



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Agrégation externe

Section : Langues Vivantes Étrangères

Option : Anglais

Session 2020

Rapport de jury présenté par : **Monsieur Christophe GILLISSEN**, Président du jury

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS DU PRÉSIDENT DU JURY	1
1. Informations liées à la session 2021	2
2. Maquette du concours	2
3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission	5
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales	6
5. Conseils essentiels	7
6. Bilans personnalisés des épreuves d'admission	8
7. Bilan chiffré de la session 2020	10
8. Ont collaboré au rapport de la session 2020 :	13
9. Membres du jury 2020	14
I – ÉPREUVES ÉCRITES	14
1 – Dissertation en français (civilisation)	14
2 – Commentaire en anglais (littérature)	27
3 – Composition de linguistique	35
4 – Épreuve de traduction	76
4.1. – Thème	76
4.2. – Version	86
II – ÉPREUVES ORALES	103
1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon	103
2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte	110
3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon	117
4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document	126
5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon	132
6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire	146
7 – Épreuve Hors Programme (EHP)	154
8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R)	168
9 – Expression orale en anglais	178

AVANT-PROPOS DU PRÉSIDENT DU JURY

Malgré une crise sanitaire inédite, la session 2020 a été menée à bien. Il convient de saluer à ce titre Madame Françoise Bort, présidente du jury de 2016 à 2019, qui a légué un concours en parfait ordre de marche, permettant ainsi au nouveau directoire de consacrer son énergie aux défis posés par la pandémie.

Que soient également remerciés les personnels de l'Université de Paris, qui ont accueilli le concours avec un professionnalisme et une bienveillance à toute épreuve. En particulier, avec le concours du SIEC, ils ont mis en œuvre un protocole sanitaire rigoureux, qui a évité tout cas de contamination pendant les épreuves d'admission.

De même, les membres du jury ont fait preuve d'un sens du service public exemplaire, garantissant ainsi le bon déroulement des épreuves. Qu'ils en soient remerciés, en particulier ceux qui ont rédigé les rapports d'épreuve à une période de l'année où ils auraient pu légitimement partir en vacances.

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

1. Informations liées à la session 2021

Les dates des épreuves écrites de la session 2021 n'étant pas connues au moment de la rédaction, les candidats sont invités à consulter le site Publinet pour en prendre connaissance. Les dates des épreuves orales ne pourront être fixées avec précision que lorsque le nombre de postes ouverts au concours pour la session 2021 sera publié. Il est vivement recommandé à tous les candidats qui se préparent au concours de rester disponibles pendant tout le mois de juin 2021. En effet, tout candidat admissible peut être convoqué pour une durée de quatre jours consécutifs, à n'importe quel moment au cours de cette période. Aucune modification de convocation ne pourra être envisagée en dehors de quelques très rares cas : hospitalisation d'urgence, raison familiale ou médicale *majeure et imprévisible*, convocation aux épreuves d'un autre concours ou examen universitaire. Dans ces seuls cas précis, il conviendra d'informer directement, par courrier électronique, le président du concours. Tout courriel relatif à une demande de report d'épreuve doit être adressé dans les meilleurs délais, et accompagné des justificatifs nécessaires : certificat médical, lettre de convocation à une audition de contrat doctoral, à un examen ou à un autre concours. L'adresse à utiliser sera la suivante : christophe.gillissen@unicaen.fr

Toute demande d'aménagement d'épreuves (de type tiers-temps) en lien avec un handicap chronique ou passager devra être adressée, le plus tôt possible au cours de la session, au gestionnaire du concours, dont l'adresse figure sur toutes les convocations adressées aux candidats, *avec copie au président du jury*, par courrier électronique. Ces demandes devant faire l'objet d'expertises médicales, elles ne peuvent pas être prises en compte au dernier moment. Il appartient aux candidats de prendre tous les renseignements nécessaires auprès du gestionnaire du concours, dès leur inscription.

2. Maquette du concours

Il est essentiel de bien connaître les modalités des différentes épreuves du concours avant même d'entamer la préparation du programme. Les candidats trouveront, sur le site indiqué ci-après, les dispositions essentielles publiées dans le JORF du 6 janvier 2010 concernant les concours de recrutement. L'arrêté du 28 décembre 2009 (révisé au 1^{er} septembre 2012 puis révisé par l'arrêté du 25 juillet 2014 – NOR : MENH1417069A) définit les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation : www.education.gouv.fr/cid51476/epreuves-agregation-externesectionlanguesvivantesetrangeres-anglais.html

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

Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit :

Épreuves écrites d'admissibilité

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

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

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

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

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

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

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

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

Total des coefficients des épreuves écrites : 5.

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

Épreuves orales d'admission

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

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

Coefficient : 2.

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

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

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

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

Coefficient : 2.

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

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

3) Épreuve hors programme (EHP) en anglais.

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

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

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

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

Coefficient : 2.

Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum.

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

4) Compréhension et restitution (CR).

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

Aucune préparation. Durée de l'épreuve : 30 minutes maximum. Coefficient : 2.

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

Total des coefficients des épreuves orales : 10.

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

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

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

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

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

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

NB. Pour l'épreuve de leçon, seul l'ouvrage correspondant au sujet choisi doit être emporté dans la salle d'interrogation.

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

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

Aucune œuvre ou question au programme n'est privilégiée par rapport aux autres : chaque œuvre ou partie du programme fait l'objet du même nombre de sujets que les autres, au cours d'une même session.

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

3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission

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

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidence du concours, uniquement par courrier électronique (christophe.gillissen@unicaen.fr), à *partir de la première semaine des épreuves orales*. Il est inutile de contacter la présidence du concours avant le début des épreuves orales. Les visiteurs ne seront pas acceptés dans les premiers et derniers jours des épreuves orales, pour des raisons évidentes de non-disponibilité du directoire et des appariteurs dans ces deux périodes qui correspondent à la mise en place et au rangement du dispositif des épreuves.

Après avoir pris contact par courriel, les visiteurs sont invités à se présenter à l'accueil du concours, au 2 rue Marguerite Duras, 75013 Paris, où ils remplissent un formulaire et présentent une pièce d'identité (carte nationale d'identité, permis de conduire ou passeport, exclusivement). Les visiteurs peuvent alors consulter le planning des épreuves en cours et faire un choix. Ils sont ensuite répartis

dans les différentes salles d'interrogation, par le directoire du concours, et guidés dans tous leurs déplacements par les appariteurs.

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

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

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

4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales

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

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

Il est erroné de penser que chaque interrogateur puisse se spécialiser dans une partie de la notation, 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, avant d'entamer la discussion qui doit aboutir à une décision collective.

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

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

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

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

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

- aucun membre du jury siégeant à l'oral ne connaît les notes obtenues à l'écrit par les candidats qu'il est appelé à évaluer ;
- les commissions d'oral ignorent les notes attribuées à un même candidat par les autres commissions, dans les autres épreuves orales ;
- interdiction est faite aux membres du jury de parler à des candidats en dehors des épreuves et du cadre des commissions auxquelles ils appartiennent ;

- le directoire ne communique aucune note aux membres du jury au cours des épreuves d'admission ;
- l'identité des candidats étant vérifiée par les appariteurs et non par les membres du jury, les commissions d'oral ignorent tout du lieu de domiciliation et des conditions de préparation des candidats.

5. Conseils essentiels

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

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

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

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

concernée. Le stress lié aux conditions de l'oral demande aussi à être quelque peu maîtrisé : un travail de préparation approfondi et un entraînement reproduisant les conditions de l'oral aident généralement à le dominer.

La qualité de la langue orale doit faire l'objet d'une attention particulière. Les différentes épreuves requièrent une grande richesse de vocabulaire et des outils d'analyse propres à chaque discipline. Les pages de ce rapport consacrées à l'anglais oral méritent d'être lues avec attention, afin d'éviter les fautes les plus couramment observées par le jury et que l'on peut partiellement imputer au stress.

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

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

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

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

6. Bilans personnalisés des épreuves d'admission

Les candidats qui ont échoué aux épreuves d'admission peuvent obtenir un bilan de leurs épreuves en vue d'améliorer leur préparation lors d'une session ultérieure. La *seule* marche à suivre pour cela

consiste à contacter le président de jury *par mail exclusivement* (christophe.gillissen@unicaen.fr), le plus rapidement possible après la publication des résultats de l'admission : *un délai de 15 jours doit être respecté.*

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

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

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

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

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

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

Le présent rapport entend précisément exposer aux candidats l'ensemble des exigences liées aux différentes épreuves. Il entend aussi leur montrer qu'aucune de ces exigences n'est insurmontable, et qu'un travail soutenu et régulier reste la meilleure façon de s'y préparer. Les rapports des différentes épreuves montrent que le travail d'approfondissement des éléments du programme doit impérativement s'accompagner d'une réflexion sur les outils d'analyse propres à chaque sous-discipline.

7. Bilan chiffré de la session 2020

Résultats obtenus par les candidats

La meilleure moyenne des épreuves d'admissibilité de la session 2020 est de 14,65 sur 20 (contre 15,5 en 2019), tandis que la moyenne générale de l'écrit est de 6,03 (6,05 en 2019) pour les candidats non éliminés, et de 8,66 (8,27 en 2019) pour les candidats admissibles.

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

Épreuve Moyenne	Moyenne des 817 candidats non éliminés	Moyenne des 281 candidats admissibles
Dissertation en français (civilisation)	5,28 sur 20	7,97 sur 20
Commentaire de texte en anglais (littérature)	5,53 sur 20	8,35 sur 20
Composition de linguistique	5,09 sur 20	8,14 sur 20
Traduction :	6,98 sur 20	9,42 sur 20
<u>Thème</u>	3,51 sur 10	4,6 sur 10
<u>Version</u>	3,47 sur 10	4,82 sur 10

La meilleure moyenne des épreuves d'admission est de 16,3 sur 20 (contre 17,9 en 2019) ; tandis que la moyenne générale de l'oral est de 8,1 sur 20 (contre 7,6 en 2019) pour les admissibles qui se sont présentés aux épreuves, et de 10,1 (contre 9,9 en 2019) pour les candidats admis.

La note de 20 a été attribuée 16 fois au cours des épreuves orales (et 11 fois uniquement comme note d'expression orale en anglais entrant dans la moyenne qui constitue la note finale d'expression). La meilleure note d'expression orale en anglais de la session 2020 (issue de la moyenne des trois notes attribuées) est de 19,33, contre 20 en 2019.

Tableau comparatif des notes moyennes obtenues par l'ensemble des admissibles présents aux épreuves orales, par type d'épreuve d'admission, lors des sessions 2018, 2019 et 2020 :

Épreuve Moyenne (médiane)	2020	2019	2018
Leçon en anglais	7,84 (6)	7,1 (6)	7,82 (7)
Explication ou Commentaire	7,0 (7)	6,71 (6)	7,46 (6)
Épreuve Hors Programme	6,54 (9)	6,44 (5)	6,56 (6)
Compréhension/Restitution	9,41 (6)	8,26 (7,5)	8,57 (7,5)
Expression orale	9,88 (9,3)	9,61 (8,83)	9,94 (9,6)

Pour l'ensemble des épreuves (d'admissibilité et d'admission), la meilleure moyenne de 2020 s'élève à 15,73 sur 20 (16,96 en 2019, et 16,28 en 2018), et celle de tous les admis est de 9,9 (contre 9,55 en 2019, et 10,3 en 2018).

Nombre de notes égales ou supérieures à 15 sur 20 obtenues par les 265 admissibles présents dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 15 (18 en 2019, 39 en 2018)

Leçon : 21 (25 en 2019, 30 en 2018)

CR : 44 (25 en 2019, 44 en 2018)

EHP : 9 (15 en 2019, 8 en 2018)

Langue orale : 26 (30 en 2019, 37 en 2018)

Nombre et pourcentage de notes égales ou supérieures à 10 sur 20 obtenues par les 265 admissibles présents aux épreuves d'admission :

Commentaire : 79, soit 29,8 % (66 en 2019, soit 22,3 %)

Leçon : 91, soit 34,4 % (81 en 2019, soit 27,36 %)

CR : 134, soit 54,5 % (95 en 2019, soit 32,1 %)

EHP : 74, soit 27,9 % (59 en 2019, soit 20 %)

Langue orale : 138, soit 52,07 % (126 en 2019, soit 42,56 %)

Échelonnement des moyennes

Le 10^e du classement final a une moyenne de 13,20 (il avait 14,33 en 2019 ; 13,88 en 2018).

La moyenne de 10 sur 20 correspond à la 63^e place du classement (en 2019, cette moyenne revenait au 46^e candidat ; et en 2018, au 78^e candidat du classement final).

Le 65^e candidat qui avait, lors des sessions précédentes, une moyenne proche de 10 (il avait 9,42 en 2019 ; et 10,42 en 2018), obtient cette année 9,7.

Le 100^e du classement final a une moyenne de 8,77 (contre 8,31 en 2019 ; et 9,17 en 2018).

Notons enfin qu'en 2019, 12 lauréats ont obtenu une moyenne supérieure à 13 sur 20 (ils étaient 12 en 2019 ; et 28 en 2018).

Les 50 premiers lauréats de la session se situent entre 15,73 et 10,36 de moyenne (ils se situaient entre 16,96 et 9,91 de moyenne en 2019 ; et entre 16,27 et 11,31 en 2018).

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre de l'admissibilité se situe cette année à 6,9 de moyenne (elle était à 6,4 en 2019 ; 6,65 en 2018 ; 6,5 en 2017, et 6,70 en 2016), pour un ratio de 1,86 (contre 2,24 en 2019 ; 2,21 en 2018 ; 2,05 en 2017 ; et 2,19 en 2016).

La barre d'admission a été fixée à 7,61 de moyenne (contre 7,33 en 2019 ; 7,83 en 2018 ; 7,2 en 2017 ; et 7,41 en 2016).

L'ensemble de ces résultats montre une relative stabilité ces dernières années, avec un niveau plus homogène parmi l'ensemble des admis en 2020.

Le principal changement lors de la session concerne le nombre d'admissibles par poste mis au concours. S'agissant du recrutement de professeurs d'une langue vivante étrangère, le jury a toujours accordé une importance particulière aux épreuves orales, pour des raisons évidentes. Pour se donner

la possibilité d'entendre un grand nombre de candidats, le jury décide en général de retenir un ratio assez élevé en comparaison avec la plupart des autres agrégations.

Cette année, les incertitudes liées à la crise sanitaire ont amené le jury à revoir le ratio à la baisse, afin de raccourcir quelque peu la durée des épreuves d'admission et ainsi accroître sa marge de manœuvre face à un contexte imprévisible. La décision s'explique aussi par le fait qu'il semblait acquis, au moment de la délibération, que les épreuves d'admission de l'agrégation interne auraient lieu à l'automne. En temps normal, les lauréats du concours interne prennent connaissance de leurs résultats avant les oraux du concours externe, auxquels un nombre significatif décide de ne pas se présenter : en 2019, ce fut le cas de 35 d'entre eux. En d'autres termes, il convient de distinguer le ratio effectif (2,02 en 2019) du ratio théorique (2,24 en 2019). La différence prévisible avec le ratio de 2020 n'était donc pas aussi importante que les apparences pouvaient le laisser penser, même si par la suite les oraux de l'agrégation interne furent annulés. On note cependant que le nombre de désistements de « doublons » fut moins élevé que lors de la session précédente : 14 contre 35.

Les chiffres par option

Admissibilité

Option A (littérature) : 144 admissibles, soit 51,24 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 44 à 51 % pour les neuf dernières années).

Option B (civilisation) : 80 admissibles, soit 28,47 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 29 à 41 % pour les neuf dernières années).

Option C (linguistique) : 57 admissibles, soit 20,29 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui allait de 16,5 à 22 % entre 2010 et 2017).

Admission

Option A : 84 lauréats, soit 55,6 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 38 à 58 % pour les neuf dernières années).

