enjeux clés du traitement. Lorsque le segment est plus long, il convient de ne décrire que ses éléments constitutifs les plus pertinents. En l'occurrence, pour traiter le segment 1, qui consistait en la totalité d'un énoncé complexe et soulevait des enjeux essentiellement syntaxiques, il convenait de décrire les **constituants** (syntagmes nominaux et verbaux) de chacune des propositions qui composaient le segment, mais en aucun cas la nature et la fonction grammaticale de chacun des mots qui les composaient, sans quoi la description devenait interminable. Il ne faut pas perdre de vue le fait que la description a pour but d'identifier les éléments nécessaires pour établir et énoncer la problématique.

2) La problématique

La problématique doit être déterminée en fonction des éléments observés et se limiter aux enjeux centraux soulevés par chacun des segments soulignés. Elle doit nécessairement être en lien avec le domaine auquel appartient chaque segment. Pour ne pas avoir suivi ce principe, des candidats ont cette année perdu un temps précieux sur certains points relevant du domaine verbal en traitant le segment 1 alors que les enjeux soulevés par ce dernier étaient essentiellement syntaxiques.

La problématique doit être formulée de la manière la plus claire possible. C'est elle, en effet, qui est appelée à fournir un fil conducteur à l'exposé. Elle peut être multiple, car certaines questions ne peuvent être traitées sans que d'autres n'aient été résolues préalablement. Il convenait par exemple de déterminer le rôle de l'incise dans le segment 1 pour pouvoir ensuite s'interroger sur la structuration de l'énoncé et sur la motivation du recours à une construction non canonique. De même, pour traiter le segment 2, il fallait avant tout définir précisément la nature adjectivale de la tête du syntagme souligné avant de déterminer la valeur référentielle de la structure et le rôle des opérateurs qui contribuaient à la construction de la référence. Ce n'est qu'après avoir effectué ce cheminement que l'on pouvait aborder la motivation du choix d'un adjectif substantivé dans le contexte du passage.

3) L'analyse

L'analyse doit être guidée par la problématique et tendre vers la résolution de celle-ci. C'est elle qui permet d'expliquer le fonctionnement du segment, la valeur et le rôle des opérateurs qui y sont observés, et de justifier leur emploi en contexte. Une fois encore, un placage de cours n'est pas ce qui est attendu, et si certains faits de langue se prêtent à un rappel de la valeur fondamentale des opérateurs qui y sont observés, ce qui est attendu ne se limite pas à une simple récitation des valeurs invariantes de tel ou tel marqueur linguistique. Certes, l'analyse de l'énoncé du segment 1 (*What a preposterous belief it was (the sage had asserted) that the hedonist could be a happy man!* [ll. 1-2]) se prêtait à un rappel de la valeur de l'opérateur *wh-* présent dans *what* et du fonctionnement des constructions extraposées ; celle de l'adjectif substantivé dans le segment 2 (*the newly hospitalized* [ll. 12]) à un rappel de la valeur de l'article *the* ; et celle de la périphrase modale *be to* dans le segment 3 (*was to monopolize* [ll. 13-14]) à un rapide examen des valeurs respectives de *be* et de *to*. Mais une analyse de qualité ne fait que prendre appui sur ces connaissances générales pour se concentrer sur la valeur des éléments dans le contexte spécifique de leur occurrence. Pour traiter le segment 2, par exemple, il était indispensable de connaître le principe du fonctionnement de l'adjectif substantivé, mais aussi de voir que, dans ce cas précis, la présence de l'adverbe *newly* est indispensable à la construction d'une référence identifiable. Dans l'analyse du segment 1, il convenait de voir que l'implication du narrateur favorise l'emploi d'une structure qui met en avant le jugement qu'il porte sur la situation décrite. Pour analyser le segment 3, le rôle déterminant du prétérit et du repère temporel qu'il introduit devait être pris en considération pour rendre compte de la valeur de fatalité dont se charge la périphrase en contexte.

L'analyse doit être cohérente, reposer sur une argumentation solide et respecter le principe d'une progression du plus simple au plus complexe. De même, toute considération d'ordre pragmatique doit intervenir seulement lorsque que le fonctionnement syntaxique et la valeur sémantique des opérateurs ont été clairement examinés.

Enfin, pour que l'analyse soit pleinement satisfaisante, elle doit faire appel à des manipulations qui permettent de tester certaines hypothèses ou de révéler de manière contrastive certains aspects du fonctionnement des segments analysés. Ces manipulations

doivent être véritablement intégrées à l'analyse du segment plutôt que juxtaposées à elle ou reléguées en fin de traitement. Elles contribuent en effet pleinement à la démonstration en permettant de justifier les différentes étapes de sa progression. On rappellera que les manipulations les plus courantes sont :

- des substitutions de formes : pour le segment 2, la substitution de *the newly hospitalized* par *newly hospitalized patients* permet par exemple d'obtenir un énoncé grammaticalement correct, mais au prix de la perte de l'effet produit par la création d'une sous-classe. L'importance de ce procédé sera développée dans la proposition de corrigé fournie pour ce segment ;

- un réagencement syntaxique : dans l'analyse du segment 1, il était par exemple indispensable de rétablir l'ordre canonique *That the hedonist could be a happy man was a preposterous belief* pour expliquer le fonctionnement de l'extraposition. Il pouvait également être bienvenu de fournir un énoncé exclamatif en *what* sans extraposition (**What a preposterous belief that the hedonist could be a happy man was*) en soulignant son agrammaticalité pour montrer que dans le cadre de l'énoncé initial, l'extraposition était obligatoire ;

- la suppression d'un élément : dans le traitement du segment 3, la suppression de la périphrase modale *be to* donnait par exemple lieu à un énoncé grammaticalement recevable, mais dépourvu de la valeur de fatalité si saillante dans l'énoncé de départ.

Quelques remarques et commentaires sur les éléments trouvés dans les compositions des candidats seront systématiquement fournis dans la section ci-dessous ainsi que des propositions de corrigé. Ces propositions ne sont en aucun cas limitatives et ne visent qu'à illustrer la manière dont les segments proposés cette année pouvaient être traités.

Segment 1 *What a preposterous belief it was (the sage had asserted) that the hedonist could be a happy man!* (II. 1-2)

Remarques et commentaires sur le traitement du segment

Le domaine dans lequel on se situait était clairement celui de la phrase complexe, puisque le segment consistait en un énoncé comprenant non moins de trois propositions.

Ce segment n'a que rarement donné lieu à un traitement satisfaisant. Un nombre significatif de candidats semblent avoir été intimidés, voire décontenancés par la longueur et la forme de l'énoncé, que quelques copies décrivaient d'ailleurs comme « d'une redoutable complexité ».

Les difficultés posées par la présence des trois propositions et de l'agencement non canonique des constituants n'étaient pourtant pas insurmontables, même pour des candidats non spécialistes. La clé d'un traitement efficace consistait en une fragmentation judicieuse du segment par la reconstitution successive des trois propositions qui se trouvaient à la base de celui-ci. Une telle stratégie permettait de traiter les points successivement et sans perdre pied. C'est cette approche qui sera proposée dans la section consacrée au corrigé.

Certes, le traitement de l'énoncé complexe requiert un certain nombre de connaissances syntaxiques. En se penchant, lors de leur préparation, sur les questions de l'extraposition et du clivage, de nombreux candidats auraient pu éviter d'analyser l'ensemble de l'énoncé comme une pseudo-clivée ou la proposition en *what* comme une relative nominale.

Plusieurs copies ne faisaient à aucun moment mention de la nature exclamative de l'énoncé, pourtant signalée par la présence d'un point d'exclamation à la fin du segment. Parmi les candidats qui avaient repéré l'exclamative, nombreux ont été ceux qui ont décrit à tort le *what* initial comme un pronom ou encore un adverbe exclamatif. Ces erreurs auraient pu être évitées par l'application de quelques tests de base. En se demandant si *what* pouvait être remplacé par un élément de nature nominale (la réponse est négative), on s'apercevait par exemple qu'il ne pouvait pas être pronom. Et bien que le type d'intensification exprimé par *what* puisse évoquer celui que l'on peut obtenir au moyen de *so* (*It is so preposterous!*), on pouvait parvenir à la conclusion qu'il ne pouvait s'agir d'un adverbe en considérant le fait qu'il apparaissait avant un ensemble *déterminant (+ adjectif) + nom*. Comme *such* dans des énoncés exclamatifs comparables (*This is such a preposterous belief!*), *what* était ici prédéterminant.

Enfin, d'assez nombreuses copies décrivaient le réagencement observé dans *it was a preposterous belief that the hedonist could be a happy man*, à l'origine de l'énoncé exclamatif, comme un cas de clivage, alors qu'il s'agit d'une extraposition. Paradoxalement, le fonctionnement de l'énoncé (rejet de la proposition en *that*, sujet réel de l'énoncé, en fin de construction, et instanciation de la place syntaxique de sujet par *it*) était parfois décrit de manière correcte dans ces mêmes copies.

On invitera les candidats à revoir attentivement la question de l'extraposition et celle du clivage, ces deux types de structures étant radicalement différents.

Enfin, certains candidats se sont fourvoyés en consacrant l'essentiel de leur traitement au modal *could*, au prétérit porté par le verbe *be* ou encore à l'opérateur *have -en* dans la proposition incise *the sage had asserted*. Dans le cadre d'une analyse portant sur l'énoncé complexe et sur le réagencement syntaxique, il convenait de discerner que les problématiques pertinentes se situaient ailleurs.

Proposition de corrigé :

Description

Le segment souligné consiste en un énoncé complexe comportant trois propositions :

1) une 1^{ère} proposition comprenant le syntagme nominal *What a preposterous belief*, la proforme *it* et le verbe copule *be* au prétérit (puis une proposition subordonnée en *that*, imbriquée dans cette proposition principale) ;

2) une proposition en *that*, imbriquée, comprenant le complémenteur (la conjonction de subordination) *that*, le syntagme nominal *the hedonist*, sujet du syntagme verbal *could be a happy man* qui lui fait suite ;

3) une proposition incise, entre parenthèses, qui comprend le syntagme nominal sujet *the sage* et le syntagme verbal *had asserted*.

Problématique

Il conviendra de s'interroger sur :

- 1) l'apport de l'incise ;
- 2) la nature et le fonctionnement des réagencements syntaxiques observés dans la première et la seconde proposition ;
- 3) la motivation du choix de la construction employée par l'énonciateur.

Analyse

1) Apport de l'incise

Dans ce passage au discours indirect libre, l'incise entre parenthèses *the sage had asserted* est une proposition introductrice de discours semi-direct. Elle signale que les paroles rapportées dans l'énoncé exclamatif ne sont pas les paroles du personnage principal (Morse), mais des paroles prononcées antérieurement (c'est ce qu'indique le *past perfect/le pluperfect/had + -en*)¹. Cette proposition vient attribuer à une tierce personne (« *the sage* »²) ce qui aurait sinon été attribué à Morse et, par focalisation interne, amoindrit potentiellement la force de conviction de ce dernier. Le contexte révèle cependant que Morse approuve les dires de ce sage et les reprend à son compte. On a donc un discours polyphonique dans lequel les deux voix se confondent. La force exclamative de l'énoncé (voir le point suivant) peut ainsi être attribuée au sage, mais aussi à Morse.

Ayant traité cette question de l'incise, il convient à présent de travailler à partir de : *What a preposterous belief it was that the hedonist could be a happy man!*

2) La construction exclamative

Ce segment consiste en un énoncé exclamatif en *wh-*, comme l'indique d'ailleurs le point d'exclamation observé en fin de phrase. Il peut être paraphrasé par *It was such a preposterous belief that the hedonist could be a happy man!*³ Le terme initial, *what*, est pronom ou déterminant dans les interrogatives et prédéterminant dans les exclamatives. Il s'agit donc ici d'un prédéterminant.

L'énoncé est obtenu à partir de *It was a preposterous belief that the hedonist could be a happy man*. *What* entraîne l'initialisation du constituant sur lequel il porte (*a preposterous belief*).

Wh- est une forme vide en attente de remplissage (un marqueur de vide sémantique/informationnel / d'indétermination)⁴. Son emploi exprime ici le haut degré : on ne peut exprimer la mesure exacte du degré tant celui-ci est élevé⁵. Si l'énonciateur emploie une exclamative, c'est que l'opinion énoncée paraît ridicule (*preposterous*) à un point que l'on ne peut exprimer. Ce procédé est éminemment approprié pour exprimer la condition de Morse, hospitalisé et dont le pronostic vital paraît engagé. Il se trouve face à l'inconnu et s'aperçoit que ce qu'il croyait autrefois était erroné à un point qui dépasse le dire. Le vide sémantique exprimé par *what* concerne donc avant tout le degré exprimé par l'adjectif *preposterous*⁶, bien que la portée du prédéterminant s'étende à l'ensemble du syntagme nominal.

Dans une paraphrase en *how* + adjectif, on observerait un phénomène d'initialisation de l'adjectif ; en d'autres termes, l'adjectif suivrait immédiatement *how* : *How preposterous it was to believe that the hedonist could be a happy man!* Des paraphrases en *such* + syntagme nominal ou en *so* + adjectif sont également possibles, mais on n'y observerait plus ce phénomène : *It was such a preposterous belief that the hedonist could be a happy man!* ; *It was so preposterous a belief that the hedonist could be a happy man!*⁷ Dans le premier cas, il n'y a initialisation ni de l'adjectif, ni du syntagme nominal. Dans le second, on observe l'initialisation de l'adjectif, mais pas celle du syntagme nominal.

3) L'extraposition du sujet

L'énoncé exclamatif est obtenu à partir de la construction extraposée *It was a preposterous belief that the hedonist could be a happy man*. Il s'agit d'un cas d'extraposition du sujet.

¹ Le *past perfect* est donc ici issu de la translation d'un prétérit.

² Il est fait référence à une conférence de Muggeridge tenue deux ans plus tôt, mais l'extrait ne permet pas d'accéder à cette information. Certains candidats ont évoqué une référence à quelque sage célèbre de l'Antiquité. Il s'agissait d'une interprétation recevable en l'absence de plus de contexte.

³ Le tout est un énoncé exclamatif non elliptique. L'énoncé elliptique serait : *What a preposterous belief that the hedonist could be a happy man!*

⁴ L'analyse de *wh-* en tant qu'opérateur de *parcours* (on parcourt toutes les valeurs du degré sans s'arrêter sur aucune) a été acceptée, bien qu'elle soit souvent considérée comme problématique aujourd'hui.

⁵ Le vide référentiel instauré par la forme en *wh-* crée une relation de repérage inter-propositionnelle et, dans le cadre d'un énoncé exclamatif, cette relation donne lieu à une boucle d'identification qui produit le haut degré.

⁶ En d'autres termes, le focus informationnel est situé directement après le mot en *wh-*, comme généralement dans les exclamatives.

⁷ Avec *such/so*, l'intensification serait opérée par identification (référence circulaire/boucle infinie ou exclamation par anaphore). Avec *what/how*, elle l'est par vide sémantique en attente de remplissage (certains parlent d'exclamation par interrogation). Le degré est si élevé qu'il devient indicible.

- Fonctionnement syntaxique de l'extraposition

Le sujet réel (sémantique/notionnel) de *be* est la proposition nominale (nominalisée) en *that* : *that the hedonist could be a happy man*. La construction non extraposée serait *That the hedonist could be a happy man was a preposterous belief*. Le sujet est extraposé, c'est-à-dire rejeté en fin de phrase. La case sujet, située avant le verbe, se trouve alors instanciée par *it*, qui reprend de manière cataphorique le sujet réel et devient sujet grammatical de la structure.

- Motivation du réagencement

Dans cet énoncé exclamatif en *what*, l'extraposition est obligatoire. **What a preposterous belief that the hedonist could be a happy man was!* serait agrammatical. Ceci s'explique entre autres par le faible degré de nominalisation des propositions en *that*. (Une construction non extraposée serait en effet plus acceptable en substituant un syntagme nominal à la proposition imbriquée ; par exemple : *What a preposterous belief this assumption was!*)

D'autres énoncés exclamatifs auraient cependant été possibles sans recourir à l'extraposition. Cela aurait été le cas avec : des énoncés exclamatifs en *such* ou *so*, par exemple :

That the hedonist could be a happy man was such a preposterous belief!

That the hedonist could be a happy man was so preposterous a belief!

De tels énoncés sont cependant plus lourds en raison de la longueur du sujet. Ainsi, on peut considérer que le choix d'utiliser un énoncé avec extraposition était aussi motivé par le principe de l'*end weight*⁸ : les constituants les plus lourds sont placés de préférence en fin de proposition.

4) Le statut de *it*

Dans les constructions extraposées, *it* est souvent analysé comme un sujet « postiche » (*explétif/dummy/non référentiel*). D'autres linguistes considèrent plutôt qu'à l'instar de *there* présent à l'initiale dans les énoncés existentiels (*There was a nurse standing in the corner*), ce *it* a une valeur référentielle et renvoie lui aussi de manière anaphorique à la situation, par rapport à laquelle l'énoncé se trouve repéré. La situation dans laquelle se trouve Morse est, en quelque sorte, présente dans ce *it* qui instancie la case sujet. Le raisonnement du personnage est conditionné par son hospitalisation et la conséquence de ses abus. Celles-ci sont proches du premier plan.

Quelle que soit l'analyse, on peut dire que le rôle de ce *it* est d'instancier (c'est-à-dire occuper) la place syntaxique de sujet, laissée vide par l'extraposition de la proposition en *that*. En effet, en anglais, tout verbe conjugué doit avoir un sujet syntaxique.

5) Motivation pragmatique du choix de la construction

Le choix de l'énoncé exclamatif en *what*, qui contraint l'initialisation du constituant attribut, est motivé par la mise au premier plan du jugement de l'énonciateur. L'adjectif *preposterous*, présent dans le constituant antéposé, est en effet appréciatif. Or, il est fréquent en anglais de placer en premier ce qui est appréciatif ou subjectif⁹ pour en faire l'objet d'une focalisation. Cet arrangement syntaxique permet de faire en sorte que l'ensemble de l'énoncé soit « perçu » à travers le prisme du jugement de l'énonciateur, ce qui a pour effet de renforcer celui-ci. Dans ce passage au discours indirect libre, ce choix prend tout son sens. Morse est hospitalisé à la suite de ses excès, et ses ruminations sont conditionnées, « colorées », pour ainsi dire, par la prise de conscience de son erreur, qui occupe alors le premier plan¹⁰.

Segment 2 : *carrying bunches of bloom for the newly hospitalized* (l. 12)

Remarques et commentaires sur le traitement du segment

Le traitement de ce segment a globalement été le mieux réussi. Assez souvent toutefois, le phénomène de substantivation de l'adjectif paraissait inconnu. La plupart des candidats ont bien vu que l'adjectif *hospitalized* était dérivé du verbe *hospitalize*. Fréquemment, le fait que cet adjectif ait constitué la tête d'un groupe nominal a aussi été perçu et souligné comme il se devait. Mais les caractéristiques syntaxiques de la construction ont rarement fait l'objet d'un traitement cohérent. Peu de candidats, par exemple, ont souligné que l'invariabilité du mot tête et sa modification par un adverbe mettaient en évidence sa nature adjectivale, alors que sa présence en tant que noyau d'un groupe déterminé par l'article défini témoignait de ses caractéristiques nominales. En conséquence, l'analyse des termes présents dans le segment était souvent vague ou erronée. Dans certaines copies où le phénomène de substantivation était du reste perçu, mais non nommé, il devenait ainsi difficile de comprendre si *hospitalized* était un verbe, un nom ou un adjectif. Dans plusieurs compositions, l'adverbe *newly* était décrit comme un adjectif épithète, bien que la présence du suffixe adverbial *-ly* ait été repérée, uniquement parce qu'il portait sur la tête d'un groupe nominal.

⁸ Dans certains cas, l'extraposition permet de conférer un statut informationnel important à l'information véhiculée en fin d'énoncé en vertu du principe de l'*end focus* (par exemple celles qui contiennent des éléments déontiques, comme *It is now necessary that you tell me the truth immediately*). Ce n'est pas nécessairement le cas ici. On peut éventuellement voir dans l'extraposition un procédé qui crée un effet de « suspense » (le lecteur/coénonciateur doit attendre la fin de la phrase pour savoir ce qui est si ridicule).

⁹ Cf. l'ordre observé dans les suites d'adjectifs.

¹⁰ Les énoncés extraposés permettent souvent d'exprimer une modalité appréciative. Dans notre énoncé, c'est bien l'adjectif appréciatif et non le nom *belief* qui donne sa raison d'être à l'extraposition. On pourrait d'ailleurs lui substituer d'autres énoncés construits avec le verbe *believe*, qui ferait alors partie de la proposition extraposée (proposition infinitive/en *to*) : *It was (so) preposterous to believe that the hedonist could be a happy man; How preposterous it was to believe that the hedonist could be a happy man*. On voit bien que c'est avant tout l'appréciation exprimée par *preposterous* qui est mise en relief par l'extraposition.

Dans un nombre non négligeable de copies, *the newly hospitalized* était analysé comme renvoyant à l'inspecteur Morse, alors même que les adjectifs substantivés, lorsqu'ils désignent des entités dénombrables, renvoient pour la plupart à des groupes d'individus. Un raisonnement effectué par analogie avec certains cas de substantivation de l'adjectif plus prototypiques (*the poor, the rich, the lame, etc.*) aurait probablement permis d'éviter cette erreur.

Le rôle déterminant de l'adverbe *newly* dans la construction de la référence a rarement été souligné, alors que c'était précisément cet adverbe qui permettait de créer une sous-classe de patients hospitalisés.

Enfin, assez peu de candidats se sont interrogés sur la raison pour laquelle la substantivation avait été choisie de préférence à un groupe nominal comportant un nom noyau (par exemple *the newly hospitalized patients*). Ce choix n'était pourtant contraint par aucune considération syntaxique, et il y avait là matière à réflexion.

Proposition de corrigé :

Description

Le segment souligné est un syntagme nominal dont la tête (le noyau) est le mot *hospitalized*, dont on déterminera plus précisément la nature au cours de l'analyse. Cette tête est précédée de l'adverbe *newly*, qui la modifie, l'ensemble étant déterminé par l'article défini *the*. Le syntagme souligné est employé en tant que complément de la préposition *for* dans le syntagme prépositionnel *for the newly hospitalized*.

Problématique

Elle est triple. On s'interrogera à la fois sur :

- la nature de la tête *hospitalized*, ce qui permettra d'identifier le phénomène observé dans le segment ;
- la valeur référentielle de la structure et le rôle des opérateurs qui y interviennent ;
- la motivation de l'emploi de la construction en contexte.

Analyse

1) nature de *hospitalized* ; identification du phénomène observé

Hospitalized dérive au départ du verbe *hospitalize*. Sa forme correspond à celle d'un participe passé à valeur passive. Dans ce segment, sa valeur est cependant adjectivale – il s'agit d'un adjectif verbal – et le fait qu'il constitue le noyau (/la tête) d'un groupe nominal est dû au fait que cet adjectif a subi une substantivation.

En tant qu'adjectif substantivé, *hospitalized* partage des caractéristiques syntaxiques propres à la fois aux adjectifs et aux noms :

- il conserve certaines propriétés syntaxiques d'un adjectif. Bien que sa référence soit plurielle, il reste invariable. Il est modifié par un adverbe (*newly*), propriété qu'il partage avec les adjectifs, alors qu'un nom serait modifié par un adjectif (*the new patients*) ;
- le fait qu'il constitue la tête d'un syntagme nominal est en revanche une propriété résolument nominale. Le syntagme en question est déterminé par l'article défini *the* (seul déterminant possible pour la plupart des adjectifs substantivés), à l'instar d'un syntagme dont la tête serait un nom.

2) valeur référentielle de la structure

The est un opérateur anaphorique (thématique), qui permet de (re)construire (/reprendre) une référence déjà établie, tout au moins partiellement. On peut aussi considérer qu'il permet avant tout de construire une référence accessible au coénonciateur ou aisément identifiable par lui. Ici, c'est la situation décrite dans le contexte avant (à savoir l'hospitalisation de Morse) qui permet cette anaphore (/cette accessibilité). Il s'agit aussi d'un opérateur de fléchage : il permet de désigner une classe ou une catégorie, ou encore, comme ici, une sous-classe par opposition à d'autres même si cette opposition est implicite¹¹.

Dans ses emplois prototypiques, l'adjectif substantivé, formé à partir de termes morphologiquement simples, permet la construction de références génériques (*the poor, the young, the blind*). Mais ici, la substantivation de *hospitalized* permet la construction d'une référence spécifique. Ceci s'explique partiellement par le fait que le procès auquel renvoie le verbe sous-jacent est repéré par rapport à une situation particulière. Il est fait référence aux personnes nouvellement admises dans l'établissement où Morse est hospitalisé.

L'adverbe *newly* est indispensable à la construction de cette référence spécifique, car il apporte la restriction nécessaire à la création d'une catégorie définie par opposition implicite. En milieu hospitalier, tous les patients sont par définition hospitalisés, et une référence à *the hospitalized* serait insuffisante pour créer une sous-classe de personnes identifiables. Il n'est pas question ici de tous les patients, mais seulement de ceux qui sont arrivés récemment.

3) Motivation du choix de la structure

Pourquoi ne pas avoir fait référence aux patients nouvellement hospitalisés en employant un groupe nominal comportant un nom tête (*newly hospitalized patients, the new patients*) ?

¹¹ Ceci est éminemment apparent lorsque l'adjectif substantivé désigne une catégorie de personnes définies par leur nationalité (*the Welsh, the Chinese, etc.*).

Le propre d'un adjectif étant d'exprimer des propriétés, l'adjectif substantivé permet de désigner des éléments par leurs seules propriétés, alors repérées par rapport à une situation générale ou particulière. Or, dans ce passage au discours indirect libre, c'est la situation de Morse, le personnage central, qui constitue un repère. On se trouve dans un microcosme où les catégories, en nombre restreint, tirent leurs traits définitoires des conventions du milieu hospitalier. Malgré sa référence spécifique, le tour substantivé garde une valeur classifiante et, par analogie avec les emplois prototypiques, évoque la généralité. Les patients nouvellement admis dans l'établissement sont devenus pour Morse une catégorie reconnue, une sous-classe aisément identifiable, dont il suffit de désigner les propriétés pour la définir. L'énonciateur insiste ainsi sur le fait que la vie du personnage se borne, temporairement du moins, à l'univers de l'hôpital.

Segment 3 : *it was to be an unexpected visitor who was to monopolize Morse's time that evening* (ll. 13-14)

Remarques et commentaires sur le traitement du segment

Le domaine abordé était celui du groupe verbal, et l'enjeu essentiel du segment était l'emploi de la périphrase modale *be to* dans ce passage au prétérit.

Après le segment 2, c'est ce segment qui a été le mieux analysé. Pourtant, un nombre assez important de candidats n'ont pas repéré que l'ensemble *be to* était une expression périphrastique ou ne l'ont pas décrit de la sorte. La valeur modale de cette forme périphrastique a également été occultée dans un nombre élevé de compositions, alors qu'il s'agissait de la clé de l'interprétation de sa valeur en contexte.

La plupart des copies ont souligné que *to* était un opérateur de visée. Plusieurs l'ont également décrit – à juste titre – comme un opérateur de dévirtualisation : il permet d'exprimer le fait que le procès n'est plus seulement envisagé de manière notionnelle, abstraite, mais dans le contexte d'une relation prédicative en voie d'actualisation ou susceptible d'être réalisée.

D'assez nombreuses copies ont fait référence à la valeur de fatalité exprimée par l'énoncé, même si les mécanismes linguistiques qui contribuaient à produire cet effet de sens n'étaient pas toujours expliqués. Un élément de contexte qui renforçait cette incidence a été fréquemment cité. Il s'agissait du passage « *Life is, alas, so full of disappointments* », situé à la ligne 13. Le prétérit constituait l'un des éléments clés de ce rapport sémantique. Au présent, en effet, et en fonction du contexte, *be to* s'accompagne généralement de l'un de ces deux effets de sens¹² :

- avec un sujet de 2^e personne, la nécessité/obligation ou l'interdiction (valeur déontique) : *You are to report to headquarters immediately* ; *You are not to monopolize the bathroom*. (Dans un énoncé à la voix passive, un sujet sémantique de 2^e personne est généralement sous-entendu et l'on obtient le même type de valeur : *This bathroom is on no account to be monopolized.*) ;

- avec un autre type de sujet, la planification (*John is to arrive at the end of the month*).

Au prétérit, lorsque le choix du temps est dicté par la concordance des temps, *be to* peut exprimer ces mêmes valeurs. Mais il permet aussi d'obtenir un effet de sens plus spécifique, celui de prophétie rétrospective (de « fatalité », de « destinée », etc.). On s'efforcera de montrer ci-dessous pourquoi c'est le cas ici.

Proposition de corrigé :

Description

Le segment souligné consiste en un syntagme verbal comprenant la périphrase modale (le quasi-modal / la forme/ la tournure/ l'expression périphrastique) *be to*¹³ au prétérit et la base verbale *monopolize*. Ce syntagme verbal est observé dans une construction clivée. Le sujet de *be to* est le pronom relatif *who* (*it was to be an unexpected visitor who*), dont l'antécédent (focalisé dans cette construction clivée) est *an unexpected visitor*. Le COD de *monopolize* est le syntagme nominal *Morse's time*.

Problématique

On s'interrogera sur la valeur pragmatique de la périphrase modale *be to* dans ce passage au prétérit.

Analyse

1) Fonctionnement de *be to*

Cette périphrase modale cumule la valeur des opérateurs *be* et *to* :

Valeur de *to*

To est un opérateur verbal de visée (un opérateur de dévirtualisation / un relateur sujet-prédicat), qui indique que la relation prédicative est validable ou en voie de validation, mais pas nécessairement validée ou pas encore actualisée à un moment repère.

Valeur de *be*

Be est un opérateur (rhématique) d'identification. Il permet d'établir en discours une identification entre le sujet et le prédicat.

¹² Dans certains contextes, notamment dans les subordonnées conditionnelles, *be to* est également susceptible de produire d'autres effets de sens.

¹³ Dans la mesure où cette périphrase modale n'est employée que sous ses formes conjuguées, certains refusent l'utilisation de sa forme de citation à l'infinitif et préfèrent se référer à l'expression périphrastique *is to*.

La combinaison de ces deux opérateurs permet de poser en discours le fait qu'une relation prédicative doive être validée postérieurement à un moment repère. Au présent, ce moment repère est la situation d'énonciation. Au prétérit, il est distinct de celle-ci.

2) Valeur de *-ed*

Le prétérit porté par *be* permet d'ancrer l'énoncé dans le passé. Dans la plupart des récits fictionnels, les faits sont par convention présentés comme révolus, c'est-à-dire comme s'étant produits à un moment antérieur à la situation d'énonciation. Or, poser en discours le fait qu'une relation prédicative devait être validée postérieurement à un moment repère mais aussi antérieurement à la situation d'énonciation permet d'exprimer l'inéluctabilité de son actualisation (il *devait* en être ainsi). *Be to* a ici une valeur épistémique. En l'occurrence, la périphrase revêt une valeur de nécessité logique rétrospective. On parle dans de tels cas d'un sens de prophétie rétrospective, de fatalité ou de destinée¹⁴. Avec une clivée contenant simplement le verbe *be* au prétérit (*It was an unexpected visitor who monopolized Morse's time that evening*), l'énoncé trouverait sa place dans le récit, mais on perdrait l'idée d'inéluctabilité présente dans l'énoncé original.

3) Valeur pragmatique de la périphrase

Dans ce passage narratif au prétérit, cette valeur de *be to* permet de souligner l'irritation et la résignation de Morse, qui, à un moment déterminé (le moment repère auquel renvoie *to*), attendait impatiemment Christine, mais a la désagréable surprise de recevoir à la place une visite importune (voir ll. 15-16). Rétrospectivement, cette déception est présentée comme inévitable. Cette visite indésirable apparaît comme un *coup du sort*¹⁵. On peut aussi discerner ici une intrusion narrative : Morse espère, mais le narrateur omniscient apparaît pour informer le lecteur que le sort en a décidé autrement.

Question large : « Les formes en *-ing* »

La question large porte sur une notion ou une forme linguistique dont le candidat est invité à analyser la délimitation, la valeur et les réalisations en discours en s'appuyant sur les occurrences présentes dans l'ensemble de l'extrait proposé.

Le traitement de cette question doit être mené dans le cadre d'un plan cohérent et dynamique qui permet de faire ressortir les enjeux soulevés par ces occurrences et de dégager des réflexions synthétiques sur le phénomène étudié.

A nouveau, le jury insiste sur l'importance d'une gestion efficace du temps. Dans de nombreux cas, le traitement de la question sur les formes en *-ing* a été laissé inachevé ou a visiblement été écourté, ce qui suggère qu'un entraînement inadapté n'a pas permis aux candidats de développer leur analyse dans le temps imparti.

La question abordée cette année par cette partie de la sous-épreuve était classique, et la plupart des candidats ont été en mesure de proposer une problématique et de traiter les occurrences les plus fondamentales. La majeure partie des compositions ont fait état des trois grands domaines dans lesquels les formes en *-ing* sont observées : le domaine verbal, le domaine adjectival et le domaine nominal. Plusieurs compositions n'ont proposé cependant aucun plan et fournissaient uniquement un catalogue d'occurrences classées avec plus ou moins de rigueur et de pertinence.

Le jury souhaite rappeler que le traitement de la question large doit absolument comporter une introduction apparente délimitée par un ou plusieurs paragraphes distincts. Les compositions qui ne comportaient pas d'introduction sont celles qui ont obtenu les notes les plus faibles, car il est essentiel que le sujet à traiter soit en premier lieu défini et circonscrit de manière non ambiguë. Cette définition doit ensuite donner lieu à une problématisation élaborée en fonction de la palette des formes recensées dans le passage. Il faut enfin que cette problématisation donne lieu à l'élaboration d'un plan structuré, logique et opératoire, annoncé à la fin de l'introduction, puis respecté dans la suite du traitement.

Le recensement des occurrences constitue une phase essentielle à la mise en œuvre de cette démarche. Si l'extrait a été retenu par les concepteurs, c'est qu'il présente une configuration propice au traitement du phénomène ou de l'opérateur sélectionné. Cette phase préliminaire doit déboucher ensuite sur un travail de catégorisation, ce qui suppose que la nature et la fonction de chacune des formes recensées soient correctement identifiées. De nombreux traitements proposés cette année contenaient des erreurs de catégorisation, le jury ayant déploré un grand nombre de confusions entre le participe présent et le gérondif. Si le traitement de la question large gagne généralement à être synthétique et articulé autour des points de convergence que l'étude d'un opérateur unique fait ressortir, il convient également de mettre en lumière les différences de fonctionnement que celui-ci manifeste dans ses diverses occurrences, notamment lorsqu'elles sont rendues manifestes par des considérations d'ordre syntaxique. En l'occurrence, si les formes en *-ing* doivent bien être analysées au niveau lexical lorsque l'on a affaire à des substantifs ou à des adjectifs, tout traitement du gérondif et du participe présent devait amener à parler de propositions gérondives et participiales, la détermination effectuée par l'opérateur s'étendant dans ces cas à l'ensemble du prédicat.

C'est la classification des occurrences en plusieurs types catégoriels qui doit permettre de définir la problématique de l'analyse et

¹⁴ Les périphrases modales peuvent comme les modaux avoir un fonctionnement **radical** : on s'intéresse alors aux conditions/propriétés requises pour que le sujet valide le procès. Dans ce cas, on obtient souvent une valeur de contrainte – obligation ou interdiction – émanant de l'énonciateur (valeur déontique) (*You are to stay there until further notice ; You have to leave right now*) ou de décision prise/planifiée (*We are to take the train to London, and after that to drive to Leeds*). Les périphrases modales peuvent aussi avoir un fonctionnement **épistémique**, dans quel cas l'énonciateur s'intéresse à la probabilité de réalisation de la relation prédicative. On obtient alors une valeur de nécessité logique, comme c'est le cas avec **have to** : *Where's my key ? It has to be somewhere*. Dans un contexte révolu, avec **be to**, on obtient une valeur rétrospective de **nécessité logique**, d'où la valeur de **fatalité/destinée**.

¹⁵ Cet effet est accentué par la présence de *be to* dans le segment qui introduit le focus de la clivée (*it was to be an unexpected visitor who was to monopolize Morse's time that evening*). La répétition de **be to** crée ici un effet d'emphase, de surenchère, et peut même être considérée comme une maladresse stylistique. On aurait pu se contenter de **be** : *it was an unexpected visitor who was to monopolize Morse's time that evening*. Ceci s'accorde avec l'atmosphère générale du passage, entièrement articulé autour du fait que Morse, qui ne souhaite voir que Christine, subit toutes les autres visites et les perçoit comme intempestives.

le plan qui doit être suivi pour traiter celle-ci. Le passage offrait une palette étendue de formes en *-ing* et plusieurs illustrations de la porosité qui existe entre certaines catégories. C'est pourquoi la problématique retenue dans la proposition de corrigé fournie ci-dessous s'articule autour de la valeur invariante de l'opérateur et des continuums observés sur les axes qui relient les formes verbales aux formes nominales d'une part, et les formes verbales aux formes adjectivales d'autre part. Le plan suivi pour traiter cette problématique n'était en aucune manière le seul attendu et la valeur invariante de nominalisation proposée pour l'analyse de *-ing* n'était pas la seule recevable. De bonnes compositions ont par exemple attribué à l'opérateur une valeur centrale d'acquis ou d'anaphore. Il semblait en revanche plus malaisé de maintenir que la valeur invariante de *-ing* était aspectuelle ou liée à la durée. Cette approche, adoptée par plusieurs copies, était vraisemblablement issue d'une confusion entre *-ing* et l'agrégat *be + -ing* et achoppait rapidement sur de multiples difficultés. On signalera enfin que l'approche théorique adoptée dans le corrigé pour l'analyse de *be + -ing* n'a pas été la seule acceptée.

S'il n'était pas question d'exiger une analyse exhaustive de chaque occurrence, il était bienvenu de sélectionner les exemples les plus représentatifs de chacun des fonctionnements de l'opérateur, sans occulter ceux qui étaient ambigus ou problématiques. Il est enfin indispensable que le développement du traitement comporte des micro-analyses. Celles-ci doivent donner lieu à des démonstrations cohérentes en contexte, appuyées par des observations pertinentes et des manipulations.

La conclusion, quant à elle, peut être l'occasion de prendre du recul sur le sujet, de récapituler la démarche ou d'effectuer un pas supplémentaire dans la réflexion synthétique, voire d'ouvrir la discussion sur des sujets connexes.

Proposition de corrigé :

Introduction

- Délimitation du phénomène, description de l'opérateur et catégorisation générale des formes en *-ing*

Par « formes en *-ing* », on entendra ici les formes qui comportent l'opérateur *-ING*. Sur le plan de l'analyse linguistique, des mots morphologiquement simples (c'est-à-dire ni dérivés ni conjugués) tels que *ring* (l. 44) et *anything* (ll. 48, 63), dérivé de *thing*, n'offrent qu'un intérêt limité, étant seulement des mots terminés par la graphie <ing>. *Morning* (l. 5) et *evening* (l. 14 et l. 35) sont étymologiquement des noms dérivés dans lesquels on retrouve le morphème *-ing* ou ses précurseurs, mais ils seront exclus également car les verbes desquels ils dérivent originellement sont devenus opaques. Seul le morphème *-ing* adjoint à des verbes transparents offre un véritable intérêt pour qui souhaite analyser les opérations et processus linguistiques qui lui sont liés¹⁶. C'est donc à lui que cette analyse sera consacrée.

Le morphème *-ing* (parfois représenté en majuscules : *-ING*) est une forme non autonome, un morphème lié¹⁷, qui se manifeste sous la forme d'une terminaison. Il s'adjoint, en position finale, à une base (un verbe) pour marquer certaines informations d'ordre grammatical ou afin de former certains types de mots. En grammaire traditionnelle, on considère que *-ing* peut être 1) une désinence (ou flexion¹⁸), ou 2) un suffixe de dérivation. Une désinence sert à marquer le genre, le nombre ou le cas des noms ou encore le temps, le nombre et la personne des verbes. Les suffixes de dérivation permettent de former, à partir de certains mots, des unités nouvelles appartenant à une catégorie grammaticale différente.

En tant que désinence, *-ing* s'adjoint à un verbe pour former le gérondif et le participe présent. En tant que suffixe de dérivation, il s'adjoint à un verbe pour former un mot appartenant à une autre catégorie lexicale (en l'occurrence un nom ou un adjectif)¹⁹. La portée de *-ing* diffère selon les cas : il porte sur le mot pour les noms et adjectifs déverbaux, sur l'ensemble du prédicat pour le gérondif et le participe.

- Problématisation et plan

On note que : 1) les formes en *-ing* peuvent être de nature nominale, adjectivale ou verbale ; 2) le « point de départ » de la formation de ces mots est toujours le verbe, que l'on ait affaire à des gérondifs, des participes (domaine verbal), des noms ou des adjectifs. La frontière entre les catégories est parfois floue. Selon le degré de lexicalisation des occurrences ou les spécificités de leur fonctionnement, il est parfois difficile de déterminer à quel type de forme il s'agit.

Après avoir répertorié les occurrences présentes dans ce passage, nous proposons de les regrouper dans les trois grands domaines identifiés plus haut : le domaine nominal, le domaine adjectival et le domaine verbal²⁰. Nous fondant sur l'observation systématique des formes ainsi classées, nous examinerons les spécificités syntaxiques et sémantiques de leur fonctionnement en contexte et les processus linguistiques qui leurs sont liés. Nous tenterons d'identifier une valeur invariante de *-ing*, que celle-ci soit sémantique ou identifiable à un degré d'abstraction plus élevé.

I. Le domaine nominal

1) Le substantif lexicalisé (/le nom déverbal)

¹⁶ Cela dit, toute bonne remarque ou analyse de ces mots en <ing> a été prise en compte par le jury.

¹⁷ Dans une unité lexicale, un **morphème** est le plus petit élément doué de sens. Pour identifier les morphèmes présents dans un mot, il faut la plupart du temps « découper » ce dernier. Il y a par exemple trois morphèmes dans le mot *hangings* : le morphème *hang*, au statut lexical, le morphème *-ing*, et le morphème *-s*, marqueur du pluriel.

¹⁸ Certains grammairiens établissent une différence entre les **désinences**, terme qu'ils appliquent exclusivement au marquage des formes verbales (la conjugaison), et les **flexions**, désignation qu'ils réservent au marquage des formes nominales (la déclinaison). D'autres se réfèrent toutefois aux *flexions verbales* (les conjugaisons) et aux *flexions nominales* (les déclinaisons), ou encore aux *suffixes désinentiels* et aux *suffixes flexionnels*.

¹⁹ En termes techniques, *-ing* suffixe de dérivation est donc un suffixe **déverbal nominal** ou **adjectival**.

²⁰ On aurait pu choisir de partir du domaine verbal. L'approche inverse, qui consiste à identifier et à étudier les processus linguistiques liés aux formes en *-ing* en partant de leur aboutissement et en remontant jusqu'à leur source, a été retenue parce qu'elle permet d'analyser finement certains phénomènes observés au plus près du pôle verbal à la lumière des opérations identifiées dans les domaines nominal et adjectival.

Le procédé à la base de la formation de ces mots est la dérivation par suffixation. En tant que suffixe nominal déverbal, *-ing* permet de créer des noms déverbaux²¹. Les substantifs lexicalisés sont officiellement répertoriés en tant qu'unités lexicales (c'est-à-dire qu'on les trouve dans les dictionnaires). On trouve dans le passage les deux occurrences suivantes :

(1) *the visitors began to filter through with their offerings* (l. 11)

(2) *the half-masked smile of understanding* (l. 30)

En (1), *offerings* a un fonctionnement dénombrable (discret). On pourrait le qualifier par un adjectif (*their kind offerings*), et il porte la marque du pluriel, ce qui témoigne d'un très haut degré de nominalité. Il pourrait d'ailleurs être remplacé par *gifts*. Ce nom témoigne de la réification d'une activité ; en termes plus simples, il ne désigne plus l'activité d'offrir ou de comprendre, mais se réfère à des objets, au produit de l'activité.

En (2), le substantif *understanding* fonctionne de manière indénombrable. Il est ici complément de préposition dans un syntagme prépositionnel lui-même complément du nom *smile*. Déterminé par l'article Ø, il pourrait être modifié par un adjectif (*the half-masked smile of Ø implicit understanding*). Il renvoie à une activité, même si celle-ci est mentale. Si l'activité exprimée par le verbe sous-jacent peut être indirectement rattachée à Christine Greenaway par le biais de *her smile*, l'article Ø montre que l'on a ici un renvoi à la notion : aucune occurrence précise de *understanding* n'est ancrée dans la situation, et la référence est purement qualitative. L'action de comprendre, à laquelle renvoie le verbe sous-jacent *understand* est à nouveau réifiée par la substantivation. Dans le cas de *offerings*, ce processus était poussé très loin puisque de l'activité on avait glissé vers les objets de celle-ci. Avec *understanding*, c'est l'activité désignée par le verbe originel qui fait elle-même l'objet de cette réification.

2) Le nom verbal

Dans le cas des substantifs lexicalisés, *-ing* est la trace d'un travail déjà réalisé en amont de l'énonciation. L'énonciateur se contente d'employer des noms déjà présents dans une réserve de lexique existant. Par contraste, le nom verbal est la marque d'un travail « actif » de l'énonciateur au moment même de l'énonciation. Les noms verbaux sont donc, en principe, non lexicalisés. Une occurrence de notre corpus nous amène cependant à relativiser le caractère catégorique de cette distinction :

(3) *the evening's ordering* (l. 35)

Ordering pourrait être qualifié par un adjectif (*the evening's particular ordering*). Comme les substantifs précédemment examinés, cette forme dérive d'un verbe (*order*) et renvoie à une activité. Elle est ici déterminée par un génitif. On pourrait paraphraser ce segment par *the ordering of the evening*²².

À l'instar de *understanding* et *offering*, *ordering* est répertorié en tant que substantif dans certains dictionnaires²³. Toutefois, le degré de réification et d'autonomie du procès exprimé par le verbe sous-jacent apparaît ici moindre que dans *understanding*, qui désigne une notion, et *offerings*, qui renvoie à des objets. On est plus proche d'un événement, c'est-à-dire un procès ancré dans une situation donnée (ici, une action). C'est pourquoi on suggère de l'analyser comme un nom verbal²⁴, ou nominalisation d'action²⁵. Ceci illustre la porosité observée à la frontière des catégories.

Conclusion partielle

Dans le domaine nominal, on voit donc que *-ing* permet d'opérer la réification des verbes auxquels il est adjoind, et par là-même leur nominalisation. Ce processus peut être plus ou moins avancé. A l'extrémité de ce que l'on pourrait désigner comme un continuum de nominalisation, on trouve des occurrences autonomes de substantifs qui désignent des notions ou des objets. Un peu en retrait sur ce gradient, on trouve des formes apparentées au nom verbal. On aurait envie de poursuivre avec *within a second of his going* (l. 56), qui se situe vraisemblablement plus loin encore en direction du pôle verbal. Mais cette occurrence sera analysée ultérieurement, dans la section consacrée au gérondif.

II. Le domaine adjectival

En tant que suffixe de dérivation adjectivale, *-ing* permet de former des adjectifs déverbaux et des adjectifs verbaux. C'est le cas dans les segments suivants :

(4) *a wilting collection of white chrysanthemums* (l. 14)

(5) *a sombre-looking woman of late-middle age* (l. 15)

²¹ C'est vrai aussi d'autres suffixes dérivationnels comme *-ation* (*assassinate* => *assassination*) ou *-er* (*bake* => *baker*), même si les opérations mises en œuvre dans la formation de ces substantifs sont loin d'être aussi complexes que celles dont *-ing* est la trace.

²² La construction du syntagme nominal dont elle est le noyau est assez similaire, en surface, à celle de *their offerings*, où le déterminant est possessif (cas génitif). Ici, en revanche, on peut parler de procès repéré par rapport à son **complément**. L'**orientation** de ce procès est en effet **passive** et non pas active (*there was a hiatus in the way the evening was ordered*). Bien que la **validation d'une RP** soit présupposée, le sujet du prédicat sous-jacent n'apparaît pas dans l'énoncé car il ne correspond à aucune réalité extralinguistique (*??[Someone] ordered the evening*). Avec des termes différents, la même syntaxe de surface pourrait pourtant permettre d'obtenir un sens actif (*Morse's ordering of the evening was appreciated by the guests*), mais il n'existe ici aucune ambiguïté en raison du sens de l'énoncé initial (celui-ci ne peut pas signifier *The evening ordered something*).

²³ "**Ordering**: noun (Uncountable): The process of putting something in a particular order." (*Cambridge Online Dictionary*).

²⁴ Le **nom verbal** sera également opposé au **gérondif** dans la section consacrée au domaine verbal. Quelques-uns des tests qui permettent de distinguer ces deux degrés de nominalisation seront alors passés en revue.

²⁵ Les dictionnaires qui répertorient ce substantif fournissent quasi-systématiquement des exemples tels que *The ordering of the items in the questionnaire is very important, the successful ordering of complex data*, dans lesquels on a plutôt affaire à un nom verbal (cf. Quirk et al. 1985: 1291).

(6) *Mrs G. dragged her long-suffering feet away from Ward 7C* (l. 27)

(7) *this hiatus in the evening's ordering was getting... infuriating* (l. 35)

(8) *a malfunctioning stop-cock* (l. 43)

En (7), l'adjectif lexicalisé *infruating* remplit après le verbe copulatif *get* la fonction d'attribut du sujet. Dérivé du verbe *infruate*, il exprime une propriété du référent du nom *hiatus*²⁶. On pourrait le remplacer par un adjectif comme *bothersome*, ou l'intensifieur (*it was getting absolutely infuriating*). Comme de nombreux adjectifs, il peut être employé avec un comparatif, comme c'est le cas ici : *as infuriating as waiting for breakfast...* On pourrait aussi l'employer en position épithète (*this infuriating hiatus was getting too much for him*). Tous ces tests montrent que l'on se trouve tout près de l'adjectif central (prototypique). Il s'agit donc d'un adjectif déverbal à part entière.

Les segments (4) et (8) peuvent être analysés ensemble. Les adjectifs épithètes *wilting* et *malfunctioning* sont respectivement dérivés des verbes *wilt* et *malfunction*. On pourrait reconstruire une relation prédicative sous-jacente en associant une propriété au nom sur lequel ils portent au moyen d'une proposition relative : (4) *flowers that wilt* ; (8) *a stop-cock that malfunctions*. Dans les deux cas, les propriétés exprimées sont d'emblée considérées comme acquises du fait de la position épithète des adjectifs. Une différence existe cependant entre ces occurrences et (7) : *wilting* et *malfunctioning* ne sont pas des formes lexicalisées, et les notions auxquelles elles renvoient sont moins stabilisées que si elles faisaient partie de l'inventaire lexical. S'il semble plus ou moins possible de remplacer ces formes par des adjectifs (*a scabby collection of chrysanthemums* ; *a nonfunctional stop-cock*) on ne pourrait pas les intensifier par *very* (**a very wilting collection of chrysanthemums* ; **a very malfunctioning stop-cock*)²⁷ ou les placer en position d'attribut (**these chrysanthemums look wilting* ; **that stop-cock was getting malfunctioning*). Sur le plan sémantique, ces formes évoquent davantage des opérations effectuées en discours sur des éléments verbaux pour se référer à des procès ancrés dans une situation donnée. Sur un axe dont les pôles extrêmes seraient le verbe et l'adjectif, ces adjectifs participiaux se situent plus près du verbe que *infruating* dans (7). Dans le cas présent, on se trouve quelque part entre l'adjectif prototypique et le participe présent. Il s'agit d'adjectifs verbaux, ou participes présents employés comme adjectifs.

En (5), l'adjectif composé *sombre-looking* apparaît en position épithète. *-ing y* est adjoit à un verbe copulatif juxtaposé à droite d'un adjectif attribut. La propriété qu'il exprime pourrait en effet être rendue au moyen de la proposition *a woman that looks sombre*, dans lequel *look* serait copule et *sombre* attribut. La forme est non lexicalisée, et les tests syntaxiques évoqués pour les segments (4) et (8) donneraient des résultats similaires. Il s'agit à nouveau d'un adjectif participial (/d'un adjectif verbal / participe présent employé comme adjectif).

Il en va de même pour la forme composée qui apparaît en position d'épithète en (6). Le sujet (*her feet*) du verbe sous-jacent *suffer* a un rôle thématique d'expérient. La forme *suffering* est juxtaposée à droite de *long*, de nature adverbiale, et l'adjectif composé attribue une propriété qui pourrait être exprimée par la proposition *that had been suffering for a long time*. La subtilité de l'emploi de *long-suffering* réside dans son ambiguïté : la forme se réfère-t-elle à la douleur éprouvée par les pieds de la visiteuse (d'où la visite chez le podologue mentionnée l. 26), ou désigne-t-elle, par hypallage, l'endurance de cette dernière au cours d'une visite précédée d'un long trajet comportant deux changements de ligne d'autobus (l. 22) ? Dans le premier cas, elle exprime un procès et marque une opération effectuée en discours, ce qui l'assimile à une forme non lexicalisée. Dans le second, il s'agit d'un adjectif lexicalisé, dont le sens est proche de celui de l'adjectif *patient*²⁸. Ce qui permet ces effets est le jeu sur le degré de lexicalisation de l'adjectif et sa position sur l'axe qui relie le domaine adjectival au domaine verbal.

Conclusion partielle

Comme le substantif verbal ou déverbal, l'adjectif verbal ou déverbal en *-ing* réifie un procès. Alors que le substantif renvoie à une notion indépendante, l'adjectif exprime une propriété attribuée à un référent. Si, dans le domaine nominal, il est relativement aisé de concevoir que c'est l'opération de substantivation qui produit cette réification, qu'en est-il de l'expression des propriétés dans le domaine adjectival ? On suggérera que l'adjectivisation est une opération apparentée à la substantivation, car à l'instar de la transition du domaine verbal vers le domaine nominal, le passage de la catégorie verbale à la catégorie adjectivale donne lieu à des formes autonomes, qui ne possèdent pas de sujet et sont dépourvues de toute marque de temps ou de personne. En grammaire générative, ce passage de la catégorie verbale à la catégorie adjectivale implique d'ailleurs l'adjonction d'un trait nominal au trait verbal initial. L'adjectif est en effet caractérisé non seulement par un trait verbal {+V}, mais encore par un trait nominal {+N}. (Le verbe possède les traits {+V, -N} et le nom les traits {+N, -V}. L'adjectif possède les traits {+V, +N}.)

[*Note* : Ces derniers éléments n'étaient pas exigibles. Il importait avant tout de montrer que pour les adjectifs comme pour les noms, *-ing* éloigne du pôle verbal (il n'y a plus de marque de temps ni de personne) et rapproche du pôle nominal.]

III. Le domaine verbal

Les formes en *-ing* qui relèvent du domaine verbal sont d'une part les gérondifs et d'autre part les participes présents, au nombre desquels la grammaire traditionnelle classe les formes rencontrées dans les énoncés en *be + -ing*²⁹. La question large invite à se pencher sur le statut des formes en *-ing*, mais nous verrons cependant que dans le domaine verbal, l'opérateur *-ing* détermine l'ensemble de la relation prédicative. Dans cette section, nous nous pencherons en premier lieu sur les formes en *-ing* observées dans les propositions gérondives avant d'examiner celles que l'on rencontre dans les énoncés en *be + -ing* et de finir en nous penchant sur celles que l'on observe dans divers types de propositions participiales.

²⁶ La position d'attribut montre que la propriété exprimée est attribuée de manière rhématique. Le dynamisme de la copule *get* indique que le déroulement de la soirée acquiert graduellement les qualités prototypiques de la notion de ce qui est irritant.

²⁷ Il devient en revanche moins difficile de les intensifier en employant des adverbes de sens plus spécifique : *a badly wilting collection of chrysanthemums* ; *a severely malfunctioning stop-cock*.

²⁸ En réalité, l'hypallage semble plus complexe encore. De façon ironique, la propriété exprimée par *long-suffering* peut aussi paraître indirectement attribuée à Morse, qui subit avec irritation une scène qui se prolonge à l'excès.

²⁹ Le *participe* est nommé de la sorte parce que les philologues le considéraient comme participant de plusieurs catégories grammaticales.

1) Le gérondif

Le gérondif est traditionnellement défini comme une forme verbo-nominale. On observe deux occurrences de gérondifs dans notre corpus :

(9) *this hiatus in the evening's ordering was getting just about as infuriating as waiting for breakfast in some 'Fawlty Towers' hotel* (ll. 35-36)

(10) *within a second of his going* (l. 56)

En (10), *going* est spécifié par un déterminant possessif. Il dérive du verbe *go* et, comme les formes examinées précédemment, renvoie à une activité. *Going* existe en tant que substantif lexicalisé³⁰. Cependant, *his going* est ici plus vraisemblablement une proposition gérondive (à forme non-finie) qui remplit la fonction éminemment nominale de complément de la préposition *of* : il s'agit d'une reprise de *He was gone* (l. 56). On pourrait remplacer *going* par *leaving* (*within a second of his leaving*), qui ne peut cette fois être un substantif lexicalisé. La présence du déterminant de nom *his* indique que *going* possède un statut nominal. D'autres éléments montrent cependant qu'il convient aussi de lui reconnaître un statut en partie verbal. On pourrait en effet le remplacer par une forme au parfait (*within a second of his having gone*) ou lui ajouter un complément de verbe, par exemple un circonstant constituant du syntagme verbal sous-jacent (*within a second of his going to the bathroom*)³¹. Il est en outre possible de le modifier par un adverbe, surtout si *going* reçoit un complément (*within a second of his rapidly going [to the bathroom]*). Enfin, on ne peut exclure la possibilité de le faire précéder par un pronom personnel au cas accusatif au lieu d'un possessif (cas génitif) : *within a second of him going* (on se situerait alors plus près du pôle verbal qu'avec *his going*).

His going a été ici analysé comme un gérondif, c'est-à-dire comme une nominalisation factive (on désigne alors le fait que le personnage s'en soit allé). En l'absence de complémentation, on pourrait cependant aussi envisager qu'il s'agisse d'une nominalisation d'action (nom verbal), par laquelle *going* désignerait l'action de partir (on se situerait alors davantage dans le domaine nominal). Ceci peut être démontré par la possible adjonction d'un adjectif au lieu d'un adverbe avant la forme en *-ing* (*within a second of his rapid going*)³². Bien que la présence de *He was gone* dans le contexte avant (l. 56) fasse indiscutablement pencher la balance en faveur du gérondif, cette possible ambiguïté met à nouveau en lumière la porosité des frontières catégorielles et signale l'existence d'un continuum entre domaine verbal et domaine nominal.

En (9), on note que la marque du temps est portée uniquement par l'auxiliaire du syntagme verbal de la principale³³ dont dépend la proposition enchâssée *waiting for breakfast in some 'Fawlty Towers' hotel*. Ceci montre que *-ing* constitue dans ce type de proposition un marqueur de dépendance syntaxique. Cette proposition gérondive est ici encore nominalisée : elle occupe la même place et remplit la même fonction qu'un syntagme nominal. On pourrait la remplacer par *something* (*This hiatus...was getting as infuriating as [something]*). On trouve après *waiting* un complément d'objet indirect (*for breakfast*). Alors que cela était moins évident en (9), où *going* n'était suivi d'aucun complément, il est manifeste que c'est l'ensemble du prédicat, *waiting for breakfast in some Fawlty Towers hotel*, qui est nominalisé par *-ing*³⁴. La nominalisation est donc plus partielle que lorsque l'on a affaire à des noms ou à des adjectifs.

Dans ce passage au discours indirect libre, l'énoncé peut aisément être interprété comme émanant du personnage principal. Il ne fait quoi qu'il en soit aucun doute que son contenu s'applique avant tout à la situation de celui-ci. Dans la proposition gérondive *waiting for breakfast in some 'Fawlty Towers' hotel*, la relation prédicative sous-jacente n'a pourtant vraisemblablement pas Morse pour sujet implicite. Cette proposition étant ici le terme repère d'une structure comparative, il est plus vraisemblable que le sujet sous-entendu soit générique. Pour que le repère soit efficace, la référence à la comédie de situation *Fawlty Towers* doit en effet être stabilisée et identifiable par tout lecteur indépendamment du contexte. Le procès possède ainsi une valeur qualitative et non une valeur quantitative d'occurrence spécifique.

2) *Be + -ing*

Dans les énoncés en *be + -ing*, un sujet grammatical est mis en relation avec un participe présent par le moyen de l'auxiliaire *be*, qui porte le temps grammatical. Notre passage contient six occurrences de ce type :

(11) *All mortals, Morse knew, were ever treading that narrow way by Tophet flare to Judgement Day* (ll. 5-6)

(12) *as earlier and darkly rumoured, Nessie was going to be on the night-shift* (ll. 9-10)

(13) *The clock behind Sister's desk... was showing 7.30 when the visitors began to filter through* (ll. 9-10)

(14) *this hiatus in the evening's ordering was getting...infuriating* (l. 35)

(15) *Morse knew, within a second of his going, that he would not be forgiving himself easily for such monumental ingratitude* (ll. 56-57)

³⁰ Plusieurs dictionnaires donnent de *going* des définitions telles que *the act of leaving a place* ou *a departure*.

³¹ On pourrait ajouter un complément d'objet direct à *leaving* : *within a second of his leaving the room*.

³² Il ne serait alors plus question de déterminer *going* par un pronom au cas accusatif (**within a second of him rapid going*) ni de lui substituer une forme au parfait (**within a second of his rapid having gone*). Les tests proposés ici sont au nombre des manipulations qui permettent de distinguer traditionnellement le gérondif du nom verbal.

³³ C'est-à-dire *his hiatus ...was getting...infuriating...*

³⁴ On peut ainsi considérer que *-ing* détermine l'ensemble de la relation prédicative, préconstruite. On note d'ailleurs que la structure Verbe-Objet-Complément est restée semblable à celle de l'énoncé dynamique sous-jacent.

(16) *the nurses were starting out on yet another circuit* (ll. 75-76)³⁵

La valeur de *be + -ing* est parfois décrite comme aspectuelle. On parle alors d'aspect duratif, imperfectif, inaccompli, progressif, ou de procès perçus « en cours de déroulement ». On pourrait ainsi analyser (14) *And for Morse, this hiatus in the evening's ordering was getting ...infuriating* comme permettant d'insister sur le développement graduel, l'intensification progressive du caractère irritant de la situation. Le verbe *get* exprimant un mouvement, un passage d'un état à un autre, ce processus est alors décrit comme inaccompli ou en déroulement.

Il est moins facile de recourir à ce type d'explication pour (16) *the nurses were starting out on yet another circuit*, car l'aspect sémantique de *start* oblige à concevoir le procès comme limité en durée. Certains parlent alors d'un effet sémantique d'« arrêt sur image » produit par la mise en relation du sujet avec *V-ing* au moyen de l'auxiliaire BE. On est toujours proche de l'« aspect imperfectif », de la valeur de déroulement.