Option B : 39 lauréats, soit 25,8 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25 à 44 % pour les neuf dernières années).

Option C : 28 lauréats, soit 18,5 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 11 à 33 % pour les neuf dernières années).

Dans les 20 premiers du palmarès 2019, on compte : 9 option A ; 8 option B ; et 3 option C.

Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie

Option A : 58,33 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option B : 48,75 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option C : 49,12 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Le ratio hommes / femmes

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

En 2020, 665 candidates ont terminé les épreuves écrites, soit 79,17 % des présents ; pour 175 candidats, soit 20,83 % des présents.

L'âge des candidats

Pour l'ensemble des candidats, la fourchette des âges va de 59 ans (pour 1 d'entre eux) à 21 ans (pour 1 d'entre eux).

Le lauréat le plus âgé de la session 2020 est né en 1966. Le plus jeune lauréat est né en 1999.

L'origine professionnelle des candidats

La catégorie la plus nombreuse reste, comme en 2018 et 2019, celle des enseignants titulaires du Ministère de l'Éducation nationale : ils sont 504 (dont 449 certifiés) sur les 840 candidats qui ont terminé les épreuves. Cela représente 60 % des candidats non éliminés (dont 53,45 % de certifiés) ; 51,24 % des admissibles et 31,79% des admis.

Viennent ensuite les étudiants : ils sont 26,91 % des 840 non éliminés, et 41,89 % des 265 présents à l'ensemble des épreuves.

Les 13,09 % qui restent (parmi les non-éliminés) correspondent aux autres catégories (vacataires de l'Éducation nationale, fonction territoriale et collectivités, salariés des secteurs industriel et tertiaire, militaires, professions libérales, sans emploi, ou autres).

Parmi les 151 lauréats, on trouve 86 étudiants (dont 32 élèves d'une ENS) ; 52 enseignants titulaires du Ministère de l'Éducation nationale (dont 47 certifiés) ; et 13 lauréats appartenant aux diverses autres catégories.

Notons également que parmi les 20 premiers lauréats, 3 sont déjà en poste (en tant que certifiés ou auxiliaires). Ce succès, atteint dans des conditions que l'on sait difficiles, mérite d'être ici salué.

Christophe GILLISSEN Université de Caen Normandie Président du jury

8. Ont collaboré au rapport de la session 2020 :

Françoise BAILLET, Professeur des universités, Université de Caen Normandie

Marie DUBOIS-AUMERCIER, Maître de conférences, Sorbonne Université

Andrew GALLIX, PRAG, Sorbonne Université

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

Stéphane GUY, Maître de conférences, Cergy Paris Université

Stéphane KOSTANTZER, Maître de conférences, Université de Strasbourg

Denis LAGAE-DEVOLDERE, Maître de conférences, Sorbonne Université

Hubert MALFRAY, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Saint-Étienne

Emmanuelle PERALDO, Professeur des universités, Université Côte d'Azur

Hélène QUANQUIN, Professeur des universités, Université de Lille

Vivien TODESCHINI, PRAG, Université Grenoble Alpes

Jimi TURNER, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Versailles

Thibault VON LENNEP, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Rouen

Sara WATSON, Maître de conférences, Université Aix-Marseille

Stephan WILHELM, Professeur de Chaire supérieure à Annecy

9. Membres du jury 2020

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40 % d'hommes ou de femmes). Le jury compte 40 femmes (57 %) et 30 hommes (43 %).

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

I – ÉPREUVES ÉCRITES

1 – Dissertation en français (civilisation)

Sujet : “It becomes clearer every day that Barack Obama, a historic president, presided over a somewhat less than historic presidency. With only one major legislative achievement (Obamacare)—and a fragile one at that—the legacy of Obama’s presidency mainly rests on its tremendous symbolic importance and the fate of a patchwork of executive actions.”

Elaine Kamarck, “The Fragile Legacy of Barack Obama”, *Boston Review: A Political and Literary Forum*, March 27, 2018; <http://bostonreview.net/politics/elaine-kamarck-fragile-legacy-barack-obama>

Le sujet de dissertation ne comportait à première vue pas de difficultés particulières. L'écueil principal résidait de fait dans son apparente simplicité qui a amené de nombreux candidats à analyser la citation de façon trop superficielle et à plaquer des développements sans lien démontré avec le sujet. En cela, elle a mis en évidence les problèmes méthodologiques spécifiques auxquels les candidats et candidates doivent se préparer pour aborder cet exercice dans les meilleures conditions. Nous rappelons que les rapports des sessions antérieures sont consultables en ligne et que la méthode de la dissertation en civilisation y est régulièrement abordée, par exemple dans le rapport de la session 2018 à laquelle les candidats sont invités à se référer.

L'analyse du sujet (encore et toujours)

On ne le répètera jamais assez : l'analyse du sujet est une étape à laquelle il est important de consacrer un temps non négligeable de l'épreuve. De nombreuses copies se sont en effet appuyées sur une étude sommaire, voire inexistante de la citation et de son paratexte, défaut visible dès l'introduction et tout au long de la copie. Le sujet a souvent été réduit à une seule notion, dans le meilleur des cas celle de l'héritage (*legacy*), mais le plus souvent celle de bilan qui ne rendait que très partiellement compte des enjeux du sujet.

L'analyse du sujet doit passer par une étude minutieuse du paratexte et du contexte de production de la citation, qui rappellent le travail préliminaire effectué dans le commentaire de texte. Même si l'auteur et la source ne faisaient pas partie des connaissances exigibles, certains points pouvaient être notés d'emblée. La citation était ainsi tirée d'un article paru dans la *Boston Review: A Political and Literary Forum*, un magazine littéraire et politique (ainsi que son titre l'indique). Le terme « *forum* » pouvait amener à réfléchir à l'aspect (légèrement) polémique des propos d'Elaine Kamarck et à deviner que la publication favorisait le débat et la confrontation d'idées et de points de vue. Sans connaître

l'auteure, qui est chercheuse à la Brookings Institution, un *think tank* indépendant qui publie des analyses et des études en sciences politiques et sociales, il était facile de supposer au regard du titre et de la date de l'article, qu'elle était une analyste éclairée de la vie politique étatsunienne. L'important n'était pas tant de connaître sa profession exacte, mais d'identifier la nature du document et son propos.

L'article dont est tiré le sujet est la recension d'un ouvrage dirigé par Julian E. Zelizer, *The Presidency of Barack Obama: A First Historical Assessment* (Princeton University Press, 2018). Ce livre devait être normalement connu des candidats, mais l'information n'apparaissant pas dans le paratexte, elle n'était ni exigible ni nécessaire pour comprendre le propos général. On pouvait en revanche s'attendre à ce que les candidats sachent qu'en dépit de son caractère récent, la présidence Obama avait donné lieu, dès ses débuts et encore plus à partir de 2016, à de nombreux « bilans » écrits par des journalistes et des universitaires². On retrouve dans ces travaux des thèmes récurrents qui traversent toutes les analyses de la présidence Obama autour de tensions majeures : les ruptures et continuités avec les présidences précédentes, et éventuellement la présidence qui a suivi (l'utilisation du pluriel pour « ruptures » et « continuités » étant bien entendu volontaire puisqu'il s'agit d'avoir une analyse nuancée de la question selon les différents enjeux) ; les promesses de campagne / objectifs et les résultats ; les raisons des échecs qui seraient à chercher dans les faiblesses mêmes du président et de sa stratégie et/ou dans les circonstances ; la différence entre « *politics* » (les relations entre partis, les batailles et les calculs politiques) et « *policy* » (les politiques et mesures adoptées ou souhaitées)³.

L'analyse du titre de l'article ("The Fragile Legacy of Barack Obama") et de sa date de publication (27 mars 2018) devait ainsi amener les candidats à replacer l'analyse d'Elaine Kamarck dans le cadre de ce genre particulier qu'est la littérature du bilan des présidences étatsuniennes.

Cette littérature n'est bien entendu pas spécifique à la présidence Obama, mais elle prend dans ce cas une dimension particulière pour au moins deux raisons qu'une analyse précise et rigoureuse de la citation devait permettre d'identifier.

L'élection de Barack Obama à la présidence le 4 novembre 2008 a fait date, ce que souligne Elaine Kamarck avec l'expression « *historic president* », référence très probable au fait qu'il s'agit du premier président noir de l'histoire des États-Unis. Ce point était évident, mais on s'attendait à ce que les candidats aillent au-delà de cette remarque pour expliquer pourquoi cette élection était historique en lien avec des connaissances précises sur l'histoire du pays – on peut citer, à titre d'exemples, les lois Jim Crow dans le Sud entre la fin du XIX^e siècle et les années 1960, les arrêts de la Cour Suprême *Plessy v. Ferguson* (1896) et *Brown v. Board of Education of Topeka* (1954) sur la ségrégation, les *Civil Rights Act* (1964) et *Voting Rights Act* (1965), l'arrêt *Loving v. Virginia* (1967) sur le mariage interracial,

² Voir quelques exemples tirés de la bibliographie du concours : Gary C. Jacobson, "The Obama Legacy and the Future of Partisan Conflict: Demographic Change and Generational Imprinting", *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, n° 667 (septembre 2016), p. 72-91 ; Edward Ashbee & John Dumbrell (eds.), *The Obama Presidency and the Politics of Change* (New York: Palgrave-Macmillan, 2017) ; William Crotty (ed.), *The Obama Presidency: Promise and Performance* (Lanham, Md: Lexington Books, 2012) ; Raphaël Eppreh-Butet & Mokhtar Ben Barka (eds.), *Le Président Barack Obama à l'épreuve du pouvoir. Bilan de son premier mandat et perspectives d'avenir* (Paris : L'Harmattan, 2015) ; Olivier Richomme & Vincent Michelot (dir.), *Le Bilan d'Obama* (Paris : Presses de Sciences Po, 2012) ; Bert A. Rockman & Andrew Rudalevige (eds.), *The Obama Legacy* (Lawrence, Ks: University Press of Kansas, 2019) ; Robert Watson et al. (eds.), *The Obama Presidency: A Preliminary Assessment* (Albany, NY: State University of New York Press, 2012) ; Julian Zelizer (ed.), *The Presidency of Barack Obama: A First Historical Assessment* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2018) ; Andrew J. Dowdle, Dirk Van Raemdonck & Robert Maranto (eds.), *The Obama Presidency: Change and Continuity* (New York: Routledge, 2011) ; Michelle Bentley & Jack Holland (eds.), *The Obama Doctrine: A Legacy of Continuity in US Foreign Policy?* (New York: Routledge, 2016). À ces ouvrages s'ajoutent d'autres, souvent écrits par des journalistes, comme par exemple : Michael D'Antonio, *A Consequential President: The Legacy of Barack Obama* (New York: Thomas Dunne Books, 2017) ; Jonathan Chait, *Audacity: How Barack Obama Defied His Critics and Created a Legacy That Will Prevail* (New York: Custom House, 2017).

³ Elaine Kamarck insiste d'ailleurs sur cette dernière opposition dans son article. Elle qualifie ainsi Obama d' « homme politique distant » (*distant politician*) et commente sa présidence et ses échecs de la façon suivante : « *In the end, he was more concerned with policy and reluctant to engage in the political battles that make for successful and sustainable policy.* »

etc. Au-delà de ces faits, les candidats devaient aussi s'interroger sur la façon dont l'élection de Barack Obama et sa personne avaient été construites comme historiques et exceptionnelles par les médias et Obama lui-même. À la suite de ces remarques, on pouvait aussi s'interroger sur le fait de savoir si le « symbole » représenté par le président Obama n'expliquait pas non plus la tonalité des bilans et l'écart, sans cesse souligné et présent dans la citation (« *a somewhat less than historic presidency* »), entre attentes et réalisations.

De nombreux candidats ont noté que le successeur de Barack Obama a souvent été décrit et s'est lui-même autoproclamé comme « l'anti-Obama », et la politique qu'il mène semble souvent être motivée

par le désir de défaire les accomplissements de son prédécesseur. C'est, par exemple, l'analyse de l'intellectuel noir Ta-Nehisi Coates, qui écrivit à propos du 45^e président des États-Unis qu'il était le « premier président blanc » (*the first white president*) des États-Unis. Coates note ainsi : « *The foundation of Donald Trump's presidency is the negation of Barack Obama's legacy* »⁴. Il est de fait impossible de dissocier toute discussion sur le bilan d'une présidence de celle qui lui succède, et c'est probablement encore plus vrai dans le cas de Barack Obama. Cela ne signifiait bien évidemment pas que de longs développements sur la présidence actuelle étaient attendus. En revanche, le contexte de la citation était important et devait être commenté notamment dans l'introduction, car il explique probablement la teneur du constat qui est fait ici. On se trouvait ici un peu plus d'un an après la fin de la présidence Obama (qui se termina officiellement le 20 janvier 2017) et si ce point a souvent été noté dans les copies, il n'a pas toujours été exploité.

La plupart des candidats sont ainsi passés trop rapidement sur le début de la citation (« *it becomes clearer every day* ») qui méritait qu'on s'y arrête. La remarque suggère tout d'abord que, la distance et le recul aidant, il nous est possible de dresser un bilan mieux informé et plus précis de la présidence Obama⁵. Il s'agit là d'un point important qui a trait à l'exercice dit de l'histoire immédiate à laquelle s'apparente la question au programme. La facilité avec laquelle il a été possible pour le président actuel et ses alliés de revenir sur certains des accomplissements clés – comme, par exemple, le retrait en juin 2017 des accords de Paris adoptés en décembre 2015 – de son prédécesseur explique que l'on puisse parler d'un bilan « fragile ». Il est à cet égard significatif que le seul succès législatif (« *only one major legislative achievement* ») mis à l'actif de la présidence Obama par Elaine Kamarck, à savoir la réforme du système de santé (*Obamacare*) est celui qui n'a pas (encore) été défait. Il était donc probable que le critère principal utilisé par l'auteure pour mesurer le caractère historique de la présidence Obama soit celui de la pérennité des mesures. Il est également évident que c'est un critère qui devait être mis en évidence mais aussi discuté, voire disputé, par les candidats. Une autre perspective, qui n'est pas celle de l'auteure, mais qui pouvait être évoquée, est la tendance à idéaliser, voire à exagérer, les réussites de la présidence Obama lorsqu'on la compare à celle de son successeur (mais aussi de son prédécesseur).

Dans la citation, c'est la notion de « *legacy* » en lien avec la présidence Obama qui devait guider en premier lieu les analyses, définie comme : ce qui persiste ou reste après la mort d'une personne ou,

⁴ Ta-Nehisi Coates, "The First White President", *The Atlantic*, octobre 2017 ; www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/10/the-first-white-president-ta-nehisi-coates/537909/ (consulté le 15 mars 2020).

⁵ La publication de nombreux témoignages peut aussi amener à une meilleure compréhension de la présidence Obama. On peut citer à titre d'exemples : Robert M. Gates, *Duty of a Secretary At War* (New York: Vintage, 2015) ; Ben Rhodes, *The World As It Is: Inside the Obama White House* (New York: Vintage, 2018) ; Dan Pfeiffer, *Yes We (Still) Can: Politics in the Age of Obama, Twitter, and Trump* (New York: Twelve, 2018) ; Michelle Obama, *Becoming* (New York: Penguin, 2018) ; Valerie Jarrett, *Finding My Voice: My Journey to the West Wing and the Path Forward* (New York: Viking, 2019).

dans le cas présent, à la fin d'un mandat ; ce qui est transmis, son héritage ; la construction de la mémoire de la présidence Obama, sa place dans l'histoire, son image. De nombreux candidats ont insuffisamment réfléchi à la polysémie de ce terme pourtant central dans la citation (et le titre de l'article) et l'ont envisagé comme un simple synonyme de la notion de bilan, qui, si elle pouvait s'en approcher à certains égards, n'était en aucun cas identique. C'est le signe d'une méthode mal assurée et peut-être d'un manque de confiance qui ont poussé certains à se raccrocher à ce qu'ils connaissaient et pensaient maîtriser sans prendre en compte le sujet.

Aux différentes acceptions du terme « *legacy* » s'ajoute la polysémie d'un autre terme-clé de la citation, « *fragility* ». « *A fragile legacy* » (ou « un héritage fragile ») pouvait donc s'entendre de plusieurs

façons : un bilan qui, le recul aidant, apparaît comme plus négatif qu'il n'était à l'origine ; une image détériorée après coup ; des résultats et des victoires temporaires, sur lesquels on a pu revenir facilement à cause de la détermination de l'administration qui a suivi, mais aussi peut-être à cause de l'incapacité de la présidence Obama à s'assurer de la pérennité des mesures adoptées – soit parce qu'elles s'appuient sur les prérogatives de l'exécutif qui dépendent donc du président, soit parce que l'investissement dans le Parti démocrate et la consolidation d'une majorité au Congrès ont été insuffisants, soit enfin parce que l'opposition républicaine au Congrès et le jeu des institutions ont été sous-estimés.

Une autre tension visible dans la citation, mais peu traitée dans les copies, est celle qui existe entre « président » et « présidence » (« *a historic president* » / « *a somewhat less than historic presidency* »). Nous noterons que la question au programme est celle de « la présidence Obama », ce qui inclut bien entendu une étude de la personne et de son parcours, mais pas seulement. La notion de présidence est en lien avec la politique engagée dans différents domaines par l'administration Obama, mais aussi l'institution et ses liens avec les autres pouvoirs, législatif et judiciaire. L'opposition créée dans la citation suggère que si l'élection de Barack Obama est amenée à marquer l'histoire, on ne peut pas en dire autant de sa présidence. Elle peut aussi être interprétée comme le signe que le caractère historique de son élection a créé des attentes démesurées et donc des déceptions.

Si l'analyse de la citation a pour objectif d'en restituer le sens et les présupposés, l'explicite autant que l'implicite, elle doit aussi amener les candidats à la discuter, voire la critiquer. Trop peu de copies ont ainsi pris de la distance par rapport à la thèse développée par Elaine Kamarck et ont donc choisi de l'illustrer par des exemples plus ou moins pertinents. L'analyse de la citation suppose de procéder en trois étapes. La première consiste à résumer les propos de l'auteure. À titre d'exemple, le segment « *With only one major legislative achievement (Obamacare)—and a fragile one at that* » était assez transparent. Elaine Kamarck affirme avec force que si la réforme du système de santé est le seul succès législatif d'importance de la présidence Obama, il est également fragile (étape 1 : résumé / paraphrase). Il était cependant nécessaire d'explicitier cette affirmation (étape 2). Il s'agissait clairement de la réalisation d'une promesse de campagne, mais aussi d'une référence aux tentatives répétées des Républicains de remettre en cause cette réforme pendant et après la présidence Obama, soit par le biais législatif, soit par la voie judiciaire. Mais l'analyse ne pouvait en rester là. L'étape 3 consistait en une prise de distance par rapport à cette analyse. D'autres mesures auraient-elles pu ou dû être citées ? On peut, par exemple, penser à l'*American Recovery and Reinvestment Act* de 2009, à la loi DoddFrank ou *Wall Street Reform and Consumer Protection Act* de juillet 2010, mais aussi au *Lilly Ledbetter Fair Pay Act* de 2009, ou encore au *Every Student Succeeds Act* de 2015. La question est

donc de savoir quels critères ont été utilisés par Elaine Kamarck. Comment les réussites législatives se mesurent-elles ? Par la transformation de la société qu'elles induisent ? Par leur pérennité ? Comment également évaluer la fragilité d'un héritage ? Par ce qui peut être défait ? Par ce qui a eu des résultats au final négatifs ou décevants ?

Un autre segment que les candidats devaient impérativement analyser et discuter était l'expression « *patchwork of executive actions* ». Le terme « *patchwork* » implique *a priori* dans ce contexte une absence de cohérence, l'addition de mesures disparates. Un autre point à élucider était ce que recouvrait l'expression « *executive actions* ». Dans un contexte étatsunien, celle-ci se réfère au pouvoir de l'exécutif qui se manifeste essentiellement par des décrets (*executive orders*), mais pas seulement, et rappelle certaines analyses du second mandat de Barack Obama au prisme de la « présidence administrative »⁶. Cette stratégie a pu être interprétée comme un signe de faiblesse révélant l'incapacité de la présidence à aboutir à des compromis avec les Républicains ou sa volonté d'imposer certaines mesures. On pouvait ici faire référence à la « présidence impériale », expression mentionnée par l'historien Arthur Schlesinger dans un ouvrage éponyme de 1973, qui décrit l'expansion des pouvoirs du président pendant une partie du XX^e siècle⁷, ou encore aux pouvoirs du président tels qu'ils sont conférés par l'article 2 de la Constitution.

Certaines copies ont également mentionné d'autres pratiques pertinentes, comme l'utilisation par Barack Obama du « *bully pulpit* », à savoir le recours à la tribune offerte par la fonction pour faire la promotion de politiques ou changer l'opinion publique, comme par exemple dans le domaine de l'environnement ou sur la question du mariage homosexuel. Une autre possibilité d'action pour la présidence Obama fut la réinterprétation et l'utilisation d'outils mis en place par la présidence de George W. Bush à l'instar du « privilège du secret d'État » (*state secrets privilege*) utilisé pour mettre fin à des actions en justice dans le cas où des informations révélées pendant les procès nuiraient à la sécurité du pays (voir, par exemple, *Al-Maqaleh v. Gates*, 2012). Une autre pratique utilisée par la présidence Obama fut celle des « *signing statements* », des déclarations officielles dans lesquelles le président donnait son interprétation des lois qu'il signait, y compris pour pointer des passages avec lesquels il était en désaccord ou qu'il jugeait inconstitutionnels. Alors qu'il avait critiqué leur utilisation par George W. Bush lorsqu'il était sénateur, il continua à y avoir recours une fois élu. Enfin, le droit de véto du président contre des lois votées au Congrès fut également utilisé par Barack Obama.

L'analyse de la citation montre que le sujet devait aussi être interprété au prisme d'une réflexion sur les institutions. Ainsi que le montre le droit de véto du président, les prérogatives présidentielles sont, en vertu du système dit de « poids et contrepoids » (*checks and balances*), limitées par les deux autres pouvoirs. Le politiste Andrew Rudalevige note ainsi : « *the power of the president, however great, remains conditional* »⁸. On citera ainsi la suspension du *Clean Power Plan* d'août 2015 par la Cour Suprême en février 2016, ou encore le refus par la majorité républicaine au Sénat de statuer sur la nomination de Merrick Garland à la Cour Suprême à la suite au décès d'Antonin Scalia en février 2016.

La citation à étudier était donc très riche et ne pouvait se limiter à l'étude du seul bilan de la présidence Obama. Il est à noter que le travail d'analyse de la citation doit apparaître impérativement

⁶ Voir, par exemple, Andrew Rudalevige, "The Obama Administrative Presidency: Some Late-Term Patterns", *Presidential Studies Quarterly*, n° 46 (décembre 2016), p. 868-890.

⁷ Arthur M. Schlesinger Jr., *The Imperial Presidency*, Boston / New York: Houghton Mifflin, 1973.

⁸ Andrew Rudalevige, *The New Imperial Presidency: Renewing Presidential Power after Watergate*, Ann Harbor: The University of Michigan Press, 2005, p. 262.

dans l'introduction. Il s'agit de faire le résumé des enjeux qu'elle pose. Trop de copies ont soit mentionné la citation en passant soit éludé complètement le sujet sans même l'aborder.

Promesses et résultats : la problématique et sa réalisation

Faute d'une analyse précise de la citation, beaucoup trop de candidats ont proposé des problématiques générales, comme par exemple : « Dans quelle mesure peut-on parler d'un bilan mitigé / positif / négatif de la présidence Obama ? » ; « Dans quelle mesure la présidence Obama a-t-elle été historique ? ». Ces problématiques n'étaient pas pertinentes pour plusieurs raisons, soit parce qu'elles se trouvaient à la limite du hors-sujet en créant une équivalence entre les notions de bilan et d'héritage, soit parce qu'elles limitaient le sujet à un seul aspect (le bilan, le caractère historique de la présidence, etc.). Si on s'attendait à ce que le bilan de la présidence Obama soit traité, il devait être

abordé à travers une discussion des nombreux présupposés de la citation (Y a-t-il vraiment eu une seule réussite législative ? Peut-on vraiment parler de « *patchwork* » en ce qui concerne les mesures mises en place par l'exécutif ? ; etc.).

Il est à rappeler que la dissertation ne doit pas se contenter d'illustrer la citation, mais qu'elle doit construire une démonstration à partir de celle-ci. Il ne s'agit pas non plus d'utiliser le sujet comme prétexte à des développements plaqués. Enfin, une problématique trop générale et pouvant être utilisée pour un très grand nombre de sujets ne fonctionne jamais pour la très bonne et simple raison qu'elle doit être spécifique à la question posée. Beaucoup de candidats font le choix d'exprimer une problématique sous la forme d'une, voire plusieurs questions généralement introduites par « dans quelle mesure... ». Cette formulation n'est pas rédhitoire, mais elle empêche parfois la mise en place d'un questionnement précis. Une problématique énoncée sous la forme d'une affirmation qui explique l'objectif de la démonstration est parfois préférable.

À la suite de l'analyse de la citation, il était possible d'identifier plusieurs problématiques possibles susceptibles de donner lieu à des démonstrations pertinentes. Il est important de garder en tête qu'un même sujet peut être traité de façons différentes et que si le jury considère certains points comme exigibles ou attendus, il n'y a jamais une seule problématique possible. Dans le cas de la citation d'Elaine Kamarck, il était par exemple possible d'en identifier au moins trois :

1. Une problématique qui se concentrait sur les réelles raisons de la fragilité de l'héritage de Barack Obama. L'auteure suggère que la réponse à ce questionnement est à trouver dans la personne même du président et ses limites en tant qu'homme politique (« *Barack Obama, a historic president, **presided over** a somewhat less than historic presidency* »). Il s'agissait de discuter cette affirmation, non pas en listant l'ensemble des raisons qui expliquent les échecs de la présidence, mais une fois de plus en problématisant la réponse à la question, par exemple à travers l'angle du jeu des institutions étatsuniennes, ou encore en s'interrogeant sur l'opposition qui n'est peut-être qu'un paradoxe, à savoir la tension entre la « fragilité » de l'héritage et le caractère historique de l'élection d'un président noir.

2. Une problématique centrée sur la question du jeu des institutions et sur la fonction présidentielle : qu'est-ce qu'une présidence qui fait date ? Une présidence qui fait date est-elle forcément impériale ? « *What changes about the presidency when the race of the president changes?* »⁹
3. Une problématique qui interroge la notion d'histoire immédiate¹⁰ et le lien dialectique entre présent et passé et qui aboutit à une réévaluation constante de la présidence Obama. Elle s'appuie donc sur les écueils inhérents à l'histoire immédiate (l'engagement de l'historien, l'accès aux sources, l'absence de recul, etc.). Dans l'article d'où est tirée la citation, Elaine Kamarck écrit ainsi à propos de l'ouvrage qu'elle commente : « *The Presidency of Barack Obama is a good example of how hard it is to write history quickly. In twenty or so years, we may well discover that Obama's distance from politics was intentional and designed to preserve an image of the president as 'above politics'* ».

Ces exemples de problématisation du sujet permettaient d'envisager une démonstration dynamique, au-delà de plans plaqués ou reprenant les grands points de la citation (tels que : 1/ L'élection historique de Barack Obama - 2/ Une seule réalisation majeure – 3/ Un « *patchwork of executive actions* » ;

1/ Succès - 2/ Échecs ; 1/ Ruptures - 2/ Continuités). Cela ne signifie pas que ces enjeux ne devaient pas être traités, mais ils devaient s'intégrer dans une démonstration claire. Certaines copies ont proposé une structuration de l'argumentation pertinente, par exemple : 1/ La stratégie de conquête et exercice du pouvoir non-révolutionnaires - 2/ L'influence de l'opposition - 3/ Le biais de perception qui semble entacher l'héritage de Barack Obama tel qu'il est évalué quatre ans après la fin de son second mandat ; 1/ Malgré l'espoir, un président démocrate conventionnel - 2/ Les stratégies de communication de l'administration Obama, qui ne mettent pas toujours en avant les avancées réelles des politiques menées - 3/ Un bilan problématique à cause de la faible distance ; 1/ La question raciale en tant que symbole avant et après l'élection - 2/ Des succès législatifs mais avec des conséquences différentes - 3/ Des limites dues à l'institution et à la personnalité du président rendant dès lors complexe la différenciation entre présidence et président ; 1/ Les succès de la présidence - 2/ Le style d'Obama et son exercice de la fonction - 3/ Les conditions de la postérité de sa présidence ; 1/ Une réforme du système de santé historique mais au prix de sacrifices qui compromettent le bilan de la présidence - 2/ une réticence à faire de la politique (*politics*) qui a contribué à la déstabilisation du Parti démocrate - 3/ Le caractère révolutionnaire de Barack Obama : un carcan à la mesure d'un espoir démesuré.

Enfin, pour qu'une démonstration soit pertinente, il est nécessaire qu'elle s'appuie sur des connaissances précises portant sur le déroulement et les faits marquants de la présidence Obama, mais aussi l'historiographie de la période. Si la citation mentionnait le *Patient Protection and Affordable Care Act* de mars 2010, les candidats devaient avoir à l'esprit que cinq thèmes étaient identifiés dans le descriptif de la question au programme (l'économie ; la politique sociale ; la défense de l'environnement ; la politique étrangère ; le leadership moral) et qu'ils devaient aussi être abordés dans une dissertation sur l'héritage de la présidence Obama à l'aide d'idées et de faits précis. Par ailleurs, si la période traitée était relativement courte, la dissertation devait porter sur l'ensemble des deux mandats, et pas seulement sur le premier comme cela a été trop souvent le cas. Enfin, on s'attendait à ce que les

⁹ Melanye T. Price, *The Race Whisperer: Barack Obama and the Political Uses of Race*, New York: New York University Press, 2016.

¹⁰ Qu'on peut aussi appeler « histoire du temps présent », « histoire proche », ou encore « histoire du très contemporain ». La notion d' « histoire immédiate » apparaît en France dans les années 1960. Elle trouve l'une de ses premières expressions dans la création en 1978 de l'Institut d'Histoire du Temps Présent.

candidats aient une connaissance de la politique et des institutions étatsuniennes et qu'ils en maîtrisent les concepts spécifiques (droit de veto, différence entre arrêts de la Cour Suprême, lois et décrets, etc.).

Un point important à ne pas négliger est bien entendu la langue, sa correction grammaticale et lexicale ainsi que sa précision, qui va de pair avec la maîtrise d'un vocabulaire spécifique. L'exercice de la dissertation en français est difficile puisque l'apprentissage des questions au programme se fait le plus souvent en anglais. Cela suppose par exemple de contourner l'écueil du mélange entre le français et l'anglais par un travail ciblé tout au long de l'année.

PROPOSITION DE PLAN DÉTAILLÉ

I. Un bilan contrasté, mais pas forcément « fragile », de la présidence Obama

Dans cette partie, il ne s'agissait pas de faire le catalogue des succès et des échecs de la présidence Obama, mais bien d'examiner l'affirmation d'Elaine Kamarck selon laquelle son bilan s'appuierait essentiellement sur une seule réussite législative et un « *patchwork* » (pris ici dans un sens négatif) d'actions relevant des prérogatives présidentielles. Plutôt que d'adopter une organisation mécanique (A/ succès - B/ échecs - et éventuellement C/ raisons), il semblait donc plus pertinent d'évaluer le jugement de l'auteure de la citation à l'aune des questions suivantes : Pourquoi Elaine Kamarck ne mentionne-t-elle que le *Obamacare* comme réussite législative ? Et s'il s'agissait là de sa seule réussite, ne serait-ce pas suffisant pour faire de la présidence Obama un succès (ou au moins un échec qui ne serait pas complet) ? Est-il impossible de voir une quelconque cohérence dans les actions liées à l'utilisation de ses prérogatives en tant que président par Barack Obama ?