En (13), *The clock behind Sister's desk...was showing 7.30 when the visitors began to filter through, show* n'est pas un verbe d'action. L'horloge n'accomplit aucun geste. L'énoncé décrit uniquement les indications qui s'offrent au regard de Morse lorsque celui-ci se tourne vers la pendule. Si la valeur sémantique d'« arrêt sur image » peut toujours sembler pertinente, il faut alors recourir à des valeurs métaphoriques du déroulement pour adopter cette perspective. Certains évoquent par exemple une « dilatation » du procès pour dire que celui-ci fournit un cadre temporel à la relation prédicative introduite par la subordonnée inversée *when the visitors began to filter through*. Certains préféreront considérer que les procès sont simplement concomitants et se contenter de parler d'ancrage du procès exprimé par *show* dans la situation, cet ancrage étant effectué par le temps de l'auxiliaire *be*.

À moins d'étendre la valeur métaphorique du « déroulement », il semble plus difficile d'adopter ce type d'approche pour appréhender (11) *All mortals, Morse knew, were ever treading that narrow way by Tophet flare to Judgement Day*. On a affaire à l'énoncé d'une vérité générale. [Le jury a malgré tout accepté ce type d'analyse, s'il était argumenté. Voici une autre piste d'explication qui a paru plus convaincante à la commission :] Pour rendre compte de la valeur de cette occurrence, on suggère que l'opération dont *be + -ing* est la trace est plus abstraite qu'un marquage aspectuel. Le sujet, ostensiblement mis en relation par l'énonciateur (au moyen de *be*) avec un prédicat déterminé par *-ing*, devient objet de discours et n'est plus envisagé comme agentif. Quant à la forme en *-ing*, elle signale, comme dans les propositions gérondives, un figement qui s'étend à l'ensemble du prédicat. Le procès n'est plus envisagé comme dynamique, mais l'énonciateur recourt à *be + -ing* pour se référer à une situation, souvent pour la commenter, l'explicitier ou justifier certaines de ses composantes. Lorsque *be* est au présent, cette situation est la situation d'énonciation. Quand il est au prétérit, comme ici, les procès sont présentés comme en rupture avec elle. Dans ce passage au discours indirect libre, le prétérit permet un ancrage dans la situation du personnage central. En produisant l'énoncé *All mortals ... were ever treading that narrow way by Tophet flare to Judgement Day*, l'énonciateur n'informe pas le lecteur que les hommes sont des agents qui se dirigent vers leur destin. Les ruminations de Morse s'appuient sur un fait déjà établi³⁶. Le figement du prédicat déterminé par *-ing* constitue déjà une réification que l'on peut considérer comme l'essence d'une nominalisation. *Be + -ing* sert à construire, à partir de la reprise d'une relation prédicative préconstruite dont la validation est présentée comme acquise, une qualité stable dépourvue de tout repère spécifique. Le procès est alors rapporté à un sujet dans une nouvelle relation prédicative par le biais de *be*, qui porte la marque du temps. On pourrait d'ailleurs évoquer la parenté de (11) avec *Man keeps treading that narrow way by Tophet flare to Judgement Day*, où l'imbriquée en *-ing* serait clairement une proposition gérondive.

L'analyse proposée peut aussi être appliquée aux énoncés précédents : *this hiatus in the evening's ordering was getting ...infuriating* ; *the nurses were starting out on yet another circuit* ; *The clock behind Sister's desk...was showing 7.30*. Dans l'intégralité de ce passage au discours indirect libre, l'opérateur *be + -ing* permet de signaler ostensiblement la présence du personnage central, observateur du monde sensible. Les personnages et autres composantes de la situation d'énonciation fictive deviennent objets de discours. Leur présence et leurs agissements sont relayés par la perception de Morse. La narration repose en permanence sur l'anaphore situationnelle.

On peut également appréhender de la sorte (15) *Morse knew...that he would not be forgiving himself easily for such monumental ingratitude*. Le modal *will* au prétérit de translation marque une projection dans l'avenir. Le sujet grammatical de *he would not be forgiving himself* n'est pas présenté ici comme agentif, comme cela aurait été le cas dans *Morse knew that he would never forgive his colleagues*. En (15), Morse s'envisage et se décrit lui-même comme un simple objet de discours, se projetant non pas dans l'accomplissement d'un acte qu'il réaliserait volontairement, mais dans une situation dans laquelle son remords le placerait plus tard du fait de son ingratitude.

Dans (12), *as earlier and darkly rumoured, Nessie was going to be on the night-shift*, c'est l'opérateur *be going to* qui est employé pour se référer à une situation à venir. Le verbe *go* y revêt une valeur métaphorique, y désignant un mouvement temporel vers l'actualisation d'une relation prédicative qui va se dévirtualiser (c'est ce qu'indique l'opérateur *to*). Conjugué à *be + -ing*, il permet de décrire la situation d'énonciation (fictive) comme renfermant des éléments à venir³⁷. La structure exprime en cela une prédiction plus certaine que *will* ou *shall*, la référence à l'avenir se basant sur des éléments déjà actuels. La situation de Morse est décrite comme déjà assombrie à ses yeux par la perspective du tour de garde de Nessie, infirmière peu amène.

Conclusion partielle

Dans les énoncés en *be + -ing*, le sujet est mis en relation par le biais de *be* avec un prédicat nominalisé par *-ing*. La validation du procès y est présentée comme acquise. L'opération signalée par *-ing*, assimilable à une réification, met en lumière la parenté du

³⁵ Une telle liste n'est pas nécessairement attendue dans les copies. Elle n'est fournie ici que par commodité.

³⁶ Voir d'ailleurs la suite de l'énoncé : *but he now prayed that the last few steps in his own case might be deferred at least a week or two*. Le fait que l'énoncé constitue une citation du poème « Buddha at Kamakura », de Rudyard Kipling, ne fait que renforcer la pertinence de son analyse en tant que reprise anaphorique. Il n'est d'ailleurs pas dépourvu d'intérêt de noter que le passage repris comporte dans le poème un présent simple : "O ye who tread the Narrow Way / By Tophet-flare to Judgment Day / Be gentle when 'the heathen' pray / To Buddha at Kamakura!".

³⁷ *Be going to* peut ainsi être envisagé sous certains rapports comme une image miroir du *perfect*, au moyen duquel on décrit une situation qui renferme des éléments passés.

rôle de *-ing* dans les énoncés en *be + -ing* et les propositions gérondives, où il est la trace d'une opération apparentée. Ceci s'accorde avec les origines diachroniques de la structure, *be + -ing* étant issu d'une construction qui localisait métaphoriquement le sujet à l'intérieur d'un procès réifié exprimé par un nom verbal au moyen de *be* et de la préposition *on*³⁸. [*Ces connaissances n'étaient pas exigibles. Elles sont fournies ici à titre indicatif dans la mesure où elles éclairent la situation qui prévaut en anglais contemporain.*]

3) Les propositions participiales

Le participe présent est la tête d'une proposition subordonnée participiale qui a souvent une fonction de circonstant par rapport au procès dénoté par la principale. C'est pourquoi de telles propositions sont fréquemment analysées comme des participiales adverbiales. Notre corpus renferme deux occurrences de telles propositions :

(16) *Bearing a... collection of white chrysanthemums, a... woman... proceeded to commandeer the sole chair set at his bedside* (ll. 14-16),

(17) *And soon he was deeply and happily engrossed – his temporary despondency departing on the instant* (ll. 79-80)

On trouve dans (16) une proposition subordonnée participiale détachée (c'est-à-dire séparée de la principale, ici par une virgule) que n'introduit aucun subordonnant. Comme la plupart des circonstants, cette proposition participiale pourrait être supprimée, car elle exprime un commentaire accessoire et non indispensable. Elle est mobile : ici antéposée, elle pourrait également être postposée³⁹ ou incisée⁴⁰. Le sujet de la proposition n'est pas fourni explicitement, mais il peut être récupéré dans la principale (*a woman*). C'est le cas pour toute subordonnée participiale en *-ing* au sujet non exprimé. Ce type de proposition peut entretenir divers types de relations sémantiques avec la principale et exprimer le moyen, la manière, une relation de cause à effet ou la concomitance. C'est cette dernière valeur qui est présente ici⁴¹.

En (17), le sujet de la subordonnée participiale détachée *his temporary despondency departing on the instant* diffère de celui de la principale et doit par conséquent être exprimé. La place de la proposition apparaît plus contrainte que dans (16). Une incise paraît difficilement envisageable, et l'antéposition induirait un rapport sémantique absent de l'énoncé initial, qui exprime, comme en (16), la concomitance⁴². Notons que la participiale n'est pas issue d'un énoncé en *be + -ing*, mais de *his temporary despondency departed on the instant*. Dans les participiales, à forme non finie comme les gérondives, *-ing* marque la dépendance syntaxique. La prédication sous-jacente apparaît de ce fait repoussée au deuxième plan. Dans les participiales, *-ing* est également un opérateur de nominalisation dans le sens où il éloigne le terme auquel il s'adjoint du pôle verbal : celui-ci ne porte plus de marque de temps et n'a pas nécessairement de sujet exprimé.

Il reste à présent à considérer deux cas dont la catégorisation peut paraître plus problématique. Il s'agit également de propositions participiales.

(18) *he found himself consciously willing her to get up and go* (ll. 22-23)

(19) *We've got some librarians coming from California –* (l. 63)

Dans (18), la nature copulative du verbe *find* employé dans une tournure réfléchie montre que l'on a affaire à une construction transitive complexe dans laquelle la participiale remplit la fonction d'attribut de l'objet *himself* (à l'instar de l'adjectif complémenté *ready* dans *he found himself ready to get up and go*)⁴³. Bien que la proposition remplisse une fonction attributive, *willing* n'est cependant pas un adjectif verbal (l'énoncé est très différent de *He found himself willing to let her go*, où *willing* serait cette fois de nature adjectivale). Non seulement le sens de la forme en *-ing willing* est ici distinct de celui de l'adjectif (Morse n'est pas *disposé* à faire quelque chose, mais *désire* positivement que quelque chose se produise), mais le participe présent admet un argument complément et un autre attribut⁴⁴. Une telle construction serait impossible avec un adjectif (**He found himself desirous [of] her to get up and go*). La forme observée en (18) est résolument située dans le domaine verbal. À l'instar de ce qui se produit avec le gérondif et les énoncés en *be + -ing*, la structure de départ du prédicat dynamique sous-jacent (Verbe-Objet-Attribut) est préservée, ce qui montre une fois encore que l'opération effectuée par *-ing* porte sur l'ensemble du prédicat et non uniquement sur le verbe. Le degré de nominalisation est donc faible. Le phénomène de figement observé dans (18) est pourtant caractéristique de la réification d'un procès.

³⁸ On trouvait assez récemment encore des traces de cette construction dans des emplois de structures en *be + a- + -ing* où *a-* constitue un reliquat de la préposition *on*. (*"He looks as if he was a-going, miss"* [C. Dickens, *Oliver Twist*, 1837] ; *"A fool I am, a-crying About a tender lad!"* [Dorothy Parker, *"The Trusting Heart"*, 1926]). Dans toutes les langues celtiques, on trouve des constructions assez similaires impliquant une préposition locative et un nom verbal : *He is walking => Mae e yn cerdded* (gallois), *Tha e ag coisicheadh* (gaélique d'Écosse), *Tá sé ag siúl* (irlandais). Cette ressemblance avec l'anglais est peut-être plus qu'une simple coïncidence.

³⁹ *A woman proceeded to commandeer the sole chair set at his bedside, bearing a collection of white chrysanthemums...*

⁴⁰ *A woman, bearing a collection of white chrysanthemums, ...*

⁴¹ La validation d'une relation prédicative ainsi rattachée au sujet de la principale n'est pas sans évoquer une attribution de propriétés, et l'on peut discerner dans les subordonnées participiales un premier pas en direction du domaine adjectival. On pourrait presque paraphraser (16) par un énoncé contenant un adjectif participial non lexicalisé : *?A chrysanthemum-bearing woman sat in the chair set at his bedside*. Ce glissement vers l'adjectif est d'ailleurs à rapprocher du fait que certains refusent à des propositions comme celles-ci le statut d'adverbiales, les assimilant plutôt à des appositions qui ne portent pas sur un syntagme verbal, un prédicat ou une relation prédicative, mais sur un syntagme nominal (en l'occurrence, *a sombre-looking woman* [l. 15]).

⁴² *His temporary despondency departing on the instant, he was soon deeply and happily engrossed* indiquerait en effet que l'euphorie de Morse est la conséquence de la disparition instantanée de son abattement. Ce rapport de cause à effet est absent de l'énoncé original.

⁴³ D'autres analysent ce type de construction comme une structure de type Sujet-Verbe-Complément d'objet avec scission du complément d'objet (*split object*) ou une structure de type Sujet-Verbe-Complément d'objet dans laquelle le complément d'objet se décompose en un sujet et un prédicat.

⁴⁴ La 3^e proposition, imbriquée dans la participiale, fait appel à une construction transitive complexe dans laquelle le pronom *her* est objet direct du verbe sous-jacent *will* alors que la proposition infinitive remplit la fonction d'attribut de celui-ci.

En (19), *coming from California* est une proposition subordonnée participiale qui reprend la relation prédicative sous-jacente <*some librarians / come from California*>. *Have got* remplit dans l'énoncé une fonction analogue à celle qu'aurait eu *have* et permet la thématization (rethématisation) du sujet *we* (*We have some librarians coming from California*). On est proche des tournures existentielles. Le sens de l'énoncé pourrait d'ailleurs être rendu par *There are/will be some librarians coming from California*. En (19), la proposition participiale présente une deuxième prédication à partir de la première : *We have some librarians that are/will be coming from California*. Il s'agit d'une proposition relative elliptique, c'est-à-dire d'une participiale adjectivale⁴⁵. Le participe *coming* étant suivi du circonstant obligatoire *from California* (constituant du syntagme verbal), on est clairement dans le domaine verbal, mais cette participiale nous entraîne déjà en direction du domaine adjectival. On perçoit la parenté de cet énoncé avec un exemple comme *The nurses were busy making space for the coming guests*⁴⁶.

Conclusion

En remontant des formes les plus lexicalisées vers les formes les plus verbales, dans lesquelles *-ing* constitue la trace d'opérations linguistiques effectuées en discours, nous avons observé le fonctionnement de l'opérateur à proximité des trois pôles qui délimitent la palette de ses occurrences : le pôle nominal, le pôle adjectival et le pôle verbal, ce dernier constituant le point de départ de toute la structure. Plus on se rapproche du pôle verbal, plus les formes en *-ing* expriment des événements, c'est-à-dire des procès ancrés dans une situation d'énonciation. En remontant vers le pôle nominal, on observe des formes désignant des procès réifiés qui ne sont repérés par rapport à aucun sujet ou situation précise (on est alors proche de la notion) voire des objets matériels indépendants. Vers le pôle adjectival, on rencontre des formes susceptibles de renvoyer jusqu'à la notion adjectivale, exprimant alors des propriétés stabilisées. Dans tous les cas, à des degrés divers, la présence de *-ing* signale un éloignement du pôle verbal et une réification de l'élément qu'il détermine.

L'examen des formes du passage révèle également l'absence d'étanchéité des catégories. Il existe ainsi des chevauchements entre les domaines verbal et nominal, les contours de catégories telles que le nom déverbal, le nom verbal et le gérondif étant parfois brouillés. En direction du pôle adjectival, le même phénomène est observé en lien avec les adjectifs et les participes présents. Il est alors pertinent de parler de continuums. A proximité du pôle verbal, on s'aperçoit que l'opération dont *-ing* est la trace porte sur des prédicats tout entiers et que ce phénomène, observé dans les propositions gérondives, l'est aussi dans les énoncés en *be + -ing* ainsi que dans les propositions participiales. Dans tous les cas, le morphème *-ing* est la trace d'une opération invariante : la nominalisation, que nous définissons sémantiquement comme l'autonomisation et la réification décrites plus haut, mais aussi comme l'introduction d'un trait {+N} dans les énoncés construits autour des formes auxquelles il s'adjoint. L'absence de complémentation (ou le fait que celle-ci soit sous-entendue) alliée à la fréquence d'usage de certaines formes conduit éventuellement à la lexicalisation de celles-ci, d'où leur présence dans les dictionnaires en tant qu'unités lexicales attestées.

Remarques finales

Tous les éléments proposés dans cette proposition de corrigé n'étaient pas exigibles. Ce qui importait était de proposer une classification juste des occurrences, tout en respectant une progression cohérente.

Que ce soit dans l'analyse des segments ou le traitement de la question large, plusieurs candidats ont été en mesure de fournir d'excellentes compositions. Le jury a apprécié ces copies à leur juste valeur et tient à en féliciter les auteurs. Il présente ses meilleurs vœux de réussite aux candidats qui utiliseront ce rapport pour se préparer en vue des sessions ultérieures.

Stephan Wilhelm

CPGE, Annecy

⁴⁵ Certains analysent également de telles structures comme des constructions transitives complexes. En l'occurrence, *coming from California* serait alors attribut de l'objet *librarians*.

⁴⁶ Considérer aussi des énoncés comme : *Dan and Johnnie and Pat were clearing out closets, washing linens, cleaning countertops, and generally keeping busy making space for the coming guests* (corpus COCA).

3. 2 – Composition de linguistique - Phonologie

Remarques générales et conseils

La phonologie est l'une des sous-épreuves de la composition de linguistique, d'une durée de six heures. A l'issue d'une lecture attentive du texte, les candidats sont encouragés à commencer par cette sous-épreuve, en lui consacrant jusqu'à une heure et demie. Le jury a constaté que les candidats qui traitent cette sous-épreuve en fin de composition font souvent un travail clairement précipité qui est très pénalisant. Par ailleurs, il est recommandé de suivre l'ordre des questions, ne serait-ce que pour éviter les omissions.

Rappels

La sous-épreuve de phonologie doit être rédigée en anglais et non en français (contrairement à l'analyse linguistique). Aucune justification ou explication en français, même correcte, ne peut être prise en compte.

Les candidats doivent veiller à la qualité de l'anglais employé pour répondre aux questions, notamment en ce qui concerne les termes spécifiques à la phonologie et leur orthographe : *pronunciation* (et non **pronounciation*), *pronounce* (**pronunce*), *consonant* (**consonnant*), *diphthong* (et non **diphthong*, ou encore **diphthongue*).

Il n'est pas nécessaire de recopier les consignes ni les passages sur lesquels portent les questions lorsque la réponse se suffit à elle-même. En revanche, lorsqu'il s'agit de traiter des mots en fournissant des explications, il faut bien évidemment reprendre chaque mot avant l'annotation ou l'explication associée. Le jury conseille aux candidats d'organiser leurs réponses de façon à éviter les répétitions, et de bien mettre en évidence le propos. Certaines abréviations courantes, C pour *consonant*, V pour *vowel* ou encore 1C, 2C (ou CC ou C2) pour *one consonant*, *two consonants*, peuvent être utilisées. Il faut bien distinguer entre l'utilisation de la majuscule (C = consonant) qui représente un ensemble, et l'utilisation d'une lettre minuscule qui correspondrait simplement à la lettre <c>, par exemple.

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. L'accent de référence doit rester le même tout au long de la copie et doit être indiqué au début de celle-ci, comme cela est rappelé chaque année en préambule : *The chosen standard should be explicitly stated from the start*. Quelques candidats ont, cette année encore, perdu des points parce qu'ils avaient oublié d'indiquer l'accent choisi pour traiter les questions. Il est pourtant possible d'éviter aisément cet oubli, qui semble souvent traduire un manque de préparation à cette sous-épreuve.

Par ailleurs, même s'il est souhaitable que les candidats aient conscience des différences entre les deux accents de référence, le jury tient à préciser qu'il faut répondre à toutes les questions en fonction de la variété choisie en début d'épreuve (correspondant à la prononciation choisie par le candidat), et de s'y tenir quelle que soit l'origine du texte support.

Comme le rappelaient les paragraphes introducteurs de la consigne, les normes retenues cette année pour la transcription étaient celles des deux dictionnaires suivants :

- JONES, D. (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 18e édition, éd. P. Roach, J. Setter & J. Esling. Cambridge : Cambridge University Press.

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

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2017.

Le jury souhaite insister sur le fait qu'il est indispensable que les candidats prennent le plus tôt possible l'habitude de vérifier systématiquement la prononciation et le schéma accentuel de tout mot à propos duquel ils éprouvent des doutes, même lorsqu'ils sont engagés dans des activités qui ne se trouvent pas en rapport direct avec la sous-épreuve de phonologie. Une exposition quotidienne à l'accent de référence, que ce soit par la radio, des œuvres cinématographiques ou par tout autre biais, est en outre nécessaire pour perfectionner sa propre prononciation ; une exposition à différentes variétés d'anglais permettra de mieux s'appropriier les schémas intonatifs et les phénomènes phonétiques observés dans la chaîne parlée, et de nourrir une réflexion globale sur l'anglais oral.

Bilan général

Certains candidats se sont très bien préparés à cette épreuve et ont répondu de manière satisfaisante à beaucoup de questions ; on ne peut que les en féliciter. Quelques candidats ont également su mettre à profit leurs connaissances des règles pour répondre à des questions ne portant pas spécifiquement sur tel ou tel aspect théorique. A titre d'exemple, la connaissance des règles accentuelles peut également être utile pour prédire la transcription d'un mot mal connu, puisque le schéma accentuel est lié à la qualité vocalique des syllabes (réduction probable sur les syllabes inaccentuées). Par ailleurs, certaines questions requièrent une connaissance fine du système oral, et les candidats doivent non seulement connaître les règles générales mais aussi savoir distinguer entre le régulier, ce qui relève d'une sous-règle, et ce qui est clairement exceptionnel.

Certaines propositions de transcription ou schémas accentuels laissent supposer que certains candidats ne maîtrisent pas parfaitement la prononciation de mots parfois assez courants. Pour bien se préparer, un travail conscient et régulier sur l'oral et sur sa propre pratique s'impose tout au long de l'année.

Cette année, le jury a constaté qu'un certain nombre de candidats ne sont pas très bien préparés, ne serait-ce qu'à la transcription. Des erreurs ont été commises dans le choix des symboles, notamment entre /i:/ (la voyelle de *heat*), /i/ (la voyelle de *hit*) et /i/ (symbole non phonémique, utilisé en syllabe inaccentuée soit en voyelle finale, soit devant une voyelle, ou encore pour les préfixes inséparables). C'est le symbole /ɪ/ qui a été utilisé pour former les quatre diphtongues suivantes: /eɪ/ /aɪ/ /ɔɪ/ et /ɪə/. Cette erreur a entraîné de multiples pénalités alors qu'il s'agit d'un type d'erreur facile à corriger par une attention et un entraînement réguliers.

La proposition de corrigé qui suit (en anglais), ainsi que les commentaires (en français) sont destinés aux candidats qui ont passé la sous-épreuve en 2016, ainsi qu'à ceux qui la prépareront pour 2017. Généralement, un seul corrigé est proposé, mais les variantes indiquées dans les dictionnaires de référence ont toujours été prises en compte ; par exemple, dans le passage à transcrire (question 1), *his* pouvait être transcrit sans ou avec un /h/ initial. Parfois, des explications relèvent de cadres théoriques différents. Dans ce cas, le corrigé comporte deux propositions, la seconde étant introduite par OR. Certaines questions sont assorties de rappels afin d'aider les futurs candidats à bien s'approprier les exigences de la sous-épreuve. Toutes les propositions de corrigé sont suivies d'un bilan visant à mettre en lumière certains écueils et à rendre compte des difficultés rencontrées, mais également à mettre en avant les points positifs.

Q1 - transcription d'un passage du texte

Give a phonemic transcription of the following passage:

Bearing a wilting collection of white chrysanthemums, a sombre-looking woman of late-middle age proceeded to commandeer the sole chair set at his bedside. (ll. 14-16) Use weak forms where appropriate.

Propositions de corrigé

SBE /'beərɪŋ ə 'wɪlɪŋ kə'leɪʃən əv 'waɪt kɪ'sænθəməmz ə 'sɒmbə ,lʊkɪŋ 'wʊmən əv 'leɪt 'mɪdəl 'eɪdʒ prə'si:dɪd tə ,kɒmən'dɪə ðə 'səʊl 'tʃeə 'set ət ɪz 'bedsaɪd/

OR GA /'berɪŋ ə 'wɪlɪŋ kə'leɪʃən əv 'waɪt krə'sænθəməmz ə 'sɔ:mber ,lʊkɪŋ 'wʊmən əv 'leɪt 'mɪdəl 'eɪdʒ prə'si:dəd tə ,kɑ:mən'dɪr ðə 'səʊl 'tʃer 'set ət ɪz 'bedsaɪd/

Rappels

La transcription peut être placée entre barres obliques, comme dans les transcriptions proposées ci-dessus, entre crochets ([]), ou même nue.

Aucun signe de ponctuation, aucune parenthèse ou autre barre destinée à isoler les phrases au sein de la transcription ou encore à délimiter les unités intonatives ou les groupes de souffle ne doit y figurer.

Les accents primaires doivent être indiqués pour tout mot lexical, même monosyllabique, ainsi que pour tout mot grammatical d'au moins deux syllabes. Les accents secondaires doivent figurer dans la transcription des mots composés, ainsi que des polysyllabes qui en comportent un. On conseille également d'indiquer l'accent secondaire des verbes à particule (non pertinent pour ce passage).

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 ils se produisent. Il convient d'éviter de couper les mots en fin de ligne.

La proposition de corrigé fournie plus haut ne constitue qu'un exemple. 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, entre autres celles qui régissent l'emploi des formes fortes et des formes faibles. Pour ce qui concerne les mots lexicaux, la liste des variantes recevables a été déterminée d'après les dictionnaires de référence. Aucune variante absente des deux ouvrages n'a été admise. Toute solution proposée par l'un ou l'autre des dictionnaires a été acceptée.

Bilan

Le traitement de cette question a été un peu moins bien réussi cette année. Le schéma accentuel a été une première source d'erreur. Outre les quelques candidats qui n'ont pas du tout marqué l'accent (attention ! Chaque omission est pénalisée), certains mots polysyllabiques ont posé problème aux candidats : *commandeer*, /201/ (-eer étant une terminaison contraignante), *proceeded* /010/ (verbe avec un préfixe inséparable). Quant à *chrysanthemum*, qui possède plusieurs variantes dans les deux variétés de référence, son schéma accentuel est toujours : /0100/ (cf. *Normal Stress Rule*). Ce mot n'était manifestement pas bien connu des candidats qui se sont souvent trompés.

Le schéma accentuel proposé pour *sombre-looking woman* tient compte du *stress shift* prévisible pour des mots composés en ADJ-*looking* (par analogie avec *good-looking*, pour lequel le *stress shift* est mentionné explicitement dans le dictionnaire). Mais on pouvait également marquer un accent primaire, d'autant que ce composé n'est pas lexicalisé. Le jury attire l'attention des candidats sur la spécificité de cette question de transcription où seules les indications concernant la chaîne parlée qui figurent dans le dictionnaire pourront être prises en compte au niveau des mots lexicaux (par exemple, pour *late middle age*, *late* doit porter un accent primaire). Dans ce passage, il n'y a pas d'occurrence de *linking r* (phénomène noté dans le dictionnaire et qui ne concerne que la variété SBE) puisque les mots *sombre* et *commandeer* se trouvent devant une consonne initiale. Pour ce qui est des mots grammaticaux, le jury attend des candidats qu'ils proposent des transcriptions qui tiennent compte des formes fortes / faibles, en fonction du contexte (voir le rapport 2015 pour un rappel des règles). Les candidats qui se sont préparés pour cette question ont fait preuve, cette année, d'une assez bonne maîtrise de ce phénomène, ce qui est encourageant.

Quelques mots ont été assez mal retranscrits. Le jury tient à signaler notamment de trop nombreuses erreurs sur *woman*, /'wʊmən/, qui a certes une prononciation irrégulière, mais qui est néanmoins un mot courant et signalé (par des rapports précédents, et dans les textes officiels pour l'enseignement du second degré). Les erreurs portent généralement sur la première voyelle accentuée, qui n'est ni /ʌ/ ni /ɒ/. L'erreur vient sans doute d'une confusion graphie-phonie imputable au stress du concours, mais il faut que les candidats s'entraînent à relire leur copie afin de s'assurer que les transcriptions correspondent bien à leur prononciation.

Q2 - transcription de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically: *talcum-powder* (l. 20), *wonderfully* (l. 21), *hiatus* (l. 35), *sergeant* (l. 38), *possession* (l. 39), *plumber* (l. 42), *unpaid* (l. 43), *symposium* (l. 45), *engrossed* (l. 79).

Propositions de corrigé

Mot à transcrire	SBE	GA
<i>talcum-powder</i>	/ˈtælkəm ˌpaʊdə/	/ˈtælkəm ˌpaʊdər/
<i>wonderfully</i>	/ˈwʌndəfli/	/ˈwʌndərfli/
<i>hiatus</i>	/haɪˈeɪtəs/	/haɪˈeɪtəs/
<i>sergeant</i>	/ˈsɑːdʒənt/	/ˈsɑːrdʒənt/
<i>possession</i>	/pəˈzefən/	/pəˈzefən/
<i>plumber</i>	/ˈplʌmə/	/ˈplʌmə/
<i>unpaid</i>	/ˌʌnˈpeɪd/	/ˌʌnˈpeɪd/
<i>symposium</i>	/sɪmˈpəʊziəm/	/sɪmˈpouziəm/
<i>engrossed</i>	/ɪnˈɡrəʊst/	/ɪnˈɡroust/

Bilan

Le corrigé propose une prononciation, mais comme pour la question 1, toutes les variantes indiquées dans les dictionnaires de référence ont été acceptées.

Certains mots pouvaient poser problème au niveau du schéma accentuel, ce qui influe également sur la qualité vocalique. C'est le cas de *hiatus*, qui est celui qui a posé le plus de problèmes aux candidats en raison du schéma /010/. La première syllabe peut ne pas se réduire, ou bien on peut envisager /i/ inaccentué devant voyelle, mais non /ɪ/. La syllabe accentuée est une diphtongue, mais dans la mesure où elle est dans un contexte <VCV>, on ne peut pas prédire sa qualité ; il faut donc la connaître. Le schéma accentuel du nom composé *talcum powder* est /1020/ ce qui a été bien compris par de nombreux candidats. Il s'agit d'un composé suivant le *Normal Compound Stress Rule*, c'est-à-dire avec un accent primaire sur le premier élément, et un accent secondaire sur le deuxième élément, polysyllabique. Précisons que le <l> dans *talcum* se prononce. Certains cas exceptionnels semblent bien assimilés : la non prononciation de dans *plumber*, ou encore la qualité vocalique de *sergeant*. En revanche, on a constaté encore cette année qu'un certain nombre de candidats se sont trompés de voyelle dans *engrossed*, pensant qu'il s'agit de la voyelle brève / relâchée /ɒ/. De même, les candidats se sont parfois trompés sur la voyelle accentuée de *wonderfully* (qui pouvait par ailleurs comporter 3 ou 4 syllabes) Comme dans le rapport 2015, on ne saurait trop recommander aux candidats de revoir les différentes prononciations du graphème <o>, et les sous-règles qui les gouvernent, et de veiller à ce que leur propre prononciation soit exacte. Enfin, de manière surprenante, le mot *unpaid* a été problématique pour bon nombre de candidats. Il s'agit d'un mot à préfixe séparable; ainsi, la première syllabe est à transcrire avec une voyelle pleine et non réduite (voir la même remarque dans des rapports précédents). La voyelle de la syllabe accentuée est parfaitement régulière, correspondant à la valeur principale du digraphe <ai>. Or, le jury a souvent rencontré des transcriptions avec /e/. Y aurait-il confusion avec le très exceptionnel *said* (qu'il convient de connaître, bien entendu) ?

Q3 - accentuation

Remarques générales

Cette année, le jury a encore accepté des indications accentuelles figurant sur la graphie, à la manière des dictionnaires. Toutefois, ce dernier type d'indications nous prive d'informations pertinentes sur le nombre de syllabes inaccentuées et leur placement, puisqu'elles ne sont pas marquées. Désormais, les schémas accentuels devront être donnés sous la forme d'indications numériques : /1/ pour l'accent primaire, /2/ pour l'accent secondaire et /0/ pour les syllabes inaccentuées. Le cas échéant, on pourra également indiquer /3/ pour l'accent tertiaire (pour les schémas particuliers résultant de la chaîne parlée). C'est ce que fait déjà la vaste majorité des candidats préparés pour cette partie de l'épreuve.

- a) Determine the stress pattern of each of the following words and account for it: *disappointments* (l. 13), *preparation* (l. 25), *inconsiderately* (l. 33), *prognosis* (l. 34), *monumental* (l. 57).

Proposition de corrigé

All of these words are morphologically complex and four of them have not only primary but secondary stress. We shall first discuss placement of secondary stress then move on to the reasons for primary stress placement.

Placing secondary stress

i/ In *disappointments* and *inconsiderately*, the first syllable, respectively *dis-* / *in-*, is a separable prefix so it carries secondary stress.

ii/ In *preparation* and *monumental*, primary stress is on the third syllable, and as we cannot have two unstressed syllables at the beginning of a word, /*00/, we need to introduce secondary stress on one of these syllables. We also need to avoid stress clash (two consecutive stressed syllables) so secondary stress is on syllable 1.

The word *prognosis* bears no secondary stress.

Placing primary stress

Disappointments /2010/

As *dis-* is a separable prefix, we may discount it with regard to placing primary stress. Likewise for the endings, *-ment* is a stress-neutral suffix; as is the flexional ending *-s*, so these have no effect on the stress pattern of the base word *appoint*. Primary stress will therefore be assigned with respect to the base word.

The word *appoint* is a 2-syllable verb with an inseparable prefix so we expect to have the pattern /01/, with primary stress on the bound stem.

OR The 2nd syllable of this word is a heavy syllable (/V̄/, long vowel) so it carries stress.

Preparation /2010/

This word has a stress-imposing ending, *-ion*, attached to its base so it is the ending which will determine stress placement. Following the rule <'iV(C)(e)>, primary stress will be placed on the syllable before the ending

OR as the third syllable is a heavy syllable, (/V̄/, diphthong) so it carries stress.

Inconsiderately /201000/ (or /20100/¹)

As *in-* is a separable prefix, we may discount it with regard to placing primary stress. Likewise, the stress-neutral ending, *-ly* is not to be considered in placing primary stress. However, *-ate* is a stress-imposing ending on a word of three syllables or more. In this case, stress will be placed 2 syllables before *-ate*.

(¹ In terms of the overall stress pattern, there is possible syllable compression of the fourth syllable <er> → /20100/.)

Prognosis /010/

This word has a stress-imposing ending which carries stress as follows: 'osis

Monumental /2010/

The ending *-al* is stress-imposing if preceded by a consonant cluster, as is the case here, so primary stress is placed on the syllable before the ending

OR The 3rd syllable is a heavy syllable (/V̄CC/) so it carries stress.

Bilan

Il est important dans ce type de question que les réponses soient claires et concises, en faisant bien ressortir les éléments essentiels, à savoir le schéma accentuel lui-même, associé aux explications.

De nombreux candidats se sont très bien préparés et ont donné des indications détaillées et claires sur le placement des syllabes accentuées. C'est une des questions les mieux réussies de la sous-épreuve. Toutefois, certains candidats ont perdu des points en oubliant de mentionner des éléments pertinents, ou ont perdu du temps en donnant des explications qui n'étaient pas nécessaires. Ainsi, pour *disappointments*, il fallait absolument expliquer le placement de l'accent primaire du mot *appoint*, puisque les terminaisons n'avaient pas d'influence sur celui-ci ; c'est donc l'information essentielle. En revanche, il était inutile d'expliquer le placement de l'accent primaire de *prepare* puisque c'est la terminaison contraignante qui est significative ici. De même, il ne faut oublier aucune terminaison ni aucun préfixe. Le jury ne saurait prendre en compte une règle qui n'est que citée (règle de *-ion*,

Normal Stress Rule) sans expliquer ce qu'elle dit. Il est à noter que la règle de Luick porte sur la qualité vocalique de la voyelle accentuée et non sur le placement de l'accent primaire ; quelques candidats ont fait cette confusion. Les règles doivent être précises, et leurs effets clairement énoncés. Ainsi, pour *prognosis*, la terminaison n'est pas *-is* mais bien *-osis*, qui a pour effet de contraindre le placement de l'accent primaire sur la première syllabe de la terminaison.

La question portait sur le schéma accentuel (*stress pattern*), à savoir l'ensemble des syllabes et leur valeur accentuelle (1-2-0). Il fallait donc parler non seulement de l'accent primaire mais aussi de l'accent secondaire. Il était judicieux d'expliquer le placement de l'accent secondaire dans une rubrique particulière, afin d'éviter la répétition (et de mieux gérer le temps). La proposition de corrigé inclut deux possibilités pour le placement de l'accent secondaire. Il était acceptable d'utiliser la même explication pour tous les mots (donc ne pas parler de l'accentuation des préfixes séparables) puisque l'accent primaire se trouve sur la troisième syllabe sur tous les mots en question. Remarquons toutefois que, si l'accent primaire était placé sur la quatrième syllabe, il aurait été nécessaire de prendre en compte aussi bien les éventuels préfixes que les questions d'isomorphisme en confrontant les schémas accentuels des bases avec les schémas des dérivés.

Le jury a apprécié le travail des quelques candidats qui ont réellement fourni un exposé clair et réfléchi, démontrant ainsi non seulement une bonne connaissance de règles mais également une capacité d'analyse. Attention toutefois à bien gérer le temps, car la sous-épreuve comprend de nombreuses questions. Par ailleurs, certains candidats appliquent des règles qui ne sont pas tout à fait maîtrisées et aboutissent à des schémas erronés. Ce fut notamment le cas pour *monumental* où bon nombre de candidats se sont fiés à la règle générale pour ce suffixe, non contraignante, sauf après deux consonnes. Comme pour la transcription, il faut veiller à ce que les schémas accentuels correspondent à la prononciation exacte.

b) Give the stress pattern of: *half-masked smile* (l. 30), *white-coated consultant* (l. 32). Do not justify your answers.

Proposition de corrigé

half-masked smile

/2 0 1/ OR /2 3 1/

white-coated consultant

/2 00 010/ OR /2 20 010/ OR /2 30 010/

Bilan

Dans les deux cas, ce sont des contextes prototypiques où va opérer le *stress shift*, puisqu'on a un ensemble d'éléments formant un syntagme que l'on va considérer comme une unité de sens (MWU, *multiple word unit*). Ainsi, la syllabe du premier élément qui serait accentuée /1/ de manière isolée subit ici une désaccentuation ; et c'est le dernier élément de l'unité de sens qui porte le seul accent primaire. Dans cette question, le candidat ne devait pas démontrer le processus de *stress shift*, mais simplement indiquer le résultat. Beaucoup de candidats ont bien réussi le premier item qui comportait trois éléments monosyllabiques. Pour le second item, il était important de marquer les valeurs de toutes les syllabes, y compris des syllabes inaccentuées, ce qui a été une source de difficulté pour certains.

Q4 - correspondances graphie-phonie

Remarques générales

Cette question requiert non seulement de connaître de manière approfondie les règles, sous-règles et exceptions, mais aussi d'être capable de les exprimer de manière concise. Le candidat est encouragé à utiliser des formules qui permettent des généralisations afin de montrer sa maîtrise du système, et d'éviter une description du seul mot en question, comme l'ont fait certains. De même, plutôt que de longues explications, les réponses aux questions 4a/ et 4c/ pouvaient être présentées sous forme de tableau, comme dans la proposition de correction ci-dessous, ce qui permet de gagner en clarté et en rapidité.

a/ Account for the pronunciation of <a> in the following words: *sage* (l. 1), *flare* (l. 6), *glad* (l. 38), *ward* (l. 48), *chance* (l. 62).

Propositions de corrigé

Lax value before final <C> <'VC#>	Tense value before <Ce#>	Tense value modified by r (before <rCe#>)		<a> modified by <r> after /w/	"Ask" words (SBE), <'anC> where <C> is a voiceless fricative
æ	eɪ	eə (SBE)	e (GA)	ɔ:	ɑ:
glad + chance (GA)	sage	flare		ward	chance (SBE)

Bilan

Les réponses à cette question montrent que beaucoup de candidats se sont bien préparés. Toutefois, bon nombre de candidats ne connaissaient pas la prononciation de *sage*, pensant qu'il s'agissait d'un mot français et d'une prononciation correspondant à un mot étranger. De même, les sous-règles concernant *ward* et *chance* (SBE) ont été souvent mal connues, et la prononciation de ces mots trop souvent incorrecte.

b) To what extent is the pronunciation of the stressed vowel in the following words irregular: *behind* (l. 9), *especially* (l. 20), *told* (l. 53).

Propositions de corrigé

behind: /aɪ/, *told*: /əʊ/ (SBE) /oʊ/ (GA)

Both are in a checked vowel context <'VC2>, but we have a diphthong in both cases instead of the expected short (lax) vowel. They follow sub-rules where /n/ and /l/ have a lengthening effect as follows:

told /əʊ/ (oʊ) /oʊ/: <-olC> subrule: {C = l, t, d, s, m, k}. Many words are concerned.

behind /aɪ/: <-ind> subrule. A few words are concerned.

especially /eɪ/

<V> is generally long (tense) in the context <'eCiV(C)(e)>. This is therefore an exceptional pronunciation.

Bilan

Si les raisons qui expliquent le caractère inattendu de *behind* et *told* sont globalement comprises, les sous-règles permettant de déterminer le degré de régularité / irrégularité ne sont pas toujours maîtrisées. Par ailleurs, le caractère exceptionnel de la voyelle accentuée du mot *especially* est moins bien connu. Comme cela a été dit en préambule, il est important que les candidats sachent non seulement les règles mais qu'ils aient conscience du degré de régularité des prononciations. Quelques candidats ont fait preuve d'une réflexion particulièrement bien menée pour cette question qui exigeait des connaissances approfondies.

c) Account for the pronunciation of the digraph <ea> in the following words: *dear* (l. 3), *pleasure* (l. 4), *least* (l. 7), *earlier* (l. 9), *bearing* (l. 14), *heart* (l. 18).

Propositions de corrigé

main value for digraph <ea> in any context except +<r>	secondary value for the digraph <ea>	main value for <ea+r> in a checked vowel context		main value for <ea+r#>		secondary value for <ea+r#>		exceptional pronunciation for <ea+r>
		/ɜ:/ (SBE)	/ɜ:/ (GA)	/ɪə/ (SBE)	/ɪ/ (GA)	/eə/ (SBE)	/e/ (GA)	
/ɪ:/	/e/							/ɑ:/
<i>least</i>	<i>pleasure</i>	<i>earlier</i>		<i>dear</i>		<i>bearing</i>		<i>heart</i>

Bilan

Si le jury a trouvé de nombreuses bonnes réponses, cette troisième partie de la question a posé problème à certains candidats. En effet, si les règles concernant les voyelles monographe semblent généralement bien connues, celles qui concernent les digraphes et l'effet modificateur de <r> le sont moins.

Q5 - chaîne parlée : processus

Remarques générales

Le jury constate que beaucoup plus de candidats se sont bien préparés pour au moins une partie de cette question, mais d'autres ont fait l'impasse. Pourtant, ces questions, qui demandent une certaine réflexion, sont au cœur de l'analyse de l'anglais oral. Le jury invite les futurs candidats à s'intéresser aux questions d'articulation qui sont d'une importance capitale pour tout enseignant. Des références utiles sont proposées dans la bibliographie qui figure à la fin du rapport de cette sous-épreuve.

a) Identify two connected speech processes likely to occur in the following sequence: *the hedonist could be a happy man* (ll. 1-2).

Proposition de corrigé (seuls deux procédés étaient requis)

i/ *the hedonist could* the consonant cluster /st k/ may be simplified as follows: /st k/ → /s k/. So /t/ undergoes consonant deletion (OR /t/ undergoes elision OR /t/ is elided).

ii/ *could be* Across the word boundary, in the sequence /d+b/, the final /d/ of *could* may undergo regressive assimilation of place of articulation to the initial /b/ of *be* as follows:

/d+b/ → /b + b/ (alveolar) plosive /d/ → (labial) plosive /b/.

(As there would then be two consecutive /b/, /b/ could then be deleted.)

iii/ *could be a* there could be a linking epenthetic /j/ between the two vowels /i:/ and schwa → /i: j ə/

Bilan

Cette question portait sur la chaîne parlée (*connected speech*), c'est-à-dire ce qui se passe quand un mot se trouve juxtaposé à d'autres mots dans un certain contexte. Il ne s'agissait pas d'expliquer des processus articulatoires internes aux mots. Il ne s'agissait pas non plus de prévoir la prononciation de mots grammaticaux, avec les contraintes liées aux formes faibles / fortes (par exemple, *the*, qui d'ailleurs se prononcera schwa devant la consonne /h/).

Beaucoup de candidats ont vu l'élision en *i/*. Les autres phénomènes *ii/* et *iii/* de la chaîne parlée ont été plus difficilement identifiés. Certains candidats ont proposé une élision possible de /h/ dans *hedonist* ou *happy*. Le phonème /h/ peut être éliminé sur des mots grammaticaux, mais non sur des mots lexicaux, sauf dans certaines variétés d'anglais. Dans ce cas, cela est une caractéristique de la variété et n'est pas lié à un processus de chaîne parlée. Les réponses ici devaient porter sur la variété de référence choisie et uniquement celle-ci.

b) Comment on the pronunciation of the letter *n* in the following words: *malfunctioning* (l. 43), *unpaid* (l. 43), *wanted* (l. 44).

Proposition de corrigé

These examples illustrate how the process of assimilation works. The main value for the pronunciation of <n> is /n/ which is a voiced alveolar nasal consonant. However, the way <n> is pronounced may be affected by the following sound which can in some cases trigger regressive assimilation of place, modifying the place of articulation of /n/.

malfunctioning: <n> is pronounced as the (velar) nasal consonant /ŋ/ because the following (velar plosive) consonant /k/ triggers regressive assimilation of place. <n> here will necessarily be pronounced in this way.

unpaid <n> may be pronounced as (bilabial) nasal /m/, undergoing regressive assimilation of place to the following (bilabial) plosive consonant /p/. This process may or may not occur (particularly as <n> is at the end of the prefix <un> and as it is separable, this may perhaps stop assimilation from operating).

wanted <n> will be pronounced as (alveolar) nasal /n/. As the following sound is also an alveolar sound, /t/, no assimilation can occur as they both already have the same place of articulation.

Bilan

Dans ce type de question, il est important d'indiquer le mot et la prononciation, avant de donner des explications. Manifestement, la question a surpris certains candidats, alors que d'autres ont bien compris qu'il s'agissait d'assimilation. Dans quelques rares copies, le jury a eu le plaisir de trouver de véritables explications / démonstrations du processus. Notons que la question ne portait que sur la prononciation de <n>, et non sur l'effet de ce phonème sur d'autres sons voisins, même s'il est vrai que la voyelle qui précède /n/ sera dans une certaine mesure nasalisée.

c) Briefly account for the different phonetic realisations of /t/ in *time* (l. 14) and *starting* (l. 74).

Proposition de corrigé

Time [t^h] syllable initial /t/ in a stressed syllable will be pronounced with aspiration
Starting [t] the /s/ before /t/ will stop aspiration.

Bilan

Certains candidats connaissent très bien le phénomène et font preuve d'une belle maîtrise des processus phonétiques. D'autres réponses témoignent d'un manque de connaissance des phénomènes articulatoires (le phonème /t/ serait dévoisé par /s/ – alors qu'il s'agit dans les deux cas de consonnes sourdes à la base).

Q6 - chaîne parlée: intonation

Remarques générales

Le traitement de l'intonation a posé quelques difficultés encore cette année, mais on voit que certains candidats se sont mieux préparés, même si d'autres ont visiblement fait l'impasse, ne serait-ce que sur les quelques connaissances formelles requises pour réussir cette question (voir les rappels ci-dessous). Sans forcément entrer dans les subtilités de cet aspect de la phonologie suprasegmentale, il est important que les candidats comprennent les principes de base qui sous-tendent le message transmis par le locuteur, et sachent les représenter. Ces principes permettent de rendre compte de la manière dont le locuteur transmet un message (neutre ou orienté). Il s'agit des 3T qui font l'objet de la question – les unités intonatives, la syllabe tonique (noyau intonatif) et le ton employé – et qui se combinent pour transmettre du sens.

Rappels

Toute représentation cohérente est acceptée à partir du moment où, conformément à la consigne, les groupes intonatifs (unités intonatives) sont clairement délimités, les syllabes toniques (nucléaires) soulignées sans ambiguïté et la nature des tons (ascendant, descendant, ascendant-descendant, descendant-ascendant ou uni) clairement définie. On suggère cependant d'utiliser les conventions suivantes :

Des barres verticales ou obliques gagnent à être employées pour délimiter les groupes intonatifs. Des doubles barres (non exigibles) peuvent être utilisées pour indiquer une pause longue ou un changement de locuteur (comme dans la proposition ci-dessous).

Le soulignement est la meilleure manière d'indiquer les syllabes toniques (nucléaires). Il doit, dans tous les cas, être précis et ne porter que sur les syllabes concernées, non sur des mots entiers.

L'emploi des symboles suivants constitue la meilleure manière d'indiquer la nature des tons nucléaires : \ ou ↘ (ton descendant, *fall*), / ou ↗ (ton montant, *rise*), V ou ↘↗ (ton creusé, *fall-rise*), Λ ou ↗↘ (ton circonflexe, *rise-fall*) (> ou → pour un ton uni, *level tone*). Pour éviter toute ambiguïté, on recommande de placer ces symboles immédiatement avant les syllabes soulignées et non en début ou en fin de groupe intonatif.

Il n'est pas nécessaire de marquer les signes de ponctuation dans les transcriptions intonatives (voir les commentaires sur le marquage des unités intonatives). Le jury a pourtant toléré la présence de ponctuation dans la transcription des passages proposés ici (mais non dans la transcription du passage de la question 1).

Dans certains ouvrages, la distinction entre le *low fall* et le *high fall* et entre le *low rise* et le *high rise* est neutralisée. Plusieurs spécialistes s'accordent en effet à penser qu'il est difficile d'établir ici

des catégories étanches. Comme les années passées, le jury n'a donc pas exigé que ces différences soient établies dans les transcriptions proposées.

Indicate tone-unit boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extract. Do not justify your answers.

'I'm so grateful,' said Morse. 'I really am! [. . .]'

'Yes,' said Christine softly.

'Will you be in tomorrow?' asked Morse quickly.

'No – not tomorrow. We've got some librarians coming from California –' (ll. 68-71).

Propositions de corrigé

Il (1) I'm so grateful said Morse | (2) I really am [. . .] || (3) \ Yes said Christine softly. || (4) Will you be in to/morrow | (5) asked Morse —quickly || (6) \ No | (7) not to/morrow | (8) We've got some librarians coming from California ||

Bilan

Le corrigé ci-dessus ne fournit qu'un exemple de ce que l'on pouvait proposer en matière de division en unités intonatives, identification des syllabes nucléaires et choix des tons. Toute proposition cohérente a été acceptée. En effet, tout comme des variantes sont possibles pour des segments, il en existe aussi en matière de prosodie dans la plupart des énoncés.

Cette question permet de vérifier que les candidats au concours de l'agrégation ont connaissance du fonctionnement du système intonatif. Rappelons que l'intonation remplit diverses fonctions, entre autres linguistiques (délimitation des phrases et/ou de leurs constituants, marquage grammatical de certains types d'énoncés, régulation des tours de parole etc.) et paralinguistiques (représentation d'attitudes, d'états psychologiques transitoires, etc.). Si la diversité des facteurs qui déterminent les choix prosodiques nous invite à accepter des interprétations diverses, cela ne signifie pas qu'il n'existe pas des tendances nettes en termes d'usage intonatif. Le bilan attire l'attention des candidats sur certains écueils, et fournit également des commentaires non seulement sur la proposition de corrigé mais aussi sur d'autres propositions, afin de montrer la cohérence de ces tendances.

Les unités intonatives

Le découpage de la chaîne parlée en unités intonatives constitue une première difficulté qui entraîne d'autres, puisque pour chaque unité intonative, il faudra marquer un ton et un noyau. Il est évident que si on marque trop d'unités intonatives, on multiplie les erreurs. Si cette première étape est bien réussie, les autres marquages seront d'autant plus pertinents.

Il faut savoir utiliser la ponctuation mais aussi s'en distancer, notamment lorsqu'il s'agit d'un discours entrecoupé par des verbes introducteurs de parole, car les virgules correspondent à des indications de prises de parole et non à des pauses, ce qui a induit bien des candidats en erreur. Ainsi « said Morse » (1), « said Christine softly » (3) pouvaient faire partie de l'unité intonative qui commence par ce que disent Morse et Christine. Si on considère que ces propositions introductrices de discours constituent des unités intonatives à part entière, alors le ton employé sera un ton uni (*level tone*), neutre. Toutefois, lorsque la proposition introductrice suit un ton montant, et si elle dépasse le simple pronom-verbe (étant suivi d'un adverbe par exemple), elle constituera vraisemblablement une unité intonative indépendante (voir commentaire sur le ton), comme pour « asked Morse quickly » (5).

Beaucoup de candidats n'ont pas prévu deux unités intonatives pour l'énoncé « no – not tomorrow » (7) et (8). Là, la ponctuation reflète très clairement le fait qu'il y a deux propositions à distinguer : une réponse, puis un complément d'information qui est à la fois reprise et commentaire (voir remarques sur le ton).

Enfin, pour la dernière phrase de l'extrait (8), beaucoup de candidats ont proposé deux unités intonatives, en arrêtant la première après « librarians », ce qui est tout à fait envisageable (voir commentaires sur le ton et le noyau). Notons au passage que si l'on considère que l'unité intonative n'est pas coupée, alors *librarians* aura une certaine prééminence et pourra être considéré comme la tête (*high head*).

Le ton

Les propositions de corrigé s'inspirent de la fonction grammaticale de l'intonation, ainsi que des fonctions discursives, le cas échéant. Il s'agit d'abord de distinguer entre la partie du discours qui est neutre, et les éventuels énoncés non neutres. Ainsi, on constate que la plupart des unités intonatives

comportent un ton descendant car il s'agit essentiellement de simples déclaratives (affirmatives ou négatives), que ce soit des phrases complètes, (1) et (8), des réponses en « yes » (3) ou « no » (6), ou encore des ellipses, « I really am (grateful) » (2). Mais on aurait très bien pu envisager un ton creusé sur « I'm so grateful » (1) afin de sous-tendre l'emphase.

Un ton ascendant est proposé pour la question fermée « will you be in tomorrow? » (4), ce qui est le ton par défaut de ce type de question (contrairement aux questions ouvertes, rappelons-le). Il est à noter que la proposition introductrice de discours qui suit cette question a été insérée dans une unité intonative indépendante, avec un ton qui lui est associé. Pourquoi ? Parce que lorsqu'un ton monte, la voix continue à monter après la syllabe tonique jusqu'en fin d'unité intonative (contrairement à un ton descendant où le reste de l'énoncé est prononcé sur un ton bas). Cette partie de la phrase est vraisemblablement trop longue pour que ce soit réalisable, et comme il s'agit d'une proposition qui introduit du discours, un ton uni semble approprié. On pourrait également envisager un ton légèrement montant sur la syllabe accentuée de l'adverbe.

Par ailleurs, nous proposons un ton ascendant sur « not tomorrow » (7) parce que cette proposition reprend une information connue (« tomorrow ») dans un avis négatif émis en réponse à une invitation indirecte à revenir le lendemain. Le ton reflète donc cette reprise négative. Un ton creusé (*fall-rise*) aurait également pu être envisagé, afin de bien montrer cette contradiction, et peut-être transmettre un ressenti de regret (voir aussi les commentaires sur la syllabe tonique).

Enfin, à la fin de l'extrait, nous proposons une seule unité intonative (8), mais si cette dernière phrase est coupée en deux, avec une première partie s'arrêtant à « librarians », un ton descendant serait associé à « librarians », en écho à la suite de la phrase. Si on a proposé un ton descendant sur « California », c'est en considérant que l'énoncé est complet.

La syllabe tonique (noyau)

Rappelons que la syllabe tonique se place par défaut sur la syllabe accentuée du dernier mot lexical (LLI – *last lexical item*). Cela suppose que l'on identifie correctement la syllabe accentuée. On ne peut qu'encourager les candidats à mobiliser leurs connaissances des règles accentuelles afin de bien placer le noyau. On aurait peut-être pu éviter ainsi les trop nombreuses erreurs sur lib'rarians, et Cali'fornia, tous les deux ayant la terminaison contraignante en <'_iV(C)(e)>.

Si le message est neutre, s'il n'y a pas de reprise d'information ni d'intention particulière, le noyau sera placé sur le dernier mot lexical (désormais LLI). Par ailleurs, les propositions introductrices de discours (3) ne sont pas prises en compte. Ainsi dans ce passage, le noyau se place généralement sur le LLI : (3), (4), (6) (7) et (8). Si l'unité (8) est coupée en deux, c'est également le LLI « librarians » qui sera le noyau. Pour l'unité intonative (5), comme il s'agit d'un ton uni, il n'y a pas de véritable syllabe tonique, mais pour des raisons d'harmonisation, le LLI a quand même été considéré comme le noyau intonatif dans la proposition de corrigé.

Dans la première unité intonative, le noyau pouvait également être le LLI « grateful », mais dans la proposition de corrigé, c'est l'intensifieur « so » qui a été préféré afin de refléter le caractère emphatique de l'énoncé. Pour l'énoncé elliptique (2) qui suit, « am » est nécessairement le noyau, car le mot reprend non seulement « am » mais aussi « grateful », implicite.

Pour l'unité (7) « not tomorrow », le noyau est placé sur le dernier élément lexical « tomorrow » dans le corrigé proposé car ce mot est repris avec un ton montant indiquant le caractère négatif de la réponse tout en annonçant le complément d'information qui est donné dans la proposition suivante. On pouvait également considérer que « tomorrow » était de l'information ancienne, et qu'à ce titre il ne serait pas le noyau. Dans ce cas, on pouvait adopter un ton creusé (*fall-rise*), la syllabe tonique étant « not », la nouvelle information.

Conclusion

Le jury s'est réjoui de voir que de nombreux candidats s'étaient bien préparés à cette sous-épreuve, et tient à féliciter ceux qui ont su remobiliser leurs connaissances dans l'ensemble des questions. Le travail des candidats qui, au-delà de leurs connaissances des règles et conventions formelles, ont démontré des capacités louables de réflexion sur la langue orale a été particulièrement apprécié.

Le jury espère que les remarques et informations de ce rapport auront permis de répondre aux interrogations de ceux qui ont passé cette épreuve en 2016 et qu'elles seront utiles à la préparation des futurs candidats du concours 2017.

Références bibliographiques

1. Ouvrages indispensables

L'un des deux dictionnaires suivants :

JONES, D. (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 18e édition, éd. P. Roach, J. Setter & J. Esling. Cambridge, Cambridge University Press.

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

2. Ouvrages utiles

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

CRUTTENDEN, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English*, 8e édition. Londres, Routledge.

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.

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

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

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.

Susan MOORE MAUROUX
Université de LIMOGES

4.1 – Traduction - Version

La partie du rapport du jury consacrée à l'épreuve de version se présente en quatre parties : d'abord des considérations générales sur les enjeux de cette épreuve, suivies de quelques remarques sur les qualités et défauts des copies ; puis une présentation du texte à traduire visant à dégager à partir des enjeux littéraires des enjeux de traduction ; ensuite des remarques spécifiques par segment, fondées sur les traductions lues dans les copies ; enfin une proposition de traduction issue du travail collectif des correcteurs de l'épreuve.

Remarques générales

Nature de l'épreuve et présentation des copies

Le petit nombre de copies blanches ou incomplètes semble indiquer que la majorité des candidats s'étaient préparés à l'épreuve, et que leur participation au concours était sérieuse. Cependant, un certain nombre de copies comportaient des omissions, souvent d'un seul mot : preuve de l'utilité d'une relecture scrupuleuse et méthodique.

Les copies étaient la plupart du temps correctement présentées. Le jury est compréhensif envers les candidats qui ont procédé avec propreté à quelques corrections lors de l'ultime relecture. Les copies abondamment raturées et surchargées ont été rares ; il est souhaitable qu'elles le soient plus encore car une graphie ambiguë ou une surcharge empêche de trancher entre différentes lectures possibles et oblige le jury à ne peut retenir aucune d'entre elles. Il faut donc veiller à mettre des points aux *i* et des barres aux *t*, à pratiquer une graphie lisible, distinguant sans peine les *a* des *o*, les *i* des *e*, les *n* des *m*.

Au terme de l'épreuve, les candidats doivent remettre une traduction, et uniquement une traduction, du texte qui leur a été soumis. Il n'est pas demandé de traduire le paratexte, en particulier le titre de la source. La copie ne doit comporter aucun commentaire sur le texte, qu'il apparaisse sous forme de note de bas de page, d'avant-propos, de postface ou de *marginalia*. Par exemple, les candidats n'ont ni à spéculer sur d'éventuelles coquilles dans le sujet ni à donner de définition des termes du texte afin de justifier leur traduction : ils doivent faire des choix et les assumer. Il n'appartient à personne en particulier de donner aux mots leur sens : un choix de terme n'est donc pas légitimé par l'explication qu'en donne un candidat mais par le sens communément reçu, et dûment recensé dans les dictionnaires, des mots dans chacune des deux langues.

Compréhension de l'anglais et passage au français

Il faut s'attendre à l'agrégation à un texte de version à forte charge lexicale. Si la connaissance de la traduction consacrée de « *chinaberry tree* » ou de « *pecan tree* » n'est pas un critère de recrutement, les candidats qui ne connaissaient pas les mots *rooster*, *ridge*, *calf*, *clay*, *astrut* ou encore *slate* ont nécessairement été désavantagés par le fait que leur traduction ne pouvait pas rendre compte du sens du texte avec la précision requise.

Tout aussi essentielle à la compréhension du texte est celle du fonctionnement du groupe verbal en anglais, groupe verbal qu'il faut appréhender dans son ensemble, avec les adverbes et les compléments prépositionnels, pour déterminer son sens et choisir une traduction. Certains candidats ne semblent pas maîtriser cet aspect crucial de la langue anglaise. Ainsi « *push over* » a parfois été simplement traduit par « pousser », traduction qui omet l'apport sémantique de l'adverbe *over* dans ce groupe verbal. D'autres candidats, à l'inverse, ont montré qu'ils connaissaient ce phénomène mais pas les différences entre l'anglais et le français, qui nécessitent des procédés de traduction autres que le calque. Ainsi, des groupes verbaux tels que « *climbed down the steps* » ou « *being drawn down a slate* » ont parfois été traduits mot à mot, ce qui entraînait un changement du sens. Certains candidats, conscients de la nécessité de s'écarter de la syntaxe du texte anglais, ont appliqué de manière systématique et mécanique la technique de base du chassé-croisé : « *push over* » traduit par « renverser en poussant », « *carry home inside* » par « ramener à l'intérieur en portant ». Cette technique a au moins le mérite de respecter le sens de l'original et de n'en rien omettre, elle permet de produire des gloses pédagogiques, mais la plupart du temps elle constitue le point de départ plutôt que l'aboutissement d'un travail de traduction : elle fournit un contenu sémantique à mettre en forme. Dans les deux exemples cités, le complément circonstanciel n'ajoute guère de sens et peut donc être omis. Des traductions scindant le groupe verbal en deux verbes coordonnés (« porter et amener à l'intérieur ») ont été lues : on peut leur reprocher de présenter comme

deux actions distinctes ce que le texte d'origine présente comme une seule action.

Les temps et aspects ne sont pas toujours maîtrisés : la traduction du prétérit simple a parfois posé problème, ainsi que celle du plus-que-parfait. Il faut donc connaître les différentes valeurs possibles des formes verbales en anglais et en français, et savoir tenir compte des éléments pertinents tels que le sémantisme du verbe ou le contexte (par exemple les compléments circonstanciels) pour déterminer le sens au cas par cas dans le texte anglais, ainsi que la traduction appropriée.

La syntaxe du groupe nominal doit être parfaitement maîtrisée. Par exemple, dans la structure génitive « *an old man's silver watch* » l'article « *an* » et l'adjectif « *old* » ne peuvent guère porter que sur « *man* », ce qui n'a pas été compris par tous les candidats. Les degrés de détermination nominale ne doivent pas non plus faire l'objet d'erreurs. Les déterminants sont la plupart du temps porteurs d'un sens objectif précis : ils permettent de savoir de quelle personne ou de quelle chose il est question. En particulier, la valeur de l'article zéro suivi d'un nom au pluriel a donné des difficultés à certains candidats qui n'ont pas bien su choisir entre les articles défini et indéfini en français pour traduire cette structure.

Au-delà des questions strictement linguistiques, les candidats ont tout intérêt à exercer leur réflexion sur le sens, explicite et implicite, du texte. Le jury de l'agrégation ne leur soumettra jamais de texte absurde ou décousu, car un tel texte ne serait pas un très bon outil d'évaluation et de recrutement de futurs professeurs. En revanche, un texte dont le sens est partiellement implicite permet justement de mesurer le niveau de compréhension des candidats. Ainsi, si le texte semble, en totalité ou en partie, incongru aux candidats, ils feront bien d'approfondir leur réflexion, et de ne pas se contenter de traductions absurdes. Il était légitime d'être, dans un premier temps, perplexe devant « *a stream of Plymouth Rocks* ». Toutefois, puisque le sens de ce groupe nominal n'allait pas de soi, il était également logique d'en chercher la clé dans le texte même. On pouvait ainsi remarquer que la phrase suivante commence par le groupe nominal « *the chickens* » (et non « *chickens* » avec article 0) : l'article défini indique que ce groupe nominal constitue une reprise plutôt qu'une présentation, alors qu'il n'a pas encore été question de poules, sauf si « *Plymouth Rocks* » les désigne. Le sémantisme de « *rushed* », qui fait écho à « *let loose a stream* », confirme la coréférentialité avec « *Plymouth Rocks* ».

Enfin, il ne suffit pas de restituer en français tout le contenu sémantique du texte : il faut aussi s'efforcer de donner une idée juste de la façon dont s'exprime l'auteur. Certains candidats ont traduit les passages dont la construction leur posait difficulté en expliquant le sens de ces passages plutôt qu'en recomposant un équivalent du texte de départ. Dans certains cas (explicitation de l'implicite), cela se justifie peut-être par une volonté de clarifier le sens, dans d'autres (simplification de la syntaxe ou remplacement d'items lexicaux tels que « *curl-papers* » par une définition ou une approximation), par un manque d'aisance linguistique. Que la solution consiste à chercher des formulations transparentes ou qu'elle consiste à étoffer et renforcer ses connaissances lexicales et syntaxiques, il faut s'efforcer de dépasser ce type de traduction.

Qualité du français

Les erreurs d'orthographe lexicale ont été trop nombreuses. Le nombre de consonnes dans des mots du vocabulaire courant appelle quelques vérifications : **atrappa*, **atrappa*, **trappue*, **acourait*, **batante*, **vasciller*, **coline*, **tremblotter*, **apeler*, **disparraître*, **mirroir*, **courir*... Les autres mots les plus fréquemment mal orthographiés ont été *puits* et *toit*.

On a souvent trouvé d'autres formes verbales que l'imparfait, ou le plus-que-parfait employé après « comme si », ou encore le conditionnel et le passé simple : « *comme si quelque chose vint »).

Les conjugaisons du français sont souvent approximatives ou erronées. Le passé simple de l'indicatif des verbes des deuxième et troisième groupes est trop souvent ignoré. Les terminaisons en -a et -èrent (**descenda*, **fuyèrent*) sont propres au premier groupe, c'est-à-dire aux verbes dont l'infinitif se termine par -er, ce qui n'est le cas ni de *descendre* ni de *fuir*. Il faut donc relire soigneusement sa copie, mais aussi, et bien avant de passer l'agrégation, apprendre la conjugaison française et acquérir des réflexes qui limitent le champ des erreurs possibles : s'il n'est pas honteux, dans les conditions du concours, d'hésiter entre **luirent* et *luisirent* ou de conjuguer par erreur le verbe *éclore* au passé simple, la familiarité avec le français devrait toutefois empêcher de mettre à un verbe au passé simple et à la troisième personne du singulier :

- un s (« il mis »), propre aux deux premières personnes du singulier,
- un accent circonflexe (« une ombre grossît », « le toit fût »), qui indique un décrochage modal (imparfait du subjonctif),

- ou encore une terminaison vocalique (*« elle couru »), qui signale une forme non-finie (participe passé). Par ailleurs, les erreurs d'orthographe lexicale relevées plus haut, lorsqu'elles se produisent à la charnière entre le radical et la terminaison, peuvent retentir sur la conjugaison, avec des conséquences très fâcheuses : les candidats qui orthographient *courir* avec deux *r* et qui ont voulu mettre ce verbe à l'imparfait de l'indicatif n'ont peut-être pas eu conscience qu'ils le conjuguèrent au conditionnel présent.

Rappelons aussi que l'écriture du français est phonétique. Certes, la correspondance entre graphie et phonie y est beaucoup plus complexe que dans d'autres langues européennes (à l'exception de l'anglais), mais le français s'écrit à l'aide d'un alphabet dont la fonction première est de noter des sons. La base de l'écriture est donc la maîtrise de la valeur phonique des lettres, de leur combinaison et des signes diacritiques. La transformation de la valeur phonique de *e* par les accents orthographiques qui portent sur cette lettre, ou par les consonnes qui la suivent (en fonction du nombre et de l'ordre de ces dernières), la transformation de la valeur des consonnes *c* et *g* par la voyelle qui les suit ou par la cédille, doivent être connues afin d'éviter des graphies telles que **effrené*, **reveler*, **feraille*, **dréssés*, **changa*, **s'élanca*... qui ont le double tort d'être fautives du point de vue du standard orthographique et de ne pas non plus représenter des formes orales correctes si on les oralise en respectant les règles de correspondance entre graphie et phonie.

Concernant la qualité de l'expression en français, il semble utile de rappeler que l'emploi de la conjonction de coordination « et » devant, par exemple « puis », « ensuite », avec lesquels il est redondant, est généralement considéré comme incorrect (*et puis, *et ensuite), à l'inverse de l'anglais, où « *and then* » est accepté. Quelques relâchements (« en panique », « une léchouille »...) donnent à penser que certains candidats n'ont pas toujours une conscience suffisamment claire des différences entre niveaux de langue.

Pour finir, on rappellera l'importance de la punctuation : certains candidats ont adopté une ponctuation non-standard (en particulier virgule entre S et V ou entre V et COD sans qu'il y ait d'autre complément entre les deux), d'autres ont ponctué certaines phrases de façon à en changer le sens, par exemple la portée de « *running frantic* », ou encore la place de « *a school bus* » dans la phrase. Certains candidats ont également négligé de mettre un point à la fin de certaines phrases.

Présentation du texte

Malgré la très grande reconnaissance dont a joui dès son vivant Eudora Welty (1909-2001, distinguée par une nuée de récompenses, dont un prix Pulitzer, un *National Book Award*, une médaille présidentielle de la Liberté, etc.), ses cinq réalisations dans le genre majeur du roman ne sont peut-être pas la part la plus connue de son legs. *Losing Battles* est sa quatrième tentative romanesque et la plus longue. L'extrait qui était proposé à la traduction en est l'incipit : il n'existe donc pas de « co-texte antérieur » dont l'absence aurait privé les candidats de clés dont disposerait un lecteur ordinaire du roman.

Enjeux littéraires

Le passage à traduire constitue le début du roman. Il s'agit pour l'auteure de mettre en place le cadre du récit : cadre spatio-temporel mais aussi, plus largement, cadre culturel et esthétique définissant certains des enjeux littéraires du roman. Le texte étant placé au début du roman et décrivant le commencement d'une journée, c'est aussi, métaphoriquement, son propre commencement qu'il met en scène. Les notions de début, de naissance, de création sont centrales.

Le récit du début de la journée prend une tournure nettement cosmogonique, comme l'indique l'hyperbole « *world* » pour désigner le ciel (première occurrence) et le jardin (deuxième occurrence). La journée qui commence a beau être, comme le souligne le narrateur (« *once more* », « *one more time* », « *standing there from pure memory* »), le *duplicata* de celles qui l'ont précédée, elle pourrait tout aussi bien être la première, dont précisément elle est une copie conforme. La référence à l'arche de Noé est évocatrice : *matrice* ou berceau de toute l'humanité réduite après le déluge au patriarche et à sa famille nucléaire, l'arche est le point de départ d'une *deuxième création*, à la fois genèse et répétition. Le nom de la race des poules (Plymouth Rock, lieu du débarquement au Nouveau Monde des « Pèlerins ») renvoie lui aussi à un récit fondateur : au récit d'un recommencement de l'histoire de l'humanité envisagée comme une histoire sacrée. Cette allusion à Plymouth Rock apparaissant quelques lignes avant la mention de l'arche de Noé, on peut se demander si elle ne contient pas une allusion au *Mayflower*, qui pourrait être vu comme une nouvelle arche de Noé.

L'univers dans lequel débute le roman se caractérise donc par une temporalité cyclique, dans laquelle « premier » et « suivant » ne sont pas des antonymes : on peut dire qu'il n'y a pas de Premier Jour car chaque jour n'est que la copie des précédents, mais aussi que chaque jour est le premier car c'est le Premier Jour qui, chaque jour, est copié. Il n'y a pas de genèse, pas de moment initial, mais chaque jour la genèse se (re)produit.

Dans ce contexte, la figure du bébé joue le rôle de l'esprit de la vie et du mouvement, donc aussi du désordre. Le terme *tagging* revêt une dimension symbolique et rituelle. La désignation et l'inclusion dans un jeu se lisent comme la reprise d'un rite, récit mythologique et cosmogonique.

C'est évidemment le langage symbolique du texte qui permet d'accéder à sa dimension cosmogonique. De ce fait, les procédés de métaphorisation occupent dans le texte une place importante aux deux sens du terme : quantitatif et qualitatif.

On ne pourra pas manquer de relever sept occurrences de la proposition « *like* », cinq de « *as if* » ou « *as though* », trois de « *as* » à valeur comparative et un comparatif (« *paler than* ») : l'omniprésence des images, majoritairement présentées sous forme de comparaisons, c'est-à-dire de manière explicite, signifie que la présence active de l'auteure n'est pas simplement devinable pour le lecteur, elle est exhibée délibérément, et même avec insistance. Cette omniprésence a aussi pour effet de rythmer le texte : son écriture (rythme binaire d'alternance : une description ou un récit alternant avec une image), mais aussi sa lecture, de manière légèrement différente, puisque le lecteur repère rapidement le procédé et l'anticipe. Dès lors s'instaure une lecture à deux niveaux, dans laquelle le lecteur attend à la fois le développement du récit et l'apparition des images qui l'illustrent. La saturation par les images met à bas la frontière entre le monde du récit réaliste dans lequel évoluent les personnages et celui de l'imagination de l'auteure, alors même que l'emploi de la comparaison, qui sépare le comparé et le comparant, consolide sans relâche cette même frontière.

Le langage imagé du texte passe aussi par des métaphores : « *the moon [...] was going down on flushed cheek* », « *a stream of Plymouth Rocks* », « *the posts along the porch [...] bloomed downward* ». La première métaphore du texte implique une personnification (si la lune a une joue, c'est qu'elle est humaine), ce qui caractérise la dimension pour ainsi dire animiste du texte. On peut faire la même remarque à propos de « *tagging the gatepost, the well-piece* » (cf *supra*). Les deux figures peuvent se trouver associées : « *The distant point of the ridge, like the tongue of a calf, put its red lick on the sky* », « *The posts along the porch softly bloomed downward, as if chalk marks were being drawn, one more time, down a still misty slate* ». Toutefois, il faut noter que la comparaison vient presque toujours en complément de la métaphore pour l'éclairer, elle l'empêche de tomber dans l'obscurité ou l'hermétisme, sans toutefois neutraliser son pouvoir d'étonnement.

Visibilité de la main de l'artiste, interventions subjectives, répétitivité du procédé : la mise en avant au cœur du récit des produits de l'imagination de l'auteure pourrait justifier de qualifier son écriture de maniériste, au sens où les peintres et sculpteurs maniéristes (XVI^e siècle) représentent les figures non pas en respectant leurs proportions naturelles mais en les déformant de manière arbitraire et systématisée, créant ainsi des types physiques identifiables, imposant leur intervention subjective à la représentation du réel.

L'univers semble traversé de raccourcis dont les « trous de ver » des cosmologues pourraient fournir une métaphore, et par lesquels se rejoignent objets macrocosmiques et microcosmiques (« *the distant point of the ridge* » / « *the tongue of a calf* »), passés et présents (« *Noah's ark* » / « *a school bus* »), animaux et minéraux (« *a dog* » / « *a stone* »), à tel point que l'on peut se demander si la substance de l'univers, paradoxalement, ne réside pas davantage dans ces liaisons que dans ce qu'elles reliait. Ce procédé du rapprochement, il suffit parfois à l'auteure de l'emprunter à la langue courante qui, nommant une variété de poules d'après Plymouth Rock, fait de ces volatiles des rappels d'un lieu géographique et, à travers ces pense-bêtes à plumes, réinscrit un passé mythifié dans le présent et ravive le sentiment que le présent fait partie d'une histoire sacrée. Ce procédé de re-présent-ation fait l'objet d'une mise en abyme : à ceux qui connaissent le nom de leur race, les poules rappellent Plymouth Rock, qui à son tour rappelle l'arche de Noé (cf *supra*), qui ne manque pas de surgir sous un arbre, sous la forme d'un car de ramassage scolaire.

Rusticité cultivée de la facture (en particulier par l'emploi de la comparaison, aux coutures apparentes, par opposition à la plus subtile, plus insidieuse métaphore), juxtaposition d'éléments isolés de leur contexte d'origine, et différents par leur échelle, enjeux mythologiques et cosmogoniques : il n'est peut-être pas abusif de parler de réalisme magique pour caractériser cette écriture qui peut rappeler, dans sa forme, celle d'un photomontage ou d'une peinture murale fonctionnant par juxtaposition d'éléments

visuels isolés, d'échelles différentes (la mythologie et la cosmogonie sont d'ailleurs très présentes dans la peinture murale mexicaine ou irlandaise, par exemple). Le mélange des échelles de grandeur (une maison = une montre, un lilas de Perse = une queue de coq...), qui dans les arts visuels annule la *perspective*, pose la question du *point de vue*, question que pose aussi l'étonnant « *as though she believed no eye could see her* ». La question de la présence d'un sujet voyant ou pensant est également posée par la dernière phrase de l'extrait : la maison est là comme si son souvenir s'était matérialisé, comme si elle était sortie d'une mémoire – mais de la mémoire de qui, au juste ? Ces questions ne trouvent pas de réponse évidente, mais elles doivent inciter à être attentif au point de vue lors de la traduction.

Des enjeux littéraires aux enjeux de traduction

Ces repérages des effets littéraires du texte peuvent contribuer à améliorer la traduction. L'objectif premier de l'épreuve, qui définit le premier niveau de réussite, consiste à restituer en français le contenu sémantique du texte de départ. Le niveau supérieur, qu'il est souhaitable d'atteindre, fait intervenir les spécificités de l'écriture du texte, dont on cherche à trouver un équivalent dans la langue cible.

Tout d'abord, une juste perception des enjeux du texte doit permettre de se situer dans un registre de discours, un niveau de langue. Dans le cas du texte qui nous intéresse, il s'agira d'un registre littéraire, imagé, poétique. Ce repérage conduira par exemple à arbitrer en faveur de « la langue d'un veau » et contre « une langue de veau ». La traduction de « *but* » a été étouffée par certains candidats en « néanmoins » ou « toutefois », ce qui ne respecte pas le registre du texte : cette conjonction exprime bien un rapport logique, mais la logique du texte est poétique et associative, alors que « néanmoins » ou « toutefois » connotent une logique prosaïque et rationnelle.

Ensuite, sur le plan de la syntaxe, on s'efforcera de respecter le plus possible l'ordre des propositions et des mots. Il ne faut pas perdre de vue que le texte n'est pas seulement le contenant d'un contenu sémantique. En décidant de présenter d'abord le comparant puis le comparé ou l'inverse, en mentionnant tel élément avant tel autre, l'auteure crée pour le lecteur une expérience de perception. Cette expérience, qui fait partie intégrante des effets littéraires produits par le texte, peut être profondément altérée si la chronologie de la phrase est bouleversée. Les réagencements auxquels ont procédé certains candidats dans des phrases telles que « *A wide circle of curl-papers...* » sans nécessité impérieuse, n'ont pas convaincu le jury.

Une lecture littéraire fine permettra également d'évaluer le traitement qu'il conviendra de donner aux images, dont il existe deux catégories. Certaines sont des métaphores dites « mortes », c'est-à-dire prises prêtes à l'emploi sur l'étagère de la « parole parlée » (M. Merleau-Ponty) : leur particularité est d'avoir perdu la plus grande partie de leur pouvoir d'évocation, voire de ne même plus être perçues (par l'énonciateur ou par le récepteur) comme des images. Souvent, il convient de les traduire par des métaphores mortes dans la langue cible, quitte à passer ainsi d'une image à une autre. Dans le texte qui nous occupe, les images sont aussi « vivantes » que possible, dans le sens où l'auteure les veut étonnantes, imprévisibles. Il faudra donc ne pas chercher à les atténuer mais au contraire respecter leur caractère inattendu. Cependant, ces images, pour surprenantes qu'elles soient, sont immédiatement transparentes, notamment par le recours à la comparaison explicite : il faudra donc prêter attention à éviter toute obscurité, raison de plus pour respecter la préférence affichée par Eudora Welty pour la figure de la comparaison.

Commentaire par segments

When the rooster crowed, the moon had still not left the world but was going down on flushed cheek, one day short of the full.

Afin de préserver le point de vue construit par l'auteure, il paraît préférable de ne pas modifier l'ordre des syntagmes de la phrase, et de traduire « *still not* » par « toujours pas » plutôt que par « pas encore », qui implique une anticipation. Pour la même raison, il est judicieux de ne pas chercher à moduler « *the world* », qui constitue manifestement un choix fort de l'auteure et explicite la tonalité cosmogonique de l'extrait. Par ailleurs, il est très délicat de « démétaphoriser » ou « démétonymiser » ce choix lexical. Littéralement, c'est le ciel que la lune n'a toujours pas quitté, mais on ne peut pas passer de « monde » à « ciel » sans un déplacement sémantique évident. C'est peut-être cette réflexion qui a poussé certains candidats à utiliser « terre » ou « planète », plus proches de « monde », mais dire que la lune a, ou n'a

pas, quitté la terre, ou quitté la planète, pose un grave problème de sens.

« *On flushed cheek* » impose le rétablissement d'un déterminant, qui ne peut guère être qu'un pronom possessif. Il faut faire attention au nombre (singulier) et à ne pas faire glisser le sens de « *flushed* », qui ne correspond pas à « rosie ».

La tournure « *one day short of* » (*short* : incomplet, complété par « *of* » et quantifié par « *one day* ») n'a pas été comprise par tous les candidats. « *The full* » rend à peu près inévitable la répétition du mot « lune », la locution « pleine lune » se prêtant mal à des manipulations telles que l'isolement de l'adjectif, hormis dans la tournure verbale « être pleine », de préférence à une forme finie (« la lune est / n'est pas / sera...pleine »).

A long thin cloud crossed it slowly, drawing itself out like a name being called.

« *Drawing itself out* » a souvent été traduit par « se retirant ». Cette lecture est très difficile à justifier en raison du pronom personnel réfléchi : si « *draw* » était un verbe de mouvement, il ne devrait en toute logique pas avoir de COD. L'hypothèse d'une construction résultative est fragile, puisque précisément cette interprétation donnerait à « *draw* » le sens d'un verbe de mouvement et que de telles constructions ne font apparaître de COD que lorsque le verbe n'est pas un verbe de mouvement (« *drink oneself blind* », « *eat oneself sick* », « *read oneself silly* » mais « *walk back* » et non « *walk oneself back* », « *come round* » et non « *come oneself round* »).

La traduction littérale de « *a name being called* » est à éviter, autant pour la syntaxe (très grande maladresse stylistique de la tournure « en train d'être » + participe passé) que pour le sémantisme (du fait de son sens, le verbe français *appeler* admet comme COD la personne dont on prononce le nom plutôt que ce nom lui-même). Toutefois, la tournure « un nom qu'on prononce » est insuffisante sémantiquement car elle fait disparaître l'acte de parole accompli en prononçant ce nom et fait perdre son sens à l'image (car on ne prononce le nom de quelqu'un en allongeant les syllabes que pour appeler cette personne), tandis que « quelqu'un qu'on appelle » remplace le nom, sur lequel porte l'idée d'étirement, par la personne, au prix d'une absurdité. Il faut donc mentionner dans la phrase la personne appelée comme chaînon indispensable entre les mots « nom » et « appeler ».

The air changed, as if a mile or so away a wooden door had swung open, and a smell, more of warmth than wet, from a river at low stage, moved upward into the clay hills that stood in darkness.

Cette phrase pose la double question de la coordination et de la forme de « *moved* » : faut-il comprendre « *The air changed and a smell moved upward* » (dans ce cas, la proposition commençant par « *a smell* » est une indépendante coordonnée à la principale) ou « *as if a door had swung open and a smell (had) moved upward* » (dans ce cas, la proposition commençant par « *a smell* » est une subordonnée coordonnée à « *as if [...] a door had swung open* ») ? La subordonnée commençant par « *as if* » introduit une image métaphorique (celle d'une porte dont on peut imaginer qu'elle donne sur une cave, ou bien sur une pièce humide ou peu aérée) et non la réalité décrite par l'auteure. Si c'est à cette subordonnée que la proposition « *a smell had moved* » est coordonnée, « *as if* » porte également sur cette dernière, et l'odeur montant du cours d'eau est également une métaphore. Or il est difficile d'imaginer que l'ouverture d'une porte amène une odeur d'un cours d'eau à des collines. Il est donc plus logique de penser que la proposition « *a smell...* » est une indépendante : « *and* » ne doit donc pas être traduit par « et que ».

Then a house appeared on its ridge, like an old man's silver watch pulled once more out of its pocket.

Le premier « *its* » appelle un étouffement, sous peine de rendre le sens bien plus obscur en français qu'en anglais : la solution la plus naturelle est de remplacer le déterminant possessif par un article défini et d'explicitier dans une proposition relative le rapport entre « *house* » et « *ridge* » indiqué par le possessif.

La traduction du passif anglais par « on » n'est pas adaptée ici car elle introduit un sujet autre que le vieil homme lui-même, ce que le texte ne justifie pas : il vaut donc mieux s'en tenir à un simple participe passé, ou bien transformer le groupe nominal en proposition subordonnée à l'actif où « vieil homme » est sujet : « comme si un vieil homme tirait... ». Certains candidats ont traduit « *pocket* » par « étui », peut-être par un souci, assez judicieux, de montrer qu'ils avaient conscience que les pronoms personnels français ne permettent pas de distinguer « *its* » de « *his* ». Toutefois, « étui » a parfois été mis au pluriel (« *son étuis »), par méconnaissance de l'orthographe de ce mot.

A dog leaped up from where he'd lain like a stone and began barking for today as if he'd meant never to stop.

Le *past perfect* a ici une valeur durative, comme le montrent quelques manipulations : ajout d'un complément circonstanciel de durée (« *he'd lain like a stone for hours on end / since evening* »), ajout de *be + ING* (« *he'd been lying* »), remplacement de *have + EN* par *be + ING* (« *he was lying* »), toutes compatibles avec le sens du texte. Il faut donc être attentif à utiliser l'imparfait en français, d'autant que le plus-que-parfait altérerait le sens en donnant l'impression que le procès *lie* est antérieur, donc terminé, autrement dit que le chien a cessé d'être couché avant de se lever, alors que c'est en se levant qu'il cesse d'être couché.

Then a baby bolted naked out of the house. She monkey-climbed down the steps and ran open-armed into the yard, knocking at the walls of flowers still colorless as faces, tagging in turn the four big trees that marked off the corners of the yard, tagging the gatepost, the well-piece, the birdhouse, the bell post, a log seat, a rope swing, and then, rounding the house, she used all her strength to push over a crate that let a stream of white Plymouth Rocks loose on the world.

Peu de candidats ont réussi à résoudre le problème de « *baby* » repris par « *she* » et « *her* ». Il s'agit d'un problème classique de version anglaise, que tout candidat est censé avoir rencontré à de nombreuses reprises au cours de ses études et qu'il doit avoir appris à traiter. La plupart des candidats ont simplement traduit « *baby* » par « bébé », « *she* » par « elle » et « *her* » par « la ». Peut-être n'ont-ils tout simplement pas remarqué le problème de cohérence grammaticale et discursive que cela pose. Il est vrai que les anaphores notionnelles se rencontrent de plus en plus fréquemment en français (peut-être plus pour le nombre que pour le genre, d'ailleurs), en particulier à l'oral. De tels usages sont peut-être voués à se normaliser mais il ne paraît pas encore possible de les considérer comme d'un niveau de langue standard, surtout à l'écrit. D'autres candidats ont identifié le problème et repris systématiquement « bébé » par des pronoms masculins, ce qui revenait à traduire « *she* » par « il ». Non seulement une telle traduction détruit de l'information (le sexe du bébé) mais il y a quelque abus à penser que le genre grammatical français n'est qu'une propriété du signifié, en définitive vide de sens. Autrement dit, le lecteur ou l'auditeur d'une production écrite ou orale où le terme « bébé » est systématiquement repris par des pronoms masculins est fondé à penser qu'il s'agit d'un bébé de sexe masculin. La solution traditionnelle consiste à remplacer le pronom par un groupe nominal précisant le sexe : c'est celle que le jury propose dans sa traduction.

Les candidats qui ont traduit « *monkey-climb down the steps* » par « descendre les marches à quatre pattes » ont fait preuve d'une louable attention aux différences entre les modes de présentation des images dans le texte. En effet, à rebours des comparaisons, qui activent la charge métaphorique des images, « *monkey-climb* » se présente (par jeu, puisque cette locution est en fait inventée par Welty) comme une unité lexicale préexistante, ce qui en ferait une métaphore plus ou moins morte. En outre, les comparaisons, introduites par un « rupteur » (*like* ou *as*), sont plus fortement rhématiques que « *monkey-* » dans « *monkey-climbed* ». Toutefois, le fait qu'il s'agit en réalité d'une invention de l'auteure, ainsi que l'abondance de procédés métaphoriques (et de figures animales) dans le texte, font pencher le jury pour une traduction qui active cette image, quitte à l'accentuer un peu trop en la présentant sous forme de comparaison.

Certains candidats emploient de manière indifférenciée le participe présent avec et sans la préposition « en », ou bien l'ajoutent systématiquement lorsqu'ils traduisent un participe présent anglais. Le jury invite à revoir les différents effets de ces tournures en français.

Le jury a constaté de nombreuses omissions dans cette phrase, souvent de mots posant peu de difficultés : il s'agissait donc vraisemblablement dans la plupart des cas de simples négligences, qu'il est toutefois impossible de ne pas pénaliser. C'est l'occasion de rappeler l'importance d'une relecture attentive et méthodique, en particulier pour les phrases longues contenant des énumérations ou des répétitions, qui entraînent facilement des oublis.

The chickens rushed ahead of the baby, running frantic, and behind the baby came a girl in a petticoat.

S'il n'est pas impossible d'employer les mots « course » ou « courir », c'est bien plus en raison de « *rushed* » que de « *running* », puisque ce dernier est suivi d'un adjectif et non d'un adverbe, ce qui conduit

à l'interpréter comme signifiant « devenir ». La traduction « courant frénétiquement » peut susciter des interrogations : « courant » est-il censé traduire « *running* » ? Les candidats qui ont traduit par « de plus en plus frénétiques » ont probablement souhaité montrer au jury leur compréhension de cet usage de « *run* », ce en quoi ils ont eu raison, même si « de plus en plus » est légèrement sur-traduit (« *running* » faisant de « *frantic* » le point d'arrivée d'un processus alors que « de plus en plus » en fait davantage le point de départ d'une intensification : déjà frénétiques, ils le deviennent encore plus).

L'arrêt sur image exprimé par l'emploi de l'imparfait est assez difficile à justifier dans cette phrase, très narrative, et insérée dans une chronologie (voir la phrase précédente).

A wide circle of curl-papers, paler than the streak of dawn, bounced around her head, but she ran on confident tiptoe as though she believed no eye could see her.

Ici, le caractère nettement descriptif de la phrase rendait impossible l'emploi du passé simple.

« *Run on [confident tiptoe]* » a parfois été traduit par « continua de courir ». Les candidats qui ont fait ce choix ont peut-être voulu tenir compte de la phrase précédente, et supposé que l'idée de courir y est implicite. Mais cette traduction reposait peut-être aussi sur la présence de « *on* » après « *ran* ». Or « *on* » ne peut être interprété comme une particule verbale puisque « *tiptoe* » ne peut avoir de place dans la phrase qu'introduit par une préposition, et cette préposition ne peut être autre que « *on* ».

She caught the baby and carried her back inside, the baby with her little legs still running like a windmill.

Voir ci-dessus pour le pronom personnel et l'adjectif possessif « *her* ».

« *Running like a windmill* » imposait une intervention, le verbe « courir » ne pouvant pas s'appliquer à un moulin. Il faut soit le remplacer par un verbe qui peut admettre comme sujet le comparé et le comparant (« tourner »), soit développer le comparant de façon à passer du verbe « courir » à un verbe dont « moulin » puisse être le sujet (« courant comme tourne un moulin »).

The distant point of the ridge, like the tongue of a calf, put its red lick on the sky.

Le jury a admis deux interprétations possibles de « *the point of the ridge* » : « *of* » signifiant que « *the point* » = « *the ridge* » (dans ce cas, « *point* », isolément, serait à traduire par « point »), ou bien « *of* » signifiant que « *the point* » est une partie de « *the ridge* » (« *point* » = « pointe »).

« *Of* » n'a pas assez souvent retenu l'attention des candidats : le basculement de l'adjectif après le nom en français peut entraîner une équivoque sur la portée du complément *de* + GN (sur le nom ou sur l'adjectif si ce dernier peut admettre un complément). Pour traduire une séquence ADJ N *of* GN, il faut donc toujours se demander si l'adjectif fait partie de ceux qui peuvent recevoir un complément introduit par « *de* », et si c'est le cas remanier la syntaxe de façon à éviter toute équivoque. En l'occurrence, « la pointe / l'extrémité distante / éloignée du faite » peut désigner une pointe qui est éloignée par rapport à un faite, plutôt que la pointe d'un faite qui est éloignée d'un lieu implicite (défini par le point de vue adopté par l'auteure). Une solution classique et efficace consiste à extraire du groupe nominal l'idée d'éloignement et à l'exprimer dans un complément circonstanciel : « dans le lointain, ... ».

Les traductions littérales de « *put its red lick on the sky* » ont souvent donné lieu à des relâchements du niveau de langue, voire à des barbarismes, puisqu'il n'existe pas dans la famille du verbe « lécher » de substantif standard. Il convient, si l'on suit la syntaxe originale, de moduler le lexique (« déposa une traînée rouge », « déposa la marque rouge de sa langue ») ou bien, si l'on reste au plus près des racines lexicales, de redistribuer les sèmes dans une syntaxe remaniée. Le jury préfère cette deuxième solution, en raison de l'importance de la logique des images dans le texte. Il propose donc une traduction basée sur le verbe « lécher ». L'auteure faisant preuve ici d'une certaine inventivité, le jury s'est autorisé, pour garder une expression aussi synthétique que possible, à imiter la construction de « tacher » ou « éclabousser » + « *de* » + nom de couleur (« il y avait une lumière dans les arbres qui les rendait faux et qui éclaboussait de blanc cru les maisons », [Aragon], « une des deux lampes à pétrole brûlait toujours et tachait de jaune la grisaille de l'aube » [Simenon]).

Mists, voids, patches of woods and naked clay, flickered like live ashes, pink and blue.

Les groupes nominaux sujets ont souvent été traduits avec l'article défini. Cette erreur provient sans doute d'un réflexe acquis de traduction consistant à remplacer certains mots ou tournures d'une langue

par certains mots ou tournures d'une autre langue, sans passer par le sens : article zéro + GN pluriel en anglais → *les* + GN au pluriel en français. Il est attendu des candidats qu'ils sachent que l'article défini français ne se traduit en anglais par l'article zéro que lorsqu'il a une valeur générique et non spécifique : dans « *Boys will be boys* », « *boys* » ne désigne aucun groupe de garçons en particulier mais n'importe quel garçon en tant que garçon. Une interprétation générique des GN sujets de cette phrase n'est pas possible : la phrase décrit un paysage composé de brumes, de trouées particulières ; l'article défini n'est donc pas recevable : « les brumes, les trouées » désignerait *certaines* brumes, *certaines* trouées dont l'auteure préconstruirait l'existence, ce qui en anglais ne pourrait s'exprimer que par « *the mists, the voids* ». Il convient donc de traduire par l'article indéfini.

A mirror that hung within the porch on the house wall began to flicker as at the striking of kitchen matches.

« *Porch* » peut se traduire ici par « porche » ou « véranda » (ce dernier terme n'étant pas défini par la présence d'un vitrage mais par la construction hors d'œuvre). Il faut être attentif aux prépositions que le français admet en fonction de la représentation véhiculée par chacun de ces mots : « dans le porche », « à l'intérieur du porche » sont à déconseiller.

Suddenly two chinaberry trees at the foot of the yard lit up, like roosters astrut with golden tails.

L'adjectif « *astrut* » est rare, voire précieux, mais sa composition et son sens s'infèrent facilement, à condition de reconnaître sa racine (« *strut* ») et le préfixe *a-* formant des adjectifs et des adverbes (*alive*, *abroad*, voir aussi son utilisation vernaculaire devant le participe présent : « *the times they are a-changin'* », voire devant un participe passé). La construction adjectif + préposition + GN appelle nécessairement un remaniement syntaxique redistribuant les sèmes. On peut chercher, pour pouvoir insérer dans la phrase le GN traduisant « *golden tails* », un verbe transitif direct ou indirect, éventuellement assorti d'un adverbe si ce verbe ne reprend pas tout le sémantisme de « *astrut* » : « arborant fièrement », « faisant étalage de » peuvent convenir.

Caterpillar nets shone in the pecan tree. A swollen shadow bulked underneath it, familiar in shape as Noah's ark – a school bus.

La traduction de « *familiar in shape* » a posé des problèmes de construction à un certain nombre de candidats.

La ponctuation n'a pas toujours été traduite de façon satisfaisante : la mise entre parenthèses de « un car de ramassage scolaire » relègue ce segment à un rang hiérarchique inférieur dans la structure syntaxique et sémantique de la phrase. Le remplacement du tiret par une virgule obscurcit la structure de la phrase en la rendant au mieux équivoque : « un car de ramassage scolaire » est-il apposé à « une forme » et coréférentiel ? Ou bien est-il mis en parallèle et désigne-t-il un autre sujet, différent du premier ? Le tiret et le deux-points sont les deux solutions acceptables.

Then as if something came sliding out of the sky, the whole tin roof of the house ran with new blue.

Le groupe verbal « *came sliding out of...* » n'a pas toujours été correctement traduit (*cf supra* : traduction des GV complexes).

Le sens générique de « *tin* » était souvent connu mais les traductions ont souvent péché soit par manque de réflexion sur le contexte, soit par carence lexicale : « un toit en étain » ou « en laiton », par exemple, ne sont pas recevables.

The posts along the porch softly bloomed downward, as if chalk marks were being drawn, one more time, down a still misty slate.

« *Still* » a parfois été interprété comme un adjectif portant sur « *misty slate* ». Outre que cette interprétation revient à nier un « *moving* » préconstruit, ce qui n'est guère convaincant, la récurrence dans le texte de « *still [not]* », « *once more* » et « *one more* » confirme que « *still* » est un adverbe portant sur « *misty* ».

Il faut se rappeler que l'anglais tend à employer couramment des prépositions spatiales telles que « *along* » ou « *down* » avec une simple valeur descriptive et statique, alors que leur traduction littérale

canonique en français est souvent beaucoup plus insistante et risque en outre d'avoir une valeur dynamique (par exemple si l'on traduit « *along* » par « le long de »). S'il est toutefois envisageable d'étoffer légèrement « *along* » (« qui ponctuaient », « qui jalonnaient ») afin d'en traduire toute la charge sémantique, ce n'est pas indispensable, et dans le cas de « *down* » il est nettement préférable de passer à une préposition plus générique (« sur »), quitte à réinjecter le sémantisme de « *down* » ailleurs dans la préposition (par exemple en parlant de « lignes verticales »). Enfin, rappelons un argument supplémentaire contre les traductions mécaniques du type « les poteaux le long du porche » : une telle tournure est souvent considérée comme fautive au motif que la locution prépositionnelle « le long de », comme beaucoup d'autres, doit normalement porter sur un verbe et non un GN.

The house was revealed as if standing there from pure memory against a now moonless sky.

Les traductions suivantes, prélevées dans des copies, sont éventuellement discutables mais défendables. Elles reposent sur des interprétations plausibles, tenant compte de la langue anglaise et du contexte, interprétations qu'elles s'attachent à rendre intelligibles en français, en s'éloignant autant qu'il le faut mais aussi peu que possible, de la syntaxe et du lexique du texte original. Elles ont opté pour une interprétation de « *pure* » (pureté ou restriction, les deux étant recevables), ont choisi un étoffement de « *from* » faisant davantage ressortir l'idée de provenance ou celle de cause (deux options légitimes) et évité le calque de « *against* ». Le jury est plus réservé à propos des étoffements de « *-less* » dans « *moonless* », qui ajoutent une idée soit de disparition, soit de privation, mais il n'y a pas là de distorsion majeure du sens. Concernant la traduction de « *standing there* », le jury est moins convaincu par les traductions donnant un sémantisme plein et l'essentiel du poids informationnel à « *standing* » (schéma intonatif 102 dans « *standing there* ») : la présence de l'adverbe « *there* », superflu dans cette hypothèse, le fait pencher pour l'interprétation inverse : davantage de charge sémantique et de poids informationnel sur « *there* » que sur « *standing* » (schéma intonatif 201). Entre les deux lectures, il n'est toutefois pas question de dire que l'une est un contresens caractérisé, mais plutôt que l'une est plus plausible que l'autre. Même si certaines de ces traductions ne convainquent pas pleinement le jury, elles méritent d'être citées afin d'illustrer le fait qu'il existe des degrés intermédiaires de réussite, autrement dit que des traductions reposant sur des lectures discutables mais défendables, et correctement formulées en français, sont évaluées avec bienveillance.

« La maison fut dévoilée comme si seule la mémoire la faisait tenir debout contre un ciel désormais dépourvu de lune. »

« La maison apparut alors, comme si on l'avait dessinée uniquement de mémoire, sur un ciel d'où la lune avait maintenant disparu. » (L'introduction de la métaphore du dessin est trop interventionniste pour être retenue comme modèle, mais elle permet d'éviter un calque absurde sur « *standing there from pure memory* » et fait écho à la dimension poétique et picturale du texte.)

« La maison était révélée comme si seule la mémoire lui permettait de se tenir là contre un ciel désormais dépourvu de lune. » (Le choix de l'imparfait est erroné.)

« La maison prit forme comme si sa présence à cet endroit avait été façonnée directement par la mémoire, dans un ciel où la lune avait désormais disparu. »

« La maison se révéla comme si elle se tenait là par le seul pouvoir du souvenir contre un ciel désormais sans lune. »

« La maison fut révélée comme si elle se tenait là par la simple force du souvenir, se découpant sur un ciel à présent sans lune. »

Proposition de traduction du jury

Lorsque le coq chanta, la lune n'avait toujours pas quitté le monde mais se couchait la joue en feu, à un jour de la pleine lune. Un long nuage mince la traversa lentement en s'étirant comme le nom de quelqu'un qu'on appelle. Il y eut un changement dans l'atmosphère, comme si un ou deux kilomètres plus loin une porte en bois s'était brusquement ouverte ; une odeur, de chaleur plus que d'humidité, émanant d'une rivière à l'étiage, montait jusque dans les collines argileuses qui se dressaient dans l'obscurité.

Puis une maison apparut sur la façade de la colline où elle était posée, comme si un vieil homme avait de nouveau tiré sa montre d'argent de son gousset. Un chien se leva d'un bond de l'endroit où il était couché immobile comme une pierre et se mit à aboyer pour la journée comme s'il avait l'intention de ne jamais s'arrêter.

Puis un bébé jaillit tout nu de la maison. La fillette descendit les marches à la manière d'un petit singe et s'élança bras ouverts dans le jardin, heurtant les murs de fleurs encore aussi incolores que des visages, touchant tour à tour les quatre grands arbres qui marquaient les coins du jardin, touchant le montant du portail, la margelle, le nichoir, le poteau de la cloche, un banc de rondins, une balançoire en corde, puis, contournant la maison, elle rassembla toutes ses forces pour faire basculer une caisse qui déversa sur le monde un torrent de Plymouth Rock blanches. Les poules furent devant le bébé dans une course affolée, et derrière le bébé arriva une fille en jupon. Des papillotes disposées en large cercle, plus pâles que le point du jour, rebondissaient sur sa tête, mais elle courait avec assurance sur la pointe des pieds comme si elle se croyait à l'abri de tout regard. Elle attrapa le bébé qu'elle ramena dans la maison, le bébé dont les petites jambes continuaient de tourner comme un moulin.

Dans le lointain, le faite de la colline, comme la langue d'un veau, lécha le ciel de rouge. Des brumes, des trouées, des parcelles de bois, d'autres d'argile nue, chatoyaient de leurs roses et bleues comme des cendres vives. Sous la véranda, un miroir accroché au mur de la maison se mit à chatoyer comme si on avait frotté des allumettes de ménage. Soudain deux lilas de Perse s'illuminèrent au fond du jardin, comme des coqs faisant étalage de leur queue dorée. Des cocons de chenilles se mirent à luire dans le pacanier. En dessous était massée une ombre boursouflée dont la forme était aussi familière que l'arche de Noé : un car de ramassage scolaire.

Puis, comme si quelque chose sortait en glissant du ciel, un bleu nouveau se répandit sur tout le toit de tôle de la maison. Les poteaux de la véranda prirent doucement forme et couleur à partir de leur sommet comme autant de lignes verticales tracées à la craie, une fois de plus, sur une ardoise encore couverte d'un voile de brume. La maison se dévoila, comme purement surgie de la mémoire, sur fond d'un ciel désormais sans lune.

Sébastien Camus
CPGE, Le Raincy

4.2 – Traduction - Thème

Remarques générales

Le texte proposé cette année ne présentait pas de difficultés lexicales majeures mais exigeait des candidats la maîtrise d'une langue fluide et idiomatique. Le jury a été surpris de trouver dans de nombreuses copies certaines erreurs difficiles à admettre de la part de candidats à des fonctions d'enseignement, telles que des fautes sur les temps, les aspects, les verbes irréguliers, la modalité ou bien encore le génitif et la composition nominale. Les correcteurs ont à l'inverse observé des copies de très bonne tenue faisant montre d'une excellente connaissance de la langue et des procédés de traduction. Ils ont notamment attribué la note maximale de 20/20.

Comme chaque année, de nombreux candidats faisant preuve d'une bonne maîtrise de la langue anglaise ont perdu des points en traduisant trop librement le texte. Rappelons que l'épreuve de thème est un exercice de concours qui n'a pas les mêmes visées qu'une traduction littéraire destinée à l'édition, par exemple. Si l'on admet communément que traduire c'est trahir, les candidats doivent néanmoins veiller à rester au plus proche du sens et de la forme du texte source. Ils éviteront ainsi les réécritures abusives, qui consistent à modifier l'ordre des propositions ou le découpage des phrases sans que cela ait le moindre intérêt pour la correction ou l'idiomatisme de leur traduction.

D'autres candidats se livrent parfois à des traductions mot à mot conduisant souvent au non-sens (ex : *twice out of three* pour traduire « deux fois sur trois »). A l'échelle de la phrase, les calques syntaxiques peuvent également mener à des propositions agrammaticales, notamment lorsque deux propositions indépendantes sont séparées par une simple virgule. Ce dernier cas de figure, que l'on nomme *comma splice*, n'est pas acceptable en stylistique anglaise. Certains candidats semblent aussi oublier que la base de la phrase anglaise est S-V-O = sujet verbe objet) : il faut donc garder à l'esprit cette règle canonique et veiller à ne pas séparer le COD du verbe et à ne pas retarder l'apparition du sujet syntaxique.

Au-delà des *comma splices* et autres ruptures syntaxiques trouvées dans les copies cette année, le jury s'est étonné du grand nombre de candidats ne sachant pas ponctuer correctement le discours direct. Rappelons qu'en anglais, les guillemets sont utilisés pour marquer chaque prise de parole d'un des interlocuteurs alors qu'ils ne servent qu'à ouvrir et clore les dialogues en français.

Les figures de style et les métaphores, qui nécessitaient une analyse du contexte, ont également posé problème aux candidats. Ainsi, le segment « j'étais retapé à bloc » n'a souvent pas été compris. Les candidats lui ont donné un sens physique ou psychologique alors que l'expression faisait référence à la situation générale du protagoniste comme le contexte l'indiquait. En cas de doute, les candidats ont opté pour une traduction littérale aboutissant au non-sens : *'I was boosted to the most'* ou *'I was pumped'*. « Je repartais du bon pied » dans le même segment a également été traduit littéralement : *'I was back on the right foot'*.

Un dernier élément pénalisant les candidats est le manque de relecture à la fin de l'épreuve. Une relecture attentive est indispensable pour éviter des erreurs grossières, évidentes, faites par étourderie, mais aussi les omissions de mots, voire de phrases, lourdement pénalisées par le maximum de points-faute sur le segment concerné.

Remarque sur le texte

Le texte proposé cette année est issu de *J'irai cracher sur vos tombes*, roman bien connu de Boris Vian publié en 1946. Le texte se veut être la traduction française d'un roman écrit par un certain Vernon Sullivan, auteur noir américain inventé de toute pièce par Vian et son éditeur. Le texte est en réalité un pastiche du roman policier américain, écrit par Vian.

Cette volonté d'écrire à la manière des romanciers américains et de donner au texte une couleur américaine est perceptible dans l'extrait choisi. L'accumulation presque artificielle de termes appartenant à la culture américaine tels que *drugstore*, *bourbon* ou encore *doughnut*, devait guider les candidats vers l'utilisation du lexique américain. Il était à l'inverse regrettable d'employer dans un tel contexte des termes exclusivement britanniques (comme *bloke* pour traduire « type » dans le segment 11). Pire encore, certains candidats ont cherché des équivalences culturelles pour défaire le texte de son contexte américain, traduisant par exemple « bourbon » par *Scotch*. Si le jury a pour habitude d'accepter l'anglais américain et britannique de la part des candidats, l'effacement volontaire de la coloration américaine du texte était ici considéré comme une erreur de tonalité.

Notons encore que l'écriture de *J'irai cracher sur vos tombes* est bien moins soignée que la plume habituelle de Vian. La syntaxe relâchée, le lexique simple, confèrent à l'œuvre une impression

d'aisance et de spontanéité. Contrairement à ce que dit son personnage – « on n'écrit pas un best-seller comme ça, même avec de l'argent » – Vian démontre par ce livre écrit en deux semaines et qui fut tiré à 120.000 exemplaires en deux ans qu'il est bien possible de produire un best-seller sans trop se poser de questions.

Il fallait rendre le style familier, ponctué d'éléments d'oralité, qui a fait la marque de Boris Vian et qu'il partageait avec Raymond Queneau. Il fallait également bien interpréter et traduire les passages au style indirect libre. Or, les candidats ont souvent voulu exacerber une oralité qui restait liée à un genre littéraire et qui était ici insérée dans une syntaxe parfois soutenue. Les traductions des candidats étaient émaillées d'expressions appartenant au parler adolescent ou étudiant actuel : beaucoup de *awesome, not a problem, cool idea* ; « boire un coup » a été parfois rendu par *grab a drink*. Un « type » est devenu un *dude*. Certains candidats ont également confondu style direct et familiarité: « *What do you guys want to drink* » pour traduire « qu'est-ce qu'on vous sert ? ». Des éléments d'oralité ont été rajoutés : « *writing a best-seller sure wasn't so easy* ».

Analyse détaillée

Pour les besoins de la correction, le texte était découpé en segments dont chacun fera ici l'objet de quelques remarques d'ordre lexical, grammatical et stylistique. Ces remarques reflètent certaines considérations du jury face aux propositions des candidats ainsi que des propos justifiant les choix de traduction opérés dans le barème et dans le corrigé.

1) Pendant les deux jours qui suivirent, le travail ne manqua pas, malgré la réelle simplicité de fonctionnement du magasin.

Lexique : bien qu'il soit préférable en règle générale de garder la même forme syntaxique que l'original, le verbe « manquer » nécessitait dans ce cas une transposition afin d'éviter les erreurs tels « *work did not lack* » ou pire encore « *work did not miss* ». Ainsi, la meilleure solution consistait à trouver une forme nominale, par exemple, « *there was no shortage of work* » ou même « *there was more than enough work* ».

Grammaire : Le jury a noté un très grand nombre d'erreurs sur la syntaxe du complément circonstanciel « Pendant les deux jours qui suivirent » souvent traduit par « *during the two following days* ». Rappelons ici que *during* est utilisé lorsqu'il est question d'événement, comme dans « *during the war* », plutôt que de durée.

Syntaxe/ponctuation : il était souhaitable d'effectuer une transposition pour traduire « le fonctionnement du magasin ». La composition nominale était difficilement envisageable et a parfois conduit les candidats à des erreurs graves comme « *the shop's functioning / running* ». Dans le même temps, l'accumulation des noms attachés par « *of* », comme « *the simplicity of the functioning of the shop* » est difficilement tolérée en anglais, d'où la nécessité d'introduire un verbe et d'explicitier la notion en question : « *the simple way that the store was run* ».

2) Il fallut mettre à jour les listes de commande, et puis Hansen – c'était le nom du gérant – me donna divers tuyaux sur les clients

Lexique : on ne peut que déplorer l'emploi de « *command* » au lieu de « *order* » trop souvent trouvé dans les traductions cette année. Le jury a également observé des traductions très approximatives de « gérant » qui devenait chez certains « *boss* » ou « *owner* ».

Syntaxe/ponctuation : au niveau syntaxique, on peut constater cette année que les groupes nominaux complexes étaient très souvent mal traduits. Le texte présentait en effet des groupes N1 + N2, objets de traduction fautive dans ce segment telles que « *orders lists* », voire « *orders' lists* ». Un grand nombre de candidats avait proposé également « *ordering lists* », ce qui indiquerait plutôt des listes que l'on utilise pour passer les commandes (tout comme « *shopping list* ») et non pas les listes de commandes à passer ou déjà passées.

La traduction du verbe « falloir » s'est révélée problématique pour un certain nombre de candidats dans la mesure où l'on a tenté de rendre le caractère impersonnel de l'élocution française par l'introduction malheureuse de « *we* » en anglais – « *We had to update lists* » par exemple – tandis qu'il suffit d'employer la voix passive : « *The order lists had to be updated...* ».

3) dont un certain nombre passait régulièrement le voir pour discuter littérature.

Lexique : bien que le mot « *discuss* » corresponde exactement à « discuter » en français, il est à rappeler que la postposition « *about* » ne peut intervenir entre le verbe et son objet en anglais. Ainsi, « *They came by to discuss about literature* » est irrecevable.

Grammaire : le jury a constaté de très nombreuses fautes sur les pronoms relatifs comme « *among them a number who came in / quite a lot of which / several of whose / whom a certain number of them / among who a great number of them / a number of whose / of whom a number / some of them who / whom some / whom many of them* » pour ne citer que quelques exemples des innombrables combinaisons de prépositions et pronoms relatifs élaborées par les candidats.

Le jury a également relevé un manque de maîtrise des temps pour la traduction de l'imparfait « un certain nombre passait » trop souvent traduit par « *a number of whom used to come by* », ce qui signifie qu'au moment où le narrateur était arrivé, les clients de Hansen ne venaient plus depuis déjà un certain temps.

4) Ce qu'ils en savaient se bornait à ce qu'ils pouvaient en apprendre dans la *Saturday Review* ou la page littéraire du journal local

Lexique : en général, ce segment n'a pas posé de problème sérieux aux candidats si ce n'est sur le choix d'un mot pertinent pour traduire « se bornait ». Le jury a jugé bon d'accepter la solution affirmative « *was limited to* » ainsi que la solution négative « *never went beyond* ».

Syntaxe/ponctuation : nous rappelons que selon *The Chicago Manual of Style*, les titres des journaux sont en italiques lorsqu'on écrit avec un clavier et soulignés lorsqu'on écrit à la main, ce qui donne « the *Saturday Review* / *Saturday Review* » et non pas « the "*Saturday Review*" », les guillemets anglais étant réservés aux titres d'articles, aux contes et aux poèmes. Le jury considère que tout agrégé doit maîtriser parfaitement les conventions de style reconnues par les institutions éducatives des pays anglophones.

5) qui tirait tout de même à soixante mille.

Il convenait de rendre la notion du tirage à grande quantité ainsi que l'aspect inattendu d'un tel nombre s'agissant d'un journal local. Concernant le premier de ces éléments, tout calque comme « *which printed at / published at / published in* » était à éviter. Une transposition incluant le nom « *circulation* » était toute indiquée.

Lexique : l'ajout du substantif « *copies* », implicite dans l'original, semblerait s'imposer. Cependant, il est fortement conseillé de ne pas employer un mot dont on n'est pas absolument certain de la définition : un nombre surprenant de candidats ont opté pour le mot (très rare) « *exemplars* » qui signifie « modèle ».

Grammaire : le jury a relevé un certain nombre de difficultés liées au nombre de « soixante mille », comme « *sixty thousands / sixty-thousand* », sans parler de la stratégie d'évitement qui consistait à tout écrire en chiffres.

6) Je me contentais, pour l'instant, de les écouter discuter avec Hansen, tâchant de retenir leurs noms, et de me rappeler leur figure,

Lexique : le verbe « se contenter » présentait une certaine difficulté pour de nombreux candidats qui ont tenté sans succès de trouver un verbe réflexif en anglais tel « *contented myself / limited myself / restricted myself* ». La meilleure solution était sans doute de transposer le mot soit en adverbe, « *I just listened* » par exemple, soit en une autre locution susceptible d'exprimer la notion d'auto-restriction, tel « *I did no more than...* ». Le jury considère que tout candidat à l'agrégation doit également pouvoir distinguer le sens de « *remember* » de celui de « *remind* ».

Grammaire : le jury rappelle que la phrase « *I tried to remember their face* » indique que plusieurs personnes partagent le même visage.

Syntaxe/ponctuation : si l'expression « pour l'instant » ne posait pas de problème particulier, le placement de « *for the moment / for the time being* » a parfois donné lieu à des phrases trop lourdes où le verbe et son objet étaient séparés : « *I only for the time being listened* ».

7) car, ce qui compte beaucoup en librairie, plus qu'ailleurs, c'est d'appeler l'acheteur par son nom dès qu'il met le pied dans la boutique.

Si ce segment est assez simple en termes de temps grammatical et de lexique, il convient de ne pas trop s'éloigner de l'original.

Lexique : il est évidemment à regretter que les faux amis « librairie » / « *library* » n'aient pas été maîtrisés par un grand nombre de candidats. Il s'agit là encore d'une faute difficilement acceptable chez un futur enseignant.

Syntaxe/ponctuation : notons que la ponctuation anglaise demande que la virgule soit placée avant « *because* » et non pas après.

8) Pour le logement, je m'étais arrangé avec lui. Je reprendrais les deux pièces qu'il occupait au-dessus du drugstore en face.

Grammaire : cette phrase présente un problème intéressant qui demandait aux candidats de réfléchir à la chronologie précise du récit afin de choisir efficacement parmi les possibilités qu'offre la langue anglaise. En effet, « je reprendrais » indique une intention et une anticipation antérieures au temps du récit, tandis que « il occupait » correspond à un moment qui prendrait fin justement avec le début de l'action représentée par « je reprendrais ». D'ailleurs, l'on peut imaginer que l'auteur écrive « qu'il avait occupé » à la place de « il occupait ». C'est précisément cette distinction temporelle qu'il faut expliciter en anglais. Il était ainsi préférable d'opter pour « *I would / was to take over the two rooms he had been living in* », ce qui exprime à la fois la durée (BE + -ING) implicite et l'antériorité explicite dans le texte français.

Lexique : il incombe à ce niveau de bien discerner les distinctions spatiales exprimées par les expressions « *above / on top of* », « *across the street / on the other side of the street / opposite* » etc.

9) Il m'avait avancé quelques dollars, en attendant, afin de me permettre de vivre trois jours à l'hôtel,

Lexique : conserver la racine du verbe « avancer », transposée en forme nominale dans « *he had given me an advance* », permettait d'éviter le piège du calque lexical (« *he advanced me some money* »), ce qui est évidemment inapproprié. Le mot « permettre » aussi était problématique pour certains : on rappelle que « *permit* » et même « *allow* » ont plus souvent le sens de « donner la permission » en anglais et non pas simplement de « faciliter » ou « aider ».

Grammaire : la détermination de « hôtel » permet de souligner que les articles définis anglais sont plus démonstratifs que les mêmes formes grammaticales en français. Rappelons qu'au-delà d'être un article défini, *the* est également un déictique au même titre que *this* et *that*. Ainsi, « *so that I could stay at the hotel* » présume que l'existence de l'hôtel en question a déjà été posée, ce qui n'est pas le cas dans cet extrait. Effectivement, il ne s'agit pas de « cet hôtel » ou de « l'hôtel dont j'avais parlé avant » mais plutôt de « un hôtel quelconque », d'où la nécessité d'utiliser l'article indéfini en anglais.

10) et il eut l'attention de m'inviter à partager ses repas deux fois sur trois, m'évitant ainsi d'accroître ma dette envers lui.

Lexique : la grande difficulté pour les candidats dans ce segment était de rendre le sens de « m'évitant ainsi d'accroître... » sans faire l'erreur du calque syntaxique, « *thus avoiding me to increase...* » (ce qui signifierait que Hansen évitait le narrateur afin de pouvoir augmenter la dette de ce dernier, et constituerait donc un contresens).

Syntaxe/ponctuation : pour la traduction de l'expression « deux fois sur trois », le jury a relevé toute une gamme d'erreurs qui témoignait d'un manque de maîtrise à la fois des expressions numériques anglaises (« *twice out of three* ») et des prépositions (« *two times on three* ») alors qu'un agrégatif est censé savoir comment exprimer une proportion mathématique de base : « *two times out of three* ». Pourtant, l'utilisation de ce genre de formule quantitative est plus courante en français et a une connotation moins précise qu'en anglais, signifiant « très souvent » ou « la plupart du temps ». Ainsi le jury a bonifié ceux qui ont trouvé un équivalent dans la langue cible comme « *more often than not* ». Bien qu'il soit possible d'envisager une augmentation (*increase*) d'une quantité négative (*debt*), le traducteur doit être sensible au risque de confusion inhérent à une telle formulation. Ainsi était-il préférable d'opter pour une formulation moins équivoque : « *so I didn't need to borrow more from him* » ou encore « *so I wouldn't become even more indebted to him* ».

11) C'était un chic type. J'étais ennuyé pour lui de cette histoire de best-sellers ;

Lexique : la traduction de « ennuyé pour lui » a donné lieu à une série quelque peu surprenante d'imprécisions et de faux sens, comme « *worried / bothered / bored* » mais surtout « *annoyed* » qui signifie plutôt « irrité » qu'« ennuyé » au sens d'être désolé pour quelqu'un. Le jury a également considéré que le mot « histoire » avait une connotation générale entièrement absente du mot anglais « *story* », qui renvoie avant tout à un récit, avec des connotations littéraires ; d'où notre proposition, « *that bestseller thing / business* ».

Grammaire : le choix lexical mis à part, c'était surtout la relation entre « l'histoire » et « bestseller » qui révélait malheureusement des lacunes grammaticales de la part de certains candidats, « *story of bestseller* » et « *bestsellers story* » étant tous deux irrecevables.

12) on n'écrit pas un best-seller comme ça, même avec de l'argent.

Si la compréhension de ce segment ne pose aucune difficulté, il convient de respecter le registre conversationnel du français, ce qui élimine d'emblée l'utilisation de « *one* » qui ajouterait une formalité inappropriée à la voix narrative. « *You* » s'impose donc. Dans le même temps, rien dans l'original ne permettait d'envisager l'introduction d'expressions telles que « *it doesn't write itself* », qui traduit le sens, mais complexifie le récit sans justification.

Lexique : le terme « best-seller », qui se suffisait à lui-même, a curieusement fait l'objet de certaines explicitations et sur-traductions comme « *best-seller book* » ou « *best-selling novel* ». Il est bien entendu inutile de chercher à modifier coûte que coûte un emprunt, en particulier lorsque son sens est rigoureusement identique dans les deux langues.

Grammaire : « *money* », on le rappelle, est bien évidemment indénombrable dans ce genre de contexte.

13) Il avait peut-être du talent. Je l'espérais pour lui.

Grammaire : certains candidats ont mélangé le temps passé de « avait » avec la notion d'incertitude de « peut-être », ce qui les a menés à l'utilisation d'un modal anglais au passé comme « *he may have been talented* » au lieu de « *maybe he was talented* ».

Syntaxe/ponctuation : le jury a relevé de nombreux cas de *comma splice*, ce qui était particulièrement difficile à justifier dans la mesure où il n'y avait pas de virgule en français. Le fait que ces deux phrases soient courtes ne peut en aucun cas justifier leur rattachement par une virgule. Enfin, « *for him* », que l'on a souvent trouvé dans les copies, signifierait ici « à sa place » et non « pour lui » au sens de « *for his sake* ». Il s'agit d'une faute de préposition.

14) Le troisième jour, il m'emmena chez Ricardo boire un coup avant le déjeuner.

Lexique : la traduction de « chez » n'était de toute évidence pas connue de tous les candidats : « chez Ricardo », le nom du bar/restaurant devient « *Ricardo's* » tout court en anglais.

Grammaire : la distinction importante entre « *at* » et « *to* » semble avoir représenté une difficulté pour certains. Rappelons que « *at* » indique souvent une position statique par rapport à un endroit, comme dans « *I am at school* » (= j'y suis), tandis que « *to* » indique une visée, un mouvement en direction d'un endroit, comme dans « *I am going to school* » (= j'y vais maintenant). Donc, on peut envisager « *he took me for a drink at Ricardo's* » (le fait de boire a lieu une fois installé sur place) aussi bien que « *he took me to Ricardo's for a drink* » (le fait d'être amené se passe avant d'y arriver). En revanche, « *he took me at Ricardo's for a drink* » n'est pas recevable.