A/ Le *Obamacare*, une réussite « fragile » ?

La citation d'Elaine Kamarck met en exergue « une seule réussite législative d'importance », à savoir le *Patient Protection and Affordable Care Act*, également connu sous le nom de « *Obamacare* », adopté en mars 2010. Ce jugement appelle plusieurs commentaires. Ayant pour objectif de s'attaquer à un problème important, à savoir l'absence de couverture santé de plus de 50 millions d'Américains, soit 16,7 % de la population (chiffres de 2009), cette réforme d'envergure fait en effet partie des quelques promesses de campagne de 2008 qui furent effectivement tenues pendant la présidence. Son adoption fut le fruit d'âpres négociations dues en partie à l'évolution de la majorité démocrate au Congrès, et notamment au Sénat. La loi qui fut finalement votée était probablement moins ambitieuse que le projet adopté à la Chambre des Représentants le 7 novembre 2009 (abandon par exemple de l'« option publique », à savoir la création d'une assurance publique susceptible de concurrencer les couvertures privées), mais elle permit à plus de 20 millions de personnes d'accéder à une protection.

Le point important est que, si elle doit beaucoup au leadership démocrate au Congrès, cette réforme d'envergure est aussi à mettre au crédit du pouvoir exécutif, tant il est difficile de réformer le système de santé aux États-Unis, comme le montrent les tentatives plus ou moins réussies des Démocrates en 1948 et 1949 (présidence Truman), puis en 1994 (échec retentissant du *Health Security Bill* sous la présidence Clinton). Le 9 septembre 2009, Barack Obama s'engagea de façon inédite en prononçant un discours sur le sujet devant le Congrès. C'est ce rôle important joué par le président que signale le nom « *Obamacare* » qui fut donné à la loi par les opposants de la réforme.

Si Elaine Kamarck décrit la réforme comme « fragile », c'est probablement pour plusieurs raisons. Attaquée par les Républicains dès avant son adoption, elle connut également une mise en place difficile

(voir, par exemple, les problèmes du site internet *HealthCare.com* à partir d'octobre 2013). Elle fut également immédiatement contestée devant les tribunaux et par le Congrès, comme le montre l'adoption par exemple en 2011 du *Repealing the Job-Killing Health Care Law Act* ou en 2013 de l'*Act to Repeal the Patient Protection and Affordable Care Act* par la Chambre des Représentants, mais sans succès au Sénat. La loi fut également fragilisée par l'arrêt de la Cour Suprême de 2012 et la perte de la majorité démocrate à la Chambre des Représentants en novembre 2010, excluant de fait toute autre loi susceptible d'en corriger les défauts.

B/ Des réussites législatives peu nombreuses, mais réelles

Même si la réforme de la couverture santé reste l'une des grandes réussites législatives de la présidence Obama, il est possible de nuancer le jugement d'Elaine Karmack puisque d'autres lois peuvent elles aussi prétendre à cette description. L'*American Recovery and Reinvestment Act* promulgué le 27 février 2009 fut un plan d'envergure de 787 milliards de dollars qui a en grande partie permis une sortie de la crise économique de 2007-2008. Si cette loi fut parfois décrite comme trop timide au regard de l'ampleur de la récession, mais aussi des évaluations de la part de certains conseillers et conseillères d'Obama, et si la plus grande partie de son impact s'étala sur deux ans seulement, le plan de relance fut crucial pour la reprise économique du pays. Une réforme plus importante fut probablement le *Wall Street Reform and Consumer Protection Act* (ou *Dodd-Frank Act*) de juillet 2010 qui visait à réguler (« dompter », selon le ministre des Finances Timothy Geithner) le secteur financier en grande partie responsable de la crise de 2007-2008¹¹.

C/ Une action présidentielle forte et cohérente

Il est cependant à noter que la plupart des lois majeures adoptées sous la présidence Obama le furent pendant son premier mandat, ce qui est à mettre sur le compte d'un Congrès plus hostile à partir de janvier 2011. Dans le système étatsunien, le président jouit cependant de prérogatives qui furent utilisées par Barack Obama dans la continuité de son prédécesseur, malgré ses promesses. Contrairement au jugement d'Elaine Karmack, il est cependant possible d'y voir une certaine cohérence due en grande partie au désir de contourner la quasi-paralysie du Congrès, par exemple sur la question de l'immigration, dans le domaine de l'environnement ou encore en politique étrangère¹².

Barack Obama utilisa pleinement ses pouvoirs en tant que « Commandant en chef » (*Commander-in-Chief*) des armées, parfois dans la continuité de la présidence de son prédécesseur¹³. On sait, par exemple, que la décision de mener le raid contre Oussama Ben Laden au Pakistan en mai 2011 lui revint. La présidence Obama utilisa et réinterpréta également des outils mis en place par la présidence Bush, à l'instar du « privilège du secret d'État » (*state secrets privilege*). Dans le domaine de la lutte contre le terrorisme, Obama montra également une certaine propension à utiliser, voire à outrepasser ses prérogatives, par exemple lors d'attaques ciblées contre des personnes habitant à l'étranger et soupçonnées de participer à des entreprises terroristes. La première attaque autorisée par Obama eut lieu le 22 janvier 2009, soit deux jours seulement après son investiture, au moment même où il signait des décrets censés mettre un terme à certaines pratiques critiquées de son prédécesseur. Obama

¹¹ Il était aussi possible de mentionner deux autres lois : le *Lilly Ledbetter Fair Pay Act* de 2009, première loi signée par Barack Obama, qui rendit plus facile les actions en justice pour discrimination salariale ; l'*Every Student Succeeds Act* de 2015, réforme portant sur l'éducation, qui remplaça la loi *No Child Left Behind* de 2002 et qui fut l'une des rares lois à avoir fait l'objet d'un dialogue entre les deux partis. Tout exemple devait cependant être justifié.

¹² On peut ainsi citer : le programme dit DACA (*Deferred Action for Childhood Arrival*) de 2012, suivi en 2014 par DAPA (*Deferred Action of Parents of Americans and Lawful Permanent Residents*) ; le *Clean Power Plan* et l'arrêt de la construction de l'oléoduc Keystone XL en 2015.

¹³ On pouvait bien entendu penser aux différentes guerres auxquelles la présidence Obama fut confrontée.

exerça enfin son droit de veto douze fois, dont trois fois pour des lois ayant des conséquences sur l'environnement, ce qui montre une certaine cohérence dans ce domaine.

Transition : Si le bilan de la présidence Obama peut être décrit comme « fragile », voire parfois décevant, il semble cependant exagéré de le réduire à une seule réussite législative majeure ainsi qu'à une mosaïque de décisions sans grande cohérence. Si limites il y a, elles sont à chercher autant dans la personne même du président que dans le symbole représenté par son élection en novembre 2008.

II. Forces et limites d'un président « symbole »

Cette partie vise à examiner l'opposition qu'Elaine Kamarck met en évidence entre un président « symbole » (le « phénomène Obama » tel qu'il fut par exemple décrit dans un éditorial du *New York Times* paru le 5 janvier 2008) et une présidence pas si « historique » que cela. Est-il possible de dépasser cette contradiction pour au final lier ces deux faits (une présidence qui a déçu parce qu'elle était justement incarnée par un président dont l'élection a fait date) ?

A/ Des obstacles inédits

Il est d'usage de décrire l'évolution de l'institution présidentielle aux États-Unis au XX^e siècle au prisme de la notion de « présidence impériale ». Malgré la réalité d'une extension des pouvoirs du président au XX^e siècle, il est important de noter que ceux-ci sont aussi « conditionnels » (*conditional*)¹⁴, car ils dépendent de nombreux facteurs : les élections au Congrès, des événements tels que les guerres, ainsi que la volonté ou le refus de la part des pouvoirs exécutif et législatif de travailler ensemble. La présidence Obama dut ainsi faire face à des obstacles souvent inédits, voire « historiques ».

La date de janvier 2010 est importante à noter, car c'est à ce moment-là que les Démocrates perdirent la « super-majorité » (*supermajority*) au Sénat qui leur permettait de passer outre les tentatives d'obstruction (*filibuster*) de la part des Républicains. L'élection du Républicain Scott Brown comme Sénateur du Massachusetts lors d'une élection partielle en janvier 2010 fut suivie en novembre de la même année de l'élection au Congrès de membres du *Tea Party*, mouvement qui se distinguait depuis 2009 par son opposition à l'*American Recovery and Reinvestment Act* ainsi qu'à la réforme du système de santé. En 2015 fut créé le *Freedom Caucus*, groupe parlementaire regroupant les Représentants Républicains les plus radicaux. En 2011, 80 % des votes qui eurent lieu à la Chambre des Représentants opposèrent ainsi les deux partis, ce qui laissait peu de place au compromis. Cette polarisation prit parfois des formes violentes, au moins verbalement, par exemple lors du discours prononcé par Barack Obama devant le Congrès en septembre 2009¹⁵. Cette opposition prit un tour encore plus dramatique lors de l'épisode dit du « *shutdown* » d'octobre 2013, qui aboutit à l'interruption

¹⁴ Andrew Rudalevige, *The New Imperial Presidency: Renewing Presidential Power after Watergate*, Ann Harbor: The University of Michigan Press, 2005.

¹⁵ Joe Wilson, Représentant de la Caroline du Sud, interrompt le président en criant « Vous mentez ! » (*You lie*). On pouvait également citer Mitch McConnell, le chef des Démocrates au Sénat, qui affirma en octobre 2010 que l'objectif des Républicains était de faire en sorte qu'Obama ne fasse qu'un seul mandat (« *The single most important thing we want to achieve is for President Obama to be a one-term president.* »).

des activités de l'État fédéral pendant un peu plus de deux semaines¹⁶. Ces exemples expliquent l'utilisation des termes « *gridlock* » et « *deadlock* » pour qualifier l'impasse politique pendant une grande partie de la présidence Obama.

B/ Ce qu'un président noir fait à la présidence : une présidence historique ?

Ces obstacles inédits expliquent sans aucun doute la fragilité de l'héritage de la présidence, mais, contrairement à ce que suggère la citation, ils sont aussi dus en grande partie au caractère historique de l'élection du premier président noir. L'événement que constitua la victoire de novembre 2008 doit être replacé dans son contexte historique¹⁷. Le symbole représenté par l'élection de Barack Obama, enfant d'un homme noir et d'une femme blanche, est effectivement important au regard de l'histoire encore récente de l'esclavage et de son héritage aux États-Unis. Cet ancrage dans une histoire africaine-américaine ne s'est cependant pas traduit par la mise en place de politiques spécifiques permettant de réduire les inégalités raciales et l'espoir de l'avènement d'une société « post-raciale » après l'élection de novembre 2008 ne s'est pas concrétisé¹⁸. Mais cet événement qui fit date peut aussi expliquer dans une certaine mesure l'opposition à laquelle Barack Obama fut confronté, opposition dont

la dimension raciste est aussi à prendre en compte¹⁹. C'est en partie dans ce rejet que l'on trouve une réponse à la question posée par Melanye Price : « *What changes about the presidency when the race of the president changes?* ».

C/ Un « politicien distant »

Le caractère fragile de la présidence Obama et de son héritage s'explique aussi par des traits qui lui sont spécifiques. Elaine Karmack parle ainsi de Barack Obama comme d'un « politicien distant », dont les échecs s'expliquent aussi par son peu d'appétence pour le jeu politique. Certains commentateurs, à l'instar de George C. Edwards, ont ainsi mis en exergue son leadership fondé sur la « persuasion » (*persuasive leadership*), qui reflète son désir de compromis, au moins au début de son mandat (voir les exemples du *Patient Protection and Affordable Care Act* et de l'*American Recovery and Reinvestment Act*). Barack Obama a souvent eu recours à ses talents d'orateurs pour convaincre l'opinion publique, par exemple sur les questions environnementales, au sujet du mariage homosexuel (qui fut garanti par la Cour Suprême dans l'arrêt *Obergefell v. Hodges* en 2015), ou encore, mais avec moins de succès, sur le contrôle des armes à feu. Cette propension à la persuasion peut aussi être liée à ce que certains ont identifié comme des défauts de communication, que Barack Obama reconnut lui-même lors de la campagne de 2012²⁰. Barack Obama n'a pas non plus été un grand leader de son parti, ce qui explique

¹⁶ Les candidats pouvaient expliquer les raisons de cette impasse sur la question budgétaire et aussi mentionner le refus de considérer la nomination de Merrick Garland à la Cour Suprême à la suite du décès d'Antonin Scalia en février 2016.

¹⁷ Ce développement était attendu de la part des candidates et candidats, qui devaient expliciter ce qu'Elaine Kamarck entendait par « *a historic president* », mais, comme déjà indiqué, il devait être argumenté et ancré dans la connaissance de faits importants de l'histoire étatsunienne.

¹⁸ On pouvait aussi donner les exemples du « *beer summit* » de 2009 ou encore du mouvement *Black Lives Matter* et sa lutte, encore d'actualité, contre les violences policières à l'encontre des Africains-Américains.

¹⁹ On pouvait ici bien évidemment s'attendre à des développements sur le *Tea Party* et le mouvement dit du *birtherism*.

²⁰ Dans un entretien accordé en juillet 2012, Obama note ainsi : « *When I think about what we've done well and what we haven't done well, the mistake of my first term – couple of years – was thinking that this job was just about getting the policy right. And that's important. But the nature of this office is also to tell a story to the American people that gives them a sense of unity and purpose and optimism, especially during tough times.* » Lindsey Boerma, « *Obama Reflects on His Biggest Mistake As President* », CBS News, 12 juillet 2012 ; www.cbsnews.com/news/obama-reflects-on-his-biggest-mistake-as-president/ (consulté le 15 mars 2020). Voir aussi l'expression « *achievement without credit* » utilisée par Paul Starr dans son chapitre intitulé « *Achievement without Credit: The Obama Presidency and Inequality* », in *The Presidency of Barack Obama: A First Historical Assessment*, Julian Zelizer (ed.), Princeton, NJ: Princeton University Press, 2018, p. 45-61.

pour certains l'échec électoral des Démocrates, qui perdirent la présidence en 2016 et la majorité au Congrès dès 2014²¹. Cet investissement insuffisant dans la politique (au sens de « *politics* ») a vraisemblablement contribué à la fragilité de l'héritage de la présidence Obama.

Transition : Il est impossible de considérer toute évaluation de la présidence de Barack Obama indépendamment du symbole qu'a représenté son élection. C'est aussi ce qui explique en partie la « fragilité » de l'historiographie quand il s'agit de discuter de l'héritage Obama.

III. Une historiographie au moins aussi « fragile » que l'héritage de la présidence Obama

Dans cette partie, nous nous interrogerons sur la fragilité des bilans lorsqu'ils sont faits dans le cadre d'une histoire immédiate. Comment appréhender le caractère historique d'une présidence avec si peu de distance et dans un contexte de polarisation extrême encore aujourd'hui ?

A/ Obama, historien de sa propre présidence

Journalistes et universitaires ont souvent décrit Obama comme un « historien »²². Sa conscience de l'histoire des États-Unis et sa volonté de la mobiliser pour atteindre des objectifs politiques expliquent la difficulté particulière que pose tout bilan d'une présidence résolument ancrée dans l'histoire à des

fins politiques, voire politiciennes. Ses discours mêlent ainsi constamment histoire personnelle et nationale et visent souvent à inscrire la présidence d'Obama dans l'histoire du pays et une généalogie présidentielle particulière, depuis Abraham Lincoln (1861-1865) et Theodore Roosevelt (1901-1909) – pour les questions par exemple liées à l'écologie –, jusqu'à Franklin Delano Roosevelt (1933-1945) ou encore John Fitzgerald Kennedy (1961-1963)²³.

B/ Une présidence normale ?

Cette attention portée à une généalogie présidentielle nous invite naturellement à nous interroger sur la place des deux mandats de Barack Obama dans l'histoire des présidences étatsuniennes. Le 24 novembre 2008, *Time Magazine* publie ainsi une couverture superposant le visage de Barack Obama sur une photo de Franklin Delano Roosevelt avec le titre « *The New New Deal* ». La référence est aisée à décrypter, puisqu'elle opère un parallèle entre la crise que connaissent alors les États-Unis et la Grande Dépression des années 1930, mais aussi entre la politique annoncée par Barack Obama (et confirmée par son soutien à l'*Emergency Economic Stabilization Act* d'octobre 2008) et le *New Deal* de Franklin Delano Roosevelt. Cette comparaison évidente avec celui-ci ne fut pas toujours à l'avantage de Barack Obama, au regard par exemple de son incapacité à mobiliser et transformer son parti. On peut également citer l'exemple de Lyndon B. Johnson dont le programme de la Grande Société (*Great Society*), transformatif à de nombreux égards, a été adopté en grande partie grâce à sa capacité à

²¹ En septembre 2016, dans l'un de ses derniers discours donnés en tant que président au gala du Congressional Black Caucus, Obama affirmait ainsi : « I will consider it a personal insult, an insult to my legacy, if this community lets down its guard and fails to activate itself in this election ». Or, la participation des Noirs fut historiquement basse en 2016 (7 % de moins qu'en 2012), ce qui est probablement dû à la pratique dite de *voter suppression* mais peut-être aussi à une limite importante du leadership d'Obama.

²² Voir, par exemple, Steve Sarson, *Barack Obama: American Historian*, London: Bloomsbury, 2018.

²³ Les exemples de telles références sont nombreux dans les discours de Barack Obama et on pouvait attendre des candidats qu'ils donnent des exemples précis, par exemple le célèbre discours de mars 2018, « *A More Perfect Union* », à la suite du scandale des enregistrements du pasteur Jeremiah Wright. Les références aux présidents étatsuniens, voire la manipulation des symboles, sont également nombreuses. Elles visent à créer une sorte de panthéon personnel dans lequel la présidence Obama s'inscrit. Voir à ce sujet l'ouvrage de Melanye T. Price, *The Race Whisperer: Barack Obama and the Political Uses of Race*, New York: New York University Press, 2016.

manœuvrer le Congrès. En 2012, lors de la convention démocrate, l'ancien président Bill Clinton inscrivit Barack Obama dans une généalogie présidentielle démocrate depuis la Seconde Guerre mondiale, et présenta son premier mandat comme la continuité de sa propre présidence (1993-2001).

S'il est possible de nuancer les succès de la présidence Obama au regard des présidences Roosevelt et Johnson qui ont introduit des réformes d'envergure de la société, il est cependant évident qu'à de nombreux égards, elle s'est aussi distinguée des mandats de son prédécesseur, George W. Bush. Même si la promesse de se retirer d'Irak a été tenue difficilement, Barack Obama a mis fin à une guerre coûteuse d'abord en vies irakiennes et étatsuniennes et pour l'économie²⁴.

C/ Le premier président noir et « le premier président blanc »

Ainsi que le note Elaine Kamarck dans la citation, toute tentative de faire le bilan d'une présidence est forcément fragile et dépend non seulement des présidences précédentes, mais aussi de celles qui suivent. Dans le cas présent, c'est ainsi la présidence actuelle qui influence nos analyses du bilan du 44^e président des États-Unis. De nombreux exemples tendent à laisser penser que la fragilité de l'héritage de Barack Obama est due au fait qu'il repose en partie sur certaines prérogatives du pouvoir exécutif et l'exercice de la « présidence administrative ». En effet, des mesures prises par décret peuvent aisément être annulées par un autre président. On peut ainsi citer le retrait des accords de Paris annoncé en juin 2017 et de l'accord sur le nucléaire iranien en mai 2018, deux événements qui peuvent légitimement être considérés comme des succès incontestés de la présidence Obama. Un autre exemple est la remise en cause quasi-systématique des réglementations environnementales

adoptées entre 2009 et 2017 (par exemple celles de 2010 limitant le forage en mer, ou encore l'approbation en mars 2019 de la construction de l'oléoduc Keystone XL, qui avait été stoppée en 2015).

En revanche, contrairement à ce qu'Elaine Kamarck sous-entend, il est également possible que l'héritage et le bilan de la présidence Obama sortent exagérément grandis de la présidence actuelle. Preuve en est l'écart, voire le fossé, dans la perception de l'image des États-Unis dans le monde entre 2009 et 2020. On peut également citer, à l'instar de Ta-Nehisi Coates, les liens forts de l'actuel président avec les mouvements d'extrême droite, qui confirment l'importance historique, non seulement de son élection, mais aussi de la présidence de Barack Obama.

Conclusion

Le constat dressé par Elaine Karmack peut ainsi paraître sévère au regard de la réalité des réussites de la présidence Obama, parmi lesquelles on compte le *Patient Protection and Affordable Care Act*, mais aussi d'autres lois et actions d'importance, des circonstances (crise économique, polarisation politique), et de la politique menée par son successeur, qui vise autant, voire plus, à défaire – les réglementations environnementales, les engagements internationaux tels que les accords de Paris, l'accord sur le nucléaire iranien, ou encore l'Accord de Partenariat Transpacifique dont les États-Unis se retirèrent le 23 janvier 2017, soit trois jours après l'investiture de Trump – qu'à vraiment faire. Il montre surtout que l'exercice du bilan est difficile et qu'il est toujours le fruit d'un dialogue entre passé et présent. On peut ainsi légitimement s'interroger sur ce qui subsisterait de l'héritage ou sur la façon dont nous évaluerions aujourd'hui le bilan de la présidence Obama si le résultat des élections de 2016

²⁴ On pouvait donner en exemple l'accord sur le nucléaire iranien ou la signature des accords de Paris comme preuves d'une rupture avec la politique de son prédécesseur.

avait été différent. Cette interrogation, qui n'est pas une simple question rhétorique ou un exercice futile de politique fiction, nous invite à réfléchir à la fragilité même et à l'instabilité de l'exercice de l'histoire dite immédiate.

Hélène QUANQUIN Université de Lille

2 – Commentaire en anglais (littérature)

Remarques générales

Présentation de l'extrait

Cette année, le sujet proposé en commentaire de texte provient d'une scène de *The Duchess of Malfi*. Il convenait d'emblée de situer le passage et d'en tracer les enjeux, sans pour autant « raconter » la pièce, comme cela a été trop souvent le cas, ce qui n'avait guère de pertinence.

Bosola, en sa qualité d'espion missionné par Ferdinand ('*An intelligencer*' [1.1.254, p. 20] / '*politic dormouse*' [1.1.275, p. 21]), cherche à déterminer si la duchesse est enceinte (voir scène dite « des abricots », offerts par Bosola, acte 2, scène 1, à laquelle il est fait allusion aux vers 30-31) et à découvrir l'identité du géniteur. Au cours de la scène qui précède immédiatement le passage, Antonio annonce aux officiers de la garde du palais qu'à la suite d'un vol de bijoux et d'argenterie dans le cabinet de la duchesse, le palais doit être bouclé et les officiers enfermés dans leurs quartiers. À ce forfait inventé s'ajoute la suspicion (également fabriquée) que la duchesse aurait pu être victime d'un empoisonnement causé par les abricots. Cette double fiction, vol et empoisonnement, est en réalité un moyen d'éloigner tout témoin éventuel, espion ou observateur du lieu où accouche la duchesse ('*She's fallen in labor*' [2.1.157, p. 35]). Quelques vers avant le passage proposé, Cariola, la dame de compagnie de la duchesse, annonce à Antonio qu'il est père d'un fils. Antonio déclare qu'il va dresser l'horoscope de cette naissance ('*I'll presently / Go set a figure for's nativity*' [2.2.78-79, p. 38]).

C'est donc sur un plateau vide de personnages et dans l'obscurité (comme le souligne la didascalie [*with a dark lantern*] qui caractérise l'entrée en scène de Bosola) que Bosola, sans cesse à la recherche de signes-preuves de l'infamie de la duchesse, rencontre fortuitement Antonio, lequel vient d'achever l'horoscope et s'apprête sans doute à le présenter à la duchesse. C'est le premier affrontement seul à seul, c'est-à-dire sans témoins, entre Bosola et Antonio. Une confrontation préalable avait eu lieu, en présence de Delio, à l'acte 2, scène 1 (75-103, p. 32-33). L'hostilité entre les deux hommes y était déjà patente, chacun accusant l'autre de jouer un rôle qui n'est pas le sien : Antonio prétend « voir le fond de la pensée » de Bosola ('*I do understand your inside*' [2.1.81]) et accuse ce dernier de jouer les mélancoliques (type du « *malcontent* ») pour cacher l'orgueil qu'il tire de son avancement récent au poste de surintendant des écuries de la duchesse : '*Puff'd up with your preferment, you continue / This out-of-fashion melancholy*' (82-83). La réponse de Bosola est tout aussi caustique : il se moque de l'ascension météorique et éphémère d'Antonio, devenu surintendant du duché d'Amalfi, qu'il surnomme '*lord of the ascendant*' (97) ou encore '*this trophy of a man*' (3.2.280, p. 61) et dont il compare l'élévation même à un clapotis de bulles dans un fond d'eau ('*bubbles of water*' [97]) – métaphore traditionnelle de

vanité. On voit comment les griefs réciproques des deux personnages ont trait à la notion d'ascension sociale, de vanité et finalement, d'illusion – notion fondamentale dans le passage proposé.

Écueils à éviter et conseils

Le jury a su un gré infini aux candidats qui ont pris la peine de se battre avec l'extrait proposé, dans ce découpage spécifique, et se sont efforcés d'écailler, comme le disait Barthes, le faux naturel du texte. Aucun texte ne saurait être lu comme un « réservoir » à « thèmes » (terme d'ailleurs ondoyant, emprunté au domaine musical, et qui ne peut s'appliquer sans explication précise) ou à « éléments proleptiques » : dans un trop grand nombre de copies, la seule fonction du passage était, par exemple, d'annoncer la tragédie à venir, au point que derrière la moindre allusion à l'obscurité, on voyait poindre la lycanthropie noire de Ferdinand, la strangulation dont serait victime la Duchesse ou la mort d'Antonio, et bien évidemment la fin tragique. S'ensuivaient souvent des considérations sur le « message » ou les « intentions » du dramaturge – symptômes d'un manque de recul critique peu acceptable au niveau de l'agrégation. Cette approche, qui transforme le texte en prétexte, est la négation du commentaire, voire de l'analyse littéraire car la matière même du texte a été oubliée ; elle a été, comme il se doit, lourdement sanctionnée par le jury.

Rappelons que le commentaire de texte s'intéresse au particulier et fuit le général, préfère la référence précise au vague paraphrastique élusif et n'admet pas le survol qui légifère sans preuves. En termes de méthode, d'abord, et plus particulièrement en ce qui concerne la construction de la problématique, on regrette le trop grand nombre de problématiques qui n'en sont pas, telles que « *to what extent does John Webster do this or that...?* », ou « *how does this scene show...?* ». L'angle choisi y est beaucoup trop vague pour être pertinent, et ne rend pas justice à la spécificité de l'extrait. Il faut à tout prix éviter de « plaquer » une grille préétablie sur le texte pour au contraire s'efforcer de faire ressortir les particularités de la scène. Par ailleurs, une analyse de texte ne saurait reposer sur des concepts tels que « le pessimisme / l'optimisme », ou « le négatif / le positif », qui ne sont pas des outils de lecture opératoires en littérature ; ils aboutissent à une lecture psychologisante fondée sur des « impressions ». Il faut se méfier des remarques subjectives ou impressionnistes. Quand on parle de « *unpleasant imagery* » ou de « *skilful way of...* », il faut dire en quoi cela est « *unpleasant* » ou « *skilful* ». L'utilisation de tels qualificatifs, si elle n'est pas justifiée, est à proscrire.

À ce propos, les correcteurs ont été surpris de constater le flou lexical et conceptuel qui caractérisait certaines analyses. Il est essentiel que les candidats maîtrisent les termes d'ironie, d'ironie dramatique ou d'ironie tragique (souvent confondus). De même, l'anglais « *verse* » désigne la poésie en général, ou un verset de la Bible. C'est bien « *line* » qui renvoie au « vers » français.

Il faut signaler également la propension de certains candidats à produire des catalogues de figures rhétoriques : une succession de /s/ ou de /b/ n'évoque pas plus la peur ou la joie qu'une succession de /t/ ou de /d/, ni n'est plus « violente » qu'une autre. Il faut montrer comment ces données phonétiques se combinent au sémantisme et à la situation dramatique pour proposer une interprétation opératoire.

Le jury s'est encore étonné de la présentation souvent relâchée des citations, qui peuvent se retrouver collées au milieu d'une phrase, sans respect de la continuité syntaxique ni ponctuation séparatrice. Un grand nombre de candidats ne semble pas maîtriser crochets et parenthèses et les vers successifs sont recopiés sans barre séparatrice²⁵ : ce fait, qui pourrait paraître incident, voire

²⁵ Par barre séparatrice, on entend, par exemple, pour les vers suivants : 'Sure I did hear a woman shriek. List. Ah? / And the sound came, if I received it right, / From the Duchess' lodgings.' (v. 1-3).

anecdotique, indique assez souvent le peu de cas qu'on fait de la lettre du texte, alors que le commentaire de texte, précisément, doit l'exploiter et l'expliciter dans toutes ses variations : ce qui intéresse l'analyse littéraire est l'énonciation (qui dit quoi et à qui, et surtout de quelle manière), bien plus que l'énoncé.

Enfin, le jury souhaite mettre en garde les candidats quant à leur emploi fréquent de la notion de « lecteur » ou, ici, plus précisément, de « spectateur » – terme auquel se trouve régulièrement accolée une majuscule qu'on suppose générique. Les correcteurs ont constaté que le recours à cette notion floue ne donnait lieu, la plupart du temps, qu'au développement de remarques très vagues, désarrimées

du texte, et qui relèvent en fait de la projection psychologique : le « lecteur /spectateur » doit sûrement ressentir cela ou penser telle chose. Ce « lecteur / spectateur » standardisé, aux réactions toujours prévisibles et attendues, n'existe pas, et par conséquent s'abriter derrière cet écran de fumée interprétatif mène régulièrement au contresens et toujours à l'impasse. Il s'agit plutôt d'interroger des faits textuels et dramatiques et de montrer comment ils s'articulent (ou non) et d'en tirer des conclusions nuancées en termes d'effets possibles.

Le jury tient à remercier chaleureusement les candidats qui ont tenu compte de la spécificité de l'extrait et qui se sont étonnés – sans naïveté mais lucidement – de tel choix lexical, de tel son, de tel renversement dramatique et/ou scénique ou d'un accroc du texte. Les éléments d'analyse fondamentaux que constituait par exemple l'ironie dramatique et l'enjeu que représentait l'obscurité (enjeu épistémologique, de l'accès aux modalités du savoir, mais également enjeu dramatique et scénique) étaient nécessaires pour rendre compte de la scène proposée à l'analyse. Dans le même ordre d'idée, l'examen précis des apartés, qui permettait de montrer que l'affrontement entre deux personnages apparemment opposés (premier niveau d'analyse) dépasse une « simple » opposition binaire, a souvent été fructueux : il impliquait une lecture plus serrée des ambivalences et des ressemblances, notamment discursives, entre les deux personnages, mettant en lumière que l'essentiel du mouvement discursif consiste à justifier ce qu'il n'est pas possible de dire (comment le non-dit et le dédit jouent à plein, par exemple).