15) Il était dix heures, il devait partir l'après-midi. C'était le dernier repas que nous prendrions ensemble.

Lexique : il n'était pas utile de préciser « ten AM » dans la mesure où le contexte de la phrase indique clairement que l'action se déroule le matin.

Syntaxe/ponctuation : le problème précédemment évoqué, lorsque deux propositions indépendantes sont séparées par une simple virgule (*comma splice*), se pose plus clairement dans ce segment puisque la structure est parfaitement acceptable en français, mais pas en anglais. Il faut donc ajouter « *and* » entre « *ten in the morning* » et « *he was leaving* ». On peut aussi envisager la solution qui consiste à faire deux phrases distinctes, chacune terminée par un point. La lecture des copies montre qu'un très grand nombre de candidats ne maîtrisent pas ce point de stylistique.

16) Après, je resterais seul en face des clients, en face de la ville. Il fallait que je tienne.

Lexique : les difficultés de ce segment étaient essentiellement de nature lexicale. Tout d'abord, le verbe « rester » signifiait ici rester au même endroit, mais sans la présence de Hansen, ce qui est aussi exprimé par les mots « après » et « seul ». On aurait très bien pu imaginer « je serais seul en face... ». Or, la traduction de rester par « *remain* » pourrait impliquer que le narrateur était déjà seul avant le départ de Hansen. Ainsi, le jury a trouvé prudent de « rester » le plus neutre possible en choisissant « *I would be* ». C'est dans la même logique qu'il fallait écarter d'autres expressions encore plus dramatiques comme « *stand alone* », très fréquemment rencontrée dans les copies. Ensuite, il convenait de comprendre que « en face » exprimait surtout l'expérience du narrateur qui se

trouve seul et se sent sans doute quelque peu appréhensif, voire mal préparé et presque abandonné. Par conséquent, ce n'est pas sa position physique mais plutôt sa position psychologique, dont il est question ici, ce qui explique l'irrecevabilité de « in front of », très souvent choisi par les candidats. Ensuite, « tenir », dans ce contexte, nécessitait une grande prudence dans le choix du verbe. En effet, le choix d'expressions qui ont le sens de « résister malgré les difficultés » est grand : « *hang on / hold up / pull through / be strong / manage on my own / couldn't give in* ». Le risque consistait à ajouter un aspect supplémentaire au sens de « tenir » qui est au demeurant assez neutre. Ainsi, le jury a opté pour « *hold on* » ou encore « *make it* » qui n'ajoutent pas de dimension de force (*be strong*) ni de résistance (*hang on*).

Syntaxe/ponctuation : on note au passage que la virgule entre « *facing the customers* » et « *facing the town* » pourrait ressembler au problème analysé dans le segment précédent (*comma splice*), sauf qu'il s'agit là de deux groupes verbaux dépendants et non pas de propositions indépendantes. La virgule est donc maintenue.

17) Déjà, quel coup de chance d'avoir trouvé Hansen. Avec mon dollar, j'aurais pu vivre trois jours en vendant des bricoles

La plupart des candidats ont assez bien traité le problème posé par « déjà », qui implique bien évidemment beaucoup plus que la situation chronologique de la rencontre avec Hansen. Ainsi, nous avons proposé « *As things stood* », bien que « *I had already been lucky...* » soit tout à fait acceptable. Lexique : l'expression « coup de chance » a révélé un certain manque de familiarité avec la langue anglaise dans la mesure où un grand nombre de traductions ont tenté d'utiliser la marque de cigarettes « *lucky strike* », ce qui semblerait logique au premier abord si l'on considère que « *strike* » correspond à « coup » et « *lucky* » à « chance ». Cet exemple montre la nécessité de s'assurer qu'un usage est authentique en s'appuyant sur sa propre expérience de l'usage des auteurs anglophones et non pas sur ce qui pourrait ou devrait être une formulation en anglais. L'expression « *a stroke of luck* », en revanche, est envisageable, mais l'on préférera la simplicité de « *I had been very lucky* » qui est plus facile à intégrer dans une phrase avec « *already* » ou « *as things stood* ».

L'autre mot qui ouvrait de nombreuses possibilités était « bricoles ». Encore une fois, il fallait réfléchir au registre en évitant les mots trop vulgaires comme « *crap* » ou péjoratifs comme « *junk* » ou encore trop vagues comme « *things* » ou « *stuff* ».

18) mais comme cela j'étais retapé à bloc. Je repartais du bon pied.

Lexique : si la grammaire de ce segment ne posait pas de difficulté particulière, les deux expressions, « être retapé à bloc » et « repartir du bon pied », mettaient le traducteur au défi de trouver deux équivalents ayant non seulement le même sens mais aussi la même relation entre elles. La première collocation indique une remise en forme « à bloc », c'est-à-dire complète, tandis que la seconde ajoute l'idée d'un mouvement dans le bon sens : restitution et recommencement, donc. La gamme de formulations possibles est en réalité assez large, le tout étant d'éviter les faux sens comme « *I felt good / better / motivated / resupplied* » qui n'ont pas de rapport particulier avec les deux notions que nous venons d'identifier, et surtout les non-sens comme « *spruced up* », « *fully replenished* » ou bien « *fully wound up* ». De nombreuses copies ont bien sélectionné l'expression anglaise mais ont malheureusement introduit des imprécisions grammaticales, comme « *back on tracks* » ou « *back* (au lieu de *off*) *on the right foot* ».

19) Chez Ricardo, c'était l'endroit habituel, propre, moche. Cela sentait l'oignon frit et le doughnut.

Grammaire : comme dans d'autres segments, une faute sur la traduction de l'imparfait a souvent été commise avec l'ajout de l'aspect BE + -ING (*It was smelling of fried onions*) alors même qu'il n'y avait ici aucune valeur de commentaire. Il s'agissait à l'inverse d'un élément nouveau, d'une information objective, ce qui devait logiquement conduire les candidats à employer une forme simple.

Syntaxe/ponctuation : tout agrégatif doit pouvoir identifier la structure française qui consiste à poser le sujet grammatical en tête d'une phrase suivi de « c'est » (souvent précédé par une virgule) comme une forme d'apposition qui ne peut fonctionner en anglais. « La loi, c'est moi », par exemple, ne pourrait pas donner « *the law, it's me* » en anglais, mais bien sûr « *I am the law* ». Un nombre étonnant de traductions ont commis cette erreur en début la phrase : « *Ricardo's, it was the usual place...* ».

20) Un type quelconque, derrière le comptoir, lisait un journal distraitement.

Lexique : cette phrase n'aurait pas dû constituer un obstacle pour le candidat bien préparé, même si « quelconque » a suscité des faux sens comme « *random / casual / common / guy* ». C'est surtout « distraitement » qui a donné lieu à des fautes de registre comme « *heedlessly* » ou de sens comme « *carelessly* » – comme s'il jetait des feuilles du journal par terre en tournant les pages – et « *distractfully* » (au lieu de « *distractedly* »).

Syntaxe/ponctuation : il était préférable de réunir le sujet et le verbe en déplaçant « *behind the bar* » en début ou en fin de phrase.

21) – Qu'est-ce qu'on vous sert ? demanda-t-il.

– Deux bourbons, commanda Hansen en m'interrogeant du regard.

Lexique : il convient de trouver une expression familière équivalente de « qu'est-ce qu'on vous sert » en termes de registre et de sens, d'où la maladresse de « *what would you like to drink* » qui remplit le deuxième critère, mais non pas le premier, puisqu'il s'agit du bar local où tout le monde se connaît et où le langage est sans doute relativement informel.

L'image de Hansen qui se tourne vers le narrateur pour s'assurer qu'il est d'accord avec sa commande (« commanda Hansen en m'interrogeant du regard ») était essentiellement composée de deux parties : le contact visuel d'une part, et le désir d'avoir une confirmation de l'autre. Or, trop de candidats ont cherché à reproduire non seulement la structure grammaticale (gérondif-pronom personnel – préposition-nom) mais aussi le même ordre d'unités de sens (questionnement – par le biais du regard), ce qui résultait en autant de contresens, barbarismes et absurdités : « *questioning me with his gaze* », « *asking me questions with his eyes* », « *searching me with his look* » ou encore « *looking at me for an agreement sign* ».

Syntaxe/ponctuation : comme chaque année, une proportion trop élevée de candidats perd des points à cause du non-respect des conventions formelles de la langue anglaise, y compris l'utilisation des guillemets anglais (*quotation marks / inverted commas* : “ ”) et non pas des guillemets français (« »), le retour à la ligne pour chaque changement de personnage sans tirets, l'ouverture et fermeture des guillemets avant et après les commentaires narratifs, etc.

22) J'acquiesçai.

Le garçon nous le donna dans de grands verres, avec de la glace et des pailles.

Lexique : ce segment n'aurait pas dû donner lieu à des difficultés particulières. Néanmoins, le jury a relevé un nombre surprenant de « *boy* » pour le serveur et « *ice cream* » pour les glaçons ou encore « *sticks* » ou « *pipes* » pour les pailles, ce qui indique un niveau de vocabulaire particulièrement faible pour un candidat à l'agrégation.

Grammaire : un mauvais usage du quantifieur « *some* » a conduit certains candidats au contre-sens avec des propositions comme « *some ice and some straw* » qui laisse entendre que le bourbon était servi sur un lit de paille.

23) – Je le prends toujours comme ça, expliqua Hansen. Ne vous croyez pas forcé.

– Ça va, dis-je.

Ce segment était tout aussi abordable que le précédent, la difficulté principale consistant à éviter « *obliged* » et « *forced* » pour « forcé », car même s'il ne s'agit pas de faux amis, leur emploi est beaucoup plus rare que « *have to* », plus naturel pour exprimer l'idée de contrainte, surtout dans un discours oral. Le jury a préféré la formulation inverse, « *Feel free not to* », lorsqu'il l'a rencontrée.

Lexique : les déictiques *this* et *that* étaient tous deux acceptables, le premier renvoyant au verre de bourbon maintenant présent sur la table, le second faisant référence à la commande prononcée plus tôt.

24) Si vous n'avez jamais bu de bourbon glacé avec une paille, vous ne pouvez pas savoir l'effet que cela produit.

Lexique : la traduction de « glacé » a posé problème à bon nombre de candidats. Il fallait ici éviter les collocations erronées comme « *frozen Bourbon* » ou « *icy Bourbon* ».

Grammaire : ce segment est encore une fois tout à fait maîtrisable, si ce n'est que sa simplicité s'est avérée trompeuse dans certains cas où l'on semblait vouloir voir une phrase conditionnelle plus complexe qu'elle ne l'était. Ainsi le jury a trouvé plusieurs copies qui proposaient « *wouldn't* », « *couldn't* » ou même « *won't* » là où un simple « *can't* » suffisait. Il s'agissait en effet d'exprimer l'incapacité et rien d'autre. Dans la proposition du jury, la question des modaux est écartée

entièrement en choisissant « *you have no idea* » ; ce qui transmet bien l'idée de l'impossibilité de comprendre sans avoir fait l'expérience de cette boisson.

25) C'est comme un jet de feu qui vous arrive sur le palais. Du feu doux. C'est terrible.
– Fameux ! approuvai-je.

Lexique : la première phrase de ce segment repose sur une comparaison à quatre éléments : le « feu » sous forme de « jet » qui « arrive » sur le « palais ». Il convient de conserver les quatre items en évitant d'accumuler des sens contradictoires ou incompatibles qui mèneraient à un non-sens. A priori, le feu ne pose aucun problème ; c'est plutôt le « jet », indiquant le mouvement d'un liquide, qui complique la tâche. Si l'anglais « *jet* » peut convenir, « *stream* » était sans doute préférable dans mesure où la première option court le risque d'être confondu avec le sens le plus courant du mot, c'est-à-dire un avion à réaction. Les candidats ont souvent opté pour « explosion » qui perd l'idée d'un liquide et qui est de toute manière trop violent. Certains ont réussi à maintenir l'aspect fluide mais ont perdu la sensation de force de « jet » (« *squirt / spit / spurt / spatter / splatter / flow / spring / fountain* »). En tous cas, il y avait peu d'intérêt à changer la structure latine pour arriver à « *fire jet* », « *fire spring* », « *flame explosion* » ou encore « *fire shot* », entre tant d'autres formulations originales et plus ou moins incompréhensibles pour un lecteur anglophone. Rappelons que l'utilisation d'un nom comme adjectif placé devant un autre nom indique, la plupart du temps, que la combinaison des deux notions est bien établie et reconnue par le lecteur, comme « *fire truck* » ou « *lunch box* », alors qu'une association analytique de deux noms attire l'attention sur les deux éléments de manière plus distincte, surtout lorsqu'on introduit une combinaison nouvelle ou inattendue, ce qui est le cas ici.

Le sens d'« arriver » est bien sûr plus large en français qu'en anglais où *arrive* est réservé essentiellement aux personnes ou aux véhicules et non pas aux objets. En revanche « *goes into* » ne transmet pas l'idée d'impact qui est présente dans « arriver », d'où notre préférence pour « hits ». Le problème posé par « palais », si l'on ne connaît pas « *palate* », demande au candidat d'élargir le sens afin d'arriver à une traduction qui ne trahisse pas l'image en introduisant des parties du corps nouvelles ; ainsi, « *mouth* » était préférable à « *tongue* », « *throat* » etc.

La gamme de sens associés au mot français « terrible » aurait dû faire prendre conscience au candidat du risque qu'il y avait à le traduire simplement par *terrible*, qui a un sens purement péjoratif en anglais. C'est pourquoi le jury propose « *powerful* » qui peut être interprété de manière positive ou négative selon le contexte.

Syntaxe/ponctuation : la phrase suivante, qui n'a pas de verbe, doit être maintenue en l'état si l'on veut préserver l'effet d'une arrière-pensée, de quelque chose d'ajouté dans un second temps.

26) Mes yeux tombèrent sur ma figure dans une glace. J'avais l'air complètement sonné.

Lexique : les candidats ont buté sur ce segment comprenant une métaphore affaiblie très courante : « Mes yeux tombèrent sur ma figure dans une glace ». Une mauvaise interprétation du sens de « tombèrent » et même de « glace » a donné lieu à de nombreuses absurdités : « *My eyes fell on my face in ice / my eyes found my face in an ice mirror / my face appeared in the mirror / my eyes came across my face in a glass / my eyes came across my face reflected in an ice cube / I saw my eyes fall off my face in the glass / my gaze found my face in the ice cube / the ice suddenly reflected my eyes in my face / my eyes were mirrored in an ice cube as I looked down.* »

27) Je ne buvais plus depuis déjà un certain temps. Hansen se mit à rire.

Grammaire : la difficulté de l'avant-dernière phrase consistait à bien gérer le temps des verbes correspondant à une action (ne pas boire) qui a commencé à un moment antérieur à l'action du récit et qui a duré jusqu'à la scène du restaurant que le narrateur est en train de décrire. La plupart des candidats ont bien maîtrisé ce passage hormis certains qui n'ont pas suffisamment réfléchi au sens de « *stopped* » : sens ponctuel et donc incompatible avec « *for* », qui exprime une durée. Ainsi, « *I had stopped for a long while* » est irrecevable, tandis que « *I had stopped a good while before* » convient parfaitement.

Syntaxe/ponctuation : la réunion des deux phrases n'était pas souhaitable. La dernière phrase très courte qui suit la description et la justification de l'état du narrateur apparaît comme soudaine et spontanée, comme l'éclat de rire de Hansen que la plupart des candidats ont bien traduit.

Proposition de corrigé

For the next two days, there was more than enough work, despite the very simple way that the store was run. The order lists had to be updated, and then Hansen – that was the manager's name –

gave me various tips about the customers, a fair number of whom regularly dropped by to see him and talk about literature. What they knew about it was limited to what they could learn from the *Saturday Review* or the books page of the local paper which had a circulation of sixty thousand, no less. For the time being, I just listened to them chat with Hansen, trying hard to memorize their names and remember their faces, because what really matters in a bookshop, more than anywhere else, is to call the customer by his name the minute he comes through the door.

As for accommodation, I had arranged things with him. I was to take over the two rooms he had been living in above the drugstore across the road. He had given me an advance of a few dollars in the meantime so that I could stay in a hotel for three days, and he was kind enough to invite me to share his meals two times out of three so that I wouldn't become even more indebted to him. He was a nice guy. I felt sorry for him about that bestseller business; you don't write a bestseller just like that, even with money. Maybe he had some talent. I hoped so, for his sake.

On the third day, he took me to Ricardo's to have a drink before lunch. It was ten and he was to leave that afternoon.

It was the last meal we would have together. After that, I would be on my own facing the customers, facing the city. I had to make it. As things stood, I had been very lucky to find Hansen. With my dollar, I could have lived for three days peddling bits of stuff, but this way I was really back on track. I was off to a good start.

Ricardo's was the usual sort of place, clean and ugly. It smelled of fried onion and doughnuts. Behind the bar, some guy was vaguely reading a newspaper.

"What can I get you?" he asked.

"Two Bourbons" Hansen ordered, looking at me for confirmation.

I nodded.

The waiter served it to us in tall glasses with ice and straws.

"That's how I always have it" explained Hansen. "You don't have to..."

"It's okay" I said.

If you've never drunk ice-cold Bourbon through a straw, you have no idea of the effect it has. It's like a jet of fire hitting your palate. Sweet fire. It's terrific.

"Fantastic!" I said approvingly.

My eyes fell upon the reflection of my face in a mirror. I looked completely stunned. I had given up drinking a good while before. Hansen began to laugh.

Clifford Armion, CPGE Lyon
Roy Carpenter, Université de Grenoble

II – EPREUVES ORALES - ADMISSION

1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon

Remarques générales

La leçon est une épreuve de réflexion, de démonstration et d'analyse. Les candidats sont invités à mobiliser leurs connaissances sur une œuvre littéraire au programme afin de construire et de développer une argumentation rigoureuse et cohérente, dans une langue précise et correcte, à partir d'un sujet donné. Le candidat devra non seulement confronter le sujet aux thèmes abordés dans l'œuvre, mais aussi le mettre en rapport avec la spécificité théâtrale, discursive ou poétique de cette œuvre en recourant à des micro-analyses précises et pertinentes.

Le candidat a le choix entre deux sujets distincts, portant sur deux œuvres différentes du programme entendu dans sa totalité : tronc commun et option littérature. Le candidat doit prendre le temps de sélectionner le sujet qui correspond le mieux à ses connaissances et à ses compétences.

Le sujet peut être notionnel, et comporter un terme (il s'agira d'en évaluer toutes les acceptions) ou plusieurs termes (il faudra s'interroger sur l'articulation entre les notions). Ainsi, le sujet « *Stillness in Falling Man* » pouvait être entendu comme une forme de persistance (suscitant par exemple un ralentissement du temps au moment de l'attentat, mais aussi au moment des performances de l'artiste), de rémanence (*still life* désigne à la fois une nature morte et la continuité de la vie ; au niveau de l'intrigue et de la structure, les évocations des tableaux de Morandi ou les souvenirs entrecroisés dans les dialogues manifestent simultanément la persistance lancinante du choc et les vertus salutaires de l'art et du langage), ou de résistance (la sidération devient mouvement : la marche dans la ville annonce la valeur d'un retour à la vie ordinaire). « *Marks and scars in The Last of the Mohicans* » suscitait certes une réflexion sur les traces (pour les Européens, les signes à déchiffrer sont autant de marques de la présence de Dieu, dans une *wilderness* encore à défricher) mais aussi sur les blessures de l'Histoire américaine, et sur l'écriture de cette Histoire.

Le sujet peut être également citationnel : la citation est souvent tirée de l'œuvre elle-même (il sera nécessaire d'analyser cette citation dans son contexte afin de s'interroger sur son sens – ou ses sens – et de mettre en relation cette citation avec l'ensemble de l'œuvre, de manière nuancée et parfois paradoxale) ; elle peut aussi être tirée d'une autre œuvre de littérature ou d'un essai critique. Ainsi, le sujet « '*Pauca verba*' (4.2.144, p. 116) in *Love's Labour's Lost* » pouvait être considéré comme paradoxal si l'on remarquait que la citation en latin (l'usage de cette langue est signifiant dans la pièce) émane d'un personnage particulièrement prolixe, Holofernes. Le sujet « '*The appearance of secrecy*' in *Sense and Sensibility* » comprenait aussi une tension oxymorique et suscitait une réflexion sur la contradiction entre les apparences, les conventions ou les codes de conduite et la dissimulation de l'intime, mais aussi sur les modes de révélation soudains (les coups de théâtre) ou subtilement indirects (les jeux sur la focalisation, les discours intérieurs, mais aussi les nuances de l'ironie) des secrets enfouis.

Conditions de préparation

En loge, le candidat dispose des deux ouvrages proposés en leçon, d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. La préparation dure cinq heures.

Notons que si la consultation des notes et de l'appareil critique inclus dans l'édition au programme est autorisée et peut se révéler utile, la citation de ces notes ou de ces essais ne saurait en aucun cas se substituer à une analyse précise et personnelle de l'œuvre.

L'épreuve consiste en un exposé de trente minutes maximum en anglais, suivi d'un entretien avec le jury, de quinze minutes environ, en français. Au bout de vingt-cinq minutes de présentation, le candidat est averti qu'il lui reste cinq minutes pour terminer sa leçon.

A la fin de l'épreuve, le jury demande au candidat de lui montrer ses brouillons, afin de vérifier que sa leçon se présente sous forme de notes. L'introduction et la conclusion, en revanche, peuvent être entièrement rédigées.

Conceptualisation

Le jury tient tout d'abord à féliciter les candidats qui, tout en mobilisant des connaissances solides, fondées sur un véritable travail d'analyse littéraire, ont proposé une démonstration personnelle et

convaincante, à partir d'une réelle réflexion sur un sujet donné. Le jury a été impressionné par l'intelligence, la rigueur et la finesse de certaines présentations.

Le jury souhaite rappeler que la définition du ou des termes du sujet est nécessaire à l'élaboration d'une problématique. Si l'usage du dictionnaire est recommandé, l'exégèse du sujet ne doit pas se limiter à une lecture de définitions, mais entraîner une mise en relation, parfois paradoxale, de la notion donnée avec l'œuvre étudiée. En ce sens, le rôle de l'introduction est fondamental. Celle-ci permet au candidat de mettre en avant sa compréhension du sujet, de la confronter à l'œuvre, de dégager une orientation problématique et d'en annoncer les étapes successives. L'introduction doit être soignée et rigoureuse : loin d'être le prétexte de l'argumentation, elle est une véritable « entrée en matière ». Elle pose les bases de la démonstration qui devra être ordonnée selon un plan logique et progressif.

Le jury a néanmoins constaté que dans de nombreuses présentations, l'analyse du sujet apparaissait comme un simple passage obligé de la leçon. Or, il est inutile d'accumuler de nombreuses définitions qui ne donneront lieu à aucune élaboration dans le développement. De même, l'étude des termes du sujet et de leur articulation ne doit pas se réduire à une série d'inversions, de contradictions ou de chiasmes, artificiellement avancés en guise de démonstration. Enfin, il est essentiel de montrer d'emblée que le sujet sera interrogé non seulement au niveau du récit, des thèmes ou du contexte, mais aussi et surtout au niveau de la spécificité générique, esthétique et formelle des œuvres. Le jury a ainsi apprécié l'interprétation qu'un candidat a donnée du sujet « *Pleasure in Sense and Sensibility* » en évoquant non seulement le plaisir comme une construction sociale dans le roman d'Austen (le plaisir est alors codifié et collectif, encadré et canalisé par les usages d'une philosophie de la civilité), ou encore une passion transgressive (lire ou jouer du piano sont souvent des activités secrètes et solitaires), mais aussi comme un ressort narratif paradoxal, au moment où certaines attentes du lecteur sont contrariées (par exemple, la scène de demande en mariage est traitée sur le mode de l'ellipse).

L'analyse du sujet doit amener le candidat à formuler le fil directeur de sa leçon, et à énoncer les deux ou trois parties de sa présentation. L'organisation du plan de la leçon doit être réfléchie : un plan n'est pas un simple catalogue de notions ; il doit annoncer les étapes successives d'un raisonnement. Or, certains plans proposés ont révélé un manque de méthode regrettable. Ainsi, le jury a dû sanctionner des plans proposant une typologie (« *Transgressions in space* », « *Transgressions in time* », « *Transgressions in writing* »), ou une série de métaphores non justifiées (« *The art of remembering in Falling Man* » a donné lieu à une série de considérations sur la peinture, les mosaïques, les patchworks, les kaléidoscopes...). Il a aussi déploré des plans mécaniques, fondés sur une liste de thèmes, ou même de personnages. Rappelons qu'un plan doit être dynamique et progressif, et aller des éléments les plus simples vers les éléments les plus subtils. Les parties doivent être intégrées à une démonstration, et reliées les unes aux autres par des transitions qui ne sauraient être purement rhétoriques ou artificielles (« *I'll now move to my second part...* »). Soulignons enfin que le candidat doit dicter son plan de leçon au jury et que ce plan sera convaincant s'il est formulé de manière claire, concise et élégante.

Démonstration et argumentation

Une argumentation comporte plusieurs étapes qui doivent être étoffées par des références précises à l'œuvre. Certains candidats ont manifesté une connaissance approfondie des ouvrages du corpus, fondée sur un véritable travail d'analyse du discours et du style, et illustrée par des citations détaillées. En revanche, certains candidats ont fait preuve de défauts de méthode importants, qui peuvent être synthétisés comme suit.

1. L'œuvre et ses enjeux littéraires sont parfois mal connus. La leçon révèle alors des contresens, des lacunes ou un manque d'assimilation de certaines notions. Ainsi, l'évocation des paysages « sublimes » de Cooper implique des connaissances sur les enjeux philosophiques et esthétiques de ce terme.

2. Le sujet devient parfois prétexte à réciter des parties de cours ou des développements critiques qui ne sont pas toujours en rapport avec la question traitée. Le jury a ainsi déploré certains détournements du sujet donné vers des thèmes abordés dans un autre contexte. Il regrette également que de nombreux candidats recourent systématiquement aux mêmes exemples, tirés d'ouvrages ou d'articles critiques. Ainsi, les leçons sur *The Burning Perch*, ont été illustrées par des micro-analyses des mêmes poèmes. Rappelons que, s'il est utile de prendre connaissance de cours ou de textes critiques portant sur les œuvres au programme, ce travail de documentation ne saurait remplacer une

lecture approfondie, analytique et personnelle des œuvres. Loin d'être une récitation de cours, la leçon doit révéler une vraie connaissance de l'œuvre, mais aussi une réflexion personnelle, un engagement intellectuel et un désir de faire partager son interprétation d'un texte.

3. Le jury regrette que de nombreux candidats fondent leur argumentation sur la thématique de l'œuvre et en négligent la spécificité littéraire. Ce travers les conduit souvent à proposer des exposés descriptifs, des développements psychologisant ou des jugements moralisateurs au sujet des personnages. En se livrant à des jugements de valeur, certains candidats semblent considérer les créatures de papier comme des êtres vivants. Or, un texte comporte des caractéristiques littéraires propres, qui exigent un maniement d'outils critiques adéquats. Sans verser dans un discours jargonnant souvent inepte, les candidats doivent montrer qu'ils savent analyser un texte littéraire. Ainsi, le jury tient à féliciter les candidats qui ont mobilisé leurs connaissances à l'aide d'une terminologie critique rigoureusement maîtrisée et appropriée. Mais il souhaite aussi évoquer des problèmes de méthode graves. Il regrette en particulier la mauvaise utilisation de certaines notions ou de certains termes critiques (des chiasmes illustrés par des oxymores, des vers scandés de manière erronée...). Il note en outre des confusions inquiétantes, en particulier au niveau de l'énonciation (entre l'auteur et le narrateur par exemple). Il ne saurait trop insister sur la nécessité de prouver ses arguments en recourant à des micro-analyses précises du discours, de la focalisation, du style, de la théâtralité des œuvres littéraires. De même, les références au film ne sauraient être seulement illustratives : elles doivent s'accompagner de remarques précises et analytiques sur les plans, les effets de cadrage, de montage, d'éclairage, la bande sonore, etc. La bibliographie succincte proposée ici pourra éclairer les futurs candidats et se voir complétée par d'autres ouvrages que les préparateurs sauront indiquer :

BORDWELL David, THOMPSON Kristin, *Film Art: An Introduction*, University of Wisconsin, 2004.
CAHIR Linda Costanza, *Literature into Film: Theory and Practical Approaches*, Mc Farland and Company, 2006.
GOLIOT-LÉTÉ Anne, VANOYE Francis, *Précis d'analyse filmique*, A. Colin 2009.
HAYWARD Susan, *Cinema Studies: The Key Concepts* [1996], Routledge, 2013.
MELLETT Laurent, WELLS-LASSAGNE Sharon, *Etudier l'adaptation filmique*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
STAM Robert, *Film theory: An Introduction*, Blackwell, 2000.

4 Une leçon n'est pas un catalogue ou un collage de citations : les passages sélectionnés doivent donner lieu à des justifications préalables au niveau de l'argumentation, puis à des remarques analytiques, afin de montrer en quoi la citation choisie permet à la démonstration de progresser. Les remarques sur la forme du texte littéraire doivent servir la démonstration tout au long de la leçon, et ne pas être rassemblées en troisième partie, de manière artificielle. Elles doivent alterner avec des remarques sur certains aspects concernant l'ensemble de l'œuvre et son mode narratif, dramatique ou poétique.

5. Soulignons enfin que, loin d'être un artifice rhétorique, la conclusion est l'aboutissement d'une réflexion. Elle permet au candidat de faire le point sur sa démonstration de façon personnelle et engagée. Elle lui donne aussi l'occasion d'ouvrir sa démonstration sur des perspectives complémentaires. Elle doit donc être particulièrement soignée.

Expression

De nombreuses leçons ont été présentées dans un anglais clair et correct. Le jury a aussi écouté quelques leçons montrant une justesse et une élégance d'expression remarquables. Cependant, parce que la qualité de l'argumentation dépend aussi de la qualité de la formulation, il tient à mettre en garde les candidats contre certaines dérives :

- un débit trop rapide ou trop lent, un ton trop hésitant ;
- des déplacements d'accents, de phonèmes, ou des fautes de grammaire et de syntaxe systématiques ;
- un vocabulaire peu étoffé et un registre de langue insuffisamment soutenu, en anglais comme en français, témoignant souvent d'une incapacité à se porter au niveau de conceptualisation attendu ; le recours abusif à des imprécisions (« something » ; « an impression », « an idea », « an atmosphere »), à des verbes de modalisation (« it seems ») ou à des généralités systématiques (« we have » en début de phrase), trahissant des défaillances au niveau de l'argumentation ; dans l'entretien

en français, un relâchement de la langue au niveau grammatical (omission des marques de la négations) ou lexical (« au final », « je veux dire »...).

Le jury tient à souligner que la correction et la précision de la langue, en anglais comme en français, font partie des exigences requises au concours. Le niveau de langue reflète la profondeur et la précision de la pensée. Le jury souhaite donc encourager les candidats à constamment corriger leurs erreurs grammaticales et syntaxiques, à enrichir leur vocabulaire critique, à vérifier et à apprendre l'accentuation des mots les plus courants de l'analyse littéraire. Au moment de l'épreuve, les candidats devraient aussi vérifier dans le dictionnaire l'accentuation des termes importants, à commencer par ceux ou celui de l'énoncé du sujet.

Les candidats doivent en outre apprendre à maîtriser leur temps de préparation et de présentation. Certains candidats ne peuvent accorder que deux ou trois minutes à leur dernière partie. Inversement, de nombreux candidats n'utilisent pas les trente minutes de présentation qui leur sont allouées. Le jury recommande aux candidats de noter le minutage de leur présentation sur leur brouillon, partie par partie.

L'entretien en français est voué à amener les candidats à améliorer leur prestation en précisant certains points, en comblant certaines lacunes, en révisant certaines erreurs. Or, il est souvent peu productif : de nombreux candidats se livrent à des répétitions peu fécondes d'éléments précédemment énoncés, ou à des considérations descriptives ou générales, sans recourir à de nouveaux exemples, précis et analytiques. Le jury remercie néanmoins les candidats qui ont su orienter l'entretien vers un vrai échange intellectuel, à la fois passionnant et pertinent.

Le jury tient enfin à rappeler tout le plaisir qu'il a eu à écouter quelques excellentes leçons, montrant une sensibilité littéraire remarquable et un vrai désir de faire partager une réflexion. Il souhaite aux futurs candidats une année fructueuse, riche en découvertes et en bonheurs de lecture.

Exemple de leçon

On trouvera ci-dessous un exemple de leçon particulièrement réussi, retranscrit à partir des notes prises par le jury.

« **Pleasure in *Sense and Sensibility* (the novel and the film)** »

Selon Marilyn Butler, les deux sœurs, dans *Sense and Sensibility*, emblématisent les valeurs morales chrétiennes de façon contradictoire et binaire : Elinor incarne une forme de contrôle et de condamnation des élans de la passion tandis que Marianne se situe du côté de la manifestation irréflectie de l'émotion. La notion de plaisir est ainsi paradoxale : impliquant une satisfaction des sens, le plaisir est source de répression (Elinor) ou d'expression (Marianne) dans le roman.

Les sensations physiques sont rarement mentionnées. Le déroulement de l'intrigue est au contraire fondé sur des considérations intellectuelles : le roman ne semble pas s'élaborer autour de la notion de plaisir, mais d'une forme pathétique de désillusion, qui peut se révéler fatale.

Ainsi, s'il est vrai que la société d'Austen demeure obsédée par le plaisir, ce dernier est constamment transmué en une forme harmonieuse de civilité et d'art de vivre. Le plaisir devient une sorte d'idéal performatif visant à accomplir ce qui est agréable, sous une forme très codifiée (la chasse, la danse, la conversation...) : le plaisir est encadré et il remplit une fonction sociale dont les manifestations collectives permettent à la bonne société des propriétaires terrains de se rencontrer et de s'unir. Or, le roman s'attache à subvertir les conventions sociales ou morales. Comme l'annonce la désillusion d'Elinor, un plaisir plus sobre et plus mesuré semble émaner de l'insatisfaction. L'ironie de l'auteur participe de ce plaisir corrosif, qui se présente comme une sorte de compensation face au désenchantement.

- I. Les plaisirs frauduleux : un enchantement codifié et trompeur
 - II. La souffrance de l'individu : sous les vernis sociaux, un plaisir réformé
 - III. La voix narrative et l'opposition entre la jubilation didactique et le désenchantement sardonique
- I. Les plaisirs frauduleux : un enchantement codifié et trompeur

Les plaisirs sont organisés par la société. Les personnages sont contraints de participer à certains rites et réunions mondains. Le faste et la fréquence des réceptions des Middleton semblent

compenser leur absence de talent (« *They were scarcely ever without some friends staying with them in their house, and they kept more company of every kind than any other family in the neighborhood. It was necessary to the happiness of both.* » 25). La narratrice fait une distinction ironique entre les époux : Lady Middleton se satisfait de l'élégance luxueuse de ses décors, tandis que Sir John Middleton éprouve un plaisir plus vrai (« *more real* »). Les hyperboles et les formes comparatives suggèrent combien les excès associés au plaisir en minent l'authenticité et le transmutent en devoir. Dans le film, lorsque le Colonel Brandon doit partir précipitamment, les convives se disent désemparés : ils *doivent faire quelque chose* pour être heureux.

Les occupations sociales orientées vers le plaisir comblent un vide affectif. Ce plaisir prend souvent la forme du jeu ou de la chasse (la maternité elle-même se transforme en jeu ; la séduction est une chasse). Comme le note Mrs Jennings : « *it is a sad thing for sportsmen to lose a day's pleasure* » (124). Par ailleurs, les occupations sociales (« *business* ») ne sont pas explicitées : les personnages d'Austen évoluent essentiellement dans une société de loisir, dont les journées sont rythmées par les bals, les pique-niques et les réceptions. Les blancs du récit sont comblés par des conversations vaines, des rires stridents ou des exclamations. Dans le film, les jeux de cartes échouent à distraire les convives dont l'attention se détourne vers les conversations environnantes.

Le récit est dominé par des personnages occupés à suivre leur bon plaisir. Dans le premier chapitre, le patriarche, coupable d'avoir destitué les filles Dashwood, agit de manière impulsive. Fanny Dashwood doit alors recourir à ses talents de persuasion afin de convaincre son époux de conserver son héritage. Celui-ci conclut : « *It is certainly an unpleasant thing [...] to have those kind of yearly drains on one's income* » (9). Le plaisir contribue ainsi à la mise en œuvre d'une comédie assez sombre où trahison et éviction sociale sont de mise. Dans le film, l'accessoire du miroir est utilisé afin de révéler le narcissisme de personnages obsédés par leur propre plaisir.

Néanmoins, ce plaisir est un leurre. Comme le suggère Elinor après l'échappée de Marianne avec Willoughby (« *I never spent a pleasanter morning in my life* », s'exclame Marianne), il est une contradiction manifeste entre plaisir et convenance : « *the pleasure of an employment does not always evince its propriety* » (la forme aphoristique renvoie elle-même à la notion de devoir). Marianne tente de réconcilier les deux notions : « *if there had been any real impropriety in what I did, I should have been sensible of it at the time, for we always know when we are acting wrong, and with such a conviction I could have had no pleasure.* » (52). Ce choix lui est presque fatal.

En effet, comme le soulignent Gilbert and Gubar dans *The Mad Woman in the Attic*, tout désir érotique doit être réprimé. L'impatience de Marianne devient une source de souffrance (« *an agony of impatience* » 131). Son désir doit demeurer insatisfait et sa passion maîtrisée (« *composed* »).

II. La souffrance de l'individu : sous les vernis sociaux, un plaisir réformé

Une souffrance secrète transparait sous les vernis civilisés de la bonne société, amenant la narratrice à louer une autre forme de plaisir, plus sobre et intellectuel.

Dans la société d'Austen, la recherche du plaisir tel que Marianne le conçoit, sensuel et personnel, mène à la mort. Le déclin de Marianne commence au chapitre 7, au moment où elle lit les lettres de Willoughby (la narratrice décrit sa pâleur cadavérique et recourt au lexique de l'agonie et du désespoir : « *she saw Marianne stretched on the bed, almost choked by grief* », 135). Sa santé se détériore et affecte son image : sa beauté disparaît (« *[it is] all gone* », 178). Le vocabulaire médical s'immisce dans les descriptions et contraste avec le langage du plaisir (précédemment souligné par la ponctuation – les exclamations par exemple). Dans le film, les dérives mortifères du plaisir sont emblématisées par un gros plan sur le plat rempli du sang (sacrificiel) de Marianne.

Le plaisir social montre alors une nature différente, une potentialité plus cruelle, une indifférence à la souffrance individuelle (cf. les analyses de Claudia Johnson). Sous les conversations mondaines s'immisce le souvenir secret et spectral des deux Eliza dont le destin tragique s'entrelace insidieusement à l'histoire principale. En un sens, les deux Eliza apparaissent comme des victimes émissaires. Des notes discordantes s'introduisent dans les mises en scènes du plaisir, et de sordides réalités fissurent les vernis sociaux.

Edward se risque alors à dénoncer les valeurs associées au plaisir en louant les vertus de l'utilité sociale. Il réinvente le goût esthétique : « *I have more pleasure in a snug farm-house than a watch-tower—and a troop of tidy, happy villagers please me better than the finest banditti in the world.* » (74). Selon lui, tout plaisir doit être domestiqué et associé à une occupation : « *unfortunately, my own nicety, and the nicety of my friends, have made me what I am, an idle, helpless being.* » (77). Aux

yeux d'Edward, la culture du plaisir est devenue un péché, une activité immorale, vouant ses victimes à la mélancolie ou à la mort.

Hostilité et agressivité se cachent derrière les masques raffinés et les codes policés de la bonne société. Une violence latente transparaît dans les conversations, soulignée par l'ironie de la voix narrative (par exemple, l'expression « *my love* », dans les mots que Mrs Palmer adresse à son mari, au style direct, est reprise au niveau du discours de la narratrice, afin de suggérer l'absence de sentiments entre les époux : « *Her love made no answer* », 83). Elle prend aussi la forme de lettres (Willoughby recourt à l'écrit pour rompre ses liens avec Marianne). Des désaccords cacophoniques se font entendre et contrarient les plaisirs affichés et l'ennui avéré des réunions mondaines. Ainsi, les personnages ne donnent pas le même sens aux mots (des problèmes de communication s'instaurent, comme ceux que suscitent l'interprétation du mot « *cottage* »). Cf. les analyses de Tony Tanner.

Elinor connaît la désillusion, mais accepte d'être réduite à la passivité et au silence (« *she was almost overcome—her heart sunk within her...* » 102). Elle acquiert alors une forme de lucidité et découvre une autre forme de plaisir, lié à l'observation (un plaisir « réformé ») : « *The interest with which she thus anticipated the party, was soon afterwards increased, more powerfully than pleasantly, by her hearing that the Miss Steeles were also to be at it* » (173). Marianne apprend elle aussi à éprouver une autre sorte de plaisir, dépourvu de toute perversité, associé à l'indicible, une joie qui ne peut s'exprimer qu'en silence.

III. La voix narrative et l'opposition entre la jubilation didactique et le désenchantement sardonique

L'ironie de Jane Austen consiste à transformer l'absence de plaisir en une nouvelle forme de devoir. L'auteur se joue ainsi des attentes du lecteur en résistant à la tentation de se livrer à des commentaires didactiques ou moralisateurs. *Sense and Sensibility* peut-il être considéré comme un roman manifestant un souhait de réforme morale ?

L'artifice et la duplicité des plaisirs sociaux transparaissent au niveau du discours ou du style (les constructions nominales l'emportent sur les constructions verbales) ou de la structure du récit (les figures du double se multiplient – voir les jeux de substitutions entre Robert et Edward par exemple). Mais au-delà de la satire sociale, le plaisir de l'auteur transparaît au niveau de la comédie qu'elle met en œuvre. Certaines scènes frisent le burlesque. Au chapitre 2, la conversation entre John et Fanny Dashwood est parsemée d'italiques et de marques d'oralité (8). Dans le film, les échanges de regards donnent à voir les quiproquos. Mais dans le roman, la voix narrative donne aussi accès aux pensées des personnages, en recourant au style indirect libre. Souvent ironique, la comédie entraîne aussi une forme d'introspection et de révélation intime.

Austen inscrit ainsi l'incertitude au sein de son roman. Sous les plaisirs manifestes de la société se manifestent des forces délétères et mortifères, et des tendances sacrificielles. Mais l'auteur instaure aussi une autre forme de plaisir au niveau du texte, plus subtile et intellectuelle, et laissant entrevoir l'intime.

Exemples de sujets donnés

The "judgement of the eye" (2.1.15, p. 82) in *Love's Labour's Lost*.

Scripts in *Love's Labour's Lost*.

Marks and scars in *The Last of the Mohicans*.

Staging war in *The Last of the Mohicans*.

Trust in *Sense and Sensibility* (the novel and the film).

"[T]he appearance of secrecy" (p. 181) in *Sense and Sensibility* (the novel and the film).

Excess in *The Importance of Being Earnest*.

Codes in *The Importance of Being Earnest*.

"a small I Am" ("Budgie", p. 37) in *The Burning Perch*.

"[M]y far-near country, my erstwhile" (p. 38), in *The Burning Perch*.

Houses in *Dance of the Happy Shades*.

"[T]he ordinary world" (p. 160) in *Dance of the Happy Shades*.

Testimony in *Falling Man*.

The aesthetics of destruction in *Falling Man*.

Nathalie Cochoy
Université Toulouse-Jean Jaurès

2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

Remarques générales

Le temps de préparation est de deux heures pour un texte d'une cinquantaine de lignes. Les candidats disposent ensuite de 30 minutes de parole. Le jury les prévient lorsque 25 minutes ont passé, pour leur permettre de ne pas dépasser cette limite impérative. La deuxième partie de l'épreuve consiste en un entretien de quinze minutes maximum, au cours duquel chaque membre du jury pose une ou plusieurs questions. Rappelons que ces questions ne sont jamais destinées à piéger les candidats mais bien au contraire à les aider à affiner une remarque ou préciser un argument demeuré obscur.

Trois principaux écueils observés cette année méritent l'attention des futurs candidats. Tout d'abord, ce qu'on pourrait appeler la « sur-contextualisation », qui amène à considérer l'extrait proposé comme l'illustration parfaite, l'*epitome* d'une thématique générale ou le passage clé : dans ce cas, le texte n'est lu qu'à travers son contexte, et toutes ses spécificités se trouvent effacées, au point que le commentaire devient une présentation de l'œuvre, générale et fade, agrémentée d'une multitude de bribes de cours sans lien particulier avec le passage. Le deuxième écueil consiste à transformer insensiblement le commentaire en leçon, avec force renvois et citations à d'autres passages, nouvelles, scènes ou poèmes tirés du même auteur. Le troisième, peut-être une synthèse des deux premiers, est l'approche dite proleptique : le passage proposé n'est vu que dans la mesure où il annonce ce qui suit, thématiquement, structurellement ou métaphoriquement. Dans ces trois types d'approches, on est amené à parler autour du texte et non du texte, ce qui nie le sens même de l'épreuve. Le jury se trouve contraint, dans les trois cas, de constater l'évitement du texte et de sanctionner la prestation.

Il convient de rappeler avec force que chaque texte est unique : sa nature poétique, narrative ou théâtrale implique des aspérités particulières que l'explication doit faire apparaître dans une forme de mise à plat. Les articulations, les plis, les mouvements, les différentes strates mais aussi les ruptures qui marquent un extrait doivent faire l'objet d'un examen approfondi. Là réside l'intérêt fondamental de l'exercice. Dans cette perspective, le jury ne saurait trop recommander aux candidats de porter prioritairement leur attention aux mots du texte : il n'est pas indifférent que tel extrait de *Sense and Sensibility* contienne une profusion d'expressions euphémisantes ; que tel poème de MacNeice se structure autour d'une référence biblique subtilement détournée ; de même que la répétition de l'expression « *the form of* » dans un texte tiré de *The Last of the Mohicans* appelle commentaire. Un manque d'attention aux signifiants conduit inévitablement à la paraphrase, comme si les faits et les personnages empêchaient tout accès à la dimension textuelle. Dans le même ordre d'idée, le découpage du texte proposé n'est jamais innocent, et on ne saurait trop recommander aux candidats de s'interroger sur le début et la fin du passage, sur les termes employés dans ces deux endroits du texte, et sur ce qui se déploie entre ces deux bornes. La prise en compte de ces éléments, relativement simples à déchiffrer, a permis à plusieurs candidats de bâtir une problématique opératoire et de proposer un éclairage très pertinent des multiples strates du texte à commenter.

Le jury voudrait également attirer l'attention des candidats à venir sur le degré de précision et de correction de la langue que nécessite l'exercice d'analyse. La langue utilisée rejailit nécessairement sur la qualité et l'appréciation du contenu de l'explication. On rappellera donc qu'il convient d'éviter la très gauche expression « *we have the impression that* » ou le recours maladroit à la comparaison « *it is as if...* », car l'analyse littéraire ne saurait se contenter d'impressions. Les candidats sont invités à se méfier de la répétition abusive de « *we have* » ou « *there is/are* » précédant une liste d'occurrences sémantiques, qui ne sauraient remplir la fonction de chevilles rhétoriques opératoires capables d'emporter l'adhésion. Un lexique limité et une syntaxe trop simple révèlent indirectement une incapacité à porter l'analyse au niveau de complexité et de conceptualisation attendu. Il est conseillé aux candidats de se constituer un idiome critique de base, sans lequel il est impossible de dévider efficacement des strates de lecture. Des termes courants dans le registre de l'analyse (tels que « *narrator, focalizer, metonymy* ») et, de façon plus générale, une connaissance de la terminologie relative à la versification anglaise et à la prosodie, ou au texte théâtral, font partie de l'outillage indispensable.

Par ailleurs, l'emploi de certaines notions doit faire l'objet d'une certaine rigueur. La notion coleridgienne appelée « *suspension of disbelief* », originellement appliquée au théâtre, ne peut s'employer indifféremment dès qu'un personnage de roman imagine quelque chose qu'il sait n'être pas réel. Le jury s'est étonné d'entendre « *author* » et « *narrator* » employés comme des synonymes, et a constaté le désarroi de quelques candidats incapables de distinguer les deux notions. Dans un

registre plus général, le jury déplore l'emploi abusif de la forme en *-ing* (« *the line is helping us to...* »), et rappelle que le temps de l'analyse est le présent simple. Le jury tient enfin à attirer l'attention sur le recours fâcheux au terme « *savage(s)* » dans les exercices consacrés au roman *The Last of the Mohicans* : il convient de prendre quelque recul vis-à-vis de ce terme brut, attaché à un contexte culturel et idéologique spécifique, et que l'on ne saurait reprendre sans précautions oratoires.

Malgré ces remarques, le jury a eu le plaisir d'entendre plusieurs explications fines et nuancées, où l'étonnement sans naïveté devant l'utilisation de telle expression dans tel contexte allait de pair avec l'élaboration progressive de positions critiques informées et lucides. Que ces candidats soient ici chaleureusement félicités pour la lecture personnelle et engagée qu'ils ont su partager.

Exemple d'analyse proposée par un candidat.

À titre d'exemple, sans aucune valeur prescriptive de modèle qu'il s'agirait de reproduire servilement, voici les grandes lignes de la prestation d'un candidat qui, ayant su s'affranchir de toute grille d'analyse préétablie, a accepté de se livrer à une confrontation attentive avec le texte.

Jane Austen, *Sense and Sensibility*, pp. 63-65: « *The evening passed off in the equal indulgence of feeling [...] so expressive of confidence in Willoughby and knowledge of his intentions.* »

Le candidat s'appuie sur l'expression « *equal indulgence of feeling* », qui ouvre l'extrait proposé, en expliquant que le départ précipité de Willoughby induit chez les Dashwood une forme d'attentisme également partagé, notamment entre Marianne et Mrs. Dashwood. Il évoque un mouvement vers le refuge, à la fois spatial et temporel, que représentent le passé proche et le cottage. Un mouvement marqué par l'utilisation de « *used to* », et observable chez les quatre femmes de la famille. L'attentisme est bien l'un des motifs centraux de ce passage, puisque Mrs. Dashwood et Elinor s'interrogent sur l'opportunité de demander directement à Marianne quelle est la nature de ses liens avec Willoughby. Mrs. Dashwood, décrite par sa fille aînée, non sans ironie, comme « *so indulgent a mother* » ayant décrété, pour un motif peu rationnel, que la question ne pouvait être posée (« *it would be most ungenerous* »), on décide d'attendre : il s'agit donc d'un moment de stase thématique et structurel. Et ce moment hors du temps est rempli par une série d'activités reliées à ce que le candidat nomme « l'époque Willoughby », et qui justifie l'emploi des substantifs « *indulgence* » et « *feeling* » : Marianne, entre chant et larmes, assise au piano, reprend des heures durant chaque air (« *every air* ») chanté avec Willoughby, composé par lui (« *every line of music* ») avant d'être interrompue par les larmes (« *totally suspended by her tears* »).

Le candidat montre comment cette plongée dans la tristesse s'appuie sur un topos (« *melancholy* ») et donne lieu à une surenchère hyperbolique (« *she courted the misery* », « *violence of affliction* ») qui contamine tout le foyer et tous les supports (« *In books too, as well as in music* »). Cette pente, voire cette chute dangereuse (que le candidat fait observer dans l'emploi récurrent du verbe « *sink* ») est même poursuivie, régulièrement nourrie et soutenue comme une cure paradoxale (« *this nourishment of grief was every day applied* ») à la fois par la propension de Marianne à cette forme d'excès et par l'attitude de sa mère qui prétend ne pas vouloir la brusquer. Le candidat fournit des preuves textuelles fines d'une forme d'accord tacite entre Mrs. Dashwood et sa fille cadette, qui semblent avoir toutes deux opté pour l'abandon à la tristesse. Le candidat fait jouer l'expression « *all unreserve* », employée par Elinor pour qualifier autrefois l'absence de dissimulation de Marianne envers sa mère, et montre qu'un glissement subtil s'opère vers le sens d'absence de retenue sentimentale et mélancolique : la sincérité candide d'autrefois a laissé place à l'absence de toute pudeur. Cette impudeur, renommée non sans ironie 'générosité de sentiment' (l'abandon à la tristesse de la part de Marianne, la tristesse par procuration chez Mrs. Dashwood) est vue par Elinor comme surfaite (« *overstrained* »).

Le jugement d'Elinor, martelé par la répétition qui a valeur de condamnation, finit par se porter davantage sur sa mère que sur sa sœur : « *common sense, common care, common prudence, were all sunk in Mrs. Dashwood's romantic delicacy.* » Celle qui souffre le plus est peut-être, paradoxalement et dans une forme de posture, non pas tant l'amoureuse abandonnée elle-même que la mère de l'amoureuse rejetée, que le candidat va jusqu'à qualifier d'amoureuse de l'amour. La voix narrative subtilement ironique se moque de l'attitude de Mrs Dashwood (« *But Mrs. Dashwood could find explanations whenever she wanted them* ») et se mêle au jugement d'Elinor pour dénoncer une théâtralisation excessive : ainsi de Mrs Dashwood qui s'empare par hasard (« *accidentally* ») d'un volume des œuvres de Shakespeare lors d'une conversation avec Marianne, et qui évoque *Hamlet* – pièce dans laquelle les notions de mélancolie, de mystère, d'hypocrisie et d'affectation s'entremêlent jusqu'au vertige et dont la lecture en compagnie de Willoughby a été interrompue. L'intertextualité

vient souligner les dérèglements du foyer tout en suggérant un cadre référentiel. Le candidat rappelle d'ailleurs que le personnage de Hamlet a souvent été accusé de procrastination, motif structurel important dans ce passage de *Sense and Sensibility* et dans le roman tout entier, où il prend souvent la forme de la stase et de l'attente dans le silence pour Elinor, dans la fureur et les larmes pour Marianne, et de l'atèrmoïement.

Exemples de sujets (les pages renvoient aux éditions du concours) :

J. Austen, *Sense and Sensibility*, pp. 63-65: "The evening passed off in the equal indulgence of feeling...so expressive of confidence in Willoughby and knowledge of his intentions."

J. F. Cooper, *The Last of the Mohicans*, pp. 379-80: "Encumbered by his rifle...fell dead at his feet."

D. DeLillo, *Falling Man*, pp. 158-60: "She stood a moment longer outside the temple...This is who he had to be."

L. MacNeice, *The Burning Perch*, pp. 15-17, "Spring Cleaning...Another Cold May"

A. Munro, "A Trip to the Coast", *Dance of the Happy Shades*, pp. 175-76: "Her grandmother came around the house carrying a few sticks of kindling wrapped in her apron...she had a rather sly abstracted look."

W. Shakespeare, *Love's Labour's Lost*, acte 4, scène 1, (41-100), pp. 104-106: BOYET. "Here comes a member of the commonwealth...twill be thine another day."

O. Wilde, *The Importance of Being Earnest*, acte 3, pp. 52-53: JACK. "I beg your pardon for interrupting you, Lady Bracknell...I would beg of you to reconsider your decision."

Denis Lagae-Devoldère
Université Paris Sorbonne

3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon

Modalités de l'épreuve

Les candidats sont amenés à choisir entre deux sujets parmi les trois questions au programme. Cette année, les sujets de leçon portaient sur :

- la Grande Famine en Irlande, sujet reconduit pour la deuxième année ;
- les Républicains de Dwight Eisenhower à George W. Bush (1952-2008), nouveau sujet pour la session 2016 ;
- la Glorieuse Révolution (1688-1701), nouveau sujet pour la session 2016.

Le choix du sujet est laissé aux candidats mais, pour tirer parti de cette liberté, encore faut-il que ceux-ci soient bien préparés sur les trois questions au programme. On ne peut suffisamment insister sur le fait qu'il ne saurait être envisageable de faire une impasse sur l'une des questions. Contrairement à ce que certains semblent croire, le sujet proposé aux optionnaires de l'agrégation ne doit absolument pas être considéré comme un thème mineur qui pourrait être abordé de manière plus superficielle par rapport aux deux questions au programme de l'écrit. Le jury rappelle aux candidats que les trois thèmes doivent être traités avec le même soin, les attentes en termes de contenu se plaçant au même niveau. Il est donc indispensable que les candidats optionnaires en civilisation n'attendent pas les résultats de l'écrit pour commencer à travailler sur La Glorieuse Révolution. La maîtrise de la chronologie ainsi que l'appropriation des concepts et de l'historiographie sur la question nécessitent un travail de longue haleine qui ne peut se faire dans l'urgence.

Une fois le sujet choisi, les candidats disposent de cinq heures de préparation. Une telle durée peut sembler intimidante mais ce temps doit être mis à profit pour analyser le sujet dans le détail et en proposer une lecture cohérente. Là aussi, seul un entraînement régulier permet de prendre la mesure de l'épreuve.

La préparation terminée, les candidats sont conduits devant le jury. Ils disposent de 30 minutes pour exposer leur leçon. La gestion de ce temps de parole est essentielle car, une fois ce temps écoulé, le jury est contraint d'interrompre le propos s'il n'est pas déjà clos. Afin d'éviter tout effet de surprise, au bout de 25 minutes, le jury fait signe aux candidats pour indiquer qu'il leur reste cinq minutes. Si la plupart parviennent à gérer cette contrainte de manière satisfaisante, il arrive encore trop souvent que certains soient contraints de bâcler la dernière partie de leur développement après avoir consacré trop de temps à leur introduction et à leur première partie. À l'inverse certains ne parviennent pas à maximiser leur temps de parole et proposent des présentations très courtes qui ne leur permettent pas d'approfondir le sujet. La gestion du temps imparti passe par un entraînement régulier afin de se familiariser avec le format imposé.

Après la présentation, s'ouvre une phase d'entretien qui se déroule en français. Conscient de la difficulté de cette transition, le jury peut se montrer compréhensif devant certaines hésitations durant les premiers instants. Malgré cela, on ne peut excuser les erreurs de traductions de concepts-clés. Il est attendu que les candidats connaissent le vocabulaire spécialisé de la civilisation américaine et britannique de l'abrogation des lois (*repeal*) à la procédure de mise en accusation (*impeachment*) mais aussi qu'ils se soient préparés à la traduction de certains termes propres à chaque question au programme (Guillaume et non pas *William**, Jacques et non pas *James**, Jacobites et non Jacobins*). Le recours à certains termes en français va au-delà de l'erreur de traduction et trahit une méconnaissance des mécanismes politiques ou constitutionnels. Décrire les arrêts de la Cour suprême comme des 'lois' ou dire que « le président Nixon a passé une loi » constituent autant d'erreurs de compréhension du processus législatif américain.

De l'importance de la préparation

Attentes précises en matière de contenu

La leçon de civilisation est un exercice exigeant qui nécessite une préparation intensive durant toute l'année afin d'acquérir les connaissances nécessaires pour répondre à des questions qui peuvent porter sur des aspects précis d'un programme riche.

Il faut rappeler que la réussite aux épreuves d'admission requiert encore davantage de précision dans les connaissances que pour les épreuves d'admissibilité. La logique des options de l'oral fait que l'on attend des candidats qu'ils se soient déjà partiellement spécialisés dans les études de civilisation. Cela implique quelques notions de base relatives à l'histoire du monde anglophone et au fonctionnement des systèmes politiques de l'Irlande, de la Grande-Bretagne et des États-Unis. À l'issue de cinq années d'études supérieures, un futur professeur agrégé d'anglais doit s'être familiarisé avec les grandes lignes de la Constitution des États-Unis et ne doit pas être surpris par des questions sur le mode de désignation des membres de la Chambre des Lords. Il est essentiel de vérifier la solidité du socle de connaissances acquises en licence et en master avant d'étudier les questions au programme. Toute préparation sérieuse doit commencer par un renforcement de ces connaissances essentielles à l'assimilation des concepts liés

aux questions du programme.

Chacun des trois thèmes proposés doit être étudié de manière méthodique. Une bonne préparation se construit en trois étapes.

Dans un premier temps, il convient de décortiquer le texte de cadrage consacré à chaque question. Cette année encore, le jury s'est étonné de voir que des aspects évoqués dans les textes de cadrage aient pu être entièrement évacués par certains candidats. Le programme officiel doit permettre de commencer à orienter le travail, dès le début de l'été, afin de se repérer dans des histoires riches en événements et en interprétations. Dans la mesure où le texte de cadrage insiste sur l'idée qu'il n'y a pas une seule Glorieuse Révolution mais trois révolutions, il est indispensable de se préparer à travailler sur la révolution en Angleterre, en Écosse et en Irlande. De même, les candidats doivent travailler sur l'ensemble de la période, en l'occurrence jusqu'en 1701, au lieu de se concentrer sur le récit événementiel des seules années 1688-1689. Pour ce qui est des Républicains, il ne faut surtout pas se limiter à la seule étude de toutes les présidences républicaines, en incluant celles de Gerald Ford ou de George H. W. Bush. L'action des membres du Congrès, de la Cour suprême, voir des exécutifs locaux (par exemple, l'action menée par Ronald Reagan en tant que gouverneur), ainsi que celle des autres types d'acteurs (activistes, intellectuels et médias) font partie intégrante du programme.

Une deuxième étape passe par une préparation spécifique à chaque question. Que cette préparation soit faite à l'université ou de manière individuelle à l'aide d'ouvrages spécialement édités pour le concours, il est essentiel de bien comprendre que le travail ne saurait s'arrêter là. Dans les deux cas, l'objectif est de mettre en place, rapidement, des repères chronologiques et historiographiques qui serviront de bases sur lesquelles on pourra construire une compréhension fine de chaque question.

Afin de pouvoir traiter intelligemment les divers sujets de leçons, les candidats ne peuvent pas se contenter de repères superficiels et de bribes de cours. Les différents aspects culturels, économiques, sociaux et historiographiques de chaque question au programme doivent être connus dans le détail. Il est donc primordial de pouvoir s'appuyer sur des lectures variées et nombreuses qui pourront être mobilisées pour appuyer la démonstration et nuancer le propos. Toute préparation implique donc de lire de manière attentive un nombre conséquent d'ouvrages et d'articles tirés de la bibliographie officielle. Cette troisième étape consiste ainsi en des lectures personnelles qui viendront alimenter la réflexion et aideront à faire face à tout type de sujet de leçon.

Le jury rappelle ainsi que la civilisation est un champ disciplinaire à part entière qui ne saurait faire l'objet d'un choix par défaut pour des candidats moins à l'aise en littérature ou linguistique. Il est attendu des optionnaires un goût pour les problématiques politiques, sociales, économiques et culturelles qui doivent leur permettre de s'appuyer sur leurs connaissances de l'histoire du monde anglophone pour prendre plaisir à travailler sur les thèmes au programme.

Les bons candidats ont ainsi su démontrer que leurs lectures de l'historiographie les avaient amenés à dépasser les lieux communs et à proposer des interprétations éclairantes des conflits internes, que ce soit au sein du Parti républicain, chez les Whigs, les Tories, les nationalistes irlandais ou les jacobites. À l'inverse, ceux qui ont négligé cette troisième étape dans leur préparation, se sont trouvés en difficulté devant des sujets qui les amenaient à développer des analyses complexes et nuancées. Ils ont souvent proposé des lectures schématiques et déterministes des processus historiques à l'œuvre.