Le jury a ainsi pu lire des commentaires fins qui ont tenu compte de la manière dont le discours contredit la réalité scénique et dramatique, en utilisant les éléments scéniques tels que l'horoscope et le mouchoir²⁶ ou en exploitant, par exemple, le jeu parfois frénétique et serré des apartés (par exemple, pour Antonio s'adressant à Bosola, la rime entre '*order*' [à Bosola] et '*color*' [en référence à la duchesse, 47]). C'est à partir de ces pistes, étayées par des exemples précis tirés du texte, que les candidats ont pu faire advenir un sens et que les orientations critiques qui suivent, sans aucune valeur prescriptive ou définitive, ont pu se dessiner.

Pistes d'analyse possibles

Il convenait de remarquer d'emblée l'importance de la didascalie [*with a dark lantern*], dont l'édition précisait : '*lantern with a device for concealing its light*' [p. 39]). Cette mention scénique et dramatique de l'obscurité partiellement éclairée par la '*dark lantern*', ou lanterne sourde (« sorte de lanterne faite de manière que celui qui la porte voit sans être vu, et qu'il en cache la lumière à volonté », *Littré*, entrée « lanterne »), permet de mettre en avant le fait que la luminosité n'est que partielle, oblique, biaisée. Cette

²⁶ L'exhibition du mouchoir maculé est une convention scénique du temps, qui permettait de « montrer le sang » aux spectateurs en évitant de tacher les costumes des comédiens.

caractéristique scénique et dramatique peut s'étendre à toute la scène qui présente deux personnages s'efforçant de ne pas dévoiler leurs motivations. L'obscurité peut donc se décliner sur le plan scénique, dramatique, thématique et métaphorique, et s'interpréter comme une des modalités « concrètes » d'un des enjeux récurrents de la pièce, l'accès au savoir. Cet angle permet également d'utiliser le procédé d'ironie dramatique (qui comprend l'utilisation des apartés) et d'exploiter les spécificités proprement théâtrales du passage.

L'un des ressorts principaux de la scène repose en effet sur la situation d'ironie dramatique qui joue à plein ici : les spectateurs savent que la duchesse, malgré l'interdit formel de ses deux frères, a épousé

Antonio (1.1.461-476, p. 28-29) et qu'elle vient d'accoucher ; ils connaissent en outre la machination grossière imaginée par Delio pour éloigner les gêneurs. Ils savent par ailleurs que Bosola dissimule sa fonction réelle : il est le surintendant des écuries mais en réalité l'espion de Ferdinand. De même, Antonio joue un double jeu : il est certes le surintendant du duché, mais également l'époux de la duchesse (cette union est un secret). On a donc affaire à deux personnages dont le niveau d'informations sur la diégèse, mais aussi sur leurs motivations réciproques réelles, est inférieur à celui des spectateurs, et qui cherchent autant à dévoiler l'hypocrisie de l'autre qu'à dissimuler leur propre fausseté. L'un comme l'autre parle et agit de manière duplice, ce qui permettait de possibles problématisations autour des notions d'hypocrisie, du jeu de rôle, ou encore autour de la difficulté d'accès à la connaissance (pour les spectateurs comme pour les personnages). Cette situation d'énonciation particulière induit une perception double de chaque énoncé, ce que le lecteur / spectateur avisé devra prendre en compte.

Trois pistes principales, qui sont apparues dans un certain nombre de copies, seront ici explorées : 1) la rencontre agonistique, abordée à partir de la situation, de la rhétorique, des questions de territorialité et de proxémique ; 2) les ambivalences du passage, à partir des similitudes qui rapprochent Antonio et Bosola, au-delà de leur conflit apparent ; 3) l'enjeu du savoir, à partir des modalités d'accès à la connaissance²⁷. Ce qui suit n'est pas à lire comme un corrigé « traditionnel », mais comme un ensemble de pistes présentant des éléments importants tirés du texte et dont la combinaison permettait une analyse dynamique et efficace de la scène.

1. Dimension agonistique de la rencontre

La structure de la scène se signale par une gradation dans l'expression de l'inimitié (à peine) voilée qui aboutit à la franche hostilité, condensée dans l'ordre '*this door you pass not*' (48). L'affrontement va croissant jusqu'à l'insulte : dans le cadre du problème d'occupation de l'espace, de territorialité, apparaît une série de questions et réponses qui sont autant de tentatives de détournement ou de dérivation (ne pas répondre à la question posée) ; par exemple l'accusation de l'empoisonnement (30-31) pour répondre à l'accusation d'impiété ('*You are a fine courtier*' [29]), la mention des « traîtres » (32-33, vers général sur les traîtres pris génériquement pour éviter l'accusation directe). En général, les questions restent sans réponse et suscitent une réponse indirecte ou une contre-question qui représente une

²⁷ Une autre piste possible serait la notion de « liberté » ou de libre arbitre par rapport à la destinée / au destin, au déterminisme (Antonio voyant la tache parle de '*mere accident*') : paradoxe d'un personnage qui tente de s'affranchir de son rang et qui pourtant se soumet à la « vérité » de l'horoscope. L'horoscope / L'almanach peut par ailleurs être lu comme une tentative maladroite et contradictoire pour rationaliser le destin par la « logique de la preuve ».

accusation voilée. Il était possible de s'intéresser au régime allitératif de l'insulte, comme par exemple dans les vers '*You are a false steward*' (35) et '*Saucy slave*' (36), où l'accusation de fausseté (par Bosola) est reprise par Antonio en termes de hiérarchie sociale et d'impudence (utilisation du '*thee*' [36]), puis avec recours au bestiaire traditionnel (*saucy slave / impudent snake*)²⁸. Enfin, menace et coercition prévalent : '*For you, sir, I'll take order*' (46) / '*Sir, this door you pass not*' (48) / '*...till you have quit yourself*' (50).

On voit combien le discours dramatique est marqué par le nombre de questions (13 au total, Bosola 8, Antonio 5). Cette prééminence du questionnement, voire de l'interrogatoire, est révélatrice de

l'atmosphère de doute qui caractérise le passage, avec par exemple la question ironique formulée par Bosola, '*and how falls your question?*', à propos de l'horoscope d'Antonio (21). L'idée de « questionnement » est d'ailleurs utilisée par Antonio pour renverser cette question posée par Bosola sur l'horoscope : '*Tis rather to be **questioned** what design, / When all men were commanded to their lodgings, / Makes you a night-walker*' (23-25, nous soulignons), et la suggestion du (noir) « dessein » secret débouche sur l'association par Bosola entre l'homme de cour / le courtisan que serait Antonio, et l'hypocrite : '*I came to say my prayers / – and if it do offend you I do so, / You are a fine courtier*' (2729). Ce glissement digne de Tartuffe place bien la « relation » entre les deux hommes sous le mode de l'*hypokritès* / l'hypocrite / le comédien²⁹, c'est-à-dire de comédiens jouant un rôle et rivalisant d'hypocrisie pour découvrir les menées de l'autre (voir les apartés, notamment, à ce sujet, ceux d'Antonio : '*this mole does undermine me*' [14]).

L'enjeu de territorialité est un enjeu à la fois dramatique et scénique qui a été exploité, avec raison, dans un grand nombre de copies. À certains égards, aucun des deux personnages ne devrait se trouver là où il se (re)trouve. Cette thématique paraît résumée dans les deux vers que sont '*When all men are commanded to their lodgings*' (24) et '*Sir, this door you pass not*' à la fin du passage (48) : la porte qui mène aux appartements de la duchesse est l'objet d'un fléchage proxémique spécifique et l'énoncé fait écho à l'ordre explicitement lié, pour Antonio et le spectateur, à la duchesse parturiente qui doit garder la chambre (l'accès à la duchesse est un enjeu central dans la pièce)³⁰.

2. '*Copy it out*' / '*They are the same*' : Similitudes et ressemblances

Malgré une opposition qui semble d'abord radicale, au-delà d'un premier niveau de lecture, on distingue de nombreuses similitudes entre les deux personnages : la « dispute » qui les oppose met en lumière une série d'ambivalences qui ne permet pas de les « séparer » nettement. Dans leur situation sociale (tous deux, d'une certaine façon, des « parvenus »), leur même stratégie de dissimulation (ils portent tous les deux, figurativement, un masque) et leur « technique » d'attaque et de défense (questionnement, renversement, apartés, etc.), Antonio et Bosola sont montrés ici comme des personnages très similaires. Bosola d'ailleurs ne s'y trompe pas, lorsqu'il lie sa chute éventuelle à celle

²⁸ On notera que la chouette / le hibou, prédateur nocturne, est un emblème de mort (voir les vers de Bosola, acte 4, scène 2). La référence à la taupe et au serpent semble établir un champ de créatures réputées « cachées », agissant invisiblement et avec duplicité. Par ailleurs, l'utilisation du substantif *snake* associe Bosola à la figure du tentateur. Il obtiendra d'ailleurs le secret et la confession de la duchesse (acte 4). Bosola peut être vu comme l'empoisonneur d'oreille, à l'instar du serpent de la Genèse.

²⁹ Hypocrisie de Bosola, homme sans foi ni loi, qui prétend qu'il venait prier (27).

³⁰ Le remariage de la duchesse soulève la question, éminemment politique, de l'accès au corps : '*I would not have her marry again*', déclare Ferdinand (1.1.249). L'accès au corps de la veuve, qui est aussi la sœur, doit être « régulé ». Selon une équivalence entre corps et demeure, l'accès se matérialise en '*[a]ccess to private lodgings*' (1.1.274) et l'usage d'une clé souvent évoquée. Les références aux clés comme aux portes sont très nombreuses dans la pièce.

d'Antonio : *'Maybe the ruin will crush you to pieces'* (37). On peut voir dans cette phrase une dimension proleptique et de communauté de destins entre les deux personnages. La métaphore *'pull thee up by the roots'* (36) est par ailleurs une menace qui a trait à la fois aux notions de destin, de déterminisme (social), de filiation et de renversement de l'ordre social, motifs associés aux deux personnages.

Ce faisceau de ressemblances trouve sa pleine expression aux vers 40-41 : à l'accusation de diffamation, Bosola répond crânement qu'à un texte (mensonger ?) écrit par Antonio, il apposerait sa signature : la calomnie est en réalité un fait, et le mensonge est ainsi présenté comme la vérité, par la force de la signature et la puissance symbolique du geste (*'I will set my hand to't'* [41]). Une signature apposée à la calomnie d'un autre fait de cette dernière une vérité. Cette idée induit la relativité de toute (re)présentation, verbale ou visuelle, question fondamentale dans *The Duchess of Malfi*, où ce qui est montré et dit est toujours sujet à caution. Se pose également la question de la foi dans l'écrit – forme réifiée de la langue et de l'engagement ; la métonymie traditionnelle de *'hand'* pour *'écriture'* met

d'ailleurs en rapport le corps et le texte, ici de manière éminemment hypocrite mais « spectaculaire », ostentatoire.

On en arrive à la dimension « théâtrale », voire métadramatique, de la scène. À certains égards, on peut voir les deux personnages comme des comédiens (jouant pour différents spectateurs) et des metteurs en scène, ce que suggère l'utilisation des accessoires et de la proxémique. L'arrivée sur scène de Bosola seul permet une mise en garde (presque programmatique) contre la faillibilité des sens : ce que vous voyez et entendez n'est pas la seule réalité. Tout de suite après qu'il l'a identifié, Bosola lance à Antonio que sa « mine » d'homme apeuré est inutile : *'Put not your face, nor body / To such a forc'd expression of fear'* (11-12) : l'entretien à venir se situe d'emblée sur un ton de suspicion, de duplicité où chacun des deux personnages semble prendre l'autre pour un comédien.

L'analogie entre vie à la cour et théâtre est un lieu commun rhétorique et social du temps. Elle est régulièrement évoquée à travers la pièce, et il n'est pas anodin que Bosola lui-même, à la fin de la pièce, après avoir accidentellement tué Antonio (5.4.49-50 et 69), expliquera à Malateste qu'il a tué Antonio *'in a mist; I know not how – / Such a mistake as I have often seen / In a play'* (5.5.92-94, nous soulignons), se présentant lui-même comme *'an actor in the main of all'* (5.5.83, nous soulignons). Ce genre de remarque ne peut être pertinente (et bienvenue) que si elle vient à l'appui d'une analyse précise du passage, qu'elle ne saurait remplacer : il s'agit ici de rappeler que la métaphore théâtrale caractérise la « relation » entre Antonio et Bosola, entre autres personnages. De là les accents poignants et significatifs du vers de Bosola quand il se rend compte de l'identité de celui qu'il a tué : *'Antonio? / The man I would have sav'd'bove my own life!'* (5.4.50-51)³¹. Certains candidats ont pu remarquer que cette scène dans l'obscurité scénique et dramatique, littérale et métaphorique, annonce de manière proleptique celle où Bosola va assassiner par erreur Antonio : il s'agit bien d'une scène d'obscurité menant à des erreurs tragiques dans une pièce dont l'essentiel de l'action se déroule dans le noir.

3. *'In sooth'* (25) : L'enjeu du savoir, de la vérité

Plus globalement, le passage soulève la question de la fiabilité des sens, de ce qui est montré et de ce qui est dit. L'ouïe et la vue sont largement sollicitées. À la certitude de Bosola (*'Sure I did hear a*

³¹ On notera l'emprunt à Montaigne qui suit cette prise de conscience tragique, lui-même emprunté à Plaute (et d'ailleurs repris par Sidney) : *'We are merely the stars' tennis balls, struck and banded / Which way please them'* (52-53).

woman shriek. List! Ah? [1]) succède la modulation, la mise en doute de cette certitude ('it may be 'twas the melancholy bird' [7]), adossées au mode conditionnel et hypothétique ('if I received it right' [2]). Les mêmes phénomènes semblent marquer la perception d'Antonio ('I heard some noise' / 'Speak') L'ouïe semble destinée à pallier les insuffisances de la vue (obscurité), ce qu'elle ne fait que de manière imparfaite (l'entendre et le voir sont les deux modalités au principe du théâtre). On observe également une perte de « sens » vectoriel, dans une situation où Antonio tente (maladroitement) de « détourner » l'attention et la curiosité de Bosola : 'A noise... / From whence?' / From the Duchess's lodgings / Let's walk towards it / No. It may be the rising of the wind' (15-17). Le discours dramatique va jusqu'à suggérer un jeu sur le haut et le bas, la chouette (9) contre la taupe (14), impliquant un début de renversement. Les deux personnages finissent par partager cette certitude/incertitude auditive ('Sure / I did hear...' [Bosola, 1] / 'I heard some noise' [Antonio, 10]).

La trajectoire de la scène induit un mouvement qui va des bruits extérieurs aux manifestations du corps. Le corps devient un élément, un objet, ou un signe qu'il convient de déchiffrer, d'interpréter. Ainsi, la démarche « inquisitrice » de Bosola s'applique à la personne d'Antonio, aux manifestations corporelles. Les notions de somatisation, de corporalité ou de sémiotisation (le corps qui fait signe, le corps qu'on déchiffre) ont été utilisées avec profit dans un certain nombre de copies. Tout comme Bosola semblait scruter le ventre arrondi de la duchesse (2.1, p. 32), il « lit » le visage d'Antonio et dit devant Antonio qu'il tente de lire son corps (dimension de quasi-autocommentaire). Dans sa double posture du « malcontent » et de l'enquêteur, le satiriste mélancolique déçu et amer est donc doublement « voyeur » ; il est censé pénétrer les apparences et faire tomber les masques, non seulement parce qu'il en a reçu l'ordre par Ferdinand, mais aussi car c'est sa fonction traditionnelle : 'Methinks 'tis very cold, and yet you sweat / You look wildly' (19-20). Le point culminant semble atteint au moment de l'aveu somatique et sémiotique d'Antonio ('My nose bleeds' [41]). La seule « preuve » tangible de la réaction émotionnelle d'Antonio est la réaction du corps : c'est le corps qui trahit, ce qui a permis à certains candidats d'évoquer les questions éminemment théâtrales de la représentation et de la « sincérité »³². Plus généralement, cette approche « herméneutique » où l'on cherche à savoir en interrogeant les signes / preuves – en se trompant d'ailleurs souvent – soulève la question de l'accès à la connaissance (angle épistémologique), enjeu central de la tragédie.

De plus, ce discours double dans ses destinataires (ironie dramatique) mais aussi dans son sémantisme, participe de ce questionnement de la notion de connaissance et d'accès à la connaissance. Par exemple, le terme de 'jewel', qui a une « réalité » dramatique, désigne aussi, obliquement, la progéniture (cachée, secrète) de la duchesse. Le terme revient à plusieurs reprises dans la pièce, et doit être associé à l'utilisation par Bosola de l'image grivoise de 'Spanish fig' : l'obscurité voisine ici avec l'obscénité (idée des bijoux de famille), introduisant une forme de discours grivois parallèle qui irrigue par ailleurs toute la pièce.

Il était possible d'évoquer plus précisément les accessoires qu'étaient la lanterne sourde, l'horoscope et le mouchoir, ce qui a permis à certains candidats des développements pertinents et originaux. D'une part, on a Bosola et sa lanterne sourde (accessoire ambivalent en soi), et Antonio et son horoscope,

³² La phrase de Delio sur les signes superstitieux qui paralysent le courage d'un homme ('bleeding at nose' [68]) précède immédiatement notre passage, lequel peut alors se lire comme la « matérialisation » concrète, scénique, de cette « prédiction » (pourtant présentée avec ironie).

qu'il fait tomber par terre en prenant son mouchoir (41-42). Comme en écho ironique au surnom donné par Bosola à Antonio (*'lord of the ascendant'* [2.1.97]), l'horoscope, censé « fixer » la destinée (ici, celle de son fils qui vient de naître), se retrouve ici mêlé à ce qu'on pourrait appeler un « accident scénique », qu'Antonio relie dans un aparté à la notion de hasard (*'by chance'* [43]). Cette rencontre de la « destinée » et de l'accident fortuit se trouve comme résumée dans l'accident somatique du saignement de nez et du mouchoir où les deux lettres brodées à son nom sont couvertes de sang, événement lourdement signalé par Antonio, en aparté, comme *'ominous'* (43). Toujours en aparté, Antonio souligne explicitement la « simple coïncidence » (*'mere accident'* [46]), quand le spectateur / lecteur se souviendra des mots « proleptiques » (bien qu'ironiques) de Delio (2.2.68, p. 38).

Antonio ferme la scène en citant un énoncé gnominique, aphorisme non identifié / identifiable, dont le sens ne paraît pas immédiatement lié à la scène à laquelle on vient d'assister. Des candidats ont interrogé cette relative obscurité du distique rimé. De qui, de quoi Antonio parle-t-il ? Qui seraient les « grands » évoqués ici ? La duchesse et lui (à comparer à l'exclamation de la Duchesse lors de la scène du mariage clandestin : *'The misery of us that are born great!'* [1.1.429, p. 27]) ? *Quid* du « vulgaire »

ou du peuple compris dans le syntagme *'the base'* ? Est-ce une référence à Bosola ? S'agit-il d'un jugement porté sur sa propre conduite ou sur celle de Bosola ? Qu'en est-il de la portée généralement « universalisante » de l'aphorisme ? Par ailleurs, on a affaire à un énoncé stylistiquement ambivalent : la relative sophistication du polyptote (*'shameful ways to avoid shame'*) est nuancée par l'adverbe *'nay'* qui, dans sa fonction de réévaluation ou de réajustement de ce qui a précédé, réduit l'effet de frappe que ce genre d'énoncé (mot de la fin) est censé produire. Or, l'aphorisme accepte mal le repentir, la correction. Le terme *'shame'* est équivoque et paradoxal, car il désigne à la fois la faute et la conscience de la faute (« preuve », malgré tout, de la « moralité » d'un être). On songe à Lucrèce par exemple, qui succombe à la *'shame'* d'avoir été violée bien qu'elle soit parfaitement chaste. De plus, la progression ou gradation entre *'to be like'* et *'to be the same'* semble nulle, et relève à bien des égards de la redondance. On peut dès lors considérer que le « mot de la fin » d'Antonio est peu convaincant, et que l'obscurité du début trouve ici son pendant verbal dans l'indéterminé. On peut en conclure que l'énoncé n'est pas dénué d'ironie : l'importance de la hiérarchie sociale dans cette pièce fait que les *'base'* désigneraient, précisément, Antonio et Bosola. Il pourrait donc s'agir de la prise de conscience d'Antonio qui, désormais du côté des « grands », est contraint, par conséquent, tout comme eux, de mentir, de jouer la comédie, de faire du théâtre³³.

La scène a certes pour fonction de faire avancer l'intrigue, en particulier du point de vue de Bosola qui cherche à rapporter à Ferdinand l'information qu'il soupçonne : que la duchesse est enceinte, voire qu'elle a accouché et que, par conséquent, elle a rompu sa promesse. Mais le spectateur / lecteur, par le biais de l'ironie dramatique, est placé dans une position de supériorité et n'ignore rien des menées des frères de la duchesse, secondés par Bosola, ni des détails de la situation de la duchesse et d'Antonio. Le spectateur est donc convié à assister à une perpétuelle vacillation, à la jointure entre révélation incomplète et dissimulation supplémentaire, entre non-dit et déni entre deux personnages qui cherchent à susciter l'aveu tout en conservant leur masque et leurs secrets. Il n'en reste pas moins que cette scène marque d'une certaine manière l'entrée définitive dans le tragique, que suggère l'écho de *Hamlet* dans le *'Who's there?'* d'Antonio, et le mouchoir ensanglanté qui évoque celui d'Othello : la vue

³³ Voir à ce sujet le concept ambigu de *Magnanima mensogna*, *'a noble lie'* (3.2.178) utilisé par la duchesse, qu'elle emprunte au Tasse (p. 58).

du sang, qui rappelle le sang de l'enfantement (le hors-scène, dans cette perspective, relèverait bien de l'obscène), signale qu'à l'éventualité d'un horizon de comédie (naissance, fertilité) se substitue le dérèglement du sang (traditionnellement associé au féminin) du corps masculin.

**Denis LAGAE-DEVOLDÈRE Sorbonne
Université**

3 – Composition de linguistique

L'**épreuve de composition de linguistique**, d'une durée de six heures, prend appui sur un texte littéraire d'une longueur d'environ 1000 mots généralement extrait d'une œuvre contemporaine. Le passage retenu cette année provient d'un roman de Chimamanda Ngozi Adichie, *Americanah* (2013). L'épreuve comporte deux volets : la partie « Phonologie », à rédiger **en anglais**, et la partie « Analyse Linguistique », à rédiger **en français** (se reporter au rapport spécifique ci-après). Celle-ci consiste en l'étude de trois segments soulignés dans le texte et d'une question large portant sur l'ensemble du passage.

Présentation générale de l'épreuve de composition

Gestion du temps et déroulement de l'épreuve

Il est conseillé de procéder tout d'abord à une lecture attentive du texte, de manière à bien identifier les personnages et la situation dans laquelle ils se trouvent, ainsi que les plans d'énonciation et le ton du récit. La pertinence des analyses dépend en grande partie de cette étape préalable, car une bonne compréhension et une bonne connaissance du texte permettent de bien contextualiser les segments étudiés, mais aussi d'éviter autant que possible les contresens, qui sont fortement pénalisés.

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

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

Barème

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

3.1. – Partie « Phonologie »

Remarques générales et conseils (rappels)

Contrairement à ce qui se pratique pour l'analyse de grammaire linguistique, la rédaction de la partie « Phonologie » se fait **en anglais**. Aucune justification ou explication en français, même juste, n'est prise en compte. La rédaction doit se faire dans un anglais correct et il convient de maîtriser la métalangue adéquate, y compris sur le plan orthographique, afin de pouvoir fournir des réponses claires et précises. Certains termes spécifiques à la phonologie ont souvent été mal employés ou mal orthographiés, alors que certaines de ces erreurs avaient été signalées dans le rapport les années précédentes : on écrit *pronunciation* (et non **pronounciation*), *pronounce* (**pronunce*), *consonant* (**consonnant*), *vowel* (**vowell*), *diphthong* (**diph tongue*, **diph tung*, **diph tong*, **diph tongue*), *plosive* (**plausive*), *phoneme* (**phonem*), *suffix* (**suffixe*), *vocalic* (**vowelic*), *elision* (**ellision*). Pour désigner le noyau intonatif, *nucleus* est le nom au singulier ; *nuclei* ne s'utilise qu'au pluriel. Rappelons que le substantif *information* est indéénombrable et que, par conséquent, l'utilisation de **an information* / **a new information* est incorrecte. Il convient également de prêter attention aux termes lexicaux non spécifiques, les erreurs suivantes ayant été notées à plusieurs reprises : **mentioned* (orthographe correcte : *mentioned*), **occured* / **occurence* (*occurred* / *occurrence*), **emphasise on* (probable confusion avec *focus on*, alors que *emphasise* n'est suivi d'aucune préposition). En ce qui concerne les transitions, on veillera à ne pas utiliser *hence* à la place de *therefore* (erreur relevée par plusieurs membres du jury cette année).

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

- employer des signes typographiques appropriés pour faire la distinction entre l'orthographe indiquée entre < > et la transcription des phonèmes indiquée entre barres obliques // ou crochets [] ;
- souligner les lettres pertinentes pour l'identification du phénomène ;
- utiliser des abréviations afin d'apporter une réponse de portée généralisante : par exemple, C pour *consonant*, V pour *vowel* ou encore 1C, 2C (ou CC ou C2) pour indiquer le nombre de consonnes. Il convient de bien faire la différence entre l'utilisation de la majuscule (V = *vowel*), qui représente une catégorie, et l'utilisation d'une lettre minuscule qui correspondrait simplement à la lettre <v>, par exemple. Lorsque l'on souhaite faire référence à une règle en utilisant un nom considéré comme connu (ex. *-ion rule*, *magic <e> rule*), il faut toujours **donner la règle de manière explicite** lors de sa première utilisation. Lorsque la règle peut être évoquée par un acronyme (ex. NSR, *Normal*

Stress Rule), il faut également expliciter ce que veut dire l'acronyme et donner une définition de la règle.

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

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

- JONES, D. (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. 18th ed. P. Roach, J. Setter & J. Esling (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. 3rd ed. Londres: Longman.

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2021. Les deux premières questions (transcription du passage et transcription de mots lexicaux) ont pour seules références ces deux dictionnaires.

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

Bilan général

Cette année encore, le jury a constaté des écarts très importants entre les candidats. Certaines réponses approximatives ou justifications fantaisistes semblent témoigner d'un manque de préparation et de familiarisation avec des questions de phonologie. D'autres attestent, en revanche, de très bonnes connaissances de la transcription, des règles d'accentuation, des règles grapho-phonématiques, des phénomènes de chaîne parlée, des processus phonétiques, ou encore des règles qui sous-tendent

l'intonation de l'anglais. Les exercices les moins bien réussis cette année sont les mêmes que l'an dernier : la transcription du passage (question 1), l'accentuation des composés (question 3c) et les processus phonétiques (question 5b). En ce qui concerne la transcription du passage, il est étonnant de voir que le degré de réussite est extrêmement faible, comme il l'était déjà lors de la session 2019. Pour la graphie-phonie (question 4b), et les schémas accentuels des mots polysyllabiques (question 3b), les copies qui comprenaient des transcriptions correctes mais des justifications erronées sont assez fréquentes cette année encore. Le problème est identique en ce qui concerne la prononciation de *was* (question 4a). Le taux de réussite de l'exercice portant sur les différences entre *SBE* et *GA* (question 5c) est comparable à celui de l'an dernier mais les écarts entre les candidats y sont encore très importants. La question portant sur l'intonation (question 6) s'étant installée durablement, elle ne donne aujourd'hui plus lieu à d'importantes impasses, comme cela était le cas il y a quelques années. Les progrès à long terme y sont indéniables, même si l'on constate une stagnation par rapport à l'an dernier.

La maîtrise des phonèmes, de la correspondance son-symbole, et la formation même des symboles posent encore des problèmes à certains candidats. Par ailleurs, certains ne soignent pas leur écriture, ce qui se révèle problématique lorsque le manque d'application rend le déchiffrement des symboles impossible pour les correcteurs. Chaque phonème doit être transcrit correctement, les approximations et confusions n'étant pas à l'avantage des candidats. Les correcteurs doivent pouvoir clairement faire la différence entre, par exemple, /ə/ et /a/ (ex. /əɪ/ ne correspond pas à la diphtongue que l'on trouve dans *organize* et *writing*). Au-delà de ce problème, l'exercice le moins bien réussi cette année est à nouveau le premier, celui portant sur la transcription du passage (question 1).

La proposition de corrigé et les commentaires qui suivent sont destinés aux candidats de la session 2020, ainsi qu'à ceux qui prépareront l'agrégation en 2021. Chaque question est traitée de la manière suivante : la consigne de la question, puis quelques remarques générales (en français), suivies d'une proposition de corrigé (en anglais), enfin un bilan (en français) qui permet de présenter quelques éléments de comparaison entre les questions, de situer les difficultés rencontrées, de préciser les points positifs et de donner quelques recommandations méthodologiques. Pour certaines questions, un rappel théorique est proposé à la suite des remarques générales. Très souvent, pour ne pas alourdir le propos, le corrigé comporte une seule solution et toutes les variantes ne sont donc pas répertoriées. Lorsque certaines variantes sont tout de même indiquées, elles sont introduites par OR. Lorsque la distinction entre l'anglais britannique et l'anglais américain est pertinente, des transcriptions de couleurs différentes sont utilisées, rouge pour le *SBE* et bleue pour le *GA*.

Proposition de corrigé et commentaires

Q1 – Transcription d'un passage du texte

Give a phonemic transcription of the following passage:

The girls began to organize themselves. Soon, some of them were writing on the envelopes, and others were cutting and curling pieces of tissue [...]. (II. 56-58). Use weak forms where appropriate.

Remarques générales

Cette question nécessite une connaissance précise des symboles de l'Alphabet Phonétique International (API), qui doivent être bien formés. Les marques accentuelles appropriées (' pour l'accent primaire et , pour l'accent secondaire) sont également attendues. La prononciation proposée doit correspondre à la variété de référence indiquée en début de copie (*SBE* ou *GA*). Pour les mots lexicaux,

toutes les propositions qui apparaissent dans l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence sont acceptées, qu'elles figurent en entrée principale ou en variante standard.

Dans la mesure où la question porte spécifiquement sur la transcription et qu'il n'y a aucune ambiguïté possible, elle peut figurer entre barres obliques //, entre crochets [] ou encore sans indicateur particulier. Il convient d'éviter de couper les mots en fin de ligne, de proscrire les majuscules et, pour des questions de lisibilité, de séparer les mots les uns des autres par un blanc. La division syllabique à l'intérieur des mots ne doit pas apparaître dans les transcriptions, même si elle figure dans les deux dictionnaires de prononciation de référence. Aucune marque de ponctuation ni aucune marque intonative (barre verticale de pause) ne doivent figurer ; de tels ajouts sont d'ailleurs pénalisés. En outre, il faut exclusivement utiliser des symboles phonémiques / phonologiques (à l'exception de /i/ et /u/ neutralisés, et de /t/ pour l'anglais américain), et non phonétiques / allophoniques. Par exemple, il ne faut pas indiquer l'aspiration d'une plosive / occlusive, la qualité « sombre » ou « claire » du //, ou encore le dévoisement de /r/ ou de /j/. Le cas échéant, le r de liaison doit être indiqué (*SBE*). Seuls les phénomènes de chaîne parlée figurant dans les dictionnaires de référence pourront être pris en compte.