Une méthodologie qui ne s'improvise pas

La leçon de civilisation représente un défi particulier en ce qu'elle impose de mobiliser une somme de connaissances souvent conséquente pour répondre à une question précise. Pour développer une argumentation cohérente sur la question posée, il est nécessaire de sélectionner parmi la masse de données chronologiques et historiographiques acquises, uniquement celles qui permettront d'appuyer la démonstration. Au risque de paraphraser une formule éculée : dissenter c'est choisir.

Le jury a pu voir nombre de candidats consacrer de longs développements à un étalage de connaissances dont les liens avec la question posée restaient bien souvent ténus. Il convient de rappeler que, dans la perspective d'un concours, l'objectif n'est pas de valider des acquis mais de départager des candidats sur la base de leurs capacités à élaborer une réflexion fine pour construire une argumentation et développer un propos intelligible sur un sujet donné. Il est donc stratégique de bien réfléchir pour tenter de se démarquer de manière positive, en privilégiant des éclairages originaux et bien cadrés, en refusant de se complaire dans la récitation de faits rebattus. Un trop grand nombre de leçon ne proposent aucune ligne argumentative. Les listes de faits et de dates, le placage de connaissances plus ou moins hors sujet constituent sans doute l'erreur méthodologique la plus commune mais aussi la plus pénalisante. À titre d'exemple, tous les sujets sur la Grande Famine ne requéraient pas de faire référence à la politique d'assistance (*relief*) et la "*Gregory clause*". Pour éviter cet écueil, il était primordial de commencer par faire une véritable analyse détaillée du sujet choisi.

Analyse du sujet - Sujets citationnels

Cette année encore, la majorité des sujets proposés étaient de type citationnel. Les citations sont généralement courtes et le plus souvent tirées d'ouvrages d'historiens. Dans le cadre de la Glorieuse Révolution, les candidats peuvent être amenés à réfléchir sur des jugements historiographiques, politiques ou polémiques portés depuis le XVIII^e siècle. Sans se livrer à un commentaire de texte en miniature, il est essentiel de bien étudier tous les termes de la citation afin de comprendre le point de vue de l'auteur et ainsi pouvoir discuter ses thèses. Il est tout aussi important d'éviter de décomposer totalement la citation en consacrant chacune des parties du développement à un segment de la citation. L'énoncé doit être compris dans sa globalité afin de pouvoir aborder l'implicite auquel il renvoie.

Faute de bien analyser et de contextualiser certains termes comme *realignment*, *compassionate conservatism* ou *big government* dans le cadre de la question sur les Républicains, les candidats risquent de présenter des développements hors-sujet. Le premier travail consiste ainsi à s'appropriier les idées proposées par l'auteur de la citation afin s'appuyer sur elles pour proposer sa propre interprétation de la question. Sans chercher la contradiction systématique, le candidat doit proposer une critique constructive de l'intérêt de la citation. Il doit montrer de quelle manière elle se rattache à certains angles de la question au programme.

Le jury voudrait attirer l'attention des candidats sur le paratexte. L'identité de l'auteur, le titre, le lieu et la date de parution sont autant d'éléments qui méritent généralement d'être repérés avec soin pour éviter de graves erreurs d'argumentation. Une fois encore, des contresens majeurs ont été faits par manque de rigueur dans la lecture du sujet et notamment la date de publication. Quand bien même l'auteur de la citation ne serait pas connu (et cela peut se comprendre dans certains cas), il faut chercher à identifier un point de vue et à rattacher la citation à un courant critique ou historiographique, à partir de l'analyse de la citation et de son paratexte. Certaines remarques sur la subjectivité de l'auteur de la citation (comme par exemple : « *the author is biased* ») trahissent une approche moralisante ou axiologique de l'exercice, là où un regard scientifique et un certain recul critique sont de mise. On attend d'étudiants titulaires d'un Master qu'ils soient capables d'avoir une approche politique du contexte d'énonciation.

Analyse du sujet - Sujet notionnels

Les sujets notionnels étant par définition assez courts, il est encore plus important de se pencher sérieusement sur le terme ou sur chacun des termes, ainsi que sur la manière dont ils peuvent être mis en relation. Avant de se lancer dans un catalogue de connaissances, il est utile de prendre le temps de vérifier la définition du ou des mots. Les candidats disposant d'un dictionnaire dans la salle de préparation, il leur est conseillé d'en faire usage.

La polysémie des notions permet souvent de provoquer des réflexions intelligentes. Il convient donc de les aborder dans toutes leurs acceptions afin de dégager plusieurs pistes d'analyse possibles et d'éviter l'écueil d'une analyse monolithique. Ainsi, le sujet « Faith in the Great Irish Famine » devait amener à ne pas se contenter d'étudier le rôle de la religion, mais plutôt à s'interroger sur les croyances au sens large et sur le rôle de l'idéologie dans la perception de la famine. De même, la notion de '*entitlement*', dans le contexte de la Grande Famine, ne pouvait se réduire au droit à l'assistance de la part des victimes de la famine, mais devait aussi se comprendre du point de vue des droits des propriétaires fonciers, ou bien encore comme une demande d'accès à la propriété pour tous les Irlandais.

Une lecture trop rapide amène souvent à évacuer une partie essentielle de la question. Le sujet « Culture Warriors » ne pouvait pas être traité comme si l'intitulé avait été « Culture Wars ». Lorsque deux notions sont mises en relation, les candidats doivent commencer par les définir avant d'étudier la manière dont elles peuvent se contredire ou se compléter. Une bonne analyse du sujet doit logiquement mener à une problématisation du sujet donné et constitue, quel que soit le type de sujet, une étape essentielle du travail à laquelle il faut consacrer une plage de temps importante.

Problématisation et plan

La problématisation du sujet est un moment essentiel de la leçon qui doit permettre de s'approprier les notions mises en jeu et proposer un plan dynamique.

Le jury rappelle qu'il existe différentes manières de construire un plan à partir de la question soulevée par la problématique. Il faut cependant signaler que certaines approches privilégiées par nombre de candidats se révèlent généralement peu satisfaisantes. Ainsi, il est préférable d'éviter le recours à un plan trop statique où chaque partie traiterait d'un thème de manière indépendante, sans faire progresser la démonstration. De même, il est préférable d'éviter de construire un plan purement chronologique qui entraîne surtout des placages de connaissances sans permettre de répondre de manière cohérente à la problématique. Trop de candidats se contentent de donner des intitulés faussement problématisés, tout en poursuivant un plan chronologique. Là encore, la maîtrise de l'exercice passe par un entraînement régulier.

Les problématiques déficientes pèchent souvent par manque de précision, de sorte qu'elles pourraient s'appliquer à n'importe quel sujet (exemple : « *The rise of conservatism in the Republican Party* »), ou par le caractère purement rhétorique de la question (exemple : « *Is this an accurate depiction of the Glorious Revolution?* »). *A contrario*, des problématiques trop alambiquées nuisent à la clarté du propos. De même, l'annonce d'une problématique en plusieurs questions va généralement de pair avec un développement brouillon. Même les analyses les plus pertinentes peuvent se retrouver noyées au milieu de raisonnements confus, au point de devenir inintelligibles.

Il faut donc insister sur le caractère didactique de l'épreuve de leçon. Les problématiques pertinentes sont celles qui permettent d'ouvrir une discussion sur tous les aspects mis en jeu par le sujet. La problématique n'est pas un simple formalisme exigé dans l'introduction : elle sert de fil conducteur à toute l'analyse ; le plan en découle logiquement, et l'on s'attend à ce que la conclusion apporte une réponse à la fois claire et nuancée à la question posée dans l'introduction.

Exemples

Afin de démontrer que l'exercice est à la portée de tous les candidats, les exemples de problématiques et d'ébauches de plan proposés ci-dessous sont tirés de prestations entendues lors de la session 2016. Elles ne constituent aucunement un corrigé ou la seule manière envisageable de traiter la question mais simplement une illustration de la méthode lorsqu'elle est bien assimilée.

1. Les Républicains de Dwight D. Eisenhower à George W. Bush (1952-2008)

Discuss the following topic: Culture Warriors.

Ce sujet imposait de s'interroger sur les acteurs du mouvement conservateur qui mettent en avant l'affrontement sur les questions sociétales plutôt que les intérêts économiques ou géopolitiques (même si cela n'est pas nécessairement antinomique). Une problématique possible consistait à se demander quelles forces animaient ces guerriers des batailles politiques. Sur quelles bases fondaient-ils leur engagement, et quelles pouvaient être les conséquences de leur entrée en guerre culturelle ?

Pour répondre à ces interrogations, il était indispensable de replacer la notion même de guerre culturelle dans son contexte politique en rappelant le rôle de la candidature de Patrick Buchanan et ses 'Buchanan Brigades' lors des primaires républicaines de 1992. Il était aussi essentiel de retracer les origines de la mobilisation de la Droite évangélique, dès la fin des années 1960, en lutte contre un État fédéral qui cherche à imposer la déségrégation raciale dans les écoles privées religieuses et ne pas centrer tout l'exposé sur la contestation contre l'arrêt *Roe v. Wade* de 1973. Les enjeux identitaires et les accents populistes de certains conservateurs religieux méritaient d'être abordés, tout comme les luttes intestines au sein du Parti républicain pour augmenter leur influence. Enfin, il était utile d'élargir la focale en évoquant l'impact de ces soldats culturels sur la vie politique et la montée de la polarisation partisane.

2. Les Républicains de Dwight D. Eisenhower à George W. Bush (1952-2008)

Discuss the following statement: « The bitter split at the 1964 convention as well as Goldwater's disastrous defeat persuaded party leaders to seek a candidate who could both unite the party and win a national election. They considered Reagan too conservative to obtain a national following and Rockefeller too liberal to hold the party together. That left Nixon, the man of the middle, and the convention's choice to challenge the Democrats for the presidency. »

Dennis Wainstock, *Election Year 1968. The Turning Point*. New York: Enigma Books, 2012, p. 114

Cette citation du livre de Dennis Wainstock devait permettre aux candidats de mobiliser leurs connaissances sur les tensions au sein du Parti républicain pour remettre en contexte l'élection tumultueuse de 1968. Afin de problématiser le propos, il était utile de s'appuyer sur le titre du livre pour s'interroger sur l'année 1968 comme véritable moment charnière dans l'histoire du parti, ce qui permettait d'aller à l'encontre de la vision traditionnelle des élections de 1964 et 1980 comme seules étapes clés.

Il était ensuite possible de développer le raisonnement en revenant d'abord sur les causes de ces divisions ('*bitter split*') au sein du camp républicain. Ensuite, il fallait critiquer l'idée d'un choix par défaut de Richard Nixon, en s'appuyant à la fois sur des connaissances précises de la carrière de Nixon et sa traversée du désert de 1960 à 1968, ainsi que sur les thèmes forts de sa campagne dans les primaires mais aussi dans l'élection générale face à Hubert Humphrey et George Wallace. On attendait des candidats qu'ils s'interrogent sur le caractère centriste d'une campagne menée sur le thème du retour à l'ordre, en comparant par exemple le positionnement de Nixon en 1960 et 1968. Le virage à droite opéré en 68 devait être vu comme le reflet de la modification des rapports de force en faveur des conservateurs : conséquence notamment de la montée en puissance d'un contingent sudiste au sein du GOP. Une dernière partie pouvait être dédiée à l'empreinte que laisse l'année 68 dans le parti et la société américaine. Il était ainsi utile de rappeler que les violences au sein de la convention démocrate de Chicago allaient provoquer une réforme du mode d'investiture pour créer le régime des primaires moderne contre l'influence des "*party leaders*" évoqués par la citation.

3. La Grande Famine en Irlande (1845-1851)

Discuss the following topic: Silence in the Great Irish Famine.

L'énoncé de la question devait permettre aux candidats de s'appuyer sur la polysémie du terme entre le nom *silence* et le verbe *to silence*, pour s'interroger à la fois sur les manquements des différents acteurs face à la crise, mais aussi sur la mise sous silence de la question de la Grande Famine dans l'historiographie. Ainsi, une problématique qui présentait la mémoire de la Grande Famine drapée dans le silence offrait un point d'accroche particulièrement riche en perspectives possibles.

Pour aborder le sujet dans toute sa richesse, il était possible de commencer par décrire une forme d'apathie et de pessimisme du peuple irlandais, visible dans les difficultés de mobilisation pour la cause nationaliste surtout après 1847. On pouvait ensuite filer la métaphore d'un gouvernement britannique qui aurait fait la sourde oreille face à la crise ; le scepticisme face aux rapports alarmistes et les moyens alloués ayant ainsi permis l'émergence d'interprétations nationalistes très critiques. Il devenait alors possible d'aller plus loin, en réfléchissant à l'inscription du traumatisme national dans la mémoire collective *via* la culture populaire et les différents courants historiographiques.

4. La Glorieuse Révolution (1688-1701)

Discuss the following statement: « [...] though [the Glorious Revolution] cannot be called a revolution by the people, [...] it can be described as a popular revolution. »

Edward Vallance, *The Glorious Revolution, 1688: Britain's Fight for Liberty*, 2006, London: Abacus, 2007, p. 19

Cette citation très courte incitait les candidats à porter un très grand soin au sens à donner à « popular revolution ». Il fallait s'interroger sur le rôle joué par le peuple dans la Glorieuse Révolution et se demander dans quelle mesure sa relation à l'État avait été modifiée à la suite d'événements largement initiés par les élites.

Une première partie du développement pouvait ainsi être consacrée à la vision d'une révolution sans le peuple mais portée par une nation politique. Cela permettait d'ouvrir ensuite sur une discussion du rôle de l'opinion publique et l'émergence d'une véritable sphère publique conceptualisée par Habermas. En troisième partie, il convenait alors d'aller plus loin pour évaluer les conséquences de la Glorieuse Révolution sur les relations de pouvoir entre le monarque, le Parlement et le peuple.

Comme pour presque tous les sujets sur la Glorieuse Révolution, il était absolument indispensable de bien distinguer entre les trois royaumes, pour réfléchir sur la réaction de chacun des trois peuples (anglais, écossais et irlandais) face au changement dynastique. Le titre de l'ouvrage lui-même faisant référence à un combat britannique pour la liberté, il ne fallait pas se limiter à une approche anglocentrique dans laquelle de trop nombreux candidats semblent s'enfermer, vraisemblablement par manque de connaissances sur le contexte et les événements en Écosse et en Irlande.

Quelques remarques sur la forme

Il est attendu des candidats à l'agrégation qu'ils disposent d'un vocabulaire riche, déployé dans un modèle phonologique cohérent, appuyé sur une syntaxe et une grammaire de bonne tenue. Comme dans les autres épreuves, on déplore parfois des problèmes systématiques de langue. Outre les remarques générales habituelles sur l'utilisation des articles, la concordance des temps et les marques du pluriel, il est essentiel de maîtriser l'accentuation des termes comme "*Republicans*", "*liberal*", "*Protestants*" ou encore "*Catholic*" et "*catholicism*" qui ne devraient plus poser de problème à ce stade.

Il paraît aussi utile de rappeler que l'agrégation est un concours de recrutement au métier de professeur. Les candidats doivent donc se montrer capables de présenter leur argumentation de manière dynamique. Exercice de communication, la leçon implique un minimum d'efforts de conviction afin de transmettre ses idées aux membres du jury. Le registre de langue doit être celui d'un exercice universitaire et non celui d'une conversation ; les tics de langage comme 'ok', '*kinda*' ou '*you know*' sont à proscrire, de même que toute expression d'une familiarité déplacée.

Lors de l'entretien, une attitude courtoise est requise. Il faut ainsi rappeler que c'est le jury qu'il appartient de poser des questions, et non au candidat ; et qu'il est de bon ton de ne pas couper la parole lors de l'entretien. Les questions posées ne cherchent jamais à piéger les candidats mais bien à leur permettre de revenir sur certains points pour apporter des corrections ou des précisions et pousser plus loin la réflexion. Dans tous les cas, il est particulièrement infructueux de rappeler au jury que l'on a déjà répondu à cette question au cours de la présentation : si les questions reviennent sur un point particulier déjà évoqué, c'est sans doute qu'il est nécessaire de compléter ou de revenir sur le propos initial. Les entretiens les plus concluants permettent aux candidats de corriger des erreurs, remettre en question certaines de leurs interprétations ou nuancer leurs arguments. À l'inverse, les candidats qui se contentent de répéter des développements déjà présentés peuvent voir un entretien stérile gâcher une bonne présentation. L'exercice de la leçon ne se termine pas à la fin de la conclusion, mais bien lorsque le candidat a répondu à la dernière question du jury. Trop de candidats éprouvent des difficultés à maintenir un propos cohérent, ou à

s'expriment dans un registre soutenu et dépourvu d'anglicismes. Une fois de plus, un entraînement régulier devrait aider à surmonter ces difficultés.

Conclusion

Bien plus qu'une simple récitation de connaissances, l'épreuve de la leçon est un révélateur des capacités intellectuelles et pédagogiques des futurs professeurs. La réussite vient couronner un travail de maturation qui a commencé bien en amont de la formation. Les canons méthodologiques ne doivent pas faire oublier aux candidats que c'est leur capacité à s'approprier un sujet afin d'en offrir une lecture personnelle dynamique qui leur donnera les moyens de se démarquer. Les clés de la réussite sont donc à trouver dans une préparation méthodique qui doit permettre de mobiliser, et surtout de s'approprier, une somme de connaissances conséquente pour les mettre au service d'une démonstration cohérente et ramassée.

Alix Meyer
Université de Bourgogne

4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document

Le rapport qui suit a pour but de faire un bilan de la session 2016 et de prodiguer des conseils aux candidats de la prochaine session, pour les aider à produire des commentaires fondés sur une excellente connaissance du programme, du format de l'épreuve et du savoir-faire méthodologique spécifique à la civilisation. Le commentaire oral est une épreuve intense et exigeante qui requiert un entraînement régulier et soutenu pendant toute l'année de préparation au concours.

Format de l'épreuve et communication

Comment se préparer à l'exercice

Le temps de préparation est de deux heures. Le candidat dispose d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. Les sujets de commentaire sont issus de sources primaires toujours contemporaines de la période définie dans le texte de cadrage, mais de nature extrêmement variable : un rapport parlementaire ou gouvernemental, un discours politique, un éditorial, une lettre privée ou une missive, un extrait de débats, un pamphlet, un extrait de préface ou de chapitre de livre, un sermon, un témoignage, un extrait de mémoires... Nous invitons les candidats à consulter les exemples de sujets sélectionnés par le jury et mis en ligne à l'adresse suivante : <http://saesfrance.org/concours/Annales/agregation-externe/>

Le texte porte sur l'une des trois questions au programme cette année :

- la Grande Famine en Irlande (1845-1851) (programme de l'écrit et de l'oral) ;
- les Républicains, de Dwight D. Eisenhower à George W. Bush (1952-2008) (programme de l'écrit et de l'oral) ;
- la Glorieuse Révolution (1688-1701) (programme de l'oral).

Le candidat n'a pas le choix entre deux sujets (ce qui est le cas pour la leçon). Ceci signifie qu'il est impératif que les candidats maîtrisent des connaissances riches et précises sur l'ensemble des *trois* questions au programme, avant même d'être confrontés à l'exercice. Ils ne peuvent se permettre de faire une impasse sur l'une des trois questions, par exemple sur celle qui ne figure qu'au programme de l'oral, car ils s'exposent d'emblée à un risque d'échec. Il est par ailleurs illusoire de penser que l'on puisse commencer à étudier une question aussi complexe que La Glorieuse Révolution uniquement au lendemain des épreuves écrites, ou pire, après les résultats d'admissibilité. Les connaissances exigibles sont beaucoup trop nombreuses et les problématiques beaucoup trop complexes pour que le candidat puisse en quelques semaines tout maîtriser, alors que ce travail aurait dû être amorcé dès le début de la préparation aux épreuves de l'écrit. Le jury tient à préciser que le niveau d'attente est le même pour les trois questions du programme, et rappelle que l'on ne peut pas non plus se permettre des impasses à l'intérieur de chaque question : trop de candidats ont par exemple montré de très importantes lacunes sur la période postérieure à 1847 (année certes importante, que l'on appelle « Black' 47 ») pour la question irlandaise, sur les développements en Écosse et en Irlande pendant la Glorieuse Révolution, ou encore sur la période antérieure à l'élection présidentielle de 1964 aux États-Unis. Les candidats peuvent être amenés à analyser des sources produites à tout moment dans les périodes concernées par le programme, et sur tous les aspects mentionnés dans les textes de cadrage. Les bibliographies officielles fournies (voir <http://saesfrance.org/bibliographies-pour-le-programme-de-lagregation-de-la-session-2017/>) sauront guider les candidats, qu'ils préparent à l'université ou de manière autonome, tout au long des mois qui précèdent le concours.

Bien en amont des épreuves orales, le candidat doit également faire l'apprentissage d'un lexique approprié : celui de l'analyse de document et celui, tout aussi technique, qui est spécifique à la civilisation. Il n'est par exemple pas sûr que le terme « *debunk* » puisse s'appliquer chaque fois qu'un homme politique ou un auteur met à distance une idée ou dénonce une pratique. Le jury s'est étonné d'entendre des affirmations du type « *Roe v Wade was passed in 1973* », ce qui ferait de l'arrêt de la Cour suprême une loi votée au Congrès, ou encore que « *the 1689 Bill of Rights created a separation of powers* », affirmation anachronique et fautive ; il s'agit plutôt d'une clarification des pouvoirs du parlement et de ceux du monarque, et de l'affirmation d'un principe de coordination des deux pouvoirs.

Il s'agit là d'une culture générale d'angliciste, qui concerne les institutions politiques, la géographie des pays dans lesquels s'ancrent les questions, leurs cultures et les idéologies qui y sont dominantes, les grands courants politiques ou bien encore les réformes qui ont marqué leur histoire. Faut-il, par exemple, rappeler que le mot « libéral » n'a pas le même sens en France, dans les Îles britanniques et

en Amérique du Nord ? Le jury ne saurait assez souligner que des connaissances historiques précises, au-delà des questions au programme, permettent d'explicitier et de contextualiser les textes ; au pire, d'éviter le flou, les contre-sens et les anachronismes. Le jury s'est étonné d'entendre parler de « régimes totalitaires » au XVII^e siècle et de constater qu'aucun des candidats commentant un texte de John Stuart Mill sur l'Irlande ne connaisse le célèbre penseur libéral et homme politique britannique du XIX^e siècle. L'évocation de la « Great Society » aux États-Unis dans les années 1960 a souvent mené à des développements imprécis, voire erronés sur les programmes comme *Medicare* et *Medicaid*. Certes, il s'agissait d'une initiative des Démocrates, mais qui a eu un impact sur l'opinion et les politiques des Républicains, et qui a provoqué plusieurs repositionnements en leur sein. Le jury est en droit d'exiger des connaissances précises sur ce type de thèmes, qui relèvent du socle commun de connaissances de tout civilisationniste, à l'issue de ses études de Licence et de Master. Concernant la géographie, il est regrettable que les candidats confondent l'Ulster et l'Irlande du Nord (une confusion géographique qui a entraîné des anachronismes politiques, la partition de l'Irlande de 1921 venant s'immiscer dans des développements sur la Famine des années 1840). Chicago n'est pas une ville du nord-est des États-Unis, mais du *Midwest*. De fait, le très républicain *Chicago Tribune*, source de l'un des textes, est le portevoix d'une tradition isolationniste opposée à celle de l'*establishment* républicain internationaliste de la côte est, incarnée notamment par le *New York Herald Tribune*, autre grand quotidien républicain. Le jury a aussi été surpris d'apprendre que la ville de Glasgow était située à la frontière sud de l'Écosse avec l'Angleterre.

Cette année, au moins deux des questions au programme exigeaient des candidats qu'ils aient un minimum de notions concernant la religion. Afin de comprendre le paysage politique et social qui sous-tend l'Irlande de la Grande Famine ou les Îles britanniques au moment de la Glorieuse Révolution, ou bien encore les mouvements de la droite chrétienne américaine, il faut savoir dépasser les oppositions binaires catholiques – protestants (à condition que cette première opposition soit déjà *a priori* comprise), et s'intéresser à la complexité du protestantisme ou, pour être plus exact, des protestantismes. Il faut tenter de comprendre que la religion est un fait historique et social, totalement imbriqué dans les questions politiques. Une bonne compréhension de ces phénomènes permet aux candidats d'éviter un raisonnement limité et faussé, du type : I. Le politique, II. Le religieux, III. La rencontre entre les deux.

Ainsi, on attend d'un candidat civilisationniste qu'il se soit posé, en amont de l'année de préparation de l'agrégation, puis en parallèle de l'apprentissage du programme, des questions fondamentales sur les mécanismes politiques et sociétaux, qu'il ait poursuivi une réflexion personnelle sur la nature du pouvoir, sur les rapports sociaux ou sur les liens (comme dit ci-dessus) entre le politique et le religieux, sur les mécanismes économiques de grande, moyenne et petite échelles, sur les questions géopolitiques. Pour prendre un exemple, la charité, thème crucial dans la Grande Famine, n'entraîne-t-elle pas un mécanisme de contrôle social ? Il s'agit pour le candidat de nourrir une culture générale et d'acquérir des modes de raisonnement qui pourraient très bien s'appliquer en dehors du programme, mais qui lui permettent de faire preuve de logique, de bon sens et de finesse face au document à commenter. C'est à partir d'un tel socle que des connaissances sur les questions au programme seront acquises et intelligemment utilisées. Cette année encore, le jury a eu le plaisir d'entendre d'excellentes analyses, rendues possibles par un raisonnement politique fin et par une très bonne maîtrise des outils conceptuels tout autant que par une connaissance précise du contexte spécifique. Une dernière condition de réussite réside dans un entraînement régulier et intensif à l'épreuve pendant toute l'année. Trop de candidats donnent l'impression au jury que c'est la première fois qu'ils abordent l'exercice.

Comment réagir face au texte ?

Une bonne culture générale et une connaissance extrêmement précise des questions au programme sont d'autant plus cruciales que le temps de préparation en loge est relativement court. Un candidat qui, avant l'épreuve, a clairement en tête un certain nombre d'informations, de dates, de personnages historiques, de chiffres, ou même de types d'argumentation et de raisonnement, pourra très rapidement effectuer les repérages nécessaires à la compréhension des enjeux du document, éviter les contre-sens et la paraphrase, et consacrer la majorité du temps de préparation à faire les liens entre texte et contexte pour produire une analyse satisfaisante.

Il faut toutefois se prémunir contre la tentation, en tout début de préparation, de commencer à réciter sur le brouillon un cours pré-appris, en commençant par le début de la chronologie de la question au programme. Il est préférable de s'interroger sur la spécificité du document et sur la démarche de son auteur. Pour ce faire, le candidat doit impérativement prendre le temps de découvrir

le texte en le lisant à plusieurs reprises, avant de se lancer dans une quelconque interprétation qui pourrait s'avérer fautive par la suite. Il est important de surligner les références ou les expressions du texte qui paraissent centrales, mais une première lecture sans utiliser le crayon ou le stylo permettra peut-être d'éviter qu'un passage clé du texte soit trop vite écarté et ensuite oublié, ce qui est bien sûr préjudiciable.

Pendant les deux heures de préparation, le candidat doit veiller à tenir compte de la spécificité et de la nature du document, à faire un effort de contextualisation, à repérer le point de vue exprimé, et à construire une analyse personnelle de ce point de vue en adéquation avec les règles de la méthodologie du commentaire de civilisation (voir plus bas). L'élaboration de la problématique et du plan doit tenir compte des règles élémentaires qui régissent la production d'un discours ordonné et argumenté, d'une démonstration qui progresse, exempte de redites et de délayages. Il faut également veiller à ce que les parties soient bien équilibrées. Trop souvent, la deuxième partie est plus courte que la première, et la troisième plus courte encore que la deuxième, la conclusion quant à elle n'étant qu'une version condensée et répétitive de la troisième partie. Le candidat aurait tout intérêt à minuter les étapes de sa préparation (découverte du texte, repérages contextuels et argumentatifs, réflexion et élaboration de la problématique, construction de chaque partie, rédaction de la conclusion et de l'introduction), tout autant, par la suite, que les étapes de sa présentation orale.

Le candidat n'a pas le droit de rédiger intégralement ses notes. Le jury tient en effet à privilégier une véritable communication, car c'est bien un futur enseignant qui est recruté par le biais de ce concours. Le candidat a cependant le droit de rédiger l'introduction et la conclusion. Celles-ci doivent être particulièrement soignées. Elles sont déterminantes dans l'évaluation de la prestation par le jury. Trop d'introductions restent imprécises et trop de conclusions s'avèrent bâclées, alors que le candidat doit clairement démontrer qu'il a cerné les enjeux du sujet, et qu'il sait synthétiser son analyse. Une bonne gestion du temps pendant les deux heures de préparation et un bon entraînement préalable permettent d'éviter ces écueils. Le jury recommande également aux candidats de numéroter les pages de leur brouillon, afin de ne pas avoir à en chercher l'ordre pendant leur exposé.

L'exposé du commentaire

Une fois devant le jury, le candidat ne doit pas oublier de lire un passage du texte, d'une dizaine de lignes environ, qu'il aura pris soin de choisir. Cette lecture sera placée à un moment de son introduction qu'il aura jugé opportun. Il est peu judicieux de choisir un passage trop court (par exemple, les cinq dernières lignes du texte) ou un passage trop long, car le jury pourrait passer pour une stratégie d'évitement : échapper à la lecture envisagée comme une perte de temps dans le premier cas ; gagner du temps sur un commentaire que le candidat sait trop pauvre, dans le second. Dans ce dernier cas, le candidat doit s'attendre à être interrompu dans sa lecture par le jury. Beaucoup de candidats lisent les premières lignes du texte sans grande conviction, comme s'ils se délestaient d'un pénible fardeau. D'autres, au contraire, choisissent un passage du texte qui illustre particulièrement bien leur problématique, ou un point central de contexte exposé dans leur introduction. Mieux encore, ils amènent cette lecture par une phrase justifiant leur choix et lisent ensuite le passage en mettant le ton. Le jury ne peut que bonifier ce type d'efforts.

Comme toutes les autres épreuves de l'oral, le commentaire est une épreuve de communication, et le candidat est en partie évalué sur ses qualités et ses efforts dans ce domaine. Pendant tout son exposé, le candidat doit regarder les membres du jury, et non s'adresser à un seul d'entre eux, ou bien fixer un point sur le mur ou regarder par la fenêtre. Le débit de parole ne doit être ni trop rapide (ce qui empêche la compréhension), ni trop lent (ce qui égare). La voix doit être bien placée. Un véritable effort pédagogique d'accompagnement de l'auditoire à tout moment de l'oral doit être fourni, ce que l'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant. L'annonce de la problématique en fin d'introduction doit se faire clairement, ainsi que l'annonce du plan envisagé pour le développement. Ce plan doit être tenu et respecté, les transitions entre les parties doivent être particulièrement soignées, dans un constant effort de démonstration et de communication. Le texte doit être cité et commenté dans chaque sous-partie du développement. Toujours dans le souci d'accompagner le jury dans sa compréhension du propos, le candidat doit citer précisément les lignes, lire les citations choisies dans leur intégralité et ne pas dire « and so on... » ou « as you can see line 16 » sans revenir au texte. Il doit prendre le temps d'expliquer chaque argument clé qu'il avance. Le candidat doit veiller à équilibrer les parties de son exposé : une introduction ni trop longue, ni trop courte (qui ne prendrait pas le temps d'expliquer comment la problématique a été choisie, par exemple), un temps de parole égal pour chaque partie du développement, une conclusion non sacrifiée. Trop de candidats ne font pas usage de la montre ou du réveil qu'ils ont pourtant disposé devant eux.

Au bout de vingt-cinq minutes de temps de parole, le jury signifie au candidat qu'il ne lui reste plus que cinq minutes. Le candidat doit s'efforcer de rassembler ses idées, et de ne pas perdre le contrôle de son anglais. Si d'aventure le candidat était amené à dépasser les trente minutes, il serait obligatoirement interrompu par le jury, pour des raisons d'équité entre les candidats. Mais cela se produit rarement : la majorité des commentaires sont beaucoup trop courts, et n'exploitent pas la richesse des documents proposés. Les prestations indûment courtes, et donc inabouties, sont pénalisées dans la note finale.

L'entretien

L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury qui ne peut excéder quinze minutes. Le candidat est censé maintenir le même niveau d'analyse, de correction de la langue et d'effort communicationnel que pendant la présentation de son commentaire. Parfois, le jury note un certain relâchement chez le candidat, soit dans l'attitude, soit dans le registre de langue et dans la précision de la pensée.

L'entretien n'est pas conçu pour piéger ou pour déstabiliser le candidat. Il ne convient donc pas de répondre « *as I said earlier* » ou « *I already mentioned the fact that...* », en faisant comprendre au jury que ses questions sont peu pertinentes, ou qu'il aurait dû être plus attentif. Si le jury demande une précision, c'est que l'idée n'a pas été suffisamment bien exprimée lors de l'exposé, ou que l'interprétation du candidat est tout simplement erronée. Le jury offre ainsi au candidat l'occasion de corriger un contre-sens, de préciser un point factuel, ou d'envisager une autre lecture de l'un des aspects ou passages du texte. Le candidat ne doit pas avoir peur d'admettre qu'il a pu se tromper. Le jury saluera son honnêteté intellectuelle. Si, à la suite de cela, le candidat parvient même à proposer une nouvelle interprétation de l'aspect sur lequel s'était portée son erreur initiale, sa prestation sera d'autant plus bonifiée.

L'entretien n'est pas un test de culture générale. Très souvent, le candidat est plutôt amené à corriger un défaut de raisonnement. Il est donc appréciable que le candidat prenne le temps de la réflexion et ne s'engage pas dans une réponse à l'emporte-pièce. Il faut éviter les longs moments de silence, de même que les stratégies dilatoires qui peuvent amener un candidat à s'auto-paraphraser pendant plusieurs minutes, ce qui réduit le temps de l'entretien. Les candidats qui, inversement, « jouent le jeu » et maintiennent leur effort de communication et d'analyse pendant tout le temps de l'oral peuvent très bien gagner des points grâce à l'entretien. Il va sans dire que des prestations qui restent trop allusives sur le contexte et ne repèrent pas dans le texte des références exigibles s'exposent à un entretien portant plus sur une vérification des faits, de la chronologie, du sens de certains termes. Encore une fois, il ne s'agit pas pour le jury de procéder à une validation des acquis, mais de permettre au candidat d'amorcer une réflexion sur les véritables enjeux du texte à partir des connaissances de base. Il faudrait idéalement qu'une élucidation contextuelle pendant l'entretien conduise le candidat à relancer son analyse.

À l'issue de l'entretien, le jury procède à un examen des notes du candidat pour s'assurer que le développement du commentaire n'a pas été rédigé. Ces notes sont ensuite restituées au candidat qui les emporte en quittant la salle de passage.

Méthodologie du commentaire

L'épreuve du commentaire ne peut être réussie que si le candidat maîtrise la méthodologie du commentaire. Le jury tient à faire quelques rappels importants, agrémentés d'exemples sur des textes disponibles à cette adresse : <http://saesfrance.org/concours/annales/agregation-externe/>

Le paratexte

Avant de se plonger dans le texte, les candidats doivent s'appuyer sur une lecture attentive du paratexte afin de contextualiser le document le plus finement possible. Il n'est pas nécessaire de lire l'ensemble de la référence bibliographique lors de la présentation de la source en introduction, mais il faut sélectionner ce qui peut aider à la compréhension du document et mener à une analyse fructueuse. Tout comme l'identité de l'auteur, la date et le lieu de publication, les titres sont à exploiter dans toute la mesure du possible. Certains titres d'ouvrages du XVIIe siècle sont longs : le candidat ne doit pas se contenter des premiers mots, mais analyser tout le titre, qui révèle des indices importants sur le genre, l'auteur, le public visé, ou le propos de l'ouvrage. Soit le paratexte suivant : Gilbert Burnet, *A Sermon Preached before the Queen, at White-Hall, on the 16th Day of July, 1690, Being the Monthly-Fast by the Right Reverend Father in God, Gilbert Lord Bishop of Sarum* [Salisbury]. Published by Her Majesty's Command, London, 1690, p.28-29. Faute d'avoir lu le titre

avec attention, un candidat a identifié l'auteur comme un Dissident, alors qu'il est désigné comme évêque de Salisbury, donc anglican. La date, le lieu, les circonstances (un sermon prononcé à l'occasion d'un jour de jeûne, et publié sur ordre de la reine) donnent des indications précieuses sur le contexte d'énonciation, et ces indications doivent nourrir la problématique. De la même façon, certains candidats n'ont pas exploité le terme *eulogy* figurant dans le titre d'un texte de Henry Kissinger rendant hommage à Richard Nixon. L'identification du genre de l'oraison funèbre leur aurait permis d'éviter un contre-sens fâcheux (le texte renvoie en effet à la mort de Nixon et non au Watergate). Autre exemple : est-ce pure coïncidence qu'un pamphlet écossais soit publié à Londres, lieu clairement mentionné dans le cartouche, lorsque le but de l'auteur est de rallier l'opinion anglaise contre les réformes de l'Église que connaît l'Écosse en 1690 ? Il serait également judicieux que le candidat utilise des notes de bas de page éventuelles. L'exploitation de ces notes permet souvent de situer socialement ou politiquement l'un des acteurs mentionnés dans le texte, et minimise le risque de contre-sens. La lecture méticuleuse d'une note biographique concernant William Monsell, qui est présenté comme « Liberal MP for co. Limerick » et dont on apprend qu'il devient « Baron Emly » à une date ultérieure au texte, aurait permis à certains candidats de comprendre que Monsell ne fut pas un nationaliste irlandais pendant la Grande Famine.

L'introduction

L'introduction doit obligatoirement identifier la source et rendre compte de sa nature et de sa spécificité : un sermon n'est pas un pamphlet, car au décorum du premier se substitue peut-être l'ironie et l'attaque polémique ; un éditorial de *The Nation* en Irlande, journal à forte tendance nationaliste, ne peut être lu comme un rapport parlementaire ; la préface de la troisième édition d'un livre publié pour la première fois trente ans auparavant par un conservateur américain doit se lire en tenant compte des évolutions de la société et du mouvement conservateur. Si l'identité de l'auteur est tenue secrète derrière le terme « Anon. », que faut-il en déduire sur le message que contient le document ?

Dans un deuxième temps, l'introduction doit ancrer le document dans un contexte précis ou, pour être plus exact, dans plusieurs contextes : contexte *large* et contexte *immédiat*. Le jury ne peut qu'insister sur la nécessité de maîtriser des chronologies précises. Sur une question comme la Grande Famine, qui couvre cinq ans, il est impardonnable de ne pas connaître de manière fine et minutieuse l'ordre des événements et des décisions politiques. Il ne s'agit pas de tout emmagasiner de manière indiscriminée, mais de faire un apprentissage intelligent de la chronologie. Par exemple, certaines séquences sont très importantes pour comprendre les problématiques centrales : l'année 1847 a amené de nombreux changements pour l'Irlande, en lien avec la politique choisie par Westminster pour répondre à la famine ; dans les premiers mois de 1689, les débats de la Convention parlementaire en Angleterre font changer la donne d'un jour à l'autre concernant la possibilité d'un transfert de la couronne à Guillaume et à Marie, et l'élaboration d'une *Declaration of Rights*. Encore une fois, il ne s'agit pas pour le jury de tester le candidat par le biais d'un simple « *quizz* sur les dates ». Si la chronologie n'est pas maîtrisée, le candidat peut par exemple commettre un contre-sens en affirmant que la réforme de la Loi sur les pauvres ou la *Declaration* ont déjà été adoptées, alors que les documents à étudier sont produits *avant* leur adoption et présentent une toute autre compréhension de la réalité. Il est également regrettable d'ignorer quels furent les candidats républicains désignés aux élections présidentielles, ainsi qu'aux primaires, ou de confondre les deux événements. Faire de Goldwater le candidat républicain à la présidentielle de 1968, année de l'élection de Nixon, est pour le moins gênant ; ne pas repérer qu'en 1976 Reagan emporte presque les primaires alors que le texte à commenter le qualifie « d'insignifiant » ne peut que limiter l'analyse du point de vue de l'auteur par le candidat.

Le travail de mise en contexte qui s'opère dans l'introduction demande du candidat qu'il soit capable de changer d'échelles. Comprendre le contexte, c'est aussi prendre en compte le public ou le lectorat cible, les conditions de production du document, l'intention de l'auteur ou de la personne qui s'exprime, la finalité du document, et plus généralement ce que l'on nomme la spécificité de la situation d'énonciation. À partir de là, le candidat est amené à s'interroger sur la démarche de l'auteur, sur sa stratégie énonciative ou sur sa tactique politique, mais également à anticiper sur la ou les réceptions possibles de ce document chez le public visé, utiliser à bon escient ce qu'il sait des réactions avérées, telles qu'elles se sont manifestées au moment précis, ou ultérieurement. Par exemple, dans son discours d'ouverture du Parlement irlandais le 7 mai 1689, Jacques II vise à recueillir le soutien (notamment en termes financiers) des élus pour préparer la guerre qui se profile contre son rival Guillaume d'Orange, auquel il sait déjà qu'une quasi-unanimité du « Parlement Patriote » de 1689 est hostile. Si la situation d'énonciation semble d'emblée facile à appréhender (une

rencontre de volontés *a priori* fort semblables), n'y a-t-il pas néanmoins un degré de complexité supplémentaire si l'on prend pleinement en compte l'assistance de parlementaires auxquels il s'adresse ? Ces derniers veulent en effet profiter de la session parlementaire pour faire passer des réformes (la restauration du catholicisme et surtout la restitution totale des terres confisquées aux catholiques pendant la conquête cromwellienne), tandis que le roi a tout intérêt à proposer des réformes modérées (tolérance du catholicisme plutôt que restauration ; restitution partielle des terres, et non totale), afin d'apaiser ses ennemis politiques en Irlande mais aussi en Angleterre et en Écosse. Ainsi, ce texte, qui paraît de prime abord mettre en scène une occasion formelle et qui semble sceller un consensus, doit être replacé dans un contexte de véritables tensions et de dissensions potentielles entre roi et parlement. Encore une fois, le candidat ne sera en mesure de véritablement bien cerner la situation d'énonciation que si le contexte est très finement maîtrisé : ici, il fallait relier les acteurs respectifs et leurs ambitions à une histoire et une chronologie précises.

Une bonne contextualisation permet au candidat de poser une problématique, qu'il est absolument obligatoire de formuler à ce stade de l'introduction. Autant la lecture, à l'écrit, de problématiques sous forme affirmative, ne pose aucun problème, autant, par souci de clarté, faudrait-il sans doute privilégier à l'oral une formulation sous forme de question. Le jury déplore que certains candidats se dispensent de proposer une problématique : ceci reflète d'emblée une absence de questionnement et un traitement pauvre du texte. La méthode du commentaire interdit de se soustraire à cette étape qui sous-tend l'ensemble de l'exercice. Le refus ou l'incapacité à problématiser, est donc pénalisé. La problématique est l'expression directe de la réflexion que candidat a portée sur le document. Par conséquent, des questions du type : « *What is the author's point of view ?* », « *How does he justify what he wants to say?* », « *Why is this debate important?* », « *What is the context here?* » ne font que révéler un manque de méthode et d'approfondissement de l'analyse. La problématique doit rendre compte de la complexité du document et lui donner une profondeur. Ainsi, avant de poser la fameuse question, faut-il prendre le temps d'établir en quelques phrases la problématique, c'est-à-dire de l'amener et de retracer brièvement, mais avec fermeté, les étapes du raisonnement qui ont permis au candidat d'arriver à cette question spécifique. Les éléments de contextualisation liés au discours de Jacques II évoqué ci-dessus constituent une illustration. Il ne faut pas hésiter ensuite à élaborer une phrase nuancée, dès lors que ce n'est qu'une seule phrase, et qu'elle est énoncée de manière claire, avec le débit de parole adéquat. Pour continuer avec l'exemple donné, on peut par exemple proposer : « *How does James II potentially jeopardise his alliance with the members of the Irish 'Patriot' Parliament in promoting a self-interested policy which goes directly against their own interests?* ».

À la suite de quoi, il est également obligatoire d'annoncer le plan du développement du commentaire. Le candidat doit s'assurer que le jury a le temps de prendre précisément en note la problématique et le plan. L'analyse linéaire est proscrite, de même que l'analyse linéaire déguisée : présentée sous forme thématique, mais en réalité calquée sur le déroulement du texte. Une telle analyse ne permet pas de faire émerger clairement la stratégie qui est au cœur du document, et se borne trop souvent à présenter les étapes de l'argumentation sans expliciter les logiques interne, sans hiérarchiser les arguments avancés. Elle entraîne aussi des redites. Par ailleurs, le plan à tiroirs (ou mécanique, du type 1/ les causes du problème ; 2/ le problème ; 3/ les solutions) est fortement déconseillé. Il est souvent artificiel et ne rend pas compte de la spécificité du document.

Contextualisation et usage des connaissances

Sans contextualisation, la compréhension du document de civilisation et son décodage sont impossibles. Toutefois, de nombreux candidats cèdent à la tentation de commencer le développement par un long exposé du contexte. Cela part d'une intention louable, mais faut-il remonter aux origines de la Réforme et énumérer les déboires d'Henri VIII avec le pape dans les années 1530 (à la suite de sa décision d'épouser Anne Boleyn) pour comprendre le ressentiment des Anglicans envers Jacques II en 1688 ? Tout développement sur l'Irlande doit-il commencer par un rappel de l'Acte d'Union de 1800-1801, ou préciser qu'une famine a eu lieu et qu'elle fut causée par le mildiou ? S'il s'agit de bien cerner la situation d'énonciation, c'est bien elle qu'il faut tenter de décrire en premier lieu. Ces fausses introductions proposées en début de développement égarent par manque de hiérarchisation des connaissances, et relèguent l'analyse du point de vue à une position secondaire. Le jury rappelle aux candidats qu'ils ne doivent pas séparer texte et contexte, et qu'ils sont censés utiliser le texte et le citer directement pour exposer le fond contextuel, dès le début de la première partie du commentaire.

L'ancrage dans l'histoire est fondamental si le candidat veut éviter la paraphrase. Il ne suffit pas de reformuler, voire d'explicitier les arguments du texte. Il faut savoir les relier à un contexte précis afin de faire émerger les enjeux profonds du document. Ainsi, le jury a cette année apprécié une prestation

replaçant l'investiture du Président Eisenhower dans le contexte international grâce à des exemples précis relatifs à la politique étrangère et aux tensions américano-soviétiques dans les années 1950, bien articulés avec des citations du texte. Inversement, le jury s'est étonné que peu de candidats aient utilisé des éléments de contexte basiques dans leur analyse d'un texte publié en 1701, ce qui leur aurait permis d'éviter des contre-sens. Si le candidat sait que 1701 est l'année de l'*Act of Settlement*, du début de la guerre de succession d'Espagne, mais aussi de la mort de Jacques II, il pourra aisément comprendre l'importance de la dimension internationale et de la question de la couronne protestante sur l'argumentation du texte. L'épreuve du commentaire exige un très haut degré de précision factuelle en ce qui concerne les personnages historiques, les lieux, les lois, les chiffres et les mouvements politiques ou idéologiques qui apparaissent dans les documents : par exemple, Twistleton n'était pas *Lord Lieutenant of Ireland*, mais *Chief Poor Law Commissioner* ; il convient de ne pas confondre la réforme de la Loi sur les pauvres de 1847 en Irlande et le *Rate-in-Aid Act* de 1849, ou la pétition des sept évêques envoyée à Jacques II en 1688 et la lettre envoyée la même année à Guillaume d'Orange par les « Sept Immortels » parmi les nobles du royaume ; le « néo-conservatisme » dont les fondateurs sont issus de la gauche américaine du milieu du XXe siècle n'est pas synonyme du « néo-libéralisme » prôné par Hayek en réaction à la montée du communisme. Si l'on s'attarde sur ce dernier exemple, il est évident qu'une connaissance précise et rigoureuse des termes et des chronologies a permis à certains candidats de bien comprendre pourquoi, dans un texte d'Irving Kristol, les néo-conservateurs américains ne s'opposent pas foncièrement au cadre de l'État-Providence, tout en souhaitant le réformer, alors que la frange néo-libérale juge quant à elle que toute intervention de l'État relève de l'anathème.

Trop de candidats manquent de connaissances sur les mécanismes économiques ; certains confondent dette et déficit par exemple, ou peinent à expliquer l'économie de l'offre ou la théorie du *trickle-down*. En commentaire, ces lacunes les empêchent d'expliquer certains aspects des textes ; ainsi, dans un texte sur l'impact de l'émigration irlandaise à Liverpool pendant la Famine, certains candidats ont passé sous silence un passage relatif aux conséquences de l'afflux de main-d'œuvre sur le marché du travail, tandis que d'autres se sont contentés de formules vagues, telles que : « *a burden on the labour market* » ou « *impeding the labour market* ». La compréhension de ces mécanismes aurait permis aux candidats, non seulement d'élucider tout le texte, mais aussi de nuancer des propos sur les préjugés et l'oisiveté supposée des Irlandais. De même, la civilisation n'est pas une liste de chiffres et de dates ; mais les chiffres et les dates font souvent partie intégrante de l'épreuve. Aussi convient-il de ne pas se contenter de citer les chiffres qui peuvent se trouver dans un document, et encore moins de les passer sous silence. Les chiffres doivent être mis en perspective et discutés : transformations succinctes en proportions, comparaisons, commentaire sur le choix des variables relèvent du commentaire de texte de civilisation. Il est préférable de se livrer à quelques approximations rapides pendant le temps préparation, plutôt que d'attendre d'y être invité par le jury lors de l'entretien.

Un autre défaut de méthode fréquent consiste à repérer des termes isolés et à les mettre en relation pour identifier une idéologie ; ou à signaler des allusions, indépendamment des arguments avancés par l'auteur. Par exemple, la présence des termes *cure* et *design*, dans des passages différents d'un texte sur la Grande Famine irlandaise donne ainsi prétexte à un contre-sens sur l'idéologie providentialiste que partagerait l'auteur (« *on line 23, the author uses the word 'fate', so he has a providentialist outlook* »). Parfois, le contre-sens est commis au mépris du sens de la phrase même dans laquelle se trouve le terme commenté. Différents termes du texte ne sont donc pas reliés entre eux. La mention de 2001 dans un autre sujet a par exemple occasionné un très long développement sur le *Patriot Act*, alors que le texte portait sur des politiques économiques.

Il faut savoir hiérarchiser ses connaissances à chaque étape du commentaire, et les utiliser à bon escient. La récitation (ou placage) de cours révèle une certaine difficulté du candidat à prendre un risque et à offrir une hypothèse de lecture personnelle. En se cachant derrière des bribes de cours, le candidat s'expose au risque de commettre plusieurs contre-sens, voire de faire des hors-sujet, en plaquant par exemple la problématique de 1847 à 1849 en Irlande, celle de 1689 à la majorité des autres périodes dans la question sur la Glorieuse Révolution (ou celle de l'Angleterre à l'Écosse ou à l'Irlande), en parlant de la politique d'assistance à propos de tous les sujets concernant la Famine, ou bien encore en évoquant systématiquement l'arrêt *Roe v. Wade* et la *Moral Majority* de Jerry Falwell, ou encore le « fusionnisme » entre les grands courants intellectuels du conservatisme américain dans les colonnes de la *National Review*, la revue fondée en 1955 par William F. Buckley Jr. Ce réflexe s'avère particulièrement dangereux lorsque les connaissances sont mal maîtrisées et que le jury décèle du flou, des erreurs et/ou des manques à l'intérieur même de la récitation d'un cours mal appris. Certaines références, en fait mal comprises, sont utilisées de manière abusive pour tout type

de document : la contribution de la conservatrice américaine Phyllis Schlafly, la *Gregory Clause* du *Poor Law Extension Act* de 1847, le fait que Jacques II/VII « ait été catholique » (sans pour autant expliquer les ramifications politiques). Le jury a, dans certains cas, l'impression que le candidat tente de meubler le temps de parole et que ce type d'exposé révèle un manque de compréhension fondamentale du texte, qui est lui-même révélateur d'une connaissance défaillante des enjeux contextuels spécifiques au document. Le trop-plein d'informations tente paradoxalement de masquer une absence de connaissances.

Le point de vue

Le commentaire n'est pas un simple contrôle des connaissances contextuelles. Il se doit de faire très clairement émerger le point de vue central du document. Une distinction doit être faite entre la problématique du texte et la problématique (ou l'une des problématiques) de la question au programme. Il ne s'agit pas de tout dire sur une question par le biais d'un document. De même, certains candidats se livrent à un catalogue de repérages contextuels dans le texte (« *there is a reference to this ...* » ; « *there is a reference to that ...* »). Ces repérages sont certes pertinents, mais la situation d'énonciation n'est pas pour autant analysée, et le propos argumentatif reste à définir. Non seulement le va-et-vient doit être constant entre le texte et l'analyse ou, plus concrètement, entre le document et les notes du candidat, mais il s'agit de faire des liens pertinents à l'intérieur du texte, afin de repérer la stratégie d'énonciation de l'auteur et, à travers cela, sa stratégie politique.

Si l'on reprend l'exemple utilisé pour l'introduction, le discours de Jacques II au Parlement irlandais en mai 1689, et si l'on tente de repérer les échos argumentatifs à l'intérieur du texte, on décèle, parmi les caractéristiques centrales, la volonté de Jacques de se montrer conciliant vis-à-vis du Parlement irlandais, voire même de faire le bonheur du peuple : par exemple, « *my people [...] would have been too happy* » (l.16-17), « *I shall also most readily content to the making such good and wholesome laws as may be for your and the general good of the nation, and the improvement of trade [...] as forth as may be consistent with reason, justice, and the public good of the people* » (l.26-30) ; « *I have done my part to make you happy and rich* » (l.31) ; « *to make you and all my subjects happy* » (l.44). Peut-être faudrait-il aller au-delà de la paraphrase naïve qui consisterait à dire que le roi veut le bien de son peuple, car le roi comme « fontaine de justice » relève en fait de la convention institutionnelle. Il faudrait même aller au-delà de l'analyse d'ordre pratique, très juste, et qu'il faut absolument faire, selon laquelle le roi a besoin à cet instant précis de l'assistance financière du Parlement contre Guillaume, ce qui explique son attitude accommodante. Pour aller plus loin, il faudrait faire le lien avec un autre passage du texte, où Jacques présente sa politique d'« indulgence », qui a donné la liberté de conscience aux catholiques en 1687-1688, comme l'un de ses efforts pour faire le bonheur de ses peuples, paradoxalement, une source de discorde d'après lui : « *It was this liberty of conscience I gave, which my enemies both abroad and at home dreaded, especially when they saw I was resolved to have it established by law in all my dominions, and made them set themselves up against me [...] seeing that if I had once settled it, my people, in the opinion of the one, would have been too happy, and I, on the opinion of the other, too great* », l.13-18. Ce qui transparait alors, au-delà des promesses de coopération avec le(s) Parlement(s) que fait Jacques, est une conception personnelle du pouvoir monarchique. Outre le respect des conventions, Jacques semble penser que le bonheur du peuple dépend véritablement de la volonté royale. Pour prendre un autre exemple, qui serait l'oraison funèbre prononcée par George W. Bush lors des obsèques nationales de Ronald Reagan le 11 juin 2004. Certes, le président en fonction se doit de passer par les fourches caudines d'un tel exercice, et ne peut pas réinventer la vie du président décédé, mais le choix des thèmes effectué par Bush (ou par ses conseillers en communication), en particulier l'insistance sur la politique étrangère de Reagan contre « le mal » (l'URSS) ne sont peut-être pas anodins en 2004, c'est-à-dire un an après le début de la guerre en Irak, afin de justifier cette intervention militaire. Il en va de même des « convictions » de Reagan, que Bush distingue de « l'idéologie » de ses adversaires : elles l'ont conduit à combattre le « *Big Government* » de Washington, à défendre l'esprit d'entreprise et à entreprendre des réformes économiques ambitieuses : autant d'objectifs de politique intérieure que le président en exercice présente, implicitement, comme les siens, alors même qu'émergent des critiques émanant du sein du GOP.

Commenter le point de vue de l'auteur ne signifie pas se livrer à une critique facile ou à contredire l'auteur, systématiquement ou par principe. Cette année, le jury a très peu entendu que l'auteur du document est « *biased* », un défaut de méthode qui avait été souligné avec force dans les rapports précédents, et qui ne peut se substituer à une identification du point de vue. En effet, quel document, a fortiori s'il est de nature politique, ne présente-t-il pas un point de vue spécifique que son auteur veuille défendre ? Toutefois, certains candidats semblent encore penser que reprocher à l'auteur de

ne pas tout dire sur une question ou sur un thème peut se substituer à *leur* analyse du point de vue de l'auteur. Est-il pertinent, par exemple, de dire que Carlisle « oublie » de parler de certains aspects de la famine en Irlande lors d'un discours de mai 1849 à la Chambre des Lords ? Doit-il véritablement rendre compte, en quelques minutes, de la substance de milliers de pages de rapports parlementaires depuis le début de la crise en 1845 ? Lorsqu'en 2016 nous étudions la Famine en Irlande, il est bien normal que nous soyons amenés à découvrir beaucoup de faits qui sont pour nous inédits. Ce n'est pas le cas des contemporains de la Grande Famine et, *a fortiori*, de ceux qui œuvrent depuis de longs mois à la mise en place de politiques publiques pour y répondre. Pour eux, ces connaissances sont implicites. Ce type de remarques démontre que le candidat ne s'est pas interrogé sur la nature et la spécificité du document à commenter. L'une des attentes méthodologiques de l'épreuve réside justement dans l'explicitation de ce qui, à l'époque, reste dans le domaine de l'implicite.

Un autre défaut, plus caricatural, consiste à critiquer un auteur pour son manque de nuances au lieu d'identifier clairement le point de vue qu'il adopte dans le document. Ainsi, un auteur nationaliste irlandais devrait faire la liste des bienfaits dispensés par l'Angleterre à l'Irlande pendant la Famine (alors que l'assistance est vue par cet auteur comme un moyen pour l'Angleterre de contrôler l'Irlande, et que chanter les louanges de Westminster n'est pas le meilleur moyen de faire se lever le vent de la révolte). De même, dans l'oraison funèbre déjà évoquée, on ne saurait reprocher à George W. Bush de ne pas expliquer combien la politique de Reagan a divisé l'Amérique et provoqué de la pauvreté. Est-ce attendu du président Bush, qui est tout aussi républicain que Reagan ? La source primaire à analyser ne peut être assimilée à un cours de civilisation sur l'une des questions au programme, dont on évaluerait l'exhaustivité et l'exactitude. Cela ne remet pas en question le fait que l'on puisse déceler, de la part de celui qui écrit ou qui s'exprime dans le document, une stratégie volontaire d'évitement ou d'omission d'un aspect important. Il appartient au candidat de bien identifier cette stratégie et de démontrer, au cours de l'analyse, comment elle a été mise en œuvre. C'était notamment le cas de l'oraison funèbre de Richard Nixon par Henry Kissinger, déjà citée. L'ancien secrétaire d'État, qui ne mentionne pas explicitement le Watergate et ne l'évoque que comme une terrible épreuve personnelle pour l'ancien président, souligne en revanche le caractère visionnaire d'une politique étrangère dont il fut lui-même le principal artisan, ce qu'il ne juge pas nécessaire de rappeler. Il répond ainsi aux critiques émanant du camp républicain et réussit le tour de force de saluer la leçon « politique » et « morale » donnée par Nixon au peuple américain.

La question du point de vue est tout autant une question de points de vue, au pluriel. Il ne convient pas de parler du « point de vue anglais » sur la Famine. Toute la population anglaise partageait-elle les mêmes opinions sur la question ? Affirmer « les Républicains pensent que » semble aller contre l'esprit de la question au programme, qui tend au contraire à souligner la pluralité des positionnements, de même que leur évolution dans le temps. Le jury est en droit d'attendre des candidats à l'agrégation qu'ils fassent montre de nuance dans leurs propos et acceptent la diversité et la complexité des points de vue.

L'analyse

Il ne suffit pas de bien identifier le point de vue du document, mais il convient de l'évaluer dans une perspective plus large et d'en proposer une interprétation personnelle. Ceci nécessite une véritable prise de risque, un engagement personnel particulièrement appréciable chez un futur enseignant qui devra encourager des élèves à réfléchir par eux-mêmes. Par exemple, Asenath Nicholson, protestante évangélique américaine, se rend à la fin des années 1840 en Irlande pour apporter une aide caritative, et fait une description du système de la *workhouse* qu'elle consigne dans ses « Annales » sur la Famine en Irlande. Mais le texte que les candidats devaient analyser nous montre qu'au-delà d'un simple portrait des conditions de vie des Irlandais dans la *workhouse*, transparaît une dénonciation des élites locales, et notamment de la petite *gentry*, décrites comme des parasites vivant aux crochets de ce système. Le texte de Nicholson rend véritablement aux Irlandais victimes de la Famine leur parole, parole qui n'apparaît guère dans la grande majorité des sources de l'époque. Le candidat est aussi invité, le cas échéant, à se poser la question de savoir si la stratégie choisie par l'auteur ou l'énonciateur fonctionne et atteint son but. Pour revenir sur le discours de Jacques II au Parlement irlandais, il peut paraître paradoxal que Jacques II évoque *en creux* la nature personnelle du pouvoir royal, car c'est précisément ce type de conception du pouvoir que ses sujets ont pu lui reprocher. Si le bonheur du peuple dépend exclusivement de la volonté du roi, le roi pourra tout aussi bien faire le malheur du peuple. Le public de Jacques peut en déduire que son sort est entre les mains du roi. Involontairement, le roi met-il donc peut-être au jour, dans un texte qui vise à convaincre certains de ses sujets (irlandais), l'arbitraire qui a incité d'autres sujets (majoritairement anglais et écossais) à se dresser contre lui. Néanmoins, le candidat ne peut émettre cette hypothèse de lecture

que s'il possède assez de connaissances sur la question pour aller au-delà d'une vision réductrice et simpliste. Il serait regrettable que le candidat pense que le roi étant catholique, et le Parlement irlandais étant catholique, ils sont forcément en pleine harmonie l'un avec l'autre, ou bien encore que les catholiques soutiennent tous l'absolutisme. Inversement, le candidat sera conforté dans son analyse s'il connaît parfaitement la chronologie et s'il sait que l'arrivée de Jacques en Irlande en mars 1689 n'est pas synonyme d'entente parfaite avec les élites irlandaises, entente toutefois plus marquée ultérieurement, au moment de la guerre contre Guillaume.

La difficulté de l'exercice tient au fait que le candidat doit maîtriser des connaissances extrêmement précises sur les questions, et fasse aussi preuve d'autonomie et de réflexion par rapport à ces connaissances, de façon à remettre le texte dans son contexte tout en prenant une certaine distance critique. Le jury a salué d'excellentes prestations, pendant lesquelles les candidats ont montré qu'ils avaient compris la finalité du document et les moyens employés pour l'atteindre, tout en plaçant le document dans une perspective plus large, par exemple en faisant le lien avec d'autres phénomènes ou d'autres événements, et en démontrant l'appartenance de l'auteur à un ou plusieurs mouvements politiques, religieux ou sociaux, ou en soulignant intelligemment les limites de l'approche choisie.

Ces exposés ont révélé un véritable savoir-faire dans l'argumentation et la démonstration, une capacité à hiérarchiser les arguments en rapport avec les exemples et citations tirés du texte. Inversement, de nombreux commentaires souffrent d'un manque cruel d'argumentation : les juxtapositions (signalées par « *moreover* », ou par la répétition de formules tels que : « *there's also* », « *we also have* »), provoquent un effet de catalogue qui permet, dans le meilleur des cas, d'élucider des allusions ou des références, d'illustrer un argument, mais qui ne fait pas progresser la démonstration. Le commentaire, à l'oral comme à l'écrit, et tout autant que la dissertation et la leçon, doit partir d'un point A pour arriver à un point B. Le jury se félicite que peu de candidats aient été tentés de se livrer à des remarques pseudo-linguistiques du type « *there is the metaphor of need & want in this text about the Famine* », « *we can see the lexical field of war* »..., qui, au mieux, ne constituent que des repérages statiques peu éclairants sur le contexte. Le style ou le ton peuvent bien sûr être commentés, mais à condition d'aider à cerner les enjeux profonds du document.

Dans la conclusion du commentaire, le candidat doit en principe répondre à la question qu'il a posée à la fin de son introduction, et retracer de manière synthétique les différentes étapes de sa démonstration. La conclusion est aussi l'occasion d'élargir la discussion et de changer d'échelle, en ouvrant sur des développements postérieurs au document ou en prenant encore plus de recul par rapport à lui : comment s'insère-t-il dans la question au programme ? ; comment serait-il utilisé à l'intérieur des champs historiographiques ? ; quel serait son apport spécifique au débat historiographique ?

L'anglais oral

Le jury attend du candidat qu'il utilise une langue idiomatique, riche et précise, adaptée à la situation, grammaticalement et phonologiquement correcte. Il attire l'attention des futurs candidats sur certaines fautes récurrentes. En grammaire, sur les articles (ajoutés ou oubliés selon les cas), les génitifs (trop souvent oubliés), sur certaines formules fausses ici marquées d'un astérisque : « * the Russell's government » ; « * US economy declined in the 1970s ». Le candidat doit évidemment veiller à bien faire la concordance des temps et à ne pas rompre les constructions : « * when they turned against the New Deal, it was a new phase in American conservatism ». Le présent historique n'est pas employé dans les développements narratifs (ni présent, ni *present perfect*). Il faut avoir recours au prétérit (« *After James II failed to convince Parliament to repeal the penal laws, he took it upon himself to...* » ; « *Goldwater's failure in 1964 prompted a bout of soul-searching within the leadership of the Republican Party* »). Le présent est néanmoins accepté pour les développements analytiques : « *What the author wants to demonstrate here is that...* », « *the reader is left with the impression that...* ».

Il est recommandé de veiller à enrichir le vocabulaire de l'analyse. Certains contre-sens de lecture sont liés à une mauvaise compréhension des certains mots, surtout dans des textes des XVIIe et XIXe siècles. Ainsi, le terme *industry*, dans un texte sur la Grande Famine, a été pris au sens d'activité manufacturière, alors qu'il fallait l'entendre au sens d'application au travail (*industriousness*). L'absence de maîtrise de termes fondamentaux en civilisation a conduit à de nombreux autres contre-sens de compréhension et d'expression. Certains candidats peuvent faire montre d'une très grande aisance en anglais, voire même de bilinguisme, sans pour autant maîtriser le lexique et les concepts-clés en lien avec les institutions, la politique, la sociologie, l'économie, la religion, et les autres

domaines qu'englobe la civilisation. Les exigences du concours sont très élevées en ce qui concerne l'usage de ce lexique technique et approprié. Un vocabulaire étoffé doit permettre d'éviter les expressions pauvres comme « *there is / there are* », « *the author talks about* » ou « *the topic of this text is...* », ou sur des tournures peu authentiques du type « *to be considered as* », « *as a conclusion* », ou « *to put it in a nutshell* ». Le jury ne sera absolument pas choqué que le candidat préfère le « I » au « we » (c'est-à-dire au « nous » français) pour mener sa démonstration, en particulier au moment de l'énonciation de la problématique et du plan à la fin de l'introduction.

Afin d'être au point sur le plan phonologique, on ne peut qu'encourager les candidats à s'entraîner régulièrement à l'oral pendant toute l'année qui précède les épreuves. Parmi les problèmes récurrents, on trouve l'intonation montante, les déplacements d'accents toniques ou bien l'absence d'accentuation, les diphtongues non prononcées (dans le cas où l'anglais du candidat n'a par ailleurs aucune des autres caractéristiques d'un accent spécifique et authentique à faible diphtonguisation). Il serait judicieux que les candidats apprennent correctement la prononciation de mots ou de noms et prénoms clés. Par exemple, James se prononce bien /dʒeɪmz/ et non /dʒemz/, Mary se prononce /meəri/ et non /mæri/, Louis (XIV) /lu:i/ et non /lu:i:z/ ou /lu:i:f/ ; Nixon, Johnson, Clinton, Clarendon, Twistleton, etc. sont tous accentués sur la première syllabe. Le candidat doit utiliser le dictionnaire de prononciation qui est mis à sa disposition pendant le temps de préparation.

Si le candidat s'entend faire une erreur de langue, il est tout à fait appréciable qu'il s'auto-corrige sur le champ. Ces autocorrections sont la preuve d'un degré d'exigence fort apprécié.

Pour résumer, la réussite de cette épreuve repose sur une bonne connaissance de son format, de la méthodologie, sur l'acquisition et l'approfondissement de connaissances précises relatives aux trois questions au programme, sur la maîtrise de certaines séquences chronologiques fondamentales. Tout cela doit permettre de viser la contextualisation la plus juste, d'identifier clairement la situation d'énonciation, de prendre un véritable risque dans l'analyse, de soigner la démonstration et la communication, de parler un anglais correct et riche et enfin de savoir accueillir les questions du jury pendant l'entretien. Les futurs candidats sont vivement encouragés à préparer cette épreuve par de nombreux entraînements réguliers au cours de l'année, afin de se donner les meilleures chances de réussite.

Frédéric Herrmann
Université Louis Lumière - Lyon 2

5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon

L'épreuve de leçon de l'option C porte sur un programme spécifique renouvelé de manière bisannuelle. La question traitée cette année, « Les propositions subordonnées relatives », sera reconduite lors de la session 2017.

Modalités de l'épreuve

Le candidat dispose de cinq heures de préparation pour traiter un sujet au choix parmi deux proposés. La possibilité de choisir entre deux sujets ne constitue en rien une incitation à n'étudier qu'une partie du programme. Les deux sujets peuvent en effet porter sur un même domaine de la question traitée, bien qu'en pratique, une certaine diversité soit recherchée.

Pendant le temps de préparation, le candidat dispose d'un dictionnaire de prononciation et d'un dictionnaire unilingue. En cas d'incertitude, il ne doit pas hésiter à se servir de ces ouvrages pour vérifier le sens de certains termes du sujet ou la prononciation de mots dont il aura besoin pour son exposé.

Les annales des sessions précédentes peuvent être consultées sur le site de la SAES¹, à la rubrique « concours ». Les sujets comportent invariablement une thèse, en première page, et un corpus comprenant jusqu'à une vingtaine d'extraits authentiques en anglais, de longueur variable, en pages deux et trois. Comme les années précédentes, la thèse revêtait cette année la forme d'une citation en anglais ou en français. Cette citation était extraite d'ouvrages scientifiques, d'articles de recherche ou de grammaires.

La longueur des citations peut varier entre quelques lignes et plusieurs paragraphes. Les citations les plus brèves fournissent une version condensée de la thèse soumise à réflexion. Les plus longues comportent généralement des extraits ou des exemples d'occurrences qui permettent aux auteurs d'explicitier ou d'illustrer leur propos.

La consigne donnée à la suite de la citation est systématiquement : *Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic.* On reviendra plus loin sur la question du contenu et de la structuration de l'exposé attendu.

A l'issue de la préparation, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission, composée de trois membres du jury. Un des membres du jury lui rappelle les modalités de l'épreuve : il dispose de trente minutes pour exposer sa leçon en anglais. Il ne doit pas oublier d'indiquer son choix de sujet dès le départ. Si au bout de vingt-cinq minutes, il n'est pas parvenu à sa conclusion, un membre du jury le prévient, par un geste de la main, qu'il lui reste cinq minutes, afin de lui permettre de terminer sa présentation dans de bonnes conditions.

Il en sera à nouveau question dans les sections consacrées au contenu de la leçon, mais on ne saurait trop insister sur la nécessité de gérer son temps de manière efficace. À partir du moment où le jury signale que vingt-cinq minutes se sont écoulées, le candidat ne doit pas céder à la panique et interrompre sa démonstration pour lire sa conclusion en toute hâte. À l'inverse, s'il ne reste que quelques minutes, il est trop tard pour tenter de développer plusieurs analyses ou de présenter la moitié de la dernière partie de l'exposé. Seul un entraînement rigoureux, mené en amont, peut permettre au candidat d'éviter ces écueils et d'utiliser judicieusement la demi-heure impartie. On soulignera à ce propos qu'il n'est ni obligatoire, ni toujours utile d'utiliser la totalité du temps imparti. Une excellente prestation réalisée en vingt-cinq minutes est bien plus efficace qu'un exposé dans lequel des éléments font l'objet de répétitions ou de développements superflus destinés à combler l'intégralité du temps réglementaire.

La présentation en anglais est suivie d'un entretien en français d'une durée n'excédant pas quinze minutes. Une fois cet échange terminé, un membre du jury vérifie systématiquement que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis l'introduction et la conclusion.

Conseils méthodologiques

Méthodologie de la leçon et attentes du jury

Si la question proposée varie tous les deux ans, la méthodologie et les attentes du jury restent identiques. Les candidats sont donc encouragés à examiner les rapports de jury des années

¹ <www.saesfrance.org>

précédentes en complément de celui-ci. Ces rapports peuvent être consultés en ligne sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale².

À l'instar de ce qui prévaut dans les deux autres options, littérature et civilisation, la leçon de linguistique est une épreuve de spécialistes destinée à évaluer des candidats dont le choix d'option ne saurait avoir été effectué par défaut. Le candidat ne peut ainsi se contenter des connaissances requises pour une épreuve de « tronc commun » comme l'épreuve écrite de linguistique. Il doit notamment être capable d'employer à bon escient les outils linguistiques qui lui permettront de justifier divers emplois d'opérateurs en contexte, de synthétiser certains fonctionnements afin de confirmer ou d'infirmer la thèse proposée par la citation, de compléter celle-ci ou d'argumenter en faveur d'une approche divergente.

Pour être à même de fournir une prestation de qualité, le candidat doit veiller tout particulièrement à maîtriser les notions et les concepts spécifiques à la question au programme. Le texte de cadrage officiel³ et la bibliographie indicative, disponibles sur le site de la SAES⁴, fournissent de précieuses indications sur les domaines d'étude centraux et les lectures à effectuer au cours de la préparation. Cette année, il était attendu que tout candidat fasse montre non seulement d'une connaissance sans faille des enjeux liés à l'étude des propositions relatives, mais encore maîtrise les principales approches théoriques de la question. Des attentes similaires seront manifestées lors de la session 2017.

Outre la définition et la circonscription du phénomène central, les candidats doivent connaître très précisément les diverses typologies des propositions relatives proposées par les auteurs qui se sont penchés sur la question. Ils doivent également s'être familiarisés avec les problèmes soulevés par les divers modèles de catégorisation et les solutions proposées pour tenter de les résoudre. Il n'est pas uniquement attendu que les candidats soient en mesure de décrire et d'explicitier ces diverses approches, mais encore qu'ils sachent les comparer et les appliquer aux échantillons de discours fournis dans les corpus. Ceci ne veut pas dire qu'il faille nécessairement prendre parti pour un modèle théorique unique.

Tout candidat doit aussi être capable d'identifier sans hésiter les types spécifiques de propositions relatives qui soulèvent des problématiques particulières (relatives à antécédent fusionné, pseudo-relatives, relatives complexes [ou concaténées], relatives télescopées ou relatives infinitives) et s'être familiarisé avec les problématiques en question. Au cours de certaines prestations, le jury a noté que des candidats confondaient des propositions complétives avec des relatives ou décrivaient certains enchaînements de propositions relatives liées à des antécédents distincts comme des cas d'empilage (*stacking*). De telles confusions ne peuvent que nuire à l'exposé et faire naître des doutes quant à la solidité des bases sur lesquelles repose l'analyse.

Les différents enjeux liés au choix du relatif et au lien existant entre la relative et l'antécédent doivent, eux aussi, être solidement maîtrisés. Le candidat ne peut par exemple se contenter de savoir que les pronoms relatifs en *wh-* sont généralement décrits comme signalant une relation « lâche » entre la relative et l'antécédent alors que *that* et \emptyset marqueraient une relation plus « serrée ». Il est également nécessaire qu'il puisse définir avec précision en quoi consiste ce caractère lâche ou serré et qu'il soit en mesure de réfléchir sur ce point précis à partir d'exemples concrets. Les questions soulevées par la détermination de l'antécédent doivent également être explorées avec soin.

Certaines questions spécifiques comme celles du statut de *that*, de la fonction syntaxique des propositions relatives et des motivations du choix entre hamelinage (*pied piping*) et échouage des prépositions (*preposition stranding*) doivent également être appréhendées convenablement. Il en va de même des enjeux liés à l'emploi non-standard des pronoms résomptifs (par exemple : *The problem is I get this response which I don't like it very much.*) ou de certaines utilisations non canoniques de mots relatifs. Les candidats auront donc intérêt à réfléchir à l'ensemble de ces phénomènes et à leurs implications pour l'appréhension de la question générale. Enfin, s'ils ne peuvent constituer l'objet central d'un sujet de leçon, les phénomènes décrits dans le texte de cadrage comme « périphériques » doivent aussi être maîtrisés, leur connaissance étant utile pour le traitement d'enjeux ponctuels ou l'analyse d'occurrences spécifiques.

Quelles que soient les connaissances théoriques nécessaires au traitement de tel sujet particulier, le candidat doit toujours montrer que celles-ci sont assimilées, et doit pour cela proposer des définitions claires des concepts auxquels il se réfère. Dans le cas contraire, l'exposé perdrait en limpidité et en efficacité. Le jury ne manquerait pas de l'inviter à préciser sa pensée lors de l'entretien.

² <www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-admissibilite-rapports-des-jurys.html>

³ <http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2016/01/option_c_2016-2017_-_texte_de_cadrage.pdf>

⁴ <http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2016/01/option_c_2016-2017_-_bibliographie_indicative.pdf>.

Il est donc utile, durant la préparation, de s'entraîner à reformuler et à expliciter les concepts étudiés pour pouvoir les utiliser à bon escient dans l'argumentation. En outre, les connaissances ne doivent jamais être envisagées comme une fin en soi, mais doivent être conçues comme des outils d'analyse permettant de traiter la citation et le corpus avec lequel elle est mise en regard.

Choix du sujet

La première étape de la préparation consiste à choisir le sujet parmi les deux qui sont proposés. Pour s'acquitter judicieusement de cette tâche, il est nécessaire d'examiner attentivement les citations pour en identifier les enjeux. Un soulignement des termes clés peut être utile à ce stade.

Comme les années passées, le jury a noté que les candidats semblaient généralement éviter les citations longues accompagnées d'exemples, craignant probablement que la taille ou la structure de celles-ci ne témoigne d'un degré supérieur de complexité. Cela n'est pas forcément vrai. Il arrive en effet qu'une citation détaillée, étayée par des exemples, permette une problématisation plus aisée que certains extraits courts. Des citations de longueur limitée ont parfois conduit des candidats à élaborer des problématiques simplistes alors qu'elles requéraient une réflexion plus attentive. Une thèse énoncée brièvement peut en effet condenser des problématiques multiples et élaborées, ou encore détourner l'attention de certains des enjeux soulevés par le corpus si ce dernier ne fait pas l'objet de repérages appropriés.

Le choix du sujet doit non seulement être effectué en examinant les enjeux soulevés par la thèse proposée, mais aussi en fonction du corpus lorsque celui-ci comporte des énoncés qui offrent de riches perspectives de traitement et permettent de nuancer ou de dépasser la citation.

Comme les rapports précédents, le présent rapport propose d'illustrer l'ensemble de ces faits par un bref survol de sujets de longueurs différentes.

- Considérons tout d'abord une citation courte (sujet 04) :

"Preposition stranding is regarded by many as an informal and incorrect feature of English; however, this prejudice is often ill-founded (Huddleston and Pullum 2002, Quirk et al. 1985, Alexander 1988, Biber et al. 1999). Although in certain cases preposition stranding does mark a more informal or conversational style, there are many situations in which preposition stranding is a more natural choice and often it cannot even be avoided."

Maria Brenda, The Cognitive Perspective on the Polysemy of the English Spatial Preposition Over. Newcastle-upon-Tyne. Cambridge Scholars Publishing 2014, p. 92.

Cette citation n'était pas extraite d'un article de recherche traitant des propositions relatives ou de la place des prépositions dans les énoncés. Il s'agissait néanmoins d'un extrait d'ouvrage scientifique consacré à la perception de la valeur sémantique de la préposition *over*. Il était donc peu probable que la citation propose une vision outrancièrement simplificatrice du phénomène abordé, à savoir la motivation de l'échouage des prépositions (c'est-à-dire l'emploi d'énoncés comportant des prépositions dites « orphelines »).

A première vue, la citation semblait simplement remettre en question le préjugé (*often ill-founded... prejudice*) selon lequel l'emploi de ce type de structure relève d'un registre informel (*informal*) ou d'une langue incorrecte (*incorrect feature*). L'auteur reconnaît cependant que, parfois (*in certain cases*), le phénomène caractérise effectivement l'informalité observée entre autres dans les échanges oraux spontanés (*informal or conversational style*). Cette problématique binaire appliquée à la question de l'emploi des prépositions échouées pouvait paraître n'offrir que des perspectives limitées. Le corpus semblait confirmer cette impression dans la mesure où il comportait des échantillons de discours manifestement formel (par exemple, les extraits 13 et 18) ou oral et/ou informel (par exemple, les extraits 10 et 11).

Une lecture plus attentive de la citation permettait cependant de repérer également une allusion à de multiples facteurs, indéterminés (*many situations*), susceptibles de favoriser le recours à des prépositions échouées, voire de rendre celui-ci inévitable (*often it cannot even be avoided*)⁵. Le corpus, quant à lui, comportait des énoncés de types assez différents pour permettre de s'interroger efficacement sur la nature de ces facteurs. Certains candidats ont identifié cette clé et ont été à même de traiter ce sujet de manière extrêmement convaincante.

⁵La notion de préférence « naturelle » (*natural*) pour certaines formes linguistiques est sujette à controverse, et il était prudent de ne pas s'aventurer sur ce terrain à moins de bien connaître ce débat.

- Prenons à présent un exemple de citation plus longue, comportant une illustration (sujet 09) :

“Quirk et al. emphasize that although [t]he distinction between restrictive and non-restrictive is valuable, [...] we should be prepared to view it as a gradient rather than as a dichotomy between two homogeneous categories’ (1985: 1257).

(3.48) She has three sons ___ she could rely on for help, so she was not unduly worried.

(taken from Huddleston 1984: 399)

Even if the mother in question in (3.48) has exactly three sons so that the relative clause cannot be said to restrict the antecedent’s reference, the relative clause cannot be omitted without severely altering the meaning of the entire sentence. The relative clause is clearly an ‘integral’ (i.e. essential) element of the DP: without it the remaining phrase three sons would lead to a radically different sentence meaning [...]. Thus instead of speaking of a restrictive or non-restrictive dichotomy, it seems more appropriate to distinguish obligatory and optional relative clauses.”

Thomas Hoffmann, Preposition Placement in English. A Usage-Based Approach, Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 48.

Le passage était cette fois extrait d’une monographie traitant de la place des prépositions en anglais contemporain. Il invitait à réfléchir au bien-fondé d’une dichotomie établie entre relatives obligatoires (*obligatory*) et non-obligatoires (*optional*), jugée plus à même de rendre compte de la réalité des faits (*more appropriate*) que l’opposition traditionnelle entre relatives restrictives et non restrictives. L’auteur appuyait son propos en soulignant que cette distinction traditionnelle est contestée, notamment par Quirk et al., car elle ne permet pas de différencier des catégories homogènes. D’où la proposition d’envisager l’existence d’un continuum (*to view it as a gradient rather than as a dichotomy between two homogeneous categories*). L’auteur de la citation illustre son propos par un exemple emprunté à Huddleston (*She has three sons ___ she could rely on for help, so she was not unduly worried*) dans lequel il serait impossible de supprimer la relative sans modifier radicalement le sens de l’énoncé (*[it] cannot be omitted without severely altering the meaning of the entire sentence; the remaining phrase three sons would lead to a radically different sentence meaning*). En fonction de l’interprétation de l’énoncé (*Even if the mother in question [...] has exactly three sons*), la relative peut être considérée comme non-restrictive (*the relative clause cannot be said to restrict the antecedent’s reference*). Elle serait, même dans ce cas, toutefois envisagée comme obligatoire dans la mesure où elle constitue un élément essentiel du syntagme nominal (décrit ici comme un syntagme déterminatif [DP]) (*[it] is clearly an ‘integral’ (i.e. essential) element of the DP*).

Ce qui attirait immédiatement l’attention ici est qu’aucune distinction n’était établie entre les facteurs syntaxiques et sémantiques à l’origine du caractère obligatoire de certaines relatives. On pouvait penser qu’il s’agissait d’une faille qu’il convenait d’exploiter pour proposer un examen critique de la thèse. Toutefois, le corpus comportait lui aussi essentiellement des occurrences qui invitaient à fournir une réflexion d’ordre sémantique sur le phénomène : relatives à antécédent indéfini (extraits 1, 2, etc.) ou défini (extraits 3, 6, 13, 19, etc.), relatives présentatives ou apparentées (extraits 10, 11, 13 [dernière ligne], 17, 18), propositions introduites par divers types de mots relatifs (extraits 3, 4, 17, etc.) ou à mode non fini (extraits 2, 8, etc.), etc. Ce sujet appelait donc une appréciation des éléments sémantiques éclairant la thèse de l’auteur, en parallèle avec un examen des critères permettant de définir la nature des pôles du continuum évoqué par Quirk et al.

- On se tournera à nouveau pour finir vers une citation plus courte (sujet 07) :

“Les relatives construites avant la proposition principale sont constitutives. Elles contribuent à une référence nominale en catégorisant ou en identifiant : sous-classe ouverte ou référent isolé dans un ensemble ou une situation [...].

Les relatives construites après la principale déterminent une référence constituée et elles sont seulement qualificatives. Les constitutives fusionnent avec l’antécédent. [...] Les qualificatives s’apposent.”

Pierre Cotte, « Les propositions relatives et l’énonciation », Cycnos, Volume 17 n° Spécial, 2008, p. 7.

Cette citation, tirée d'un article de Pierre Cotte portant sur les propositions relatives⁶, invitait à réfléchir à la distinction entre relatives constitutives et relatives qualificatives. Une définition succincte de chacune de ces deux catégories y était fournie. Les relatives constitutives sont appelées de la sorte parce qu'elles contribuent à la construction, ou à la *constitution* de la référence de l'antécédent (elles *contribuent à une référence nominale*), alors que les relatives qualificatives se bornent à qualifier une référence déjà construite, ce qui n'en constitue pas moins un apport de détermination (elles *déterminent une référence constituée*). Une précision est apportée relativement à la manière dont les constitutives opèrent la construction de la référence : ce peut être par catégorisation, c'est-à-dire par construction d'une sous-classe, ou par identification, c'est-à-dire par désignation d'un individu isolé (*en catégorisant ou en identifiant : sous-classe ouverte ou référent isolé dans un ensemble ou une situation*).

Un point essentiel de la définition porte sur la genèse de l'énoncé : alors que les relatives constitutives sont élaborées préalablement à la proposition principale, intégrant une prédication déjà ancienne, et relevant ainsi du préconstruit (elles sont *construites avant la proposition principale*), les qualificatives sont, elles, conçues postérieurement à la principale. En d'autres termes, elles contiennent une prédication qui constitue un apport ultérieur (elles sont *construites après la principale*).

Une précision qui n'est pas sans conséquence sur la manière dont il convient de concevoir la genèse des relatives est fournie à propos des deux types de propositions. Les constitutives forment une entité unique avec l'antécédent du pronom relatif (elles *fusionnent* avec lui) alors que les qualificatives consistent en des éléments distincts, apposés (elles *s'apposent*).

Le corpus invitait à expliciter l'hypothèse proposée et à réfléchir sur le fonctionnement des relatives en testant sa validité dans des situations plus ou moins prototypiques, mais aussi dans certaines configurations spécifiques (relatives télescopées : extraits 15, 16, 17 ; cas particuliers de relatives à antécédent indéfini : extraits 11, 13, etc.).

Le fait que les qualificatives contribuent à *déterminer* une référence déjà constituée soulevait, en filigrane, la question du statut du pronom relatif dans ce type de propositions et pouvait éventuellement n'être que mentionnée en passant à ce stade pour être abordée plus précisément au cours du développement.

Comme on le voit, il était non seulement nécessaire de posséder de solides connaissances préalables pour aborder cette citation, mais la densité des éléments qui s'y trouvaient exprimés appelait en outre une grande rigueur de traitement.

Un examen additionnel de certains aspects de ces sujets sera proposé dans la section suivante, consacrée à la structuration de l'exposé. Signalons qu'aucun sujet ne peut intrinsèquement être considéré comme supérieur à d'autres. Une fois le travail de repérage effectué sur la citation et le corpus, il appartient au candidat de choisir parmi les deux sujets en fonction de l'intérêt qu'il éprouve pour tel enjeu abordé ou telle forme de traitement requise.

Structuration de l'exposé

La leçon doit être conçue comme une démonstration. Pour mener à bien celle-ci, le candidat doit s'interroger sur la nature de la problématique soulevée par la citation en repérant les enjeux soulevés par la thèse et en déterminant si celle-ci permet de rendre compte des diverses occurrences du corpus. Il importe ensuite de définir un plan qui permettra de traiter la problématique de façon cohérente et de proposer une démonstration efficace. Ce plan part généralement des cas qui corroborent la thèse et évolue vers une approche plus complexe qui permet de prendre aussi en compte les énoncés les plus difficiles.

La thèse proposée dans le sujet permet toujours une discussion. Les concepteurs choisissent les citations de manière à ce qu'elles puissent être problématisées. Plusieurs cas de figure peuvent se présenter :

- La citation peut proposer une vision simplificatrice du phénomène traité (c'est vrai notamment lorsqu'elle est tirée d'une grammaire non spécialisée ou de l'introduction d'un ouvrage).
- La citation peut également offrir une image réductrice du phénomène, ou être incomplète (ceci s'applique par exemple aux citations extraites d'une étude dans laquelle sont développés d'autres arguments que ceux présentés dans la citation).

⁶Cette étude était répertoriée dans les références centrales de la bibliographie indicative.

- La thèse formulée peut être partiellement inexacte (ce peut éventuellement être le cas si l'extrait est antérieur à certains travaux de recherche ayant apporté un éclairage sur tel ou tel phénomène).
- La thèse peut enfin être exacte et proposer une analyse pertinente sans toutefois l'explicitier (ceci concerne entre autres certaines citations qui, à dessein, contiennent un nombre limité d'éléments contextuels).

Dans le premier et le deuxième cas, le candidat doit s'attacher à identifier les éléments qui illustrent la complexité dont la citation ne rend pas compte. Si la thèse est incomplète, il convient d'expliquer plus précisément le fonctionnement de ce qui est décrit et montrer de quelle manière le corpus permet d'obtenir une vision plus complète des enjeux qu'elle soulève. Dans le troisième cas de figure, il s'agit d'identifier avec précision les éléments problématiques afin de proposer une thèse plus aboutie ou plus satisfaisante. Si la thèse est exacte mais que la citation ne propose pas d'éléments d'explicitation, il faut expliquer la raison du fonctionnement présenté et rendre compte des occurrences du corpus qui paraissent le remettre en question.

a) L'introduction

L'introduction présente des caractéristiques proches d'une introduction de dissertation. Elle ne comporte pas d'éléments d'analyse, ceux-ci étant conservés pour les étapes ultérieures de la démonstration. Il est également déconseillé, à ce stade, de traiter des occurrences de manière détaillée ou de proposer des développements théoriques élaborés.

- La reformulation de la thèse

La fonction de l'introduction est avant tout de poser le cadre de la démonstration et d'établir l'identité des enjeux qui y seront traités. Une étape essentielle de l'introduction, trop souvent omise, consiste à définir la thèse formulée dans la citation. Il convient alors de reformuler les idées avancées par son auteur en en définissant les termes pertinents et en établissant une hiérarchie des enjeux soulevés. Si la citation comporte des exemples, il faut appliquer la thèse à au moins l'un de ceux-ci, comme le font les auteurs.

Si l'on considère le sujet 04 sur les prépositions échouées, on a vu qu'une première série de termes (*preposition stranding* ; *prejudice* ; *ill-founded* ; *informal* ; *incorrect* ; *informal or conversational style*) gagnaient dans un premier temps à être considérés ensemble pour reformuler la première partie de la thèse : la théorie selon laquelle la formation d'énoncés comportant des propositions orphelines relèverait d'un registre informel ou d'une langue incorrecte constitue un préjugé fallacieux, bien que l'échouage caractérise effectivement parfois les échanges oraux spontanés. Le deuxième volet de la citation, plus important encore pour traiter ce sujet, demandait à être explicité ensuite : divers facteurs favorisent ou contraignent l'emploi des prépositions échouées (« *[T]here are many situations in which preposition stranding is a more natural choice and often it cannot even be avoided.* ») Il eût été erroné de ne prendre en compte que la première partie de la citation ou de lui accorder la première place. La problématique, alors réductrice, n'aurait pas permis de rendre compte de la diversité des structures grammaticales, combinaisons sémantiques et types de prépositions présents dans le corpus.

Dans certains cas, la citation doit également être replacée dans son contexte théorique ou dans le débat linguistique ayant conduit à sa formulation. Pour introduire un traitement du sujet sur les relatives constitutives et qualificatives (sujet 07), il était nécessaire de préciser que la dichotomie proposée revêtait toute sa pertinence dans le prolongement de la distinction opérée entre relatives déterminatives et relatives appositives dès les travaux des grammairiens de Port-Royal.

Selon la nature de la citation et les enjeux qu'elle soulève, l'étape décrite ici peut être traitée en amont ou en aval de la reformulation de la thèse.

- La problématique

Une fois les enjeux identifiés et éventuellement replacés en contexte, il appartient au candidat de définir clairement ce qu'il cherche à déterminer. La problématique posée peut être simple ou multiple. Elle découle obligatoirement des enjeux identifiés au cours de la reformulation, et peut être ajustée en fonction du débat identifié dans le corps de l'introduction.

- Le plan

L'introduction débouche invariablement sur l'annonce du plan qui sera suivi pour traiter la problématique. Cette phase doit être abordée avec soin, car le jury lui porte une importance particulière.

Le plan ne doit en aucun cas être plaqué sur un plan de cours, car dans ce cas il ne pourrait être ni pertinent ni opératoire. Il doit être élaboré en fonction de la citation et du corpus et témoigner d'une réflexion personnelle sur le fonctionnement de la langue ainsi que d'une démarche logique et cohérente. À plusieurs reprises, des candidats ont proposé une troisième partie peu congrue intitulée « dimension pragmatique » qui ne permettait pas un traitement approprié des enjeux soulevés par la thèse de départ. Interrogés sur ce qu'ils entendaient exactement par cette « dimension pragmatique », les candidats ayant proposé ce type de développement ont souvent éprouvé des difficultés à apporter une réponse précise.

Un autre piège dans lequel certains sont tombés consistait à superposer (ou plutôt à imposer) aux enjeux soulevés par la citation une problématique connexe, mais marginale. En se replaçant de la sorte en terrain connu, des candidats étaient ainsi été satisfaits de réinjecter des connaissances qu'ils avaient assimilées sans s'apercevoir que c'était au prix d'un hors-sujet, les questions traitées ne rejoignant qu'imparfaitement celle que la citation soulevait véritablement.

Il convient enfin d'éviter les plans répétitifs, dans lesquels les mêmes points (parfois illustrés par les mêmes occurrences) sont traités à plusieurs reprises, et les architectures déséquilibrées, dans lesquelles les premières parties foisonnent d'arguments et d'illustrations alors que la dernière est indigente. Il n'est pas question ici de la gestion du temps, déjà abordée, mais de la structure de la présentation telle qu'elle apparaît sur les notes du candidat.

Il n'existe pas de plan « type », bien qu'il puisse paraître tentant de commencer systématiquement en illustrant les propos de l'auteur pour ensuite envisager les arguments contradictoires, et finalement proposer un traitement plus abouti de la question. Une telle approche dialectique peut s'avérer efficace si la démonstration est bien menée. Il existe toutefois un certain nombre d'écueils contre lesquels le candidat fera bien de se tenir en garde. En effet, un plan de type 1) *Occurrences qui corroborent la thèse* ; 2) *Occurrences problématiques* ; 3) *Solution(s) proposée(s) pour résoudre la difficulté* comporte des titres de parties convenus qui doivent absolument être adaptés au sujet. Le plan cité ici est une proposition « passe-partout » qui pourrait être appliquée à la quasi-totalité des sujets de leçon sans qu'il soit utile de changer un mot à sa formulation.

D'autre part, ce type d'approche ne peut donner lieu à un développement pertinent si le candidat se borne à proposer dans sa troisième partie une solution toute prête faisant appel à une réflexion minimale. Pour résoudre les problèmes soulevés par des sujets portant sur la dichotomie traditionnelle entre relatives restrictives et relatives appositives, plusieurs candidats se sont ainsi contentés de mentionner certains modèles sans même parfois les expliciter. « L'hypothèse de la relative unique, de R. Loock », « la distinction établie par P. Cotte entre relatives constitutives et relatives qualificatives » ou « la reconnaissance de l'existence d'un continuum, comme dans les travaux de J.-C. Khalifa ou Quirk et al. » étaient ainsi évoquées et présentées comme la solution idéale sans être véritablement développées. Une telle stratégie ne correspond pas à ce qui est attendu car, répétons-le, tout concept doit non seulement être défini, mais encore appliqué aux occurrences du corpus.

Dans d'autres cas encore, la solution proposée en troisième partie témoignait d'une réflexion judicieuse et adaptée aux échantillons de l'exemplaire, mais paraissait arriver très tard, ayant été précédée de deux parties essentiellement descriptives dont l'efficacité était amoindrie par une présentation s'apparentant à un catalogue. Un plan n'est efficace que s'il donne lieu à un développement dynamique comportant de riches micro-analyses, proposées de préférence dans un ordre croissant de complexité.

En fonction du sujet, des approches différentes peuvent être adoptées. A titre illustratif, le sujet 04 sur les prépositions orphelines se prêtait volontiers à un recensement initial des facteurs qui rendent l'échouage de la préposition impossible, suivi d'une analyse des éléments qui la favorisent ou la rendent obligatoire, puis d'une réflexion sur les cas de figure où le choix paraît libre. (Ce plan a été proposé par un candidat au cours d'une prestation excellente).

Le sujet 07, consacré à la dichotomie entre relatives constitutives et qualificatives, paraissait appeler une progression partant d'un réexamen de la distinction traditionnelle entre déterminatives et appositives, évoluant vers une explicitation de la thèse de Pierre Cotte, puis vers une analyse des enjeux soulevés par les cas où la dichotomie proposée pouvait paraître difficilement applicable. Le corpus encourageait en effet à considérer la distinction traditionnelle entre types de relatives et à souligner ses limites. Il incitait aussi à illustrer le fait que les qualificatives, conçues postérieurement à la principale, constituent un élément distinct dont la nature est celle d'un syntagme nominal. La présence de relatives télescopées, considérées par Loock comme difficilement compatibles avec ce

modèle, et de types spécifiques de relatives à antécédent indéfini (par exemple l'extrait 13), invitait enfin à réfléchir à la manière dont la distinction pouvait être appliquée à certains cas particuliers.

Le sujet 09, portant sur l'opposition entre relatives obligatoires et non-obligatoires, pouvait se prêter à une approche comparable. Une première partie pouvait être affectée à l'examen des critères nécessaires à la définition du continuum évoqué par Quirk et al. Une seconde partie pouvait donner lieu à une explication de la solution proposée par l'auteur de la citation. Une troisième partie pouvait alors être consacrée à une évaluation de la plus-value de cette approche, notamment à partir des nombreuses relatives à antécédent indéfini recensées dans l'exemplier.

On voit que la spécificité du corpus tout autant que la citation elle-même doit contribuer à informer le plan.

b) Le développement

Le développement suit le plan annoncé et s'appuie sur des analyses d'occurrences qui permettent de progresser par rapport à la thèse de départ. Cette notion de progression est essentielle : chaque étape du développement doit en effet contribuer à la résolution de la problématique énoncée dans l'introduction. Pour cela, plusieurs idées précises doivent figurer dans les grandes parties du développement et doivent être illustrées par des microanalyses.

Le travail du candidat ne consiste pas uniquement à exposer certains points consensuels liés à la question au programme, mais bien à apprécier la thèse de la citation à la lumière d'échantillons de discours. Il ne s'agit pas de partir des connaissances théoriques en se demandant comment le corpus pourrait fournir matière à évoquer celles-ci. La démarche consiste au contraire à s'appuyer sur le corpus pour élaborer une démonstration dans laquelle les connaissances permettent de justifier la position adoptée. Il s'agit là d'un point important, car de nombreux candidats opèrent à l'inverse, manquant ainsi le but de l'exercice.

Aucune théorie ne doit être considérée comme irrévocable tant qu'elle n'est pas confrontée au corpus. C'est pourquoi il est indispensable d'appliquer systématiquement les idées émises aux occurrences de l'exemplier. Il ne faut pas hésiter à proposer des manipulations, en précisant si le résultat est acceptable ou non.

C'est l'enchaînement des idées qui doit produire la progression au sein des parties. Chaque traitement d'occurrence doit ainsi être motivé par le souhait de prouver ou d'illustrer un point précis. Cette année encore, certains candidats ont donné l'impression de proposer les mêmes analyses pour plusieurs extraits successifs. Chaque occurrence doit être analysée pour étayer un argument particulier. Le respect de ce principe contribuera à rendre la démonstration dynamique et cohérente.

Il n'est pas attendu que le candidat traite de façon exhaustive tous les extraits. Il est en revanche nécessaire que les plus représentatifs soient systématiquement abordés. Il s'agit d'une part des cas prototypiques et d'autre part des énoncés les plus problématiques, qui ne doivent pas être escamotés, sous peine de masquer la complexité qui fait l'intérêt de la question abordée.

c) La conclusion

La conclusion découle logiquement de la progression proposée. Elle doit permettre au candidat de synthétiser sa démarche et de clarifier sa position par rapport à la thèse initiale. Cette étape ne doit pas être négligée, car elle permet aux auditeurs d'assimiler les grands axes du traitement après les analyses présentées au cours du développement. La conclusion n'est pas un simple rappel des éléments évoqués au cours de l'exposé. Elle doit apporter une réponse claire à la problématique. Éventuellement, le candidat peut y reformuler la citation en y apportant une explication, une correction ou un ajout.

L'entretien

Cette partie de l'épreuve se déroule en français. En aucun cas les questions posées par les membres du jury ne visent à déstabiliser le candidat ou à le prendre en défaut. L'entretien est destiné à déterminer s'il existe une marge de progression après la présentation initiale. Cette phase de l'épreuve doit donc être envisagée avant tout comme une occasion d'améliorer sa note finale.

Les questions posées lors de l'entretien sont généralement élaborées à partir des propos tenus par le candidat. Toujours bienveillantes, elles peuvent avoir des visées diverses. Certains des objectifs

fréquemment poursuivis dans l'entretien sont répertoriés ci-dessous, et des exemples de questions formulées cette année sont fournis pour les illustrer.

Les questions du jury peuvent avoir pour but :

a) De vérifier que certaines connaissances sont bien présentes.

Exemples :

- À quel type particulier de relative a-t-on affaire dans l'extrait 15 ?
- Comment définiriez-vous au juste une proposition relative télescopée ?
- L'opération d'extraction désigne-t-elle vraiment un élément « pris au hasard » dans la classe (« *a random element* »), en particulier lorsque le nom est suivi d'une proposition relative ?
- Dans un énoncé clivé, est-ce la relative (si tant est qu'il s'agisse vraiment d'une relative) qui complète le terme focalisé (le *focus*) ou le focus qui instancie une place vide de cette même proposition ? Autrement dit, lequel de ces deux éléments de l'énoncé clivé est nouveau, et lequel est ancien ?

b) D'amener le candidat à reformuler un propos ou à préciser sa pensée.

Exemples :

- Vous avez affirmé que le fait que l'antécédent d'un pronom relatif soit déterminé par l'article indéfini *A* indiquait que cet antécédent était *défini* par la proposition relative. Qu'entendez-vous par là exactement ?
- Vous avez suggéré que le fait qu'il n'existe pas de mots interrogatifs en *th-* est un argument qui milite en faveur de l'analyse de *that* en tant que complémentateur. Pour quelles raisons ?
- Pourriez-vous préciser ce que vous entendez par un antécédent dont la référence est « stabilisée » ?

c) De permettre au candidat de rectifier un propos ou de corriger une erreur d'analyse.

Exemples :

- Vous avez dit que l'extrait 3 contenait une occurrence d'empilage (*stacking*). Maintenez-vous cette affirmation à la relecture de l'énoncé concerné ?
- Vous avez indiqué que les relatifs *that* et *which* étaient « lourds » ou sans élégance (« *inelegant* »). Pourriez-vous préciser si vous pensez qu'il s'agit là d'un critère suffisant et dire si celui-ci est toujours respecté dans le corpus ?
- Après avoir initialement répertorié les occurrences qui corroboraient la thèse émise dans la citation, vous avez dans votre deuxième partie dressé une liste d'occurrences que vous avez décrites comme « ambiguës ». Qu'entendez-vous par « ambiguës » ? (Les occurrences rassemblées dans la seconde partie de la présentation concernées étaient en réalité censées être *problématiques* en ce qu'elles paraissaient *infirmer* la thèse soutenue par l'auteur de la citation. Il n'y avait aucune ambiguïté.)

d) D'obtenir du candidat qu'il précise une définition.

Exemple :

Dans votre conclusion, vous avez évoqué l'hypothèse de la relative unique. Pourriez-vous expliquer en quoi consiste cette hypothèse exactement ?

e) De vérifier qu'un concept linguistique mentionné sans explicitation a réellement été assimilé et que le candidat est capable de l'appliquer à un énoncé du corpus.

Exemple :

- Dans la troisième partie de votre exposé, vous avez fait référence à la dichotomie entre relatives constitutives et relatives qualificatives. En vous plaçant dans ce cadre théorique, analyseriez-vous l'occurrence de l'énoncé 15 comme une relative constitutive ou comme une relative qualificative ? Pourquoi ?

f) De conduire le candidat à étudier une occurrence incontournable négligée ou encore une occurrence problématique afin de l'aider à compléter son analyse ou à parvenir à un positionnement plus abouti.

Exemples :

Vous avez affirmé que l'emploi du relatif **that** signalait toujours l'existence d'une relation serrée entre la relative et l'antécédent. Que faites-vous, dans ce cas, de l'occurrence située à la ligne 3 de l'extrait 24, où **that** apparaît après une virgule dans une relative appositive ?

g) De revenir sur un passage de la citation pour inviter le candidat à expliciter sa pensée générale.

Exemple :

L'auteur de la citation suggère que le choix de l'emploi du relatif dépend surtout du degré de formalité du registre de langue. Cette explication est-elle compatible avec vos observations ?

h) De demander au candidat de synthétiser sa pensée.

Exemple :

Vous avez répertorié plusieurs facteurs susceptibles de favoriser le recours au hamelinage ou, à l'inverse, d'induire l'emploi d'énoncés avec préposition échouée. En fin de compte, pensez-vous que certains de ces facteurs soient prépondérants ? Le cas échéant, lesquels ?

i) D'amener le candidat à dresser une liste de certains critères retenus pour étayer son positionnement.

Exemple :

Vous suggérez qu'il est impossible d'établir une dichotomie absolue entre les relatives restrictives et les relatives appositives et qu'il convient plutôt d'évoquer l'existence d'un continuum. Comment définiriez-vous les caractéristiques prototypiques des relatives situées aux pôles extrêmes de ce continuum ?

j) D'inviter le candidat à comparer plusieurs approches théoriques.

Exemple :

Vous avez suggéré que les modèles d'analyse élaborés par Pierre Cotte et par Rudy Loock permettent aisément de venir à bout des difficultés soulevées par les tentatives de classification traditionnelles des propositions relatives. Ces deux approches vous paraissent-elles compatibles ? Le cas échéant, dans quelle mesure ces approches se superposent-t-elles ?

L'entretien n'a pas pour but d'amener les candidats à répéter ce qu'ils ont déjà avancé durant leur présentation, mais de leur fournir l'occasion d'approfondir leurs analyses ou d'infléchir certains de leurs propos. Le fait qu'un candidat soit encouragé à nuancer, voire à corriger une affirmation ne signifie nullement que sa présentation n'ait pas été de bon aloi. Une erreur ponctuelle repérée dans une démonstration de qualité ne saurait remettre en cause l'impression favorable produite sur les auditeurs.

Rappelons qu'il est tout à fait possible de prendre du temps pour relire un extrait évoqué au cours de l'échange ou pour réfléchir avant de répondre aux membres du jury.

La note de langue

La leçon étant présentée en anglais, une note de langue est attribuée aux candidats en plus de la note de contenu, au même titre que dans l'épreuve de commentaire linguistique et en EHP. C'est la moyenne des notes de langue attribuées au cours de ces trois épreuves qui permet d'obtenir la note finale de langue.

- Comme l'ensemble des épreuves orales de l'agrégation, la leçon est un exercice de communication. Il importe donc que les candidats adaptent leur attitude à la circonstance pour que le contenu de leur message puisse être reçu de manière optimale. Si l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées, il appartient de veiller à ce que l'exposé ne s'appuie pas sur la lecture de notes trop abondantes. Un canevas succinct et structuré, à partir duquel le candidat peut développer son intervention, constitue un support idéal, propre à favoriser une communication dynamique, articulée et argumentée. La préservation du contact oculaire est en effet un élément essentiel de toute prestation efficace et convaincante.

Il est essentiel que les candidats demeurent vigilants et maîtres d'eux-mêmes. Des signes volontaires ou involontaires d'agacement, des réactions d'agressivité ou de défiance, une volubilité déplacée ou une désinvolture ostensible ne manquent pas de produire une impression négative sur le jury chargé d'évaluer la prestation.

Il convient également que les candidats veillent à s'exprimer de manière intelligible. Ceci implique une articulation soignée, un débit dynamique sans pour autant être trop rapide et un volume sonore permettant à la voix d'atteindre les auditeurs sans toutefois les assourdir.

On rappellera enfin que lorsque le candidat renvoie à un extrait de l'exemplier en annonçant par exemple : « *in excerpt 12* », il est nécessaire de laisser le temps au jury de se reporter à cet énoncé. Si les extraits cités sont longs, il est judicieux d'indiquer à quelle ligne se trouve l'occurrence examinée et de citer le segment pertinent pour éviter de perdre les auditeurs.

- Il est attendu que les candidats sachent apprécier les différences de registre de langue, en anglais comme en français, et qu'ils adaptent leur prestation à la circonstance. Il n'est pas question de s'exprimer de manière pédante ou affectée. En revanche, toute familiarité, qu'elle soit signalée par des indices linguistiques ou gestuels, est déplacée. Le jury a parfois déploré que des candidats, qui s'exprimaient par ailleurs avec aisance, utilisent des formes linguistiques relevant d'un registre inadapté : « *a bit difficult* » ; « *quite a few examples* », etc., ou encombrant leur exposé de fréquents connecteurs phatiques (*gap-fillers*) comme « *you know?* », « *actually* », impropres à la circonstance.

- La qualité de la langue contribue également à la qualité de la présentation. Le jury recommande de se reporter au rapport spécifique portant sur les aspects phonétiques, phonologiques, syntaxiques et lexicaux de la langue orale (voir la section intitulée « Langue orale »). Il semble néanmoins utile d'émettre ici une précision qui concerne elle aussi le renvoi aux extraits. En anglais, la détermination des mots dont le référent est identifié au moyen d'un chiffre ou une lettre s'effectue au moyen de l'article Ø et non de l'article défini. Un renvoi à l'extrait 12, par exemple, se fera au moyen du NP « Ø *excerpt 12* » et non de « **the excerpt 12* ». Cette erreur a été observée à plusieurs reprises.

Il importe de maîtriser le vocabulaire spécifique, et notamment la **métalangue**. Ceci présuppose non seulement que les termes requis pour le traitement de la question soient connus, mais aussi que leur prononciation et leur schéma accentuel soit convenablement maîtrisés. Il est notamment indispensable de savoir prononcer les mots suivants, termes de linguistique générale ou plus spécifiques à la question des relatives (les phonèmes problématiques sont signalés par des caractères gras et les syllabes accentuées par les symboles ' et) : (RP) 'adjective, 'adjunct, 'adverb, ad'verbial, 'categorize, 'clause /ɔ:z/, con'catenate, 'concrete (adj.), 'correlate, ,diffe'rentiate, ex'clamative /æ/, 'focus /əʊ/, i'dentify, im'plicit, ,intro'duce, 'modify /ɒ/, 'motivate /əʊ/, ne'gate, 'negative, 'oriented, 'paraphrase /æ/, ,pied-'piping, 'pronoun /əʊ/, 'prototype /əʊ/, ,proto'typical /əʊ/, 'relative /'relə/, 'relativise /'relə/, 'synonym, sy'nonymous.

Pour finir, le jury souhaite féliciter et remercier les candidats qui, par l'intérêt qu'ils ont témoigné pour la question au programme et par la qualité de leur réflexion, lui ont fourni l'occasion d'apprécier des prestations originales et des échanges enrichissants. Il espère vivement que les indications et conseils prodigués ici seront utiles aux candidats des sessions ultérieures. À chacun, le jury adresse ses plus vifs encouragements et ses meilleurs vœux de réussite.

Stéphan Wilhelm
CPGE Lycée Berthollet - Annecy

6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Modalités de l'épreuve

Pour cette épreuve orale le candidat dispose de deux heures de préparation et de trente minutes d'exposé en anglais, qui sont suivies d'un entretien en anglais n'excédant pas quinze minutes. Le candidat dispose en salle de préparation d'un dictionnaire unilingue anglais et d'un dictionnaire de prononciation. Cinq minutes avant la fin du temps imparti pour l'exposé, un membre du jury fait signe au candidat, qui peut ainsi conclure sans précipitation. Les notes des candidats ne doivent pas être rédigées, à l'exception éventuellement de l'introduction et de la conclusion, ce qui sera vérifié par le jury à l'issue de l'épreuve. Lorsque le candidat s'installe dans la salle d'interrogation, les modalités de l'épreuve lui sont rappelées, puis il commence dès qu'il est prêt.

Cette épreuve de spécialité ne comporte pas de programme spécifique. Elle a pour but de traiter un point de linguistique imposé, à partir d'un extrait d'une longueur approximative de 700 mots. Il s'agit donc d'un **commentaire** de texte **linguistique**, mené avec des outils linguistiques. Aucune considération d'ordre littéraire, culturel ou encore psychologique n'est pertinente, sauf si cela aide à justifier un emploi en contexte. Les extraits se présentent 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.) et d'autres origines sont possibles (Canada, Afrique du Sud, Inde, etc.). L'origine du texte est toujours précisée.

La consigne indique le sujet à traiter : *Your main commentary should be focused on...* . Les candidats ont par ailleurs la possibilité d'aborder d'autres points : *Other topics may also be addressed*. Cette possibilité est rarement utilisée, ce qui ne pénalise pas pour autant. Cette partie de la consigne donne simplement la possibilité au candidat, si le sujet a été traité dans son intégralité, de poursuivre sa réflexion théorique en abordant un phénomène connexe. S'il recourt à ce choix, il doit 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.

Dans l'exposé s'insère la lecture obligatoire d'un passage du texte, extrait (d'une dizaine de lignes) choisi par le candidat, et lu au moment où il le souhaite dans son exposé. La plupart choisissent de lire dès le début de l'épreuve, ou à la fin de l'introduction, ce qui paraît raisonnable ; il n'y a ainsi pas de risque d'oublier cette partie de l'exercice.

Préparation en amont

L'épreuve ne comportant pas de programme spécifique, le jury attend une bonne culture générale en linguistique, d'autant plus qu'il s'agit d'une épreuve d'option, donc de spécialiste de linguistique. Les trois grands domaines de la grammaire anglaise doivent être bien connus : domaine verbal, domaine nominal, énoncé complexe. L'épreuve se déroulant en anglais, le futur candidat pourra recourir pour se préparer à des glossaires bilingues, surtout pour commencer ; il est cependant plus judicieux de se plonger très rapidement dans des ouvrages anglophones. Le futur candidat transposera ou acquerra alors ses connaissances directement dans la langue cible, ce qui évitera les calques du français. Il est donc conseillé aux candidats de prendre des notes, notamment pour la terminologie, à partir des grammaires anglophones reconnues telles que celle de Quirk *et al.* (1985), ou Huddleston & Pullum (*The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge UP, 2002). Ces lectures centrales seront utilement complétées par des ouvrages méthodologiques en anglais comme celui, par exemple, de J. Bouscaren et J. Chuquet (*Introduction to a Linguistic Grammar of English, an Utterer-centered Approach*, Gap, Ophrys, 2002) ou encore ceux (en français) qui préparent à la question large de linguistique à l'écrit du concours.

Le futur candidat gagnera par ailleurs à 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 *OF*, *'S*, *compound nouns* ou encore *TO*), sur des notions (*the expression of time*), sur des parties du discours (*adjectives*) ou encore sur des constituants (*nominal clauses*). Les candidats doivent être attentifs à cette différence, qui aura des conséquences sur le traitement de la question. Si un sujet sur *TO* impose de différencier les emplois du marqueur (quitte à le comparer à d'autres si cela est pertinent),

un sujet notionnel sur l'expression du temps ne se limite pas à l'étude des opérateurs grammaticaux (présent, -ED). Il est important de traiter également des adverbes (*then, always*), des groupes prépositionnels (*after dinner, for hours*), des propositions en *when, while* ou *since* par exemple, ou encore du lexique (*whiled away, evening paper, a day's fishing*). Enfin, il convient de rappeler que dans tout sujet se trouvent des occurrences plus complexes que les autres ; il est fondamental de les analyser avec soin, et de ne surtout pas les éviter.

Il n'y a pas de sujets « faciles » ou « difficiles » pour le candidat qui est bien préparé, et il importe d'avoir un regard neuf et ouvert sur le texte support. Si le candidat a eu l'occasion de traiter la question en amont à l'aide d'un autre texte support, il pourra se sentir plus à l'aise, certes, mais il doit bien veiller à ne pas s'enfermer dans un plan mécanique, qui pourrait s'avérer inefficace s'il ne tient pas compte des spécificités du texte. Ainsi, une bonne préparation à l'épreuve du commentaire implique avant tout l'acquisition de connaissances linguistiques solides et d'une méthodologie efficace et transférable, condition qui permettra d'aborder tout sujet sereinement, en prenant appui sur le texte support.

Nous citerons à titre d'exemples quelques sujets proposés cette année :

Adjectives

HAVE

IT

Modal auxiliaries

Non canonical constituent order and information packaging

Non-finite clauses

OF

Passive forms

Prepositions and adverbial particles

The present, the preterite and HAVE-EN

The expression of time

TO

Le jury invite les candidats à consulter les sujets d'annales mis à disposition chaque année sur le site de la SAES (rubrique « Concours », puis « Annales »). Il ne faut pas oublier que l'épreuve ne comportant pas de programme, les sujets susceptibles d'être donnés en commentaire sont très divers ; une consultation des annales permettra d'en voir un large échantillon.

L'entretien

L'entretien se déroule en anglais. Les questions posées par le jury au terme de l'exposé ne visent jamais à déstabiliser le candidat. Elles ont pour but de lui permettre de clarifier son propos ou d'aller plus loin dans sa démarche. Le jury a constaté que certains candidats perdaient toute assurance et multipliaient les erreurs de langue ; ou encore, qu'ils n'étaient pas dans une attitude d'échange avec le jury. L'entretien, tout comme le commentaire, est un exercice de communication et la qualité de la communication influence nécessairement le contenu. Sous l'effet du stress, certains candidats peuvent adopter un volume trop bas, un rythme trop rapide ou saccadé, un regard fuyant, bref faire preuve d'un manque de contrôle de soi. La posture a également son importance : une attitude suffisante, agressive, ou à l'inverse effacée, nuit à la communication. Un entraînement régulier en amont permettra au candidat de se présenter dans les meilleures conditions.

Le candidat doit savoir que les questions sont toujours posées dans un esprit bienveillant, le but étant de bonifier sa prestation. Il ne faut donc pas redouter l'entretien. Le jury a eu le plaisir de voir cette année que, dans cette dernière partie de l'épreuve, bon nombre de candidats arrivaient à remettre en question des analyses discutables, à expliciter leur pensée ou encore à progresser dans leur réflexion.

L'entretien permet également au jury d'apprécier les qualités d'écoute du candidat. Il est essentiel d'*écouter* une question dans son intégralité, sans interrompre le membre du jury qui la pose. Cela permet de comprendre exactement ce qui est signifié, sans surinterprétation, et de proposer ainsi une réponse pertinente. Parfois, le candidat a besoin de prendre quelques instants avant de répondre, par exemple pour relire un passage, trouver un exemple pertinent dans l'extrait, ou trouver un test qui

justifie son propos. Ceci est tout à fait compréhensible. La durée de l'entretien étant limitée, il faut malgré tout veiller à ce que le temps de réponse ne soit pas trop long ; sinon, le jury ne pourra pas poser d'autres questions, et aider ainsi le candidat à améliorer d'autres passages de sa présentation. Dans la formulation de ses réponses, le candidat veillera également à trouver le juste milieu : une réponse trop longue peut trahir une mauvaise capacité de synthèse ; à l'inverse, une réponse trop succincte peut donner une impression de refus de communication et laisser le jury dans l'attente d'un développement qui ne vient pas. En somme, il ne faut pas sous-estimer cette partie de l'épreuve lors des entraînements tout au long de l'année : le candidat doit être prêt à donner le meilleur de lui-même pendant toute la durée de l'épreuve.

Voici, à titre d'exemple, quelques questions qui ont été posées cette année :

- You said that *unceasing in its unceasing booty of debris* is a gerund. Are all -ING forms gerunds?
- Can you try and rephrase *little to do*, to make the notion of prospective validation clearer?
- Could you justify the order of the adjectives in *good-looking, raven-haired young man*?
- Could you account for the word order in *the local comic weekly*, and elaborate on the use of *weekly*?
- You mentioned the existence of compound adjectives with an -ed suffix, such as *cross-legged*, and you said that this construction was connected to the past participle. Could you elaborate on this analogy with the past participle?
- What would be the difference between *a tenor voice* and *a tenor's voice*, *a nigger joke* and *a nigger's joke*?
- Can you compare the compositional meanings of *cakewalk* and *nightshade*?
- What does the plural form of *passers-by* reveal?
- Can you explain what you mean by "an on-going process" in the phrasal expression *be going to (do something)*?
- Can we speak of "purpose" in the compound expressions *a son-to-be*, *a father-to-be*?
- Why is the subject of "non-finite verbs" non-explicit most of the time?
- The pronoun *IT* often has a wide scope of reference but can we say that it has a cataphoric value in *The worst of it is...*?

Attentes du jury

Le commentaire doit être ordonné logiquement, et les différentes parties apparaître explicitement. Ainsi l'exposé doit comporter une introduction, une annonce de plan, un développement et une conclusion.

Il est plus judicieux de placer la lecture du passage choisi au début ou à la fin de l'introduction afin d'éviter tout oubli. La lecture doit être soigneusement préparée. Le candidat peut par exemple procéder à un découpage des phrases afin de repérer les groupes de souffle et s'interroger sur leur intonation. Il lui est très fortement recommandé de vérifier les accents de mots et les phonèmes à l'aide du dictionnaire de prononciation disponible en loge. Il est important d'éviter une intonation montante systématique. Le candidat peut inscrire ces repères phonologiques sur le sujet qui lui est distribué, afin qu'ils lui servent de guide pendant la lecture. Ces remarques montrent également l'importance d'une préparation à la lecture à haute voix tout au long de l'année.

Dans l'**introduction**, on s'attend à ce que le candidat définisse les termes du sujet (par exemple pour un sujet comme *Non-finite clauses* : que signifie *clause* ? Et que signifie *non-finite* ?) et qu'il s'interroge sur les enjeux du sujet. Trop de candidats omettent cette étape initiale indispensable, et tout leur traitement s'en trouve pénalisé. Ainsi, pour ce même sujet : à quelle partie du discours avons-nous affaire ? Quels constituants y trouve-t-on ? Sont-ils toujours explicités ? Quelles sont les formes non-finies ? Qu'est-ce qui marque la subordination ? Existe-t-il différents types de propositions à forme non-finie ? Quelles sont les contraintes d'emploi ? Quelle différence d'emploi avec les subordonnées à forme verbale finie ? Cette liste de questions n'a pas à être exhaustive dans l'introduction ; il s'agit surtout de montrer que les enjeux du sujet ont été identifiés.

Les questionnements formulés dans l'introduction doivent trouver une réponse dans la suite de l'exposé. Le plan en découle donc, et il représente la démarche que choisit de suivre le candidat pour répondre. Cette démarche doit tenir compte des occurrences présentes dans le texte, et il est essentiel de ne pas suivre de manière mécanique les parties qui pourraient apparaître dans un

chapitre de grammaire consacré à la question. Il est également important que chaque partie soit clairement identifiée par un titre synthétique et explicite. Ainsi, le candidat doit éviter des remarques sibyllines qui ne donnent pas de clé au jury, ou des titres composés de longues phrases, qui trahissent en réalité une difficulté à synthétiser. A propos du plan, soulignons qu'il sera noté intégralement par le jury ; il est donc recommandé que les candidats l'énoncent suffisamment lentement, sans s'inscrire non plus dans une démarche trop artificielle de dictée. Tous les plans sont acceptables, à condition de révéler un fil conducteur. Ainsi il n'y a pas lieu de préférer un plan binaire à un plan en trois parties. Ce qui importe, c'est que le sujet soit traité entièrement. Cela dit, l'intitulé des parties ne fait pas la qualité de l'exposé, et une annonce prometteuse ne doit pas s'avérer décevante. Il faut veiller à ce que le contenu de la partie fasse apparaître le raisonnement, la logique qui a motivé son titre ; il faut que le traitement des occurrences trouve sa place de manière logique.

Le développement au sein de chaque partie doit lui aussi 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. Par exemple, pour un sujet sur les adjectifs, on pouvait présenter la sémantique en lien avec la morphologie, puis la syntaxe (fonctions) en lien avec la typologie de cette partie du discours (catégories et ordre interne/externe) et enfin la limite de cette catégorisation par le traitement des formes ambiguës qu'offre le texte (-ed : flexion ou dérivation ? Si l'on identifie un -ed flexionnel, s'agit-il d'un participe passé adjectival ou d'un passif ? Traiter les cas de relative et d'adverbiale elliptiques). [Tout autre plan était bien entendu possible, tant qu'il était cohérent.] Au sein de la partie consacrée à la morphologie, il paraissait alors logique de commencer par les adjectifs simples (c'est-à-dire non dérivés et non composés), puis de traiter ensuite les dérivés, pour finir avec les composés (qui peuvent eux-mêmes inclure des dérivés).

Pour mener une bonne étude des occurrences du texte, il est essentiel de les analyser finement, et de chercher des différences au-delà des points communs. Cette démarche permet d'avancer dans le raisonnement, d'ouvrir des pistes, ou de justifier les remarques. Il convient bien sûr de décrire les formes pour voir comment elles participent à la construction du sens ; mais l'analyse ne doit pas se cantonner à de la description, comme le font nombre de candidats. La description doit ouvrir sur une réflexion syntaxique et sémantique. Par exemple, il ne suffit pas de dire que tel adjectif ne peut s'employer comme attribut, ou que l'ordre privilégié des adjectifs épithètes va du plus subjectif au plus objectif, de qualités temporaires à des qualités permanentes ; il faut expliquer pourquoi. A ce propos, il est important de veiller à l'ordre dans lequel les analyses doivent être effectuées pour être logiques. Par exemple, dans un sujet sur TO, c'est à partir de considérations syntaxiques que l'on peut envisager d'étudier les emplois de TO comme opérateur verbal ; par exemple, en comparant l'emploi de l'infinitif avec et sans TO, ou encore en distinguant le type de verbe qu'il complète : verbe de visée *force*, verbe inchoatif *begin*, verbe causatif *make*. De même, la syntaxe est en lien avec la sémantique lorsqu'on veut étudier la fonction des adjectifs, qui est régie par le sens que l'on veut donner à la relation entre le support nominal et la propriété associée à l'adjectif : un même adjectif peut être caractérisant en position épithète, mais dénoter une qualité non permanente en position attribut.

Par ailleurs, l'examen du co-texte est capital pour expliquer le fonctionnement des occurrences en jeu. Par exemple, dans l'un des sujets donnés cette année, l'origine de la contrainte exprimée dans *we had to stand up and wait for a place* pouvait (et devait) être reconstruite grâce au co-texte gauche, qui la fournissait explicitement : *it was crowded by Americans*.

Le jury souhaite insister également sur l'importance des manipulations, qui font partie intégrante des outils d'analyse. Dans l'exemple précédent, on pouvait introduire *so* ou *consequently* pour montrer le lien de causalité entre les deux événements, justifiant ainsi l'origine de la contrainte, extérieure à l'énonciateur. Un autre type de manipulation à ne pas oublier est l'opposition des formes, des emplois. Ainsi dans l'exemple sur *have to*, l'opposition entre les emplois de *have to* et de *must* est pertinente pour montrer que *must* était doublement incompatible : il n'a pas de forme passée en anglais contemporain, et il implique une contrainte venant de l'énonciateur. Soulignons qu'une comparaison ne vaut que si elle est interprétée, commentée. Ainsi, pour prendre un autre exemple, même si l'on connaît la différence de sens entre un infinitif et une forme en -ING, la remarque n'est pas efficace si elle n'est pas mise en application avec des micro-analyses : pourquoi a-t-on telle forme dans cette proposition, l'autre opérateur était-il possible ou non, et pourquoi ? Dans tous les cas, il convient d'expliquer le choix en contexte, et son apport en termes d'information.

Il convient enfin, comme on l'a mentionné plus haut, de ne pas éviter d'aborder les occurrences les plus complexes, ou les plus difficiles à analyser. De même pour les occurrences en lien moins direct avec le sujet. Par exemple, dans un sujet sur HAVE, la plupart des candidats ont traité de *have a good drink*, mais une autre occurrence, *make a great fuss*, n'a généralement pas été mentionnée, alors qu'elle aurait permis une comparaison très intéressante, quoique plus complexe à analyser. Il en a été de même pour *Make him come*. Ou encore, dans un sujet sur l'expression du temps, la plupart des groupes prépositionnels ont été analysés (*after dinner, in the afternoon...*), mais le GN circonstant *that*

evening (*Azairé was in a sprightly mood that evening*) et le groupe prépositionnel *for hours* (*I would sit for hours by a pool*) n'ont été traités que de manière allusive. Dans le même sujet, les constructions *it was the first time he had admitted...* et *since he had been in the house*, qui entraînaient un traitement plus complexe sur la référence temporelle des procès, ont été soigneusement évitées. 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, voire incontournable, 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 dans tous les cas et lisserait abusivement les différences.

La conclusion a pour fonction de synthétiser les réponses aux questions initialement posées, et qui ont été développées dans l'analyse des occurrences du texte. Elle doit permettre au jury de retrouver le fil conducteur de l'exposé et d'avoir une idée claire des valeurs que prennent les formes en contexte. Rappelons à nouveau qu'il s'agit d'un commentaire de texte, et que l'exposé doit être fondé sur les occurrences qu'offre le document support.

Quelques conseils méthodologiques complémentaires

Il est bon de pratiquer un va-et-vient entre les marqueurs et le sens, entre la théorie et diverses occurrences du texte support (que la théorie seule ne permettra pas de mettre en réseau). Ainsi, sur les adjectifs, il était normal d'aborder un marqueur tel que *white* en évoquant la distinction entre adjectifs descriptifs et classifiants, mais le texte présentait également une autre occurrence de terme de couleur, *green*, qui n'était cependant pas employé comme modifieur : *the green*. Il était pertinent, important même, de comparer ces deux occurrences, d'autant que cela permettait de s'interroger pour finir sur la limite entre la modification (adjectif) et la construction d'une notion/lexicalisation (nom ou emploi substantivé).

De même, il peut être intéressant de différencier syntaxe et sémantique, et de prendre ainsi en compte, par exemple, des structures syntaxiques différentes qui ont une part de sémantisme commun. Ainsi, dans un sujet sur les prépositions et particules adverbiales, il était bon de comparer l'emploi du *phrasal verb* dans *put back our beads*, dont la particule adverbiale est liée sémantiquement à l'idée de résultat, avec la structure résultative *pulling free a strand*, également présente dans le texte.

Par ailleurs, le jury a noté des lacunes importantes dans le domaine de la syntaxe ; il est important que le candidat puisse prouver que ses connaissances dans ce domaine sont parfaitement en place. Ainsi, pour un sujet tel que *Non-finite subordinate clauses*, il fallait montrer que toutes ces propositions ne sont pas équivalentes sur le plan syntaxique : certaines complètent des verbes (*needs telling...*, *began to show...*), d'autres des noms ou équivalents (*its firm blade holding back the slow-flowing Leem*), d'autres encore des adverbes (*enough of itself to drive a man*). Pour traiter un sujet sur les adjectifs, il fallait se montrer conscient du fait qu'ils peuvent avoir des compléments (*glad of it*), qu'un adjectif est tête d'un syntagme adjectival, et illustrer cela à partir d'exemples tirés du texte. A ce propos, il est indispensable qu'un candidat en option C maîtrise certains tests syntaxiques, par exemple qu'il puisse prouver l'incompatibilité d'un adjectif avec la fonction attribut du sujet (en proposant une phrase où cet adjectif serait attribut), ou encore qu'un adjectif est gradable (par exemple en lui adjoignant *very*) ; ces tests sont à connaître pour établir une typologie des catégories d'adjectifs qui ne semblent pas connues de tous. Autre exemple tiré du sujet sur *non canonical constituent order & information packaging* : la construction de *seem*. Au vu des occurrences du texte, il était nécessaire d'étudier le phénomène de montée du sujet (*I seem... / each seeming...*), mais il était tout aussi indispensable de lui opposer la construction extraposée en *it seemed that...*, qui s'avérait d'autant plus intéressante que le contexte offrait un cas de montée du sujet avec un IT référentiel (*it touched my nostrils, seemed to blend with the moonlight*). Ceci illustre bien la nécessité de proposer des tests et des manipulations.

Erreurs et confusions

Les remarques qui suivent sont des exemples de ce que le jury a eu l'occasion de remarquer en écoutant les candidats. Elles s'ajoutent à celles qui sont insérées dans les rapports des années précédentes, et qui sont toujours valables, sur -ING, le passif, les propositions nominales, les adjectifs, le concept de nominalisation, les auxiliaires, et -ed.

La première remarque, d'ordre syntaxique, est que le candidat ne doit pas confondre le paradigme et la fonction syntaxique. Par exemple, pour prouver qu'un groupe prépositionnel est un adverbial (paradigme), on ne peut pas utiliser l'effacement (possibilité de supprimer le GP) et la mobilité (déplacer le GP dans la proposition), qui sont des critères syntaxiques de la fonction des GP

circonstanciels. Il faut proposer pour manipulation un autre item appartenant au même paradigme, comme un adverbe ou un autre GP.

Dans un autre domaine, la confusion entre préposition et particule adverbiale a pu entraîner un découpage erroné de la proposition, ainsi dans *the crowd was making in a great sweating rush for the waiting train*. Si *make out, make over, make for* existent, *make in* n'existe pas et ne peut donc avoir le GN suivant comme objet, ce qui permettait de conclure à un découpage en GP circonstant : *in a great sweating rush*. Ce raisonnement permettait d'identifier la construction *making for the waiting train*, où l'on reconnaît la préposition *for* : *for the waiting train* est complément d'objet indirect du verbe *making*.

Le jury a par ailleurs constaté des confusions récurrentes entre gérondif, comme dans *needs telling...*, et participe présent, comme dans *the cabin housing the sluice engine* ; ainsi qu'entre *-ed* flexionnel, comme dans *tailored suits*, et *-ed* dérivationnel permettant de construire des adjectifs dénominaux (c'est-à-dire des adjectifs formés par dérivation à partir de noms), ainsi *raven-haired* ou *tarred and feathered*. Enfin, les candidats ne doivent pas mentionner un phénomène sans le justifier. Dire qu'un adjectif est classifiant ne suffit pas si des critères d'analyse ne sont pas proposés pour le justifier.

Langue

La prestation se faisant en anglais, une note de langue est attribuée, au même titre que dans les épreuves de leçon et d'EHP. La moyenne de ces trois notes donnera la note finale de langue, de même coefficient que les autres notes des épreuves orales.

L'entretien, tout comme le commentaire, est, comme on l'a dit plus haut, un exercice de communication. Si le contenu du propos est bien véhiculé (en termes de qualité de la langue comme de volume), le jury est dans de bonnes conditions pour le recevoir et la communication est réussie. La qualité de la langue participe également à la réussite de la présentation. Le jury conseille de se reporter au rapport spécifique sur la langue orale qui traite particulièrement de la phonologie. Pour ce qui concerne spécifiquement le commentaire de linguistique, il est fortement conseillé de maîtriser les termes linguistiques. Maîtriser la métalangue contribue à la richesse du lexique, qui permet aussi une construction plus élaborée et plus claire de la pensée. Il en découle qu'il faut une bonne maîtrise de la prononciation des termes incontournables, sur lesquels de nombreux candidats commettent des erreurs d'accentuation ou de prononciation des phonèmes vocaliques.

Il a déjà été souligné, dans les rapports précédents, combien la qualité de la langue est importante, et pourtant des erreurs se reproduisent malgré les mises en garde répétées. Le candidat doit être conscient du fait que la langue qu'il véhicule est très importante non seulement parce qu'elle est notée, mais encore parce qu'elle est le signe que le futur agrégé maîtrise la langue qu'il s'apprête à enseigner. Il s'agit d'un concours de recrutement d'enseignants ; le jury se pose donc la question de savoir si le candidat peut être un bon modèle pour des élèves. A ce propos, on ne saurait trop rappeler combien il est nécessaire pour les non-anglophones d'avoir passé du temps dans des pays anglophones pour parfaire la production phonétique et proposer un discours fluide. Le jury rappelle à cette occasion que toutes les variétés géographiques d'accents sont acceptées, à condition que le modèle proposé soit cohérent.

Les connaissances des principes phonologiques acquises durant le parcours qui a mené au concours doivent pouvoir être mises en application de manière automatique. Il est donc inacceptable d'entendre des candidats réaliser des <th> comme des /s/, des /z/ ou même des /f/ (*death* prononcé comme *deaf*). On citera également le /l/ sombre, qui n'est souvent pas distingué du /l/ clair par les locuteurs francophones (comme dans *people* vs. *look*). Beaucoup de candidats n'appliquent pas non plus l'aspiration des consonnes plosives initiales (comme dans *pay*), ce qui ne leur permet pas d'obtenir un accent authentique.

Pour ce qui concerne le système vocalique, le jury a noté de très fréquentes erreurs sur la production de termes courants. Les candidats sont invités à respecter les oppositions de longueur (/i:/, /u:/), ce qui éviterait des erreurs dans la prononciation de *feet* (vs. *fit*) ou *believe* par exemple.

Les candidats sont aussi invités à respecter les oppositions entre monophongues et diphtongues, ainsi que la qualité des phonèmes, en particulier dans des termes comme *allow, both, clothes, coma, focus, follow, knowledge, law, most, own, quote, roughly, so, whole, Southern*. La règle graphophonémique de <o>/<ou>/<ough> doit impérativement être mise en application.

Par ailleurs, le jury a noté une accentuation régulièrement déficiente, pour des termes courants ou plus spécialisés, notamment pour les suivants (le gras indique la syllabe qui doit porter l'accent primaire) : *adjectival, adjunct, **adverb**, adverbial, antecedent, appositive, attribute, attributive, auxiliary, basic, begin, category, chronology, chronological, comparison, consider, consequence,*

context, cottage, déterminer, effect, engine, event, fourteen, gradable, influence, interrogative, narrative, necessarily ou **necessarily, necessary, observe, occurrence, particular, pied-piping, problematic, process, prospective, prototypical, relative, restrictive, series, superlative, typological.**

Des erreurs d'accent peuvent à leur tour entraîner des erreurs sur les sons vocaliques (signalés ici en gras), récurrentes dans les mots suivants : *adjectival* (/aɪ/), *antecedent* (/i:/), *auxiliary* (/gʒ/), *basic* et *(the) use* (/s/ et non /z/), *cottage* (/ɪ/), *déterminer* et *engine* (/ɪ/), *gradable* (/eɪ/), *observe* (/z/), *occurrence* (/ʌ/ et non un schwa accentué !), *particular* (/ə/), *pied-piping* (les deux premiers <i> sont diphtongués = (/aɪ/), *relative* (/e/), *series* (/ɪə/ puis /i:/).

D'un point de vue grammatical, le jury a une fois encore regretté des erreurs telles que l'oubli trop fréquent du -s des verbes au présent à la troisième personne du singulier, en particulier lorsque la base verbale se termine par une consonne sifflante (**it focus on...*). Autre erreur commune, le -s du pluriel des noms fluctue trop souvent. Enfin, le discours indirect n'est pas encore bien stable chez certains candidats, qui conservent l'inversion dans la complétive (**wonder what is the syntactic role...*).

Enfin, du point de vue du lexique, il est important de maîtriser la terminologie spécifique en anglais ; par exemple, de ne pas confondre *attributive* et *predicative*, ou encore d'inventer **radical modality* en place de *root modality*. Le candidat a tout intérêt à enrichir son lexique spécifique car un lexique riche permet de véhiculer la pensée de manière précise. Par ailleurs, le jury invite les candidats à intégrer le lexique de la communication, par exemple sur des vidéos de cours magistraux ou de présentation de travaux scientifiques, que l'on peut trouver facilement sur internet dans des sites d'universités du monde anglophone, afin d'identifier les marqueurs de discours essentiels à une bonne progression de l'exposé.

Le jury tient à rappeler que la richesse du lexique, et notamment de la métalangue, est essentielle et fait partie des exigences du concours. Seule une préparation régulière permettra au candidat de parler de façon fluide d'un point de grammaire à partir de notes succinctes. La présentation en anglais ne s'improvise pas, et l'entraînement en amont, dans les conditions du concours, permet de gagner de l'aisance.

Pour finir, le jury souhaite souligner les efforts d'un certain nombre de candidats pour présenter un travail construit, bien mené et apportant un véritable commentaire linguistique de l'extrait proposé. Il a eu le plaisir d'entendre de très bonnes prestations et espère que ces conseils permettront de guider les prochains candidats vers la réussite.

Catherine Moreau
Université Bordeaux - Montaigne

7 – Epreuve hors programme

Principes directeurs

Le présent rapport est à comprendre en conjonction avec ceux de 2014 et 2015. Si la prise de connaissance intégrale de ces rapports de jury reste vivement recommandée à tout futur candidat, nous tenons ici à mettre en exergue quelques principes fédérateurs, que le lecteur retrouvera déclinés dans les pages suivantes. Ces principes indiqueront l'orientation à donner à toute future préparation.

1. Les connaissances disciplinaires doivent nourrir cette épreuve.
2. L'exigence de synthèse et de conceptualisation ne doit pas donner lieu à un aplatissement des documents. Les documents proposés ont un genre, une forme et un but spécifiques, et ne peuvent se résumer à un recueil d'idées.
3. La deuxième partie de l'épreuve, dite exercice préprofessionnel, consiste en la présentation d'un projet d'exploitation devant une classe du fruit de la réflexion déjà menée dans la première partie d'analyse de dossier. Il s'agit de réfléchir à une démarche pédagogique susceptible de rendre accessible le contenu de la réflexion du candidat en fonction du niveau de classe et des objectifs retenus.
4. Un exercice préprofessionnel réussi est fondé sur une construction logique, et prend en compte de façon réaliste une situation spécifique, loin de tout passage obligé que le candidat percevrait à tort comme des attentes codifiées du jury.

Rappel du déroulement général de l'épreuve

Les candidats disposent de 5 heures en loge pour préparer à la fois l'analyse des documents et la partie préprofessionnelle. Ils présenteront ensuite le fruit de leur travail devant le jury pour une durée qui ne doit pas dépasser 45 minutes. L'épreuve se déroule de la façon suivante : les candidats disposent d'abord de 20 minutes pour faire une présentation en anglais de leur analyse du dossier ; ils sont prévenus du temps qui leur reste, cinq minutes avant la fin de ces 20 minutes, afin de leur permettre de s'acheminer vers leur conclusion dans de bonnes conditions. Saluons à ce propos la bonne gestion du temps de la plupart des candidats. Il arrive que des candidats soient toutefois contraints de tronquer significativement la fin de leur exposé ; et que d'autres soient surpris à l'annonce du temps restant et se lancent alors dans une course effrénée qui compromet la clarté de leur discours. C'est dire combien la pratique en amont de cet exercice est nécessaire à sa bonne exécution dans les conditions du concours.

Si aucune durée minimale n'est prescrite pour cet exposé, on peut toutefois souligner qu'*en pratique*, la richesse des dossiers contraint tous les candidats à faire des choix draconiens en 20 minutes, et que les prestations écourtées sont rarement remarquables pour leur efficacité. Les candidats sont invités à utiliser la totalité de leur temps de parole.

Le jury engage ensuite avec le candidat un entretien de vingt minutes maximum, pour lui permettre, toujours en anglais, de clarifier certains des points précédemment évoqués ou d'ouvrir son analyse à d'autres perspectives. Cet entretien permet d'apporter des approfondissements et des clarifications, d'ouvrir d'autres pistes de réflexion et, à ce titre, fait partie intégrante de l'épreuve ainsi que de l'évaluation.

Depuis la session 2015, le candidat est ensuite invité, en français, à proposer des pistes d'exploitation pédagogique du dossier, dans le cadre de la partie préprofessionnelle de l'épreuve. Cet exercice n'excédera pas 5 minutes. Ces 5 minutes pouvaient inclure, cette année encore, des questions du jury si le candidat lui en laissait le temps. Toutefois un exposé initial couvrant l'ensemble des 5 minutes était parfaitement acceptable dans l'absolu.

NB : À compter de la session 2017, les 5 minutes seront laissées à l'usage exclusif du candidat. Quelle que soit la durée de son exposé, celui-ci ne sera pas suivi de questions.

Même si peu de candidats ont été contraints, cette année, à une improvisation complète pour cet exercice, on constate avec regret que la réflexion préprofessionnelle reste le parent pauvre de la préparation en 5 heures, alors que cette réflexion fait partie intégrante de l'épreuve. Or, il est dommage de laisser le jury sur une impression finale d'improvisation.

Quelques mots s'imposent enfin sur les outils bibliographiques mis à la disposition des candidats : entre autres usuels, le candidat peut utiliser, en salle de préparation, un DVD-ROM de l'*Encyclopaedia Britannica*. Le temps et l'usage qu'il fait de cet outil ne sauraient trop empiéter sur son temps de lecture, et encore moins s'y substituer. Le candidat doit rester conscient que le jury aura préalablement pris connaissance des articles de l'*Encyclopaedia Britannica* qui auraient trait au dossier proposé, et qu'il ne peut espérer faire illusion en intégrant *verbatim* à son exposé des phrases ou pans entiers de l'ouvrage, présentés sur un ton plus ou moins naturel. Le candidat a même intérêt à prendre le temps d'une lecture attentive des documents *avant* de se tourner vers les usuels et, même alors, à limiter la recherche à quelques références cruciales. Cela lui permettra d'éviter la dérive constatée cette année, où certains candidats se sont révélés incapables de rendre compte des détails explicites des textes (cf. *infra*), mais

ont plaqué sur le dossier deux ou trois grands thèmes tirés tout droit de l'entrée de l'*Encyclopaedia Britannica* consacrée à l'auteur.

Si certains textes culturellement très denses interdisent une recherche exhaustive de détails, on attend tout de même des candidats qu'ils aient le réflexe de se renseigner sur les références clés qu'ils ne maîtrisent pas et qui occupent une place centrale dans un document. Ainsi, peu ont pris la peine de vérifier à quoi renvoyait « *the Angel in the House* », personnage pivot d'un discours de Virginia Woolf (sujet EHP 15), sur lequel l'*Encyclopaedia Britannica* donnait pourtant des éclairages utiles pour peu que l'on fasse preuve d'initiative. De même, il est difficile de rendre pleinement justice à une décision de la Cour Suprême américaine relative aux atteintes gouvernementales aux libertés individuelles (*Moore v. City of East Cleveland*, 1977, sujet EHP n° 7), si l'on n'a pas pris la peine de vérifier ce que « *due process* », longuement analysé dans le passage, signifie, à supposer que le terme ne soit pas déjà familier.

1 - Première partie : analyse du dossier

Principes généraux de l'exercice

La première partie de l'épreuve hors programme consiste en la mise en relation argumentée de trois documents de natures différentes suivant un ordre canonique précis. Le premier est littéraire, le second civilisationnel, le troisième iconographique. Les candidats sont invités à faire dialoguer les trois documents en tenant compte de leur spécificité (nature, contenu thématique, caractéristiques esthétiques, éléments stylistiques, contexte de production, visées idéologiques, etc.) pour montrer la façon dont ils s'articulent ou s'opposent sur le plan notionnel, thématique ou formel. Seule une étude attentive préalable de chaque document, de façon isolée dans un premier temps, et à la lumière des deux autres documents, dans un deuxième temps, permet de faire émerger les éléments unificateurs du dossier, ou les points de tensions, afin d'en proposer une interprétation problématisée, qui dépasse la simple description ou la juxtaposition de repérages isolés sans organisation d'ensemble.

Analyse et construction du sens

La première partie de l'épreuve, dont l'esprit est déjà décrit de manière claire dans le rapport de la session 2015, se veut donc un exercice de mise en dialogue de plusieurs documents, qui permet de mettre en œuvre à la fois des qualités de lecture, d'éclairage critique et de construction argumentative. Chacun de ces trois aspects, d'apparence évidente, mérite une attention particulière de la part des candidats.

Accès au sens littéral

Notons-le d'emblée : avant d'apporter un quelconque éclairage sur les textes, encore faut-il se donner les moyens d'en comprendre le sens *littéral*. Or chez un nombre assez préoccupant de candidats, c'est bien l'accès à ce sens premier des textes, avant même leur interprétation ou le repérage d'une quelconque stratégie, qui fait défaut, comme s'il y avait là une difficulté de méthode ou le signe d'une mauvaise gestion du temps. Le jury peut accepter quelques hésitations sur des textes à l'écriture érudite, comme tel extrait de Fredric Jameson parsemé de références critiques (EHP 26), et sait bien sûr accepter quelques flottements sur des questions d'interprétation poétique. Mais nous parlons bien ici du déchiffrement de documents sans aspérité particulière, et tout simplement de la capacité à comprendre les mots dans le contexte d'une phrase, et la phrase dans le contexte du document.

Ainsi, un candidat n'hésite pas, sur la base de l'extrait du discours de Virginia Woolf déjà cité, à défendre l'idée selon laquelle la romancière a eu la chance d'apprendre le grec, contrairement aux femmes de son époque, alors que le passage sur lequel il s'appuie dit noir sur blanc le contraire, sans ambiguïté aucune ; un autre candidat, à propos du même texte, décrit « *The Angel in the House* », titre du célèbre poème de Coventry Patmore et présenté comme tel dans le document, comme une nouvelle de Woolf ; d'autres refusent de voir la négation ou l'enchâssement de propositions qui font dire aux textes exactement l'inverse de ce qu'ils affirment.

Ce genre d'erreur peut être, chez certains, la conséquence d'une lecture trop rapide en phase de préparation, corollaire sans doute de la tendance, évoquée ailleurs dans ces pages, à privilégier le placage de concepts à un déchiffrement attentif des documents.

Cependant, lorsque le candidat persiste dans l'erreur après plusieurs questions bienveillantes visant à le remettre sur la voie, le jury est bien contraint de conclure a) soit que ce candidat se refuse à relire les documents durant l'entretien, qu'il confond avec un échange informel ; b) soit qu'il ne *comprend* tout simplement pas ce qu'il lit. Force est de constater que certains candidats arrivent au concours en n'ayant pas *lu* suffisamment au fil des ans et se trouvent désarçonnés par un matériau sans difficulté technique particulière. Les candidats ont donc tout intérêt à s'inspirer des remarques du présent rapport sur le recours aux usuels et la nécessité d'une élaboration inductive du plan (cf. *infra*), plutôt qu'une lecture hâtive venant alimenter de force un cadre préconstruit.

Micro-lecture, élucidation et construction d'un discours critique cohérent

Si une lecture initiale attentive est la condition *sine qua non* de la bonne réalisation de l'exercice, seuls une circulation efficace entre les documents et l'apport des compétences disciplinaires du candidat permettront de dépasser la simple paraphrase et le repérage peu abouti d'idées présentées de manière statique.

Quelques mots sont ici nécessaires sur les attendus disciplinaires du jury. Si l'épreuve hors programme ne saurait être définie comme une épreuve d'érudition, elle ne saurait être considérée non plus comme une épreuve hors-sol. Elle prend place au terme d'un parcours universitaire (enrichi éventuellement de plusieurs années de carrière) dont on estime qu'il devrait avoir fourni *a minima* un survol de la production culturelle de la sphère anglophone et des méthodes d'analyse permettant d'en comprendre le sens, dans plusieurs sous-champs. Le bagage disciplinaire attendu est celui d'une part de l'honnête angliciste. Ainsi, l'identification précise des jeux d'intertexte avec Yeats dans l'écriture de Lawrence Ferlinghetti (EHP 6) ne pouvait être considérée comme une attente du jury, pas plus qu'une connaissance de la *case law* invoquée dans tel jugement de la Cour Suprême, et l'une comme l'autre n'ont donc pu donner lieu qu'à bonification. L'absence de connaissances même vagues sur l'intrigue de *Macbeth*, bien que plus surprenante, n'empêchait pas le traitement efficace d'un extrait de la pièce (EHP 3). En revanche, il est à peu près impossible de percer le sens d'un extrait de *The Human Stain* de Philip Roth sans quelque familiarité avec la problématique raciale aux Etats-Unis. De même, analyser un texte du XVII^e siècle à la lumière de la notion de *manifest destiny* revient à condamner une bonne partie de son analyse à l'anachronisme. Il est évident que, sans un minimum d'éléments d'arrière-plan culturel et d'outils d'analyse, il est difficile, voire impossible, de prétendre accéder aux tranches supérieures de la notation, et parfois de déceler le sens sous-jacent des documents.

Plutôt qu'une contrainte, ce constat doit être accueilli comme l'occasion pour le candidat de proposer une approche personnelle, fondée sur l'originalité de chaque parcours, en considérant l'intitulé « hors programme » non comme l'invitation à une analyse générale et hors contexte, mais au contraire comme la possibilité d'utiliser son bagage et son expérience de manière créative.

À ce propos, le jury est surpris du cloisonnement souvent observé entre les compétences mises en œuvre dans les épreuves d'option et celles démontrées en EHP. Rappelons qu'il reçoit les candidats dans un esprit de pleine ouverture, sans être informé en amont de l'option qu'ils ont choisie au concours. Il est prêt à accepter des micro-lectures de types variés et ne demande qu'à être agréablement surpris. Il ne s'agit pas de faire de l'épreuve hors programme le doublon des épreuves d'option. Il ne saurait non plus être question d'exiger une micro-lecture exhaustive de trois documents en 20 minutes. En revanche, à défaut d'une solide polyvalence, on attendrait au moins que les candidats sachent mettre en valeur leurs points forts, pour offrir une vision convaincante, voire originale, du dossier. Les futurs candidats doivent savoir que l'exigence de synthèse et de circulation propre à l'EHP doit *se combiner*, et non pas *se substituer*, aux qualités de lecture fine qu'ils savent généralement mieux démontrer dans les épreuves de spécialisation.

Dans l'ensemble, cette session vient confirmer les observations faites l'an dernier : trop peu de candidats savent pousser la micro-analyse de textes au-delà du repérage de champs lexicaux ou d'une paraphrase sur de grands thèmes, encore moins au-delà d'un relevé de métaphores et répétitions. Certains paraissent surpris que le jury puisse orienter la discussion vers un approfondissement.

Ce constat concerne d'abord l'approche des procédés d'écriture que l'on résumera, pour simplifier, sous l'étiquette de « littéraires¹ ».

Alors même que la poésie figure au programme commun de l'écrit, les procédés de versification les plus élémentaires sont rarement maîtrisés, et encore moins utilisés spontanément. On a ainsi entendu parler de décasyllabes pour un poème de Wilfred Owen (EHP 10). Tel autre candidat qui, tout à son crédit, reconnaît dans un poème de Juan Felipe Herrera l'ekphrasis du *Cri* d'Edvard Munch (sujet EHP n° 9), ne peut développer cet argument, faute de savoir décrire en termes même simples le rythme qui anime l'écriture. Et si le candidat ne sait pas identifier le narrateur dans les textes les plus simples, où il est encore régulièrement confondu avec auteur ou protagoniste, comment peut-il espérer reconnaître et décrire le brouillage des voix dans une prose complexe comme celle de Henry James (sujet EHP n° 17) et plus largement identifier la position exprimée par le document, prérequis indispensable à la réussite de l'épreuve ?

Quant aux extraits de pièce de théâtre, il semblerait, à écouter les candidats, qu'ils aient été écrits exclusivement pour des lecteurs, tant la prise en compte du spectateur, de la dimension scénique ou tout simplement de la mise en voix est inexistante. Là encore, Shakespeare étant au programme de tronc commun, on peut s'étonner de cette analyse réductrice.

Certes, abondance de termes techniques ne vaut pas argumentation, et il ne suffit pas d'avoir relevé

¹ La classification des exemples qui suivent par « option », relativement artificielle, n'est retenue ici qu'à des fins de clarté du propos. Le jury ne défend pas ici l'idée d'un cloisonnement des trois spécialités.

(à tort, en l'occurrence) une antimétabole dans une nouvelle de Russel Banks (sujet EHP n° 7) pour démontrer des résistances culturelles au divorce aux Etats-Unis, sans autre forme d'explication. On attendrait parfois aussi davantage de précision dans les outils mobilisés ou au minimum une capacité du candidat à justifier l'application des termes choisis aux documents. Ainsi, *short story* et *novella* sont encore régulièrement utilisés de manière interchangeable, tandis que *stream of consciousness* (dont la définition offre certes une certaine souplesse) est invoqué pour décrire, sans discrimination, toute forme de représentation de la pensée. Rappelons donc que les remarques formelles ne sont recevables que dans la mesure où elles sont justes et viennent en outre servir la construction du sens des documents et la circulation au sein du dossier, et ne se limitent pas à un repérage stérile.

On reste tout particulièrement surpris, cette année encore, par la rareté des éclairages de type linguistique, au-delà de quelques considérations convenues sur les modaux, par exemple. Or, les outils des divers sous-champs de la linguistique offrent un puissant levier pour mettre au jour des procédés de construction du sens parfois latents dans les textes, et identifier le ton et l'intention de l'auteur. Le jury a par exemple apprécié d'entendre l'analyse de *HAVE+EN* dans l'Acte II, Scène 2 de *Macbeth* (« *I have done the deed* ») comme l'ouverture d'une temporalité liminaire, d'un entre-deux dans l'économie tragique et dans la symbolique de l'espace scénique, en phase avec les hésitations et remords qui hantent le protagoniste. Sur un texte de Richard Neuhaus (sujet EHP n° 22), d'un abord relativement complexe, un autre candidat a fait ressortir, dans une partie réussie sur « *submerged meaning* », une rhétorique fondée sur des répétitions lexicales, la complexité syntaxique et la linéarité des *BUT*, utilisées comme des pare-vent « *to lull [the reader] into a sense of security* » ; une analyse du présent gnominique ayant été incorporée par le candidat à une démonstration sur le caractère rigide de la stratégie de persuasion.

Dans le cadre d'un extrait de Henry James (« *The Jolly Corner* », sujet EHP n° 17), décrivant les visites nocturnes d'un personnage dans la demeure new-yorkaise vide dont il vient d'hériter, on pouvait faire jouer l'opposition des déictiques implicites dans *CAME* et *WENT*, et relever ainsi que le centre de narration se trouvait déstabilisé dès la première ligne, préfigurant d'entrée de jeu la constitution d'un double fantomatique ; de même, le candidat pouvait reconnaître dans les exemples de métasémie qui parcouraient le texte (« *the great vague place* », « *a dim secondary success* ») une stratégie de transfert de domaine qui contribuait à la construction de l'espace *via* la conscience du personnage, et *vice versa*. Sur un plan lexical, un extrait de *Nineteen Eighty-Four*, de George Orwell, était l'occasion d'une analyse des règles de formation des mots composés en *Oldspeak* et *Newspeak*. Tel autre extrait, de Upton Sinclair (*The Jungle*, sujet EHP n° 24), invitait d'emblée à analyser le syntagme « *The properly citified citizen* » qui ouvre le texte : néologisme issu d'une diathèse passive, l'épithète *citified* apportait une qualité définitoire à *citizen*, signifiant l'emprise de la machine sur l'homme, tandis que le fléchage opéré par *The* dégageait une distinction qualitative entre différents types de citoyens ; cette construction était à comparer à la stratégie de Frank Lloyd Wright dans le manifeste proposé en texte B, de teneur abstraite, où « *puller of levers* » pouvait être identifié comme nominalisation d'une relation prédicative (*someone who pulls levers*) reflétant la réduction ontologique de l'homme à l'action effectuée.

Tout aussi précieux sont les éclairages civilisationnels qui, appliqués judicieusement aux trois documents confondus, permettaient d'ouvrir des voies d'exploration fertiles, voire d'introduire dans les analyses l'approche contextuelle qui leur manquait si souvent (cf. *infra*). En une année où l'histoire du Parti républicain figurait au programme commun du concours, il était dommage de ne pas voir, dans la décision de la Cour Suprême dans *Moore v. City of East Cleveland* (cf. *supra*) d'une part un écho des luttes plus larges menées au cours des années antérieures, mettant en jeu la sanctuarisation de la sphère privée et l'opposition aux politiques urbaines de *redlining*, et d'autre part le sursaut d'activisme judiciaire de la Cour qui accompagnait ces évolutions sociales. De même, si l'œuvre de Jacob Lawrence proposée dans le dossier 9 pouvait se prêter à une analyse de type général sur la ségrégation, voire existentiel sur la migration et l'exil, elle gagnait à être lue à la lumière des migrations économiques vers le nord des Etats-Unis qui marquent les années 1930, à l'expansion du réseau ferré qui les accompagne, rappelé ici par les trois terminus explicitement nommés sur la toile, voire à l'adoption par Roosevelt de l'*executive order* 8802, qui permet d'associer les Américains noirs à l'effort de guerre.

Quelques remarques plus spécifiques, enfin, sur le document iconographique.

On salue ici des efforts de préparation de la part d'un nombre croissant de candidats, menant à des remarques pertinentes sur la construction des documents. Ainsi, on a eu le plaisir d'entendre la description d'une photographie de Gordon Parks (*American Gothic*, sujet EHP n° 16) par une candidate qui, partant de rappels sur l'œuvre originelle (la toile de Grant Wood), a souligné le contraste implicite entre femme de ménage noire et famille blanche du Midwest rural. Décrivant avec précision la composition et les proportions de l'image, elle a su expliquer que le personnage, dominé par le drapeau national, et dont les attributs faisaient écho à la structure de ce dernier, est subsumé sous une identité américaine et sous une entité politique fédérale plus larges, mais que cette absorption relève plus d'une intention performative de la part de l'auteur, qui détourne les codes du portrait officiel, que d'une

représentation réellement documentaire. L'ensemble était appuyé avec soin sur des justifications formelles. On aurait pu par ailleurs souligner, en exploitant davantage la date du document, la critique sous-jacente des politiques d'aides fédérales, qui profitaient de manière démesurée aux fermiers de Wood mais délaissaient les minorités noires, auxquelles le New Deal avait peu profité et qui pouvaient espérer de la guerre quelques avancées.

Dans l'ensemble, toutefois, les analyses picturales restent encore assez pauvres et, même dans les plus riches, les concepts et le vocabulaire précis ne sont pas toujours au rendez-vous. Ainsi, sur un diptyque de Jacob Lawrence sans aucune suggestion de profondeur (sujet EHP n° 2), il est difficile de parler de *vanishing point*, ou encore de *focalisation* à propos d'une illustration d'Arthur Rackham dont les lignes sont définies avec la même précision à l'arrière-plan qu'à l'avant-plan et où les variations tonales sont à peine perceptibles. Dans le même ordre d'idée, on recommande aux candidats de s'initier enfin aux paramètres de prise de vue photographique, à commencer par la profondeur de champ, qui, au moins autant que la composition, contribue à définir la hiérarchie entre les objets représentés.

Rappelons, enfin, que si toutes les références critiques, culturelles ou littéraires sont les bienvenues dès lors qu'elles sont utilisées à bon escient, elles ne doivent pas se résumer à un catalogue de noms propres (*name-dropping*), dont les membres du jury ne sauraient être dupes.

Recherche du recul critique : genre, ton et intention

Au-delà de la qualité des micro-lectures, les candidats doivent savoir qu'aucun document ne fonctionne en vase clos : une bonne prestation suppose d'avoir pris la hauteur nécessaire pour tenter de déterminer le but sous-jacent à l'élaboration du document source, et le dialogue qu'il instaurerait avec son contexte immédiat ou éventuellement avec une tradition plus large.

C'est évident dans le cas des documents à visée politique (dans le sens le plus large) plus ou moins explicite. Il paraissait difficile d'analyser efficacement une récente toile de George Walker Bush (sujet EHP n° 19) sans prendre en compte la notion d'héritage politique et de positionnement qu'elle mettait en scène. Plus largement, on reste surpris cette année par le nombre de candidats qui considèrent le document B comme médium transparent et vont jusqu'à prendre les écrits et discours politiques pour argent comptant, sans en analyser les non-dits et les stratégies de manipulation. Ainsi, le jury a été invité à partager l'enthousiasme sans nuance de certains candidats pour les transformations opérées dans le tissu urbain de San Francisco par son maire Ed Lee, telles que décrites par l'édile lui-même (sujet EHP n° 32), dont les procédés rhétoriques n'étaient pourtant pas des plus subtils.

Les candidats ne doivent pas se refuser à exploiter la rhétorique d'un auteur sous prétexte qu'ils y reconnaissent une prise de position extrême, comme tel candidat qui, face à un texte de Elaine Showalter sur l'hystérie masculine (sujet EHP n° 10), choisit de ne pas s'attarder sur la question du féminisme, jugeant trop radical le traitement qu'en fait l'essayiste, alors qu'au contraire, on aurait souhaité que le candidat intègre l'observation de cette radicalité à son analyse.

L'épreuve hors programme ne saurait se cantonner à un recensement d'idées. L'association dans un même dossier de documents de *genres*² différents n'est pas un choix fortuit, et ces genres sont un élément constitutif des stratégies que les candidats doivent chercher à mettre au jour. Encore faut-il savoir les distinguer. Ainsi, le document littéraire et le document de civilisation peuvent l'un et l'autre s'inscrire dans le genre ou mode biographique et dans les différents pactes qu'il propose au lecteur, appelant à différencier soigneusement récit biographique, autobiographique et mémoires, chacun ayant ses propres conventions et oscillant entre vérité documentaire et reconstruction subjective et *a posteriori*.

C'est cette attention à la spécificité générique, à la forme et à l'inscription des documents dans une tradition qui permettra aux candidats de donner tout son sens à la circulation entre les sources.

On insistera tout particulièrement ici sur l'analyse des particularités génériques du document de civilisation, trop souvent négligée, et pourtant indispensable à la mise en tension des trois documents. Dans plusieurs dossiers (sujets EHP n° 1 ou 9, par exemple), le document B était un discours ; on attendait alors du candidat qu'il étudie, par exemple, la manière dont la forme orale influence la structuration de l'argumentation, tantôt resserrée pour convaincre plus fermement, tantôt plus digressive pour divertir en même temps qu'informer, ou l'emploi de procédés rhétoriques spécifiques à la forme orale. Ces éléments de discours permettaient de discerner un portrait de l'orateur, de saisir son intention, et étaient donc en lien étroit avec les thèmes des dossiers. Lorsque les circonstances dans lesquelles le discours a été prononcé et le public ciblé étaient connus, il convenait de souligner la manière dont ces éléments éclairaient à la fois le propos et la forme. On notera que le discours de Reagan proposé cette année (sujet EHP n° 1) était « *a farewell address to the Nation* » retranscrit dans une publication officielle. Ce discours s'inscrivait donc dans une sous-catégorie générique, ce qui expliquait sa dimension rétrospective (bilan, prise de recul sur la politique menée, évocation d'une continuité, passage de relais) et l'entrecroisement de rappels politiques et d'anecdotes plus personnelles. Cette dimension pouvait être

2 Pour un passage en revue des différents types de documents proposés, les candidats se reporteront avec profit au rapport de la session 2014.

rapprochée du document A (évoquant nostalgique ou critique du passé), si bien que l'analyse des spécificités génériques s'intégrait parfaitement à la synthèse d'ensemble.

Dans le discours prononcé par Sir Joshua Reynolds à la *Royal Academy* (sujet EHP n° 12), on pouvait lier le ton prescriptif et autoritaire du président de l'institution à l'affirmation d'une esthétique classique canonique et à la création d'une académie, deux thèmes articulés à la question de la formation du goût qui sous-tendait le dossier. Comparativement, tel argumentaire de Zadie Smith proposé en document B (*Thinking by Myself*, sujet EHP n° 16) était à relier à la forme plus lâche et personnelle de l'essai.

Dans les textes universitaires (sujet EHP n° 4) ou issus de revues spécialisées (sujet EHP n° 6), l'ancrage dans une tradition critique ou une idéologie était fréquemment apparent. Les références et citations qui, dans l'essai, dessinaient en creux un portrait individuel ou singulier du penseur, établissaient la scientificité propre à l'écrit universitaire.

Cette analyse générique était évidemment valable aussi pour les articles de presse dont la forme peut trahir l'adhésion à des codes établis, ou le rejet de ceux-ci. Les ambivalences, contradictions et hésitations qui émaillent tel extrait du *Penny Magazine* sur la maison de John Soane (sujet EHP n° 17) reflétaient les tâtonnements sur la forme d'un périodique naissant visant à mettre à la portée des masses une culture dite utile mais difficile d'accès, dans tous les sens du terme : que dire ou passer sous silence dans la description d'une collection privée abritée dans une résidence récemment convertie en musée ? Comment défendre simultanément la démocratisation de cette culture et le maintien de normes de goût exigeantes ? Le tout s'inscrivait bien sûr dans le débat, plus large, sur la visée utilitariste et l'accessibilité des musées et de l'art qui anime une bonne partie du XIX^e siècle.

Ces principes sont naturellement transférables, *mutatis mutandis*, à l'analyse du texte A. C'était particulièrement vrai dans le cas de formes expérimentales, tel l'extrait d'*Oroonoko* de Aphra Behn (sujet EHP n° 19), dont les codes et le contrat narratif étaient à replacer dans le contexte de la naissance du paradigme romanesque, territoire à coloniser au même titre que le Suriname, tandis qu'à l'altérité du *native* se superposait celle de la femme écrivain dans le contexte de la Restauration. Comme précédemment, c'est dans la mise en résonance avec les enjeux du reste du dossier que ces remarques génériques et contextuelles trouvaient tout leur sens ; ainsi, la notion de divertissement problématisée dans ce même extrait et le recours aux listes descriptives qui la sous-tendait trouvaient des échos assez clairs dans le document B, où ils contribuaient à la configuration particulière des *Essays* de Francis Bacon.

Là encore, la prise en compte des traditions génériques ouvrait des pistes fécondes, permettant à qui savait les exploiter de circuler de manière fluide, non seulement entre les documents, mais aussi entre les plans formel et notionnel. C'est dans cet esprit qu'un candidat, fort bien noté, choisit d'aborder le dossier 10. Il souligne par exemple que le poème de Wilfrid Owen mentionné plus haut, « *The Sentry* », repose en partie sur une succession de *heroic couplets*, schéma qui emprunte à une longue tradition de narration épique mais qui, ici, loin d'être l'expression d'une pleine héroïsation, entre en dissonance avec l'image de vulnérabilité que dépeint Owen, renforcée par l'introduction de rimes féminines au cœur du poème. Ce détournement des codes est judicieusement mis en relation avec l'argument d'Elaine Showalter, dans le document B, selon laquelle la guerre a ouvert la voie à l'homosexualité comme métaphore de la chute du masculin.

Quant aux documents iconographiques, de nature très diverse, il était essentiel d'en fournir une analyse qui prenne en considération les spécificités du médium (technique, diffusion, circulation et fonction). On invite ici les candidats à prendre plus systématiquement en compte la technique utilisée, qu'il s'agisse du collage mêlant des fragments du réel et des créations, du graffiti (intrusion polémique et intempestive dans un espace qu'il modifie) ou de la peinture sur panneau de bois (sujet EHP n° 2), héritière de pratiques anciennes.

La dimension de l'œuvre méritait parfois d'être intégrée à l'analyse : la monumentalité de la toile de John Singer Sargent (sujet EHP n° 10) et le fait qu'elle appartienne aux collections de l'*Imperial War Museum* en faisaient un lieu de mémoire, pour emprunter à Pierre Nora, même si l'œuvre a été peinte juste après la guerre. Il ne s'agissait pas pour autant d'une scène de bataille traditionnelle mais d'une mise en mémoire de cette guerre chimique inspirée par *La Parabole des Aveugles* de Breughel. De fait, comme l'a suggéré un candidat, la palette dorée du tableau reflétait le télescopage de deux discours en tension : le discours d'une œuvre de commande célébrant le devoir, et la mise en lumière de la tragédie liée à ce devoir, à rapprocher de la reprise critique de l'événement dans le document B.

Une bonne identification des codes de représentation pouvait permettre aux candidats d'analyser le dialogue qu'entretient le document C avec diverses traditions. Ainsi, les toiles de Jacob Lawrence (sujet EHP n° 2 et 9) présentaient un style hybride marqué tant par la peinture naïve (stylisation des formes, aplatissement de la perspective, couleurs vives), par le cubisme (décomposition en plans géométriques, fragmentation) que par le muralisme (thèmes sociétaux, message politique), hybridité stylistique qui faisait écho de manière féconde aux thèmes principaux du dossier.

Plus largement, les candidats sont encouragés, comme pour les documents A et B, à étudier

l'inscription du document iconographique dans un genre. Ainsi, dans le dossier 5, le couple photographié en costume colonial évoquait l'arrogance et la domination mais il fallait tirer profit de l'information donnée dans la légende indiquant que le photographe était indien (Raja Deen Dayal & Son State Photographer) et vraisemblablement propriétaire d'un studio photographique officiel : cet élément densifiait l'analyse de l'image et entrait en résonance avec la question de l'altérité et des doubles jeux de pouvoir qui transparaisaient dans le dossier.

La diffusion est aussi un aspect que les candidats sont encouragés à exploiter, car il peut conditionner la forme, comme c'était le cas, par exemple, pour le réalisme figuratif et très pédagogique de Norman Rockwell destiné au lectorat du *Saturday Evening Post*. La composition de *Freedom of Speech* et *Freedom from Want* (sujets EHP n° 1 et 7) faisait basculer l'allégorie dans le quotidien (vêtements simples, personnages ordinaires non idéalisés) et empruntait à l'esthétique de l'affiche de propagande sans jamais en adopter la violence visuelle ou graphique. On pouvait dès lors souligner la clarté de la composition (primat du dessin sur la couleur, hiérarchisation claire des personnages, présence d'objets symboliques) facilitant la compréhension du message et l'intégration du spectateur en vue d'une identification garantissant l'efficacité du dispositif propagandiste.

De manière fondamentale, cependant, la justesse et la pertinence de ces analyses sont subordonnées à l'identification et, le cas échéant, la hiérarchisation du ou des point(s) de vue exprimés dans un document. Le jury ne saurait trop insister sur ce point : un contresens sur le point de vue d'un document reste une faute rédhibitoire entraînant une note très basse, quelles que soient les qualités de la prestation proposée par ailleurs.

Cette erreur restant malheureusement assez fréquente, un échantillon de cas possibles s'impose ici. Est considéré comme un contresens sur le point de vue, par exemple, le fait de prêter au narrateur ou à l'auteur d'un texte l'opinion d'un des personnages dont les propos sont rapportés, sans expliquer ce qui justifie cette équation ; c'est notamment le cas pour les passages dialogués, tel l'extrait de *Shirley* proposé dans le dossier n° 29, où l'on ne pouvait, arbitrairement, reconnaître Charlotte Brontë derrière les propos de Moses, mais où, en revanche, on pouvait argumenter que la plus grande occupation du champ discursif par tel ou tel personnage, ou la caractérisation négative de tel autre, suggérait un biais narratif. Le contresens peut provenir aussi de la surinterprétation de certains termes isolés, aux dépens de l'économie d'ensemble du texte ; ainsi, sur la base d'un simple déictique (« *that* ») et d'un adverbe de modalisation (« *perhaps* »), tel candidat croit déceler, dans l'extrait de Wole Soyinka du dossier 28, une « indifférence » du narrateur vis-à-vis de l'univers décrit, alors que tout le texte indique l'entremêlement du regard d'adulte et de l'émerveillement enfantin. A un niveau plus élémentaire, le contresens peut bien sûr reposer sur la trop courante confusion entre narrateur et auteur (cf. remarques plus haut sur les attendus disciplinaires).

Il en va de même pour les documents B. Les styles les plus ouvertement ironiques ou antiphrastiques ne sont pas toujours identifiés comme tels. On a pu le constater encore cette année sur la base d'un éditorial de William Allen White (sujet EHP n° 29), vu par certains candidats comme une défense de la cause populiste ; à défaut de repérer le sarcasme, pourtant évident, du texte, ces candidats auraient gagné à consulter l'*Encyclopaedia Britannica* durant leur temps de préparation. De très loin, cependant, le phénomène le plus courant dans les présentations offertes est le floutage ou l'évitement : les candidats se réfèrent bien à des éléments du texte B à des moments épars de leur exposé, mais aucune idée d'ensemble ne se dégage franchement de ce dernier, laissant au jury le soin de déterminer si le texte est compris.

Les candidats peuvent éviter cet écueil en s'assurant, avant toute chose, qu'ils sont capables de *résumer* le propos de chaque document en une ou deux phrases sur leur brouillon, phrases qu'ils ont tout intérêt par ailleurs à intégrer à leur introduction pour informer d'emblée le jury sur les fondements de leur exposé. Dans le cas plus particulier du texte B, les candidats ne peuvent faire l'économie de deux questions extrêmement simples, mais hélas trop souvent négligées : *de quoi l'auteur cherche-t-il à convaincre ? Son propos est-il convaincant, et s'il ne l'est pas entièrement, comment cela peut-il s'expliquer ?* Si les candidats peinent à franchir ces étapes préliminaires, c'est qu'il leur faut relire les documents avant d'aller plus loin. Ils s'éviteront ainsi bien des déconvenues, et permettront à leur entretien d'aller plus loin que la simple clarification du sens des documents. Car quelles que soient les qualités qu'ils démontreront par ailleurs, elles leur seront de peu de secours si leur exposé est construit sur un contresens.

Un mot, enfin, sur les lectures rétrospectives. Il est éventuellement acceptable d'évoquer en conclusion, comme l'ont choisi certains candidats, l'évolution des interprétations que crée la distance chronologique qui nous sépare de l'époque de production du document. Cependant, cette mise en perspective apporte peu de valeur ajoutée et ne doit surtout pas se substituer à une analyse du document dans le contexte de son apparition. Passer plusieurs minutes à expliquer qu'une gravure de William Blake (*Europe supported by Africa and America*, sujet EHP n° 20) remet en cause certains stéréotypes contemporains sur l'exotisme n'est pas nécessairement être dans l'erreur, mais très

certainement se tromper d'exercice et faire un usage anachronique de concepts clés ; il serait bien plus pertinent de se demander comment la gravure en question s'inscrit dans le débat anti-esclavagiste de la fin du XVIII^e siècle, comme l'ont fait heureusement plusieurs candidats.

Bonne ou mauvaise ambivalence

Les candidats sont encouragés à prendre garde à leur traitement des ambivalences et tensions internes à un document. Deux cas se distinguent ici assez nettement.

Si un effort de modalisation ponctuel peut être le bienvenu, notamment dans les tentatives d'interprétation du document C, un exposé émaillé de précautions rhétoriques oratoires (répétition de « *may* », par exemple) risque rapidement de trahir de réelles incertitudes chez le candidat et invitera assurément le jury à vérifier la solidité du raisonnement sous-jacent lors de l'entretien.

Second cas plus insidieux, certains candidats, par manque de recul critique ou par peur de l'erreur, transforment les ambiguïtés des documents en ambiguïtés de l'exposé. Est-il si incongru de considérer qu'un auteur peut affirmer deux choses relativement différentes, voire incompatibles, dans un même extrait, par calcul, glissement sémantique, voire, parfois, incohérence ? Ainsi, dans le cadre d'un discours de Ronald Reagan, ont été bonifiés les candidats qui relevaient la tension entre la défense affichée d'une primauté du peuple sur le gouvernement et l'appel à la régulation institutionnalisée du sentiment patriotique. Tel autre extrait, de Zadie Smith (*Thinking by Myself*), opérait par circonvolutions et contradictions pour contourner et finalement taire ce que, de son propre aveu, elle ne pouvait cerner, à savoir une essence univoque de l'identité noire. Il ne s'agit pas ici d'inviter les candidats à procéder à une démolition en règle de tous les dossiers, mais à savoir reconnaître que les ambivalences aussi sont significatives et que le sens des documents se niche aussi, et parfois surtout, dans les tensions, les non-dits, les décalages entre but affiché et stratégie suivie, ou encore entre texte et contexte.

Du bon usage des notions fédératrices

Précision des notions convoquées

Le jury se doit de mettre les candidats en garde, une fois de plus, contre la tentation de faire reposer l'intégralité ou une bonne partie de leur exposé sur des notions indéterminées, fortement problématiques ou mal maîtrisées.

Les candidats sont vivement encouragés à construire et à intégrer en amont des définitions précises des outils conceptuels qu'ils mobilisent, afin de pouvoir les utiliser à bon escient et d'en défendre rationnellement l'usage lors de l'entretien.

Ce devrait être d'autant plus réalisable que ce sont généralement les mêmes notions qui posent problème. Il ne suffit pas qu'un espace soit fermé ou qu'un individu se trouve dans un sous-sol pour qu'on puisse parler d'« *entrapment* », appliqué par exemple à tel tableau d'Eric Ravilious (*Train Landscape*) où l'espace confiné du compartiment est habité par la présence fantomatique de l'observateur, dont il circonscrit certes l'accès au paysage extérieur, mais où n'est suggérée aucune agentivité, ni aucune victime. De même, il ne suffit pas qu'un titre d'œuvre inclue le terme *Gothic* pour qu'une atmosphère gothique y soit dessinée, surtout quand celle-ci est agglomérée tour à tour, et dans une même explication, avec « romantisme » et « sublime » ; les candidats auraient d'ailleurs intérêt à se remémorer que le gothique est une catégorie architecturale, avant même de décrire un style littéraire. On note, de même, une affection toute particulière des candidats pour l'idée d'« *alienation* », dont ils sont invités à utiliser une définition précise. Pourraient rentrer dans la même catégorie « *dehumanisation* », « *topography* », « *empowerment* » et autres « *epiphanies* », qui figurent parmi les favoris des sessions récentes.

Les concepts d'art ou de réalité, utilisables en soi, ont été, cette année encore, utilisés avec bien peu de précaution théorique, et souvent offerts comme clés passe-partout. Tous les candidats n'ont pas su éviter des tautologies sur le modèle « *art is linked to all three documents* », qui ne seraient pas si préoccupantes si les candidats ne les présentaient pas comme le sésame ultime du sens des documents, généralement gardé soigneusement en réserve pour une troisième partie. Dans la même catégorie, promettre une dernière partie sur « *perspectives beneath the surface* », revient à reconnaître que les deux tiers de l'exposé reposaient sur une lecture au premier degré ou alors, scénario à peine préférable, que la fin de l'exposé n'a pas d'originalité propre. On note aussi la récurrence d'analyses énigmatiques : tel sujet d'un triptyque de Francis Bacon « *is depicted without artificiality* », indique un candidat qui peine ensuite à expliquer ce que peut être un art sans artificialité. Tel autre, analysant le même dossier, fonde tout son développement sur « la » réalité (apparemment extra-textuelle), dont les auteurs proposés offriront des versions divergentes, sans voir que l'essentialisme qu'il adopte sans aucune précaution théorique n'est en fait épousé que par un seul des auteurs du dossier, en l'occurrence Joshua Reynolds. Le terme « réaliste » est à employer avec la plus grande prudence. Il est même à proscrire pour toute représentation figurative dans le document C : de fait, la précision de la représentation, observable par exemple dans la composition de Ford Madox Brown (EHP 8) ne relève pas nécessairement d'une esthétique réaliste et peut être associée à l'allégorie, au style symboliste ou à l'étrange onirisme des

compositions très fouillées des peintres préraphaélites.

Le rapport 2015 offre à ce sujet d'amples explications, que le jury invite les candidats à relire si besoin. L'agrégation ne vient pas sanctionner uniquement des connaissances strictement disciplinaires, mais aussi une certaine familiarité avec des questions plus larges de représentation et de stratégie discursive supposée acquise au fil des ans, et cela est vrai tout particulièrement pour l'Épreuve Hors Programme.

Polysémie et glissements sémantiques

Il peut être tentant de faire jouer les résonances sémantiques potentielles de tel ou tel concept clé, afin d'ouvrir l'exposé à des pistes inattendues. Cependant, les candidats doivent prendre garde à ce que la polysémie des concepts utilisés ne soit pas prétexte à un éparpillement mal maîtrisé qui, par éloignements métonymiques successifs, les écarte radicalement du centre de gravité initial. Ainsi, un candidat (à la communication par ailleurs très claire) propose dans une des parties de son exposé d'aborder le dossier n° 20 (Behn / Bacon / Blake) sous l'angle de « *generation and regeneration* », compris visiblement dans un sens religieux. Sous l'étiquette de « *Fall* », il propose alors d'associer les références édéniques du roman de Behn à la situation représentée dans la gravure de Blake, où deux femmes en empêchent une troisième de *tomber* ; puis, relevant l'emploi de listes d'animaux dans le même roman, il y voit une référence possible à l'*Arche* (de Noë, confirme-t-il plus tard), qui en raison de la forme apparemment circulaire des *arches* (comme élément architectural), pourrait être rapprochée des *rondeurs* corporelles des sujets du document C, et de la *circularité* du récit de Behn, dont la conclusion est annoncée dans l'incipit, créant une boucle narrative, etc. De proche en proche, le jury n'est plus très sûr de ce que le candidat cherche à démontrer.

Conseils pratiques

Problématisation

La problématisation d'un exposé se décline en deux moments inséparables : l'explicitation du question perçue comme centrale dans le dossier (appelée communément « problématique ») et la mise en œuvre d'une démonstration découlant de cette question.

Cette problématique se présente le plus souvent comme une question ouverte. Le jury peut accepter, sur le modèle anglo-saxon, le recours à un *thesis statement* en guise de point de départ, mais celui-ci devra de toute façon reposer sur la mise au jour en amont d'une question. Par exemple, un candidat a identifié d'emblée, à propos du dossier 18 (Shakespeare / Cray / Rackham), « *the tension between sleep as a universal condition transcending history and the fact that its significance is also influenced by the historical context, be it economic, social or political* », précisant immédiatement que « *sleep [is] an inherent part of time but also a special place evading inscription in place and time* ». Il indiquait ainsi que l'ambivalence fondamentale du dossier avait été perçue.

En revanche, ne peut tenir lieu de problématique, comme on l'a trop souvent rencontré, le simple énoncé d'un grand thème central qui passerait sous silence toute aspérité. Dire que les documents traitent de la représentation, de l'image ou de l'idée de telle ou telle chose (par exemple, à propos du dossier 21, « *the representation of cultural identity in Britain* »), n'est en soi pas suffisant, si le candidat n'explicite pas d'entrée de jeu en quoi tel ou tel mode de représentation ou telle idéologie sont mis en tension à travers le dossier. Sur le même dossier, on pouvait ainsi demander, comme l'a fait un candidat de manière plus prometteuse, « *how the documents illustrate the permanent conflict between individual and collective identity in a cross-cultural environment.* »

Dans un ordre de gravité moindre, les candidats gagneraient à utiliser avec parcimonie la locution « *To what extent* », qui n'ajoute rien, bien souvent, à la qualité de la question, et lui fait perdre son caractère incisif. Ainsi, quel intérêt un candidat a-t-il à demander, à propos du dossier 3, « *To what extent does the dossier show that to overcome minority status women must give up part of their femininity?* », quand il aurait pu tout simplement dire : « *Does overcoming minority status involve the need for women to give up part of their femininity?* » ?

Remarque de langue, enfin : le sémantisme du verbe *wonder* en anglais interdit l'idée de volition ou d'effort : les amorces du type « *We can wonder how/what/why...* » ou, pire encore, * « *All three documents wonder how...* » n'ont guère de sens.

Qualité du plan

Dans leur majorité, les candidats ont bien intégré la nécessité d'une présentation claire de leur plan en introduction et sont généralement sensibles à l'importance d'un débit modéré à ce moment crucial de la présentation pour s'assurer d'une bonne compréhension du jury. Il leur est rappelé, toutefois, que, à la différence de certaines épreuves d'option, il ne leur est demandé en introduction que les grands axes de leur synthèse. Une introduction trop longue nuirait au bon équilibre de leur prestation.

Cette annonce de plan est là à des fins de clarté, mais n'assure pas à elle seule la cohésion de l'exposé. Elle ne dispense pas les candidats d'un effort de pédagogie dans les transitions,

enchaînements et annonces qui jalonnent les 20 minutes de parole. C'est parfois en relisant ses notes après coup que le jury parvient enfin à repérer les virages suivis par l'argumentation ; c'est vrai pour les grandes articulations logiques, et encore plus pour les progressions internes à chaque partie, qui tendent trop souvent à se fondre en une masse indistincte.

Sur le fond, on relève quelques exposés qui s'écartent du plan annoncé, soit parce que, au-delà de son annonce alléchante, le candidat n'a réellement repéré qu'un grand thème, qu'il examine de manière statique du début à la fin ; soit parce que l'accumulation des glissements sémantiques écarte progressivement le candidat de son projet initial.

S'il est vrai qu'une bonne annonce de plan ne garantit pas une exécution de qualité, il est certain aussi que certains types de plan présagent presque inmanquablement de graves faiblesses dans la démonstration. Aucune technique n'est a priori à exclure, mais on note toutefois que les annonces de plans reposant sur de simples étiquettes, plutôt que des arguments explicites ou des questions, encouragent par la suite un propos en forme de catalogue, assez statique. La progression logique étant limitée, le candidat ne peut guère, en conclusion, que se résumer sans dégager de véritable résultat. On pourrait prendre ici pour exemple un candidat qui, à propos d'un dossier sur les tabous linguistiques et culturels (sujet EHP n° 2), annonce vouloir parler :

- en première partie de *ritual practices*, axe décliné en deux sous-parties : 1) *totems and taboos* 2) *universal vs culturally-anchored practices* ;
- puis de *instrumentalisation* : 1) *endangering social fabric* 2) *dehumanisation and reification* ;
- et enfin de *the ambivalence of taboos* : 1) *transgression* 2) *contingency*.

L'exposé qui suit permet un nombre appréciable de micro-lectures et un éventail de perspectives assez varié. La prestation est d'ailleurs d'un niveau honorable. Mais sans surprise, après avoir suivi un plan à tiroirs, le candidat reprend en conclusion les termes de son annonce initiale, sans véritable valeur ajoutée.

Les candidats sont également invités à se garder de plans ne reposant que sur un grand thème, décliné de deux ou trois façons différentes. Outre qu'ils les condamnent à un exposé relativement statique, ils ont pour corollaire presque systématique une vision des documents qui en gomme les spécificités génériques (cf. *supra*).

Dire que l'on « va parler de » ou que « les documents traitent de » tel ou tel thème peut suffire à garantir la clarté du propos, mais ne suffit pas toujours à construire une démonstration véritablement logique et progressive. *A priori*, si le candidat parvient sur son brouillon à formuler ses axes comme arguments explicites ou questions entièrement rédigés, il évitera d'une part une annonce de plan trop schématique et, surtout, en se contraignant à suivre une vraie ligne argumentative, il assurera à son propos la cohérence et le dynamisme qu'on attend des bonnes prestations.

On note avec satisfaction la raréfaction des plans faussement dialectiques, qui poussent les candidats à développer une chose puis son opposé, en mobilisant pour les besoins de chacune des deux causes des extraits distincts des documents, quand ce ne sont pas tout simplement les mêmes. Soyons ici bien clairs : la juxtaposition d'idées diamétralement opposées n'a pas toujours des allures de franche contradiction, confortant peut-être ainsi les candidats concernés dans l'impression que leur propos est cohérent. Cohérent, il peut l'être éventuellement, mais annoncer, en substance, à propos du dossier n° 18 que 1) « *the notion of sleep is presented as vital* » 2) « *the idea of sleeping is presented as a weakness* » et 3) « *sleep is a complex phenomenon* », revient, entre autres problèmes, à introduire des déchirements artificiels dans des documents qui forment un tout, au risque de faire des contresens ; à se rabattre en troisième partie sur des généralisations qui ne résolvent en rien les tensions artificiellement invoquées ; et, *in fine*, à prêter aux auteurs des documents la même binarité réductrice que celle manifestée dans l'analyse.

Enfin, le jury invite les candidats à entrer, dès la première partie de leur exposé, dans le vif de leur argumentation, sans perdre de temps à énoncer des évidences. Il n'est pas nécessaire de passer cinq minutes à définir la notion de capitalisme avant de passer à une présentation de sa critique dans les documents du dossier n° 29. Il n'est pas non plus utile de procéder à un relevé exhaustif des termes relevant du champ lexical de l'environnement dans le dossier n° 24, avant de se décider enfin à aborder le lien entre agencement spatial et rapports de pouvoir. Ces précautions superflues sont préjudiciables à la dynamique de l'exposé et s'accompagnent généralement d'une accélération brusque à la fin de l'exposé, le candidat ayant du mal à terminer à temps.

Ancrage textuel et construction inductive du plan

Trop nombreux sont encore les relevés lexicaux n'aboutissant à aucune véritable analyse et offerts en guise de démonstration de la présence d'un grand thème.

Plus problématique, certains candidats, au lieu de procéder durant leurs 5 heures de préparation par démarche inductive, semblent avoir recours à des catégories de plan préétablies ou plaquées, qu'ils viennent ensuite alimenter d'éléments décontextualisés. Ainsi, un candidat souhaitant démontrer la

réduction de Lady Macbeth au rôle de mère, dans l'Acte V, Scène 1 de *Macbeth*, croit bon de convoquer une référence au lait maternel arrachée à une réplique qui n'autorise absolument pas cette lecture. Un autre candidat extrait d'un discours de Joshua Reynolds sur l'imitation des canons antiques, le mot « *gladiator* », pour étayer une réflexion sur la violence sans le moindre rapport avec le passage choisi.

D'autre part, le dossier ne doit pas servir de prétexte au candidat pour construire un débat philosophique de portée générale qui en dépasse le cadre premier, ni intégrer à son plan des prises de position d'ordre personnel, quand bien même il en trouverait de vagues échos dans les documents. Ainsi, il peut être pertinent d'affirmer qu'un extrait de roman invite à une vision critique des sévices infligés aux femmes (EHP 2 : Chang / Allan / Lawrence) ; cela n'autorise pas pour autant le candidat à renchérir par un élan d'indignation personnel sur des pratiques qu'il juge barbares. De même, il est dommage de conclure un exposé sur la notion de progrès, relativement bien structuré, en soulignant l'importance de mettre en garde la jeunesse contre l'usage non encadré des outils de communication.

Tout aussi sournoise peut être la tentation de fédérer les documents autour de motifs qui ont un rapport extrêmement ténu, en les ayant arrachés à leur environnement d'origine. Ainsi, telle candidate, analysant le dossier 17 (James / Soane / Ravilious), propose une partie sur « *the pleasure of creating* » où elle met en miroir, sans autre lien qu'un vague rapport métonymique, le chiffre 3 figurant sur la portière d'un train et le rythme ternaire des deux textes à visée didactique ; le jury n'en ressort guère éclairé sur le sens de l'image.

2 - Seconde partie : exercice préprofessionnel

Les instructions données aux candidats en accompagnement de leur sujet étaient les suivantes :
À l'issue de l'entretien en anglais sur le dossier de l'épreuve hors programme, vous vous appuyerez sur le ou les document(s) que vous sélectionnerez pour proposer au jury, de façon concise et en français, une ou des piste(s) d'exploitation possible(s) en situation d'enseignement de votre choix (par exemple et entre autres : thèmes, objectifs, langagiers, objectifs culturels, transdisciplinarité ; dimension éthique, etc.). Puis vous répondrez, en français, aux questions posées par le jury. L'ensemble n'excédera pas cinq minutes.

Cet intitulé sera amené à changer l'an prochain, pour refléter, notamment, la disparition des questions d'entretien.

Quelle qu'en soit la formulation, la consigne ne prétend pas fournir une trame préfabriquée aux candidats, et encore moins leur imposer un carcan, mais simplement leur suggérer des repères possibles, à intégrer comme bon leur semble à une approche personnelle et cohérente de l'exercice. Très souvent, les candidats tentant de passer en revue la quasi-totalité des « objectifs » ont dû se contenter cette année encore d'allusions et, souvent aussi, la mise en relation de ces différentes perspectives était assez mal réfléchie ; l'exposé prenait alors la forme d'une simple liste, derrière laquelle n'apparaissait aucun projet réellement construit.

Corollaire presque systématique : les mêmes candidats énonçaient des objectifs, mais ne disaient rien de leur exécution pratique. Le jury est bien conscient que le candidat ne peut pas, en 5 minutes maximum, proposer une séquence aboutie. Cependant, à quoi bon annoncer les « structures hypothétiques » comme « objectif linguistique », si absolument rien n'est dit, ni sur la manière dont le travail sera organisé, ni sur la façon dont cet objectif contribue à la construction par la classe d'un sens global en lien avec les documents ?

Dans la même logique, les cadres référentiels (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, « Cadre européen commun de référence pour les langues ») peuvent être convoqués s'ils apportent une vraie plus-value à la démonstration et sous-tendent un raisonnement d'ensemble. Leur absence n'a pas empêché plusieurs candidats d'atteindre les meilleures notes, tandis que leur usage purement décoratif, comme passage obligé d'une introduction (parfois à hauteur de plus d'une minute) comporte de multiples travers. Les cadres référentiels contribuent tout d'abord à donner aux candidats une fausse sécurité, et l'illusion que la cohérence de leur propos est désormais assurée. Or, il ne suffit pas de mentionner qu'un tableau de Norman Rockwell (*Freedom of Speech*) s'inscrit dans le thème « Mythes et héros » pour que le jury voie apparaître spontanément devant lui une esquisse de construction de cours. Une telle référence entraîne souvent un aplatissement de l'exploitation du dossier derrière quelques grands thèmes vagues, mal ajustés à sa spécificité, tels que « l'idée de progrès » par exemple. L'exercice préprofessionnel s'inscrit dans la continuité naturelle de l'analyse du dossier : les candidats doivent partir de l'analyse universitaire initialement fournie pour proposer une exploitation du dossier nourrie des résultats de cette analyse, au profit d'une classe et non l'inverse.

À défaut d'une connaissance des textes officiels, un minimum de réalisme et de prudence est exigible. Le jury est certes conscient que la plupart des candidats n'ont pas encore eu de contact direct avec une classe, mais proposer une imitation de *stream of consciousness* à des élèves de Terminale, surtout quand on n'a pas pris la peine de poser les jalons intermédiaires qui permettraient à l'extrême rigueur l'exécution de cet exercice, ne peut être jugé comme un choix raisonnable ; pas plus que l'étude d'un

extrait de Henry James dont on peine à percer le sens soi-même. Sur un autre registre, si le jury est heureux d'entendre les analyses du candidat sur tel extrait de Philip Roth (*The Human Stain*) décrivant en termes très explicites les rapports sexuels entre un étudiant afro-américain et une étudiante blanche, il ne saurait recommander au candidat de le soumettre à l'attention d'une classe de 2^{nde}.

Rappelons que le candidat est tenu de préciser clairement et d'entrée de jeu quelle classe est visée : il s'agit là d'un point essentiel de l'exercice préprofessionnel, un point parfois oublié.

C'est bien une construction réaliste, logique et progressive qui est attendue des candidats, et non uniquement une juxtaposition de diverses propositions, ni une tâche finale, aussi intéressante soit-elle, vers laquelle rien n'aurait conduit. Proposer quatre séances distinctes de découverte de la littérature de guerre peut être intéressant, si seulement le candidat prend la peine d'explicitier comment ce survol permettra aux élèves de rédiger, en fin de séquence, « l'introduction d'une nouvelle dont ils seraient le héros. » De même, la simple initiation à la description de l'image, sur la base d'une toile de guerre de John Singer Sargent, ne peut suffire à donner à des élèves les outils nécessaires pour « réaliser une description de la scène comme s'ils se mettaient à la place d'un des hommes représentés ».

On note la récurrence de suggestions faussement pratiques, sur lesquelles les candidats avaient pourtant été mis en garde dans le précédent rapport. Les plus fréquentes incluaient cette année :

1. Diviser la classe en groupes pour faire face à une tâche trop complexe, voire donner à chacun de ces groupes un passage différent d'un texte long que le candidat n'aura pas vu l'intérêt de didactiser lui-même au préalable. L'option en soi est recevable, mais à condition que le candidat réfléchisse soigneusement aux consignes proposées tant pour les groupes individuels que pour la mise en commun. Un candidat qui propose, à *seul* titre d'encadrement, une liste de sites internet (baptisée *Webquest* ou tout autre terme en vogue) pour permettre aux élèves de déchiffrer les implications d'un texte, suggère de fait que sa propre présence en classe est à peu près inutile.

2. Proposer un « repérage de mots clés », censé résoudre à lui seul, ou presque, les difficultés d'accès à un texte ardu, c'est ignorer que non seulement ce processus ne suffit pas toujours à garantir l'accès à un sens global, mais que la faisabilité du repérage lui-même est compromise par la complexité de certains textes.

3. Se défausser sur d'autres professeurs, au titre d'une approche « transdisciplinaire », de tâches que le candidat pourrait sans mal mener en cours d'anglais. On peut se demander s'il est bien avisé de faire intervenir d'entrée de jeu le professeur d'arts plastiques de 4^{ème}, pour « faciliter l'accès au sens » d'une toile de William Holman Hunt (*The Awakening Conscience*), avant de passer directement à une « mise en commun » orale des acquis en cours d'anglais : à quel moment exactement un apport linguistique est-il introduit ? Le professeur d'anglais compte-t-il simplement traduire ce que son collègue a déjà dit ? Ou encore lui déléguer la tâche d'une introduction en langue anglaise ? Autre exemple : est-il bien indispensable de faire appel à un hypothétique collègue d'histoire pour faire découvrir à la classe des affiches de propagande, que le candidat gagnerait à intégrer à son propre projet ? En revanche, s'associer au même collègue fictif pour explorer plus en profondeur l'impact des fluctuations économiques américaines sur l'émigration irlandaise, et permettre au candidat de mieux concentrer son cours sur l'analyse de stratégies d'écriture, peut constituer une répartition équitable et constructive des tâches.

4. Proposer de « faire un cours sur » quelque chose, sans que l'on sache vraiment comment. L'hypothèse la plus probable retenue par le jury dans ces cas-là, faute de précision, est que le candidat envisage un cours entièrement magistral.

5. D'une manière générale, se rabattre sur des recettes toutes faites sans véritable réflexion sur le but de l'activité organisée. On ne compte plus le nombre de candidats proposant de cacher le titre du document C pour « déclencher la parole », « faire émettre des hypothèses » ou toute formule prometteuse souvent mal ajustée à la spécificité du support choisi.

Les meilleures prestations sont donc, de loin, celles qui ont perçu et démontré une continuité entre les deux parties de l'épreuve, les candidats appuyant alors leur proposition pédagogique sur une perception fine des enjeux du dossier. C'est d'abord le gage de la cohérence de la pensée du candidat ; sur un plan plus pratique, il peut aussi être utile de préparer l'analyse du dossier et la partie préprofessionnelle de front, en n'attendant pas la fin des 5 heures pour commencer à intégrer à une exploitation pédagogique les pistes d'analyse du sens dégagées dans le cadre de la synthèse. Le jury a par exemple apprécié qu'une candidate, analysant la nouvelle « *The Jolly Corner* » de Henry James, voie dans l'extrait un point de bascule entre le gothique et le fantastique, et propose ensuite d'intégrer à son plan de cours un travail de découverte des deux genres.

On note avec un certain regret que certains candidats attendent la présentation préprofessionnelle pour proposer l'exploitation avec des élèves d'un enjeu majeur du dossier qu'eux-mêmes n'avaient pas jugé bon d'analyser en amont. Ainsi, une candidate propose, en lien avec le « *Newspeak* » de *Nineteen*

Eighty-Four de George Orwell, une réflexion en classe sur la nature du rapport entre mots et choses, sujet qui aurait utilement nourri sa réflexion plus tôt ; une autre, à propos d'un extrait d'*Angela's Ashes* de Frank McCourt (sujet EHP n° 11), propose d'expliquer à ses élèves comment opère la double voix narrative, dont le jury entend parler alors pour la première fois.

À des fins purement tactiques, les candidats ont aussi tout intérêt à ne pas proposer comme activité l'apprentissage de méthodes dont ils ont démontré qu'eux-mêmes maîtrisaient mal les tenants et aboutissants. Par exemple, mieux vaut éviter de suggérer « un entraînement à la description d'images » en Terminale si cela doit se limiter, comme dans la synthèse du candidat, à distinguer les différents plans d'un tableau, confirmant par là même que ce candidat se fait une idée très réductrice des attendus du niveau d'une classe de Terminale, et très probablement de la description d'images en général.

Enfin, précisons que, si les 5 minutes dévolues à cette partie contraignent nécessairement les candidats à des compromis, il est absolument irréaliste, et bien sûr incohérent, de chercher à présenter une série de scénarios possibles, fondés sur différents niveaux et/ou différents documents : outre que le candidat n'aura pas le temps de dire grand-chose sur chacun, il laisse à tort au jury le soin de choisir la piste la plus judicieuse ou la mieux exploitée. Comme dans le cas d'une double proposition de traduction en thème ou en version, rencontré parfois dans certaines copies, le jury n'accordera pas le bénéfice du doute au candidat face à de telles hésitations.

3 - Posture, registre et communication

Il est conseillé aux candidats de bien intégrer en amont un certain nombre de contraintes de base liées à une situation d'échange oral. Au risque de souligner des évidences, il faut que le propos du candidat soit physiquement intelligible, indépendamment de toute question de correction d'expression. Les meilleures idées en puissance ne sauveront pas le candidat si le jury ne comprend pas l'exposé, soit parce que le candidat n'articule pas suffisamment, soit parce que le volume de sa voix est insuffisant. Lorsque le jury se permet, très exceptionnellement, d'interrompre la prestation du candidat pour lui demander de parler plus fort, c'est que vraiment la qualité de communication compromet fortement la réussite de l'exercice. Certains candidats choisissent pourtant de ne pas tenir compte de cette alerte, ou se trouvent incapables d'en tenir compte faute d'avoir pris les habitudes adéquates pendant les mois de préparation.

Plus généralement, il est dans l'intérêt du candidat de s'assurer visuellement que le jury parvient à suivre son propos et, sans aller jusqu'à marquer des pauses, de savoir du moins adapter son débit à son public.

Les oraux de concours sont naturellement générateurs de stress, dans une situation de communication très codifiée. Si ce stress ne peut souvent pas être entièrement éliminé, il sera tout de même considérablement réduit par l'intégration, bien en amont, des rituels utiles, évitant une diminution de la qualité de la prestation du candidat et un certain effet d'amateurisme. Ce n'est pas le jour du concours, ni même la veille, qu'il faut découvrir comment fonctionne son chronomètre. De même, c'est au fil des entraînements antérieurs que le candidat doit apprendre à organiser ses notes et documents de travail ; cela évitera, à lui comme au jury, des minutes laborieuses passées en début d'épreuve à désagrafer les feuillets de son sujet ; et cela lui évitera surtout de s'apercevoir au bout de 10 minutes de présentation que sa feuille de brouillon n°3 ou 4 est introuvable, perdue quelque part devant lui ou, pire, oubliée en salle de préparation.

Bien que compréhensif, le jury ne peut rester totalement neutre face à des signes de relâchement trop abrupts de la part des candidats, lors du passage périlleux de l'anglais vers le français, au début de l'exposé préprofessionnel. On attend du candidat la même rigueur dans toutes les parties de l'épreuve.

Commencer l'exposé de pistes pédagogiques en indiquant que « C'était confus, ces consignes » (en référence aux instructions figurant sur le dossier), ou réagir à une question par des expressions spontanées et familières n'est pas la meilleure manière de gagner un auditoire à sa cause. À un moindre degré, ponctuer sa prestation d'expressions comme « Et pourquoi pas faire [telle ou telle chose]... ? » (surtout sans le *ne*) ou encore « Je proposerais bien [X ou Y]... » trahit à la fois des hésitations et une confusion de registres. Répéter à l'envi « évidemment » ou « bien sûr » ne fait qu'attirer l'attention du jury sur l'absence de démonstration.

Les candidats sont encouragés à ne pas souligner spontanément les faiblesses éventuelles de leur présentation à mesure qu'ils s'expriment, par des aveux du type « *I was not looking at you* » ou encore « *I don't really have a transition, so here is my second part* », qui ne contribueront aucunement à gagner le jury à leur cause.

4 - Exemple de prestation

Le sujet étudié ci-dessous est le dossier 26 (Fielding / Jameson / Santos). La note finale attribuée à la candidate est 18,4/20.

Première partie :

La candidate ouvre son introduction par une opposition entre *Pamela* (1740) de Samuel Richardson et *Shamela* de Henry Fielding, publié un an plus tard, qui parodie l'excès de sentimentalisme de son prédécesseur. Elle souligne le fait que la notion d'imitation apparaît dans les trois documents : A, B et C.

Sa présentation liminaire des documents en dégage d'emblée les enjeux, sans se perdre ni en généralités ni dans des détails inutiles : elle cerne dans le document B une opposition entre parodie et pastiche qui permet à Fredric Jameson d'introduire la notion de postmoderne, reconnaît dans le document A une scène de bataille sur le mode héroï-comique, qui oppose Molly aux autres villageoises, et identifie le document C comme la citation contemporaine (2013) d'un tableau plus ancien (*Tres de mayo* de Francisco Goya, 1814).

Elle propose d'étudier le regard porté par le dossier sur les modes d'imitation à des périodes distinctes de l'histoire et pose la question de la créativité de l'artiste : l'imitation dans ses différentes formes est-elle représentative de l'expression de la créativité de l'artiste, ou au contraire d'un manque de créativité plus évident au fil du temps ?

Dans une première partie consacrée à la figure de l'artiste comme imitateur, la candidate revient sur la façon dont Jameson théorise différentes formes d'imitation, en particulier le pastiche et la parodie, en s'appuyant sur le quatrième paragraphe, qu'elle identifie à juste titre comme point central du texte, et elle rattache au pastiche l'idée de simulacre (B, 55).

Une fois posés ces jalons notionnels, la candidate décrit le document A comme l'illustration même (« *exemplification* ») de ce qu'est la parodie. Le titre du Chapitre VIII (A, 18-19) annonce d'ailleurs l'intention de l'auteur : essayer de créer un récit épique et imiter Homère (c'est-à-dire adopter une « norme », B, 14), dans ce qu'il a d'inimitable. Selon Jameson, pour que l'on puisse parler de parodie, il faut une intention plus ou moins cachée (« *ulterior motives* ») et une volonté satirique (« *satiric impulse* », B, 34-35). Le narrateur du document A se met en mesure de créer son propre récit épique (A, 44), invoque les Muses en se présentant comme poète amateur, adopte un style grandiloquent et des références érudites, bien décrits par la candidate, et offre au lecteur le récit d'un combat héroï-comique.

La candidate retourne vers le document B pour indiquer que le pastiche a progressivement remplacé la parodie (B, 32). Le document C est un exemple de ce phénomène. Elle identifie la toile de facture classique, qui figure à l'arrière-plan du tableau. Elle signale que les soldats représentés au premier plan dans le document C font écho aux soldats de la peinture originale ; et les trois femmes, aux rebelles de l'arrière-plan. La toile de Cesar Santos rejoue (la candidate parle de « *re-enactment* ») la scène représentée sur le tableau de Goya, en l'ancrant de manière évidente dans l'époque contemporaine (sous-vêtements que portent les figures féminines, toile de Mark Rothko, que la candidate parvient à situer sans identifier son auteur).

La candidate peut ainsi enchaîner naturellement sur une deuxième partie, où elle se demande si le manque de créativité est le mal caractéristique des œuvres modernes.

Elle relie l'absence de véritable création dans le document C à ce que dit Jameson du pastiche (B, 2) : l'absence de style personnel comme conséquence formelle de la disparition du sujet individuel. Jameson établit en effet un parallèle entre, d'une part, l'absence de projet collectif (B, 30-31) qui caractérise le capitalisme de la fin du XX^e siècle, et, d'autre part, l'hétérogénéité et l'absence de norme de la production culturelle postmoderne. Elle relie ce constat au processus de « cannibalisation » (B, 49-50) dont le document C, œuvre hétérogène, est un exemple. Elle associe la toile et ses nombreuses références artistiques à un palimpseste : les trois Grâces, qui donnent son titre à l'œuvre, représentent les trois vertus de la tradition classique, tandis que la croix blanche peinte sur la toile abstraite (celle de Rothko) est un écho stylisé à l'un des motifs de la toile figurative (de Goya) ; l'artiste utilise par ailleurs différents styles pour représenter les trois femmes. Cette notion de palimpseste permet à la candidate de revenir sur le document B, sur la définition de pastiche et sur le retour vers le passé (B, 46-47) auquel semble condamné le postmoderne.

Se tournant ensuite vers le document A, la candidate souligne que Fielding aussi regarde vers le passé et souligne (de manière un peu forcée) que sa référence principale n'est pas le grec ancien d'Homère mais ce qu'elle appelle, au prix d'une approximation, *Middle English* (l'usage de « *thou* », qui est plutôt une trace d'anglais archaïsant). On assiste là aussi à une « cannibalisation » du style à travers des images discordantes : une scène de cimetière (« *skull* »), de funérailles, envahie par des personnages incongrus dans ce contexte (« *nymphs and swains* »). La candidate note aussi que le narrateur empile les références et les strates temporelles comme le fait l'artiste dans le document C.

Cette mise en perspective chronologique amène logiquement la candidate à une troisième partie, où elle suggère que, dans les documents proposés, les phénomènes de filiation artistique ne se limitent pas à une pure imitation, mais passent par une appropriation consciente.

Dans le document A, Fielding entretient clairement un rapport réflexif avec son héritage artistique. Cette conscience se manifeste à travers les interventions du narrateur, notamment le tiret de la ligne 41, manifestation d'une aposiopèse. Adopter la posture du narrateur homérique (42-45) peut être interprété

comme un signe de respect, un hommage rendu à l'auteur du passé.

De son côté, le document C accompagne cet hommage de l'usage appuyé d'un métalangage. Le tableau représente deux toiles exposées dans une galerie d'art ou dans un musée, tandis que les trois personnages féminins sont occupés à peindre. La scène est ouverte aux spectateurs : le soldat le plus à droite se fond dans les couleurs du mur, le cadre s'efface. Nous sommes invités à plonger dans la toile. Comme le suggère Jameson (B, 43), peut-être une nouvelle identité est-elle en train de se construire. Le dispositif utilisé permet au lecteur de voir ce qu'il peut ou veut bien voir ; ainsi émerge un nouveau processus créatif qui inclut le spectateur.

Le même processus est à l'œuvre dans le document A, où le titre du chapitre propose plusieurs niveaux de lectures possibles. Les lecteurs qui connaissent Homère identifieront le mode héroï-comique, et la parodie à laquelle se livre Fielding, tandis que les autres apprécieront simplement l'humour confinant au burlesque dont fait preuve l'auteur dans sa description de la bataille qui oppose Molly aux autres femmes de la paroisse.

La conclusion est l'occasion pour la candidate de revenir sur le lien entre la notion de pastiche et le système économique capitaliste, tel que l'établit Jameson, critique marxiste.

L'ensemble est présenté dans une langue claire et précise, avec conviction et naturel. D'autres interprétations étaient défendables, et, à l'évidence, la présentation proposée aurait pu être complétée si le temps l'avait permis. Par exemple, un certain recul critique sur le document B aurait été le bienvenu, et l'indétermination qui caractérise le document C aurait pu être davantage mise en évidence. Toutefois, la candidate a fait un usage très efficace des 20 minutes qui lui étaient imparties. Le jury a particulièrement apprécié le caractère progressif et dynamique de la démonstration, et la manière dont elle est parvenue, avec beaucoup de finesse, à circuler entre les documents en utilisant l'essai de Jameson comme pivot. Il tient à rappeler ici encore qu'il n'attend pas des candidats un savoir universel ou omniscient, et il n'a pas tenu rigueur à la candidate de ne pas avoir identifié Rothko. En revanche, il a valorisé sa capacité à lire et interpréter avec justesse un document iconographique : en l'occurrence, on attendait notamment des candidats qu'ils identifient les jeux de mise en abyme : le lieu représenté (un musée ou une galerie et non pas un bunker ou une cave, comme on a pu l'entendre), la présence d'une toile canonique (celle de Goya, même s'il n'était pas exigible que le peintre soit nommé) et d'une toile du XX^e siècle, ou encore les multiples effets de miroir (croix blanche sur la toile de Rothko rappelant la posture du supplicié dans celle de Goya, les trois figures féminines et le titre de l'œuvre de Cesar Santos, la duplication du groupe de soldats, etc.).

Deuxième partie :

La candidate a su utiliser la réflexion menée autour du dossier pour nourrir son exposé préprofessionnel. Elle a également su élaborer une stratégie qui lui permettrait de rendre accessible à la classe choisie le produit de son travail.

Elle envisage ainsi plusieurs séances en classe de Seconde sur les débuts du roman anglais, dans le cadre de la notion au programme de « Mémoire et héritage ». Elle évalue à sept le nombre de séances nécessaires, dont elle donne un aperçu dans le temps alloué.

Dans une première séance, axée autour de la compréhension écrite, la candidate propose de fonder son cours sur les lignes 44 à 67 du document A, qui décrivent la scène de bataille. La candidate demanderait à ses élèves d'identifier les ressorts comiques et les emprunts au théâtre. Elle suggère des prolongements transdisciplinaires, par exemple une étude des échos homériques et un travail sur les genres littéraires, en collaboration avec le professeur de lettres, ou de grec. Les objectifs linguistiques envisagés seraient ainsi d'abord lexicaux : repérage du vocabulaire militaire dans un premier temps (*battle / field / general / enemy / retreat / to advance...*). Puis le décalage entre cette scène et la description d'une scène de combat réelle serait rendu visible par l'identification du lieu du combat et des armes utilisées (*churchyard / grave / skulls / thigh-bone...*) et de la comparaison des combattantes avec des vaches (*a vast herd of cows*). Enfin, on se concentrerait sur le rythme intense de cette lutte en observant plus spécifiquement les lignes 60 à 67 (accumulation de verbes d'actions, enchâssement de subordinées, rythme ternaire « ...and...and...and... ») ; enfin, une mise en voix de ces lignes permettraient aux élèves de confirmer leur compréhension de la théâtralité de la scène.

Au cours d'une deuxième séance, les élèves analyseraient une scène de l'adaptation cinématographique de *Tom Jones* par Tony Richardson (1963). Après une tâche de compréhension orale, les élèves réfléchiraient à la façon dont les procédés comiques et la théâtralité sont adaptés à l'écran (décors et accessoires, musique, bruits, cris...) et feraient une analyse comparée des deux extraits. Ils pourraient ainsi être amenés à rebrasser les notions de comparaison (notamment les comparatifs), et d'opposition (*Contrary to... / Unlike...*).

Une troisième séance serait consacrée à l'étude parallèle d'un extrait de *Pamela* (de Samuel Richardson) et un extrait de *Shamela* (de Henry Fielding). Les élèves travailleraient en binômes pour repérer les éléments d'inspiration de Fielding et pour revoir ainsi les notions de pastiche et parodie. Le

travail linguistique sur les notions de comparaison et d'opposition serait ainsi poursuivi ; celui-ci serait complété par une réactivation de la notion de but (*In order to ... / To ...*).

L'évaluation de mi-séquence serait une production écrite, consistant à écrire un court pastiche ou une courte parodie à partir d'un extrait de roman. En tâche finale, les élèves se livreraient à une interview fictive du romancier : ils lui demanderaient notamment d'expliquer sa stratégie narrative. La tâche intégrerait l'usage de matériel vidéo pour permettre un entretien filmé.

On apprécie ici un découpage intelligent et non arbitraire du texte pour en faciliter l'accès, sans que la candidate ne l'ampute démesurément. On note la progressivité de son approche et le lien avec les enjeux précédemment dégagés dans le texte A (bien plus féconds que, par exemple, un vague repérage de modaux isolés, solution de repli de beaucoup de candidats, dont on ne voit pas spontanément le lien avec une séquence sur l'imitation artistique). Ce n'est pas tant le choix de telle activité de préférence à telle autre qui est intéressant, que la façon dont le candidat *exploite le résultat* de son analyse pour alimenter avec justesse son projet de classe. Ce genre de choix ne peut s'élaborer qu'au cas par cas. Appliquée à un autre dossier, ou à un autre découpage, la stratégie de la candidate aurait pu s'avérer caduque ou inadaptée. D'autres démarches étaient acceptables, tant qu'elles étaient motivées par une attention à la spécificité du document sélectionné, telle qu'établie dans la première partie de l'épreuve.

François Mallet
CPGE Nice

8 – Epreuve de compréhension / restitution

Nature de l'épreuve

Le ou la candidat(e) écoute un document authentique en langue anglaise d'une durée de trois minutes maximum. Après une seconde écoute fragmentée, il ou elle propose la restitution orale de son contenu en français. Cet exercice est suivi d'un entretien en français avec le jury.

L'épreuve dure au total trente minutes. Les documents sont choisis de manière à ce que les candidats puissent faire une restitution en une vingtaine de minutes, écoutes comprises.

Déroulement

Avant la première écoute, l'un des membres du jury rappelle aux candidats le déroulement de l'épreuve. En voici les différentes étapes :

Le/la candidat(e) écoute le document une première fois sans pause.

A l'issue de la première écoute, il/elle dispose d'une minute pour organiser ses notes.

Une seconde écoute fragmentée en quatre parties est ensuite proposée. A la fin de chaque fragment un signal sonore retentit. Le/la candidat(e) commence immédiatement la restitution du document en français et le dicte clairement au jury, qui la prend en note *in extenso*. A la fin de chaque segment le/la candidat(e) indique clairement : « fin du segment ».

L'entretien avec le jury permet aux candidats de compléter ou reformuler leur restitution. Le jury ne pose des questions que sur des segments dont il estime qu'ils peuvent être améliorés, en termes de formulation ou de contenu.

Méthode

1) Compréhension

Les critères d'évaluation de la compréhension sont la fidélité au sens et l'exhaustivité. L'objectif de l'écoute est d'être en mesure de rendre compte ultérieurement de toute la richesse des documents. Pour aborder ces documents, les candidats disposent d'un titre qui leur est présenté avant la première écoute. Ce titre doit leur permettre d'en anticiper le contenu et d'émettre quelques hypothèses sur ce qu'ils vont entendre. Il doit être un guide pour l'écoute, et il est regrettable de ne pas en tirer parti. Ainsi, on attendait, pour un document intitulé « *Antonin Scalia and originalism* », que le/la candidat(e) parle d'« originalisme » ou de la « conception originaliste de la constitution » qui constituait l'idée centrale du document.

Pendant les écoutes, il faut repérer les idées essentielles et prêter une attention particulière aux mots accentués. Le cadre spatio-temporel (lieux, date ou autres repères temporels) ainsi que les données chiffrées doivent être notés. Il est nécessaire également de bien identifier les locuteurs et de noter en particulier tout changement de locuteur.

Le repérage des articulations logiques du discours (cause, opposition, addition, résultat etc.) permet de donner de la cohérence à la restitution. Il est conseillé de se doter d'un système de symboles pour pouvoir les noter clairement et rapidement. Certains documents peuvent être construits sur une opposition ou un parallèle entre deux idées. Ainsi, un document opposait le mouvement des droits civiques à celui des *Black Panthers*.

Il importe également de savoir séparer l'essentiel de l'accessoire : il est inutile de s'appesantir sur les bruits, les salutations des invités etc. Le discours oral est souvent répétitif, composé d'éléments de contact. Si la restitution vise à l'exhaustivité, celle-ci concerne avant tout les idées du document.

Les sources d'erreur les plus graves sont les contresens sur un passage du document ou même sur le document tout entier. Ainsi, *Indie movie*, dans un document intitulé '*What's an indie movie?*' a été compris comme « film hindou ». La plupart du temps, les erreurs de sens proviennent d'une reconstruction à partir de bribes isolées du discours. Dans un document sur l'absentéisme scolaire des élèves amérindiens, des candidats ayant entendu *black Suburban* (pickup noir) ont parlé de « banlieue noire » ; d'autres ont traduit *reservation* par « réserve naturelle » au lieu de réserve indienne. Or, le titre du document indiquait bien '*Low school attendance of native American pupils*'. Des erreurs de discrimination auditive sont toujours possibles : dans ce cas, il ne faut pas se fier aux sons que l'on a cru entendre, mais inférer le sens d'un mot grâce au contexte situationnel (document) et/ou externe (bagage disciplinaire). Le contexte doit permettre de rectifier ce que l'on a cru entendre. Les candidats doivent privilégier avant tout la cohérence du discours. Ainsi, dans un document sur le mouvement républicain en Australie, il était évident que c'était le statut de la reine comme chef d'état de l'Australie qui était en cause, ce qui permettait de privilégier *Queen* et d'écarter *cream*. Dans le contexte du soulèvement de Pâques 1916 en Irlande, *Home Rule* était davantage attendu

que *homeless*. Un cas typique est la distinction entre les dates 1914 et 1940 (ou 1916 et 1960 etc.) qui peut être parfois difficile à établir, même pour un anglophone. Là encore le contexte permet d'opérer un choix : dans le cas du soulèvement de Pâques en Irlande, la loi sur l'autonomie datait de 1914 et non 1940.

La minute de pause doit être mise à profit surtout pour repérer les idées clés et souligner les articulations logiques du discours. Il est inutile de compléter des mots ou de terminer des phrases.

2) Prise de notes

Une capacité à écrire efficacement pendant l'écoute s'acquiert par un entraînement régulier tout au long de l'année. Ecrire lisiblement est une évidence. Prendre suffisamment de notes en est une autre. Avoir mis en place un système d'abréviations suffisamment en amont de l'épreuve permet d'être plus efficace dans la prise de notes. Il ne faut pas essayer d'écrire des phrases entières. L'organisation du brouillon avant le début de l'écoute est laissée à l'appréciation des candidats, mais doit être relativement rapide. Le jury n'a pas le temps, par exemple, d'attendre qu'un candidat trace des lignes sur toutes ses feuilles.

3) Restitution

La restitution doit être envisagée comme un exercice de communication : elle doit permettre à une personne n'ayant pas entendu l'enregistrement d'en comprendre la teneur et la richesse. Il s'agit d'un des principaux critères d'évaluation de l'épreuve. Ancrer la restitution dans un schéma de communication suppose les compétences suivantes :

a). *Le repérage précis des locuteurs*

Une personne qui n'a pas entendu l'enregistrement doit savoir le plus précisément possible qui parle. Si les noms propres ne sont pas exigés, sauf s'il s'agit de personnages publics, il faut en revanche s'efforcer de donner leur fonction : la professeure, l'expert, la correspondante, la présidente du comité, la sénatrice. Inversement, il est préférable d'éviter : l'homme, la femme, la personne, le monsieur, la dame, comme le jury a pu l'entendre parfois.

Le locuteur principal qui distribue la parole ne doit avoir qu'une seule appellation dans toute la restitution : soit une présentatrice, soit une journaliste, par exemple. Changer de référence pour un même locuteur en cours de restitution contribue à brouiller le message. Le jury a pu noter l'emploi confus des termes « intervenant », « interlocuteur », « animateur ». Une émission d'information n'est pas « animée ». On a pu également entendre « l'interlocuteur » employé de manière inappropriée : un interlocuteur n'est pas interlocuteur en soi, mais l'interlocuteur d'une personne avec laquelle il échange des propos. Attention également aux désignations absurdes des personnes citées, par exemple « un acteur de couleur de peau noire ».

b). *La maîtrise de l'anaphore et de la coréférence*

Les erreurs de coréférence peuvent rendre le message confus pour une personne qui n'a pas entendu l'enregistrement. Il ne faut pas utiliser de pronom personnel sujet ou objet quand l'antécédent est trop éloigné dans le discours. De même, il faut se rappeler que les pronoms reprennent les noms les plus proches. Par exemple, le jury a pu entendre des erreurs du type : « Le journaliste demande à l'invité de parler aux auditeurs de ce bol. Celui-ci répond qu'il y a une quantité de bols... ». Attention également à la reprise de personnes ou d'un nom collectif en anglais par « ils ».

c). *La maîtrise du discours indirect*

La restitution prend la forme d'un discours rapporté indirect. Les verbes introducteurs du discours indirect doivent être précis, variés et simples. Il convient d'éviter les enchaînements de plusieurs verbes, tels que « le journaliste reprend la parole pour ajouter qu'il pense que », afin de ne pas alourdir le propos. Attention aux fautes de syntaxe sur l'interrogation indirecte lorsque l'on rapporte une question. Les règles de concordance des temps doivent être respectées. Les expressions de temps et de lieu sont modifiées si le contexte est situé dans le passé. Par exemple, « aujourd'hui » devient « ce jour-là ». Le style direct est pénalisé.

d). *La maîtrise de la syntaxe complexe*

Le discours doit être construit pour éviter les suites de phrases simplement juxtaposées, qui sont souvent le signe d'une mauvaise compréhension du document. Cependant, les longues phrases constituées de multiples subordonnées peuvent s'avérer périlleuses pour les candidats. Il est conseillé de renoncer aux cascades de relatives qui alourdissent considérablement le discours : « L'invité, qui

s'appelle X et qui a écrit un livre qui s'intitule... » Il faut être particulièrement attentif à ne pas opérer de ruptures de construction, telles qu'un passage du style indirect au style direct dans la même phrase. Ainsi, on a pu entendre : « L'invité souhaite bonne chance au prince Harry, très populaire en Australie, c'est un brave garçon qui a servi son pays sur les champs de bataille. »

Enfin, il ne faut pas commencer la restitution par une présentation générale du document qui fait perdre un temps précieux. La restitution de l'agrégation externe n'est pas un exercice de synthèse. Les candidats qui passent l'agrégation interne doivent bien faire la distinction entre les deux concours.

e). *Les réflexes de traducteur*

Tous les mots courants doivent être traduits, y compris les noms composés comme *wire-tapping* ou des expressions comme *race films*. On ne laissera pas des mots en anglais sauf dans des cas particuliers, lorsqu'une expression n'a pas d'équivalent direct en français. Ainsi, la fameuse *poll tax* dont il a déjà été question dans un rapport précédent peut faire l'objet d'une glose pour éviter des erreurs du type « impôt sur les élections ». En revanche, on attendait que les candidats trouvent un équivalent pour *Whitehall*, tel que « gouvernement britannique ». Les candidats peuvent proposer des traductions pour un titre d'ouvrage lorsque celui-ci est clair. Par exemple, celui des mémoires de T. E. Lawrence, *Seven Pillars of Wisdom*, pouvait être facilement traduit, tout comme le titre du film *The Birth of a Nation*. Il est attendu des candidats qu'ils connaissent le titre des œuvres canoniques, et le jury a été surpris cette année qu'on ne puisse pas toujours lui proposer une traduction attestée de *The Tempest* ou *The Taming of the Shrew* (ce dernier titre ayant été rendu par « La Mégère domestiquée »). Les noms d'institutions, en revanche, ne doivent pas être traduits : *King's College* n'est pas « le collège royal », le *Victoria and Albert Museum* n'est pas « le musée de la Reine Victoria et du Prince Albert ».

Les candidats qui manquent d'entraînement ont tendance à calquer leur restitution sur l'anglais car ils n'ont pas le temps de réfléchir à de meilleures traductions. Par exemple, le jury a pu entendre : « la reine est hautement respectée en Australie » ou bien *sugar bowl* rendu par « bol de sucre ».

Enfin, il est important de rappeler que les candidats doivent dicter leur restitution au jury qui écrit *in extenso* tout ce qu'ils disent. Cela suppose d'adapter la dictée à la vitesse d'écriture du jury. Cette année encore, de nombreux candidats mal préparés ont dicté à une vitesse beaucoup trop rapide ou avec de nombreuses marques d'oralisation (« donc », « alors », etc.). Inversement, de trop longues hésitations font courir le risque de manquer de temps et de ne pouvoir tout restituer. L'épreuve nécessite donc une bonne gestion du temps et il est conseillé aux candidats d'avoir une montre ou un chronomètre sous les yeux.

L'entretien

L'entretien, qui peut durer jusqu'à 10 minutes, est un moment important de l'épreuve pour lequel les candidats doivent mobiliser suffisamment d'énergie. Le jury lit aux candidats certains passages de leur restitution dont il estime qu'ils peuvent être améliorés. Les candidats ont ainsi l'occasion de rectifier des éléments mal compris, de compléter la restitution ou d'améliorer la mise en français. L'entretien n'est ni un échange sur les procédés de traduction, ni une occasion de commenter le document. Le jury n'attend pas des candidats qu'ils justifient leurs choix ou qu'ils se confondent en excuses. Les candidats doivent insérer leurs modifications dans les passages cités par le jury. Les questions visent à guider les candidats : on demande de compléter, de préciser le sens ou de reformuler dans le cas d'erreurs dans la mise en français. Il faut donc être attentif aux questions du jury et réagir rapidement aux questions posées pour profiter au mieux de l'entretien. Cela implique de rester dynamique et réactif jusqu'à la fin de l'épreuve, qui ne s'arrête pas après la restitution.

Culture disciplinaire

Une bonne culture générale d'angliciste ainsi que la connaissance des thèmes d'actualité de l'année écoulée peuvent aider considérablement la compréhension du contexte général du document audio. Parmi les connaissances de base nécessaires pour aborder l'épreuve, on peut citer :

- la géographie des pays anglophones : il est bon de savoir que l'*Essex* n'est pas une ville, mais un comté anglais, que le Devon ne se trouve pas en Irlande, que l'Etat australien dans lequel se trouve la ville de Sydney est le *New South Wales* (la Nouvelle-Galles du Sud) et non le *New South West* ;
- les institutions politiques : il faut connaître le fonctionnement des institutions britanniques et américaines, être capable de donner une traduction du nom des principales instances des pouvoirs exécutif, judiciaire et législatif, ne pas confondre le parti républicain aux Etats-Unis et le parti

conservateur en Grande-Bretagne. Les candidats doivent aussi savoir que l'Australie est un Etat fédéral formé de six États ayant chacun un gouvernement et un parlement, et de deux territoires ;

- les grands événements historiques des pays anglophones ;
- des connaissances générales en économie. La traduction d'un certain nombre de termes du monde des affaires doit ainsi être connue : *stock exchange* signifie « la bourse » et non « le marché des changes » ; la crise financière de 2008 est une référence dans l'histoire économique contemporaine ;
- les différents accents en anglais : pour ne pas être surpris par un accent à la première écoute, il est nécessaire d'écouter des émissions de radio de tous les pays anglophones pendant l'année de préparation. Une grande variété d'accents est couramment proposée, avec parfois plusieurs accents dans un même document : gallois, écossais, sud-africain, néo-zélandais, irlandais etc.

Exemples de sujets donnés pendant la session 2016

Cette année encore, les enregistrements ont porté sur des aspects divers de l'histoire et de la culture des pays anglophones, en référence avec l'actualité de l'année passée. Ainsi, 2016 marquait le centenaire du soulèvement de Pâques en Irlande, et plusieurs documents ont été proposés sur ce sujet. De même, le 400^e anniversaire de la mort de Shakespeare a été l'occasion de donner des documents portant sur le jeu de certains acteurs (Paapa Essiedu), les représentations (la réplique temporaire du théâtre du Globe construite à Auckland) ou l'interprétation des pièces (les rapports entre les sexes dans *La Mégère apprivoisée*).

Des sujets classiques de civilisation américaine tels que l'opposition entre le mouvement des *Black Panthers* et celui des droits civiques, l'actualité politique (la campagne des primaires pour la présidentielle de 2016, ou la situation actuelle des partis démocrate et républicain), mais aussi des sujets sur des aspects moins connus de l'histoire des Etats-Unis, comme la recrudescence des détournements d'avion dans les années soixante ont été proposés. L'histoire britannique, depuis les relations de l'Angleterre élisabéthaine avec le monde islamique jusqu'au rôle de l'Angleterre dans la traite négrière, en passant par l'actualité des derniers mois avec la campagne du *Brexit*, a aussi été abordée dans plusieurs documents. Citons encore des documents sur le mouvement républicain en Australie, l'apartheid en Afrique du Sud, l'immigration vers l'Australie et la Nouvelle-Zélande au XIX^e siècle, ou bien encore la remise en question du symbole du canoë au Canada.

Les sujets ont pu également prendre la forme d'entretiens avec des personnalités politiques (Nicola Sturgeon) ou des écrivains (John Le Carré, Gloria Steinem, Colm Toibin).

La culture populaire britannique n'était pas en reste avec des sujets sur Ronnie Corbett et John Cleese.

Enfin l'actualité cinématographique était représentée par des documents sur des films récents (*Suffragettes*), sur la question de la restauration de films anciens et le problème de la diversité dans l'attribution des Oscars.

La compréhension-restitution est un exercice exigeant que seul un entraînement régulier dans les conditions de l'épreuve permet de réussir. Cette année encore, le jury a pu entendre des restitutions efficaces et élégantes de la part de candidats bien entraînés.

Valérie Baisnée
Université Paris-Sud

9 – La note de langue orale, ou expression en anglais

L'agrégation d'anglais est avant tout une agrégation de langue vivante, de sorte que l'authenticité et la correction de la langue parlée constituent un critère essentiel pour la réussite au concours. La transmission orale jouant un rôle de première importance dans le métier d'enseignant, les candidats doivent pouvoir démontrer lors des oraux de réelles qualités de communication doublées d'un modèle de langue authentique, riche et complexe.

La note de langue résulte de la moyenne de trois évaluations distinctes, à l'occasion de l'épreuve hors programme, du commentaire de texte et de la leçon. Cette note n'est pas directement adossée à une question au programme, aussi est-il nécessaire pour les candidats de se livrer à la pratique régulière de l'anglais oral, très en amont de l'année de préparation au concours, afin de s'exprimer face au jury avec naturel et assurance, en dépit du stress inhérent au concours. La qualité de l'expression se mesurant également à la capacité de trouver le ton juste et d'adopter une posture adaptée, les candidats se garderont de tout relâchement ou signe de désinvolture. Certaines expressions comme *stuff*, *kinda* ou *yeah* sont à proscrire tout autant qu'une diction articulée à l'excès et dépourvue de toute fluidité ou authenticité.

Les remarques ci-dessous ne cherchent pas tant à effectuer un relevé exhaustif et systématique des erreurs commises qu'à attirer l'attention des candidats sur ces erreurs récurrentes et localisées qui trahissent souvent l'influence sous-jacente du français sur leur modèle de langue. Conformément aux critères employés par le jury pour l'évaluation de la langue, ce rapport abordera successivement la chaîne parlée, les phonèmes, les accents, la grammaire, le lexique et la communication.

La chaîne parlée

Le jury attend des candidats une langue assurée et fluide, portée par un placement de la voix réussi (le volume doit être suffisant pour se rendre audible du jury) et un schéma intonatif convaincant : sans être nécessairement inauthentique, l'intonation montante relève davantage de l'anglais conversationnel et nuit généralement à l'impression de confiance que les candidats doivent s'efforcer de dégager.

Sans doute sous l'influence du stress, certains candidats adoptent un débit lent et hésitant, ou adoptent parfois une diction exagérément articulée, de sorte que l'intégralité des phonèmes d'un mot font l'objet d'une prononciation consciencieuse (en particulier les *consonant clusters* comme *clothes*, *government*, etc.) et que les mots se voient détachés les uns des autres sans le moindre effort de liaison. De façon caractéristique, les « h » aspirés le sont parfois à l'excès, voire placés là où ils ne sont pas attendus. À ces défauts s'ajoute généralement l'absence de toute distinction entre syllabe pleine ou réduite ainsi que de toute forme réduite sur les mots outils (articles, auxiliaires et, sauf exceptions, prépositions ou pronoms), si bien que la chaîne parlée se montre finalement aplatie, sans relief ni musicalité. À l'inverse, certains candidats martèlent avec une égale et excessive vigueur les accents toniques de chacun des mots de la phrase, entraînant parfois chez le jury une véritable fatigue auditive. Dans tous les cas, l'absence d'alternance entre mots et syllabes, accentués ou non, conduit très souvent à une transmission malaisée du sens, privant les candidats de tout moyen de mobiliser l'attention de leur auditoire et de mettre en avant les principaux concepts et idées qui guident leur raisonnement.

Les accents

Le jury tient en premier lieu à souligner son étonnement devant le manque de maîtrise des schémas accentuels des mots les plus usuels de l'anglais ou relevant du vocabulaire inévitablement requis pour les exercices du commentaire ou de la leçon. Il est particulièrement regrettable que les candidats ouvrent leurs présentations sur des accentuations fautives comme **excERPT*, **exTRACT*, **doCUment*, **rheTORic*, **photoGRAphy*, **BEginning*, **preSIdent*, **inTEresting*, **INDustrial*, **DEvelop*, **NARrator*, **forEIgner*, **repREsent*, **conSEquence*, **Occurrence*, **ADvantage*, **poLIticians*, **symMETry*, pour ne mentionner que les erreurs les plus courantes.

Plus généralement, le jury constate des erreurs fréquentes sur les polysyllabiques, lesquelles témoignent de méconnaissances manifestes et persistantes sur les suffixes contraignants (*-ic*, *-ion*, *-ity*, *-ous*, etc) ou neutres (*-ism*, *-able*, *-ize*, *-ary*, etc), donnant par exemple lieu à des erreurs comme : **deMOcratic*, **eCOnomics*, **poLYsemous*, **knowLEdgeable*, **caPItalize*, *individUALism*, *seCONDary*, etc.

D'autres erreurs d'accentuation provoquent le basculement d'une catégorie grammaticale à une autre des mots relevant de *stress-alternating pairs*, nuisant souvent à la compréhension du propos (cela concerne par exemple : *present*, *export*, *decrease*, etc). Les *compounds* se prêtent eux aussi à

des erreurs d'accentuation pourtant facilement évitables, telles **NEW* York, **newsPAper*, **cardBOARD*, **viewPOINT*, etc.

Les phonèmes

Le système consonantique est généralement maîtrisé, même si le jury constate que le morphème « th » est l'objet de réalisations instables : /θ/ et /ð/ sont parfois intervertis ou francisées en /s/ et en /z/, voire en /f/ ou en /v/. Le morphème « r » donne à l'occasion lieu à des réalisations gutturales francisées, quand il n'est pas prononcé /w/. Parmi les candidats optant pour un accent *General American*, la réalisation du « t » intervocalique démontre parfois un manque gênant de cohérence, le phonème /t/ venant trop souvent remplacer le /d/ ou l'élision attendus. Enfin, et de façon particulièrement pénalisante pour les candidats, les phonèmes /s/ restent pour leur part insuffisamment marqués, faisant croire à des erreurs d'accord plus ou moins systématiques.

Le système vocalique est l'objet d'erreurs plus fréquentes chez les candidats, lesquels démontrent des confusions régulières entre voyelles libres ou entravées, sans cohérence parfois au sein de la même présentation, un même terme pouvant par exemple donner lieu à deux réalisations distinctes. Ces permutations concernent prioritairement les phonèmes /ɪ/ et /i:/ ainsi que /ʊ/ et /u:/. *Live, bit, sin, it* se confondent avec *leave, beat, scene* ou *eat*, tandis que trop souvent les candidats prononcent *book, should, could, ou good* avec la voyelle /u:/. La réalisation des diphtongues n'est pas non plus toujours satisfaisante, /əʊ/ se trouvant régulièrement remplacé par /ɒ/ dans *both, focus*, etc. À l'inverse, *country* voit la voyelle /ɪ/ remplacée par /aʊ/ de façon quasi-systématique, tandis que *other* ou *mother* se voient prononcés avec la voyelle /ɒ/. De manière générale, les diverses réalisations de la voyelle orthographique <o> sont trop fréquemment mal maîtrisées.

Le jury tient à rappeler que les accents régionaux sont acceptés dès lors qu'ils sont réalisés de façon cohérente et convaincante. Il souligne également qu'un dictionnaire de prononciation est disponible. Sa consultation est particulièrement indiquée pour la prononciation de ces mots et noms propres qui, peu familiers des candidats et par exemple découverts dans le document à commenter, sont appelés à revenir régulièrement au cours de leur présentation. Cette précaution aurait par exemple permis à un grand nombre de candidats de prononcer correctement *Macbeth* et de remplacer la réalisation phonétique erronée /'mækbəθ/ par /mæk'beθ/.

La grammaire

Parmi les erreurs les plus fréquentes concernant les groupes nominaux, nous commencerons par citer la confusion entre les déterminants « the » et Ø, occasionnant par exemple des énoncés comme **the slavery, the society, the harmony, the freedom, the segregation, the document A, the Time magazine*, etc. À l'inverse, certains termes nécessitant d'être précédés de l'article défini sont employés avec l'article zéro, tels *Ø *United States, Ø economy, Ø English language*, ou encore *Ø *theater*. De même, trop de candidats utilisent l'article « a » avec des noms à fonctionnement indéfinissable, parlant par exemple de **an information*. La complémentation du nom est également l'objet d'erreurs occasionnelles, le « 's » du génitif est fréquemment oublié ou insuffisamment marqué, si bien que la structure N₁'s N₂ devient, avec plus ou moins de bonheur, N₁ N₂. De la même façon, sans être nécessairement fautive, la préférence systématique de certains candidats pour la structure N₁ of N₂, employé en lieu et place du génitif, reste peu idiomatique dès lors que N₁ fait référence à une personne. Enfin, et de manière assez surprenante, les prépositions font l'objet de certaines confusions, de sorte que *of* et *from*, ainsi que *on* et *in*, sont parfois utilisés les uns à la place des autres, avec par exemple : **on the document, extracted of, on a point of view*, etc. Ces interventions se retrouvent jusque dans les verbes prépositionnels ou à particules, donnant par exemple lieu à : **suffer of, get rid from*, etc.

Concernant les formes verbales, les formes aspectuelles sont également employées par certains candidats là où les formes simples sont attendues. BE –ING est régulièrement convoqué à la place du présent simple pour la description du contenu du document et des propos de son auteur (avec des formulations du type : **in the text under study, the author is suggesting that*), tandis que HAVE – EN remplace régulièrement le prétérit normalement attendu dans des phrases comme : **the document has been written in 1923*. Ces confusions sont également apparentes, quoi qu'avec moins de régularité, dans les phrases où figurent *for, since* et *ago*.

Pour ce qui est de la syntaxe et de la grammaire, les erreurs d'accord restent trop fréquentes. Si le jury sait faire preuve d'indulgence en cas d'étourderie isolée, les « s » marquant la troisième personne du singulier ou le pluriel restent trop régulièrement oubliés, en particulier dans les structures comme **one of the meaning, a great number of American*, etc. Ces erreurs d'accord concernent également

les pronoms *she, he, his, her* ou *who*, qui sont parfois utilisés par les candidats pour reprendre des antécédents inanimés. Le jury s'alarme du nombre de candidats construisant les interrogatives indirectes comme des questions directes, annonçant par exemple **I will wonder what are the categories involved* ou **Who knows who are these millennials*. Enfin, la conjonction *as* est souvent remplacée par *like* ou *what*, donnant lieu à des erreurs à éviter à tout prix, du type **like it is said at line 12* ou **he does what he says*.

Le lexique

Il est difficile, et même impossible, de faire preuve de nuance et de complexité dans un raisonnement sans disposer des ressources lexicales nécessaires. Un lexique riche et précis est indispensable pour analyser les documents dans leur spécificité générique : ainsi que les précédents rapports ont pu le souligner, il faut éviter de désigner ces derniers simplement sous l'appellation de *text, document* ou, le cas échéant, *image*, pour leur préférer une plus large palette d'expressions comme *essay, manifesto, political speech, newspaper article, short-story, novella, novel, painting, etching, photograph*, etc. Sans surprise, le jury apprécie particulièrement les présentations nourries d'un vocabulaire technique, mobilisé à propos, et au sens bien maîtrisé : attention donc aux approximations ou incompréhensions observées dans le maniement de certains termes comme *picturesque, sublime, grotesque, allegory, irony*, etc. Les candidats sont de la même façon invités à se méfier de faux-amis qui peuvent nuire à la précision du propos, *to evoke* se voyant souvent employé à la place de *to mention, permit* à la place de *allow, piece* à la place de *play*, ou *tone* à la place de *complexion, dedicated* à la place de *devoted*. Enfin, en plus de trahir un manque criant de variété et de nuance dans le vocabulaire de l'analyse, la présentation des repérages au moyen d'expressions telles que *there is, we have*, ou *we find* invite à la simple accumulation de références plutôt qu'à une démonstration véritablement suivie et argumentée.

Certaines expressions particulièrement malheureuses et mécaniques sanctionnent régulièrement les passages obligés que constituent l'annonce de la problématique et du plan, dont les classiques et évitables *we can say, we can wonder* ou encore *in a first part I will treat of*, etc. Les barbarismes sont évidemment à proscrire : **assumedly, *to applicate*, ou le non moins regrettable et récurrent **rhetoric*, prononcé /rɛ'θɔ:ɾɪk/.

La communication

Ce sont les qualités de communication de futurs enseignants que le jury entend évaluer à l'occasion des épreuves orales. Il est en conséquence attendu des candidats qu'ils adoptent un débit adapté à la prise de notes, et qu'ils démontrent le souci de susciter et maintenir l'intérêt de leur auditoire. Ils doivent pouvoir maintenir une intonation vivante et empreinte de conviction, en se détachant de leurs notes pour maintenir un contact visuel avec tous les membres du jury. A cette fin, seuls les passages délicats que sont l'introduction et la conclusion sont susceptibles d'être intégralement rédigés, le reste du développement devant se présenter sous la forme de notes. Le respect de ces consignes fait l'objet de vérifications systématiques de la part du jury à l'issue des épreuves.

La bonne gestion du temps dévolu aux épreuves nécessite un entraînement préalable afin d'éviter les mauvaises surprises. Il est impératif d'arriver en salle d'examen avec des notes bien organisées, le jury ayant souvent constaté des débuts très laborieux consacrés au classement de feuillets épars, voire de véritables moments de panique quand une page du brouillon devient soudain introuvable. Il est également conseillé aux candidats de se concentrer sur l'essentiel des propos restants plutôt que d'accélérer le débit pour terminer leur présentation à un rythme effréné dans les dernières minutes de leur exposé.

L'entretien fait partie intégrante des épreuves : les candidats doivent à cette occasion se garder de tout relâchement dans leur attention, leur expression ou leur attitude et témoigner d'un réel souci d'engager le dialogue. Cela implique une certaine écoute et une véritable prise en compte de la question posée, pour éviter de rebondir immédiatement sur quelques mots-clés glanés çà et là, sans même parfois laisser à l'examineur le temps de terminer ses propos. Cela implique également de livrer des réponses d'une durée raisonnable : certaines réponses interminables semblent démontrer une certaine intention de « noyer le poisson » et de court-circuiter toute possibilité d'échange. Dans tous les cas, les questions sont destinées à aider le candidat à approfondir sa réflexion ou corriger certaines erreurs, non pour le piéger. En sachant revenir sur leurs propos ou envisager d'autres hypothèses d'analyse, certains candidats ont pu très utilement compléter leur présentation initiale, et dans certains cas corriger certains faux-sens ou contre-sens.

Le jury tient à encourager les candidats à cultiver un anglais respecté dans sa variété et dans ses nuances. Le goût qu'ils sauront ainsi manifester pour leur discipline et sa transmission ne pourra qu'être apprécié par leurs futurs élèves.

Thibaut Clément
Université Paris-Sorbonne