Par ailleurs, il est important de veiller à la bonne formation des symboles (voir plus bas). Il faut marquer l'accent de mot sur tous les mots lexicaux, même monosyllabiques, et sur tout mot polysyllabique. Il convient de prévoir la non-accentuation des mots grammaticaux, ainsi que les formes faibles là où elles sont appropriées, comme l'indique clairement l'énoncé. **Propositions de corrigé**

SBE /ðə 'gɜ:lz bi'gæn OR bi'gæn tu 'ɔ:ɡənəɪz ðəm'selvz 'su:n 'slʌm əv ðəm wə 'raɪtɪŋ ɒn ði 'envələʊps ənd 'lðəz wə 'klʌtɪŋ ənd 'kɜ:lɪŋ 'pi:sɪz OR 'pi:səz əv 'tʃju: OR 'tʃju: /

GA /ðə 'gɜ:lz bi'gæn OR bi'gæn tə 'ɔ:ɡənəɪz ðəm'selvz 'su:n 'slʌm əv ðəm wər OR wə OR wɪ 'raɪtɪŋ ə:n OR ɔ:n ði 'envələʊps ənd 'lðəz OR 'lðəz OR 'lðz wər OR wə OR wɪ 'klʌtɪŋ ənd 'kɜ:lɪŋ 'pi:sɪz OR 'pi:səz əv 'tʃju: /

Bilan

Si certains candidats ont bien réussi l'exercice, cette question a globalement donné lieu à de faibles résultats, qui ont contribué à faire baisser la note de la partie phonologie. Certains semblent n'avoir pas (ou très peu) d'expérience de l'exercice de transcription, dont la maîtrise demande pourtant une certaine pratique. Comme l'an dernier, le jury insiste sur le fait qu'un entraînement régulier à la transcription s'impose comme l'une des clés de la réussite à cette épreuve. Les sujets et les corrigés présentés dans les rapports des sessions précédentes constituent un très bon moyen de s'entraîner. En outre, certains des ouvrages proposés en bibliographie comportent des exercices spécifiques.

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

En ce qui concerne la **maîtrise des symboles**, rappelons tout d'abord qu'il existe une liste finie de symboles à connaître et qu'il faut les apprendre pour passer l'épreuve. Le jury a constaté des progrès en ce qui concerne la distinction entre « les trois i », /i:/, /ɪ/ et /i/, dont la distribution avait été plusieurs fois expliquée dans les rapports précédents. Rappelons toutefois que c'est le symbole /ɪ/ qui est utilisé dans les diphtongues /eɪ/, /ɔɪ/, /aɪ/, et non /i/ (*ei/, *oi/, *ai/) – erreur facilement rectifiable, qui a été relevée dans diverses copies cette année. Quant à la diphtongue /aɪ/, elle doit avoir /a/ comme premier

élément (*organize* /'ɔ:(r)gənəɪz/, *writing* /'raɪtɪŋ/), et non /æ/, /a/ ou /ʌ/, conformément à la notation des dictionnaires de référence. Notons que c'est le même symbole qui doit être utilisé pour le premier élément de la diphtongue /aʊ/ (ex. *mouth*), qui ne figurait pas dans le passage à transcrire cette année. Enfin, on veillera également à bien distinguer les symboles /a/ et /ə/, y compris dans les diphtongues, afin de ne pas laisser dans les copies des transcriptions erronées telles que */rəɪtɪŋ/.

Il faut prêter attention à ce qu'aucune fioriture (ornements ou boucles décoratives) ne soit ajoutée aux symboles de l'API. Ainsi, on transcrit // et /f/ et il convient de ne pas « boucler » ces deux symboles. De même, il faut transcrire /m/ et /n/ et ne pas utiliser de « n à deux jambes » ou de « m à trois jambes ».

Rappelons également que le symbole /z/ n'a pas de barre horizontale en son milieu. En ce qui concerne la voyelle /æ/ (*began*), il ne faut pas la séparer en deux (*/a e/) mais bien souder les deux parties en une. Enfin, la taille des symboles doit être adéquate. Par exemple, /θ/ est plus haut que [ɪ], qui ne doit pas avoir la taille d'une lettre majuscule. Une consultation régulière des dictionnaires de référence permettra au candidat d'être précis dans sa transcription.

La prononciation de certains mots a posé problème. Tout d'abord, il y a eu beaucoup d'oublis de formes faibles pour les mots grammaticaux (*to*, *and*, *of*), ainsi que pour *were*. De nombreuses erreurs ont été commises sur la valeur des voyelles pleines, notamment pour la graphie <o> dans *some* et *others*, qui correspond au phonème /ʌ/, et non à la voyelle postérieure arrondie /ɒ/. C'est en revanche bien /ɒ/ que l'on trouve dans la préposition *on* en *SBE*. Son équivalent en *GA* est /ɑ:n/ ou /ɔ:n/. Notons qu'aucun des deux dictionnaires de référence ne recense de forme réduite de type */ən/ pour *on*. La graphie <ng> a posé des problèmes pour la transcription des mots *writing* et *cutting*. Dans des mots de ce type, elle ne correspond qu'au seul phonème /ŋ/ puisqu'elle se situe à la fin du morphème *-ing*³⁴. Pour le *GA*, rappelons que la notation du <t> doit correspondre à un « flapped /t/ » dans *writing* (/ˈraɪtɪŋ/) et *cutting* (/ˈkʌtɪŋ/). Par ailleurs, un grand nombre de copies ont proposé, de façon étonnante, une transcription de *writing* avec /w/, */wraɪtɪŋ/, y compris parfois les bonnes copies. La graphie <w> est bien évidemment muette dans *write* et il convient donc de transcrire /ˈraɪtɪŋ/.

En ce qui concerne l'**accentuation**, un nombre non négligeable de candidats ont accentué la première syllabe de *themselves*, alors que dans tous les pronoms en *-self* / *-selves*, c'est la seconde qui doit l'être. Par ailleurs, un verbe comme *organize* suit le schéma des mots en *-ize* de trois syllabes ou plus, qui sont accentués sur l'antépénultième syllabe ; ainsi, on accentue /'ɔ:gənəɪz/, et non */ɔ:gə'nəɪz/. Rappelons que le même schéma caractérise les mots en *-ate* de trois syllabes ou plus.

Aucun item correspondant ne figurait dans le sujet cette année, mais il s'agit d'une erreur récurrente qui est comparable aux erreurs commises sur *organize*. En effet, les candidats ont souvent tendance à accentuer les syllabes contenant *-ate* et *-ize*, probablement en raison de la présence des diphtongues qui les rendent phonologiquement lourdes. Néanmoins, on accentue également les mots tels que *replicate* sur l'antépénultième : /ˈreplɪkeɪt/, et non */replɪ'keɪt/. Les dictionnaires de prononciation ne notent pas d'accent secondaire sur *organize* et *envelope*, en dépit de la présence d'une diphtongue. Il convient donc de transcrire /'ɔ:gənəɪz/ et /'envələʊp/, et non */ɔ:gə'nəɪz/ et */envə'ləʊp/, qui ont été utilisés à plusieurs reprises cette année.

³⁴ Pour une explication détaillée des différentes valeurs phonologiques de la graphie <ng>, on pourra consulter le rapport de 2019 (p. 91) : < <https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2019/10/rapport-agreg-externe-2019.pdf> >.

Q2 – Transcription de mots lexicaux Transcribe the following words phonemically: *steely* (l. 12), *laughed* (l. 41), *saviour* (l. 43), *commit* (l. 52)

Remarques générales

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

Propositions de corrigé

word	<i>steely</i>	<i>laughed</i>	<i>saviour</i>	<i>commit</i>
<i>SBE</i>	<i>/'sti:əli/</i> OR <i>/'sti:li/</i>	<i>/'lɑ:ft/</i>	<i>/'seɪvjə/</i>	<i>/'kə'mɪt/</i>
<i>GA</i>	<i>/'sti:əli/</i> OR <i>/'sti:li/</i>	<i>/'læft/</i>	<i>/'seɪvjər/</i> OR <i>/'seɪvjɹ/</i> OR <i>/'seɪvjə/</i>	<i>/'kə'mɪt/</i>

Bilan

Rappelons en préambule que l'accent doit être indiqué dans les mots de cette question, même si le mot est monosyllabique, comme *laughed*. Rappelons également que la variété choisie et indiquée en début de copie doit être respectée dans ce deuxième exercice. *Steely* est le mot qui a donné lieu aux meilleurs résultats. Le « i neutralisé » y a été bien transcrit dans la plupart des copies, alors qu'il constituait régulièrement une pierre d'achoppement il y a quelques années³⁵. Les résultats ont été moins bons en ce qui concerne les trois autres mots. Étonnamment, *laughed* a été très souvent mal transcrit. Deux types de problèmes ont été rencontrés en ce qui concerne la voyelle de ce mot. Tout d'abord, il y a eu confusion entre *SBE* et *GA*, certains indiquant la forme de la variété qu'ils n'avaient pas choisie. Rappelons que si la prononciation [*læft*] peut se rencontrer dans un certain nombre de variétés britanniques à l'oral, elle ne correspond pas à la prononciation standard telle qu'elle est représentée dans les deux dictionnaires de référence. La deuxième erreur, commise pour les deux variétés, a consisté à transcrire **/'lɑ:ft/*. En ce qui concerne *saviour*, l'utilisation de */ɪ/* ou de */i/* à la place de */j/* a constitué la principale erreur. Enfin, *commit* a très fréquemment donné lieu à une erreur d'accentuation, allant de pair avec une première voyelle sous forme pleine (**/'kɒmɪt/* ou **/'kɑ:mɪt/*). Cette erreur est révélatrice d'une méconnaissance des règles d'accentuation des verbes dissyllabiques. Le verbe *commit* est doté du préfixe inséparable *co-*. Ces préfixes inséparables, autrement appelés *pseudopréfixes*, ne sont pas considérés comme de vrais préfixes car ils ne véhiculent pas de sens,

³⁵ Pour une explication détaillée des contextes d'apparition de */i/* et de */u/* (« i neutralisé » et « u neutralisé »), on pourra consulter le rapport de 2013 (p. 77-78) : < http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_ext/40/6/anglais_287406.pdf >.

contrairement aux unités lexicales séparées ou aux vrais préfixes. Ces derniers, autrement appelés *préfixes séparables*, sont en revanche porteurs d'un sens particulier (ex. dans *redo*, le préfixe *re-* confère l'idée de répétition – *again* – au sens global du verbe) ; c'est ce qui permet de les différencier des pseudo-préfixes. Dans les verbes dissyllabiques, la présence d'un préfixe inséparable / pseudopréfixe a pour effet de placer l'accent sur ce qui le suit, à savoir le pseudo-lexème³⁶. C'est ce qui se passe pour *commit*, qui est accentué sur la deuxième syllabe, ce qui entraîne une réduction de la voyelle du pseudo-préfixe (❶ /kə'mɪt/).

Q3 – Accentuation

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

Remarques générales

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

3a/ Give the stress patterns for the following words: refrigerator (l. 5), unclasped (l. 19), spiritual (l. 36).

Propositions de corrigé

<i>word</i>	<i>refrigerator</i>	<i>unclasped</i>	<i>spiritual</i>
stress pattern	/01000/ OR /01020/	/21/ OR /01/	/1000/ OR /100/

3b/ Explain placement of both primary and secondary stress (where relevant) in all of the above words.

Propositions de corrigé refrigerator

- The ending *-or* does not affect placement of primary stress OR *-or* is a stress-neutral ending. Therefore, the primary stress falls on the same syllable as it does in the base word OR deriving form *refrigerate*.
- An *-ate* suffix in words of more than two syllables imposes primary stress on the antepenultimate syllable, *refrigerate*.

(Optional: The diphthong in the last syllable makes it a heavy syllable. Therefore, it may be considered to carry secondary stress).

³⁶ En revanche, les verbes de deux syllabes sans structure interne (ni vrai préfixe, ni pseudo-préfixe) sont accentués sur la première syllabe (ex. *follow*, *borrow*, *cater*, *carry*, *cancel*, *swallow*, *marry*, *settle*, etc.), à l'exception des verbes en *-ate* et *-ent*, qui obéissent à d'autres règles. Les préfixes séparables des verbes comptant au moins deux syllabes portent en général un accent secondaire, qui peut devenir primaire pour des raisons contrastives (ex. *re'do*, *de'centralize*, *out'run*, *up'hold*, *down'play*, *overpro'duce*, *under'line*, etc.).

unclasped

- *Un-* is a separable prefix and *-ed* is a stress-neutral ending. These two affixes do not affect the placement of the primary stress, which therefore falls on the base word OR the deriving form *clasp*.
- NB: As secondary stress (*/ˌʌnˈklɑːsp, ˌʌnˈklæsp/*) is only listed as a possible variant in EPD, the following stage was not compulsory.
- (if secondary stress is marked): Secondary stress is placed on the separable prefix *un-*.

spiritual

This is an exception to the <{i,e,u}+V(C0(e))> rule (*-ion* rule). The word *spiritual* has primary stress on the first syllable of the base from *spirit*.

Bilan

Bien qu'ils demeurent relativement faibles, les résultats sont en hausse cette année. En effet, 44,5 % des candidats ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne sur cette question (contre seulement 32 % l'an dernier). Certains candidats ont fourni des réponses très complètes et ont fait preuve d'une grande maîtrise des règles accentuelles. Toutefois, l'obtention de points s'explique dans un grand nombre de cas par une connaissance « mémorisée » de l'accentuation du mot, et non par une connaissance de la règle, ce qui est problématique pour de futurs enseignants. Les explications étaient fréquemment erronées et semblaient souvent « inventées » pour l'occasion. La question sur l'accent de mot figure chaque année au concours depuis la création de la sous-épreuve de phonologie. Les futurs candidats doivent donc absolument faire l'apprentissage des règles de placement des accents primaires et secondaires qui figurent dans les ouvrages recensés dans la bibliographie.

La question b/ nécessite un traitement très méthodique qui fait appel à des considérations morphologiques puisque les règles accentuelles s'appliquent en tenant compte d'un certain nombre de facteurs : la catégorie syntaxique du mot, le type d'affixe, le nombre de syllabes. Ainsi, la réponse fournie doit tout d'abord préciser la construction du mot et l'incidence (ou non) de la terminaison sur le placement de l'accent primaire (y compris lorsque les affixes sont neutres : il convient alors de signaler qu'ils n'ont pas d'influence sur le placement de l'accent), puis la justification du schéma du dérivant afin d'expliquer le schéma accentuel final. Le cas échéant, il ne faut pas oublier de justifier le placement de l'accent secondaire.

Pour **refrigerator**, deux schémas étaient possibles : /01000/, la notation classique correspondant à la transcription des dictionnaires, et /01020/, qui retranscrit la lourdeur de l'avant-dernière syllabe en raison de la présence d'une diphtongue (une syllabe à deux mores en termes plus techniques). Certains candidats ont oublié d'expliquer que le suffixe *-or* était neutre, ce qui était regrettable lorsqu'ils connaissaient bien la règle qui permettait d'expliquer le placement de l'accent (règle des mots en *-ate* de plus de deux syllabes, voir la question 1).

Pour **unclasped**, le problème principal a concerné le nombre de syllabes. Une majorité de candidats n'ont pas obtenu la moyenne sur ce mot, principalement parce qu'ils ont transcrit des prononciations en trois syllabes, telles que */010/ ou */210/. Il faut faire attention à ne pas se laisser induire en erreur par la graphie lorsqu'on propose un schéma accentuel avec notation chiffrée. Cette erreur pouvait être facilement résolue en « prononçant le mot mentalement », le jury étant bien convaincu que les mêmes candidats ne prononceraient pas le *-ed* dans une syllabe à part entière à l'oral. Rappelons aussi qu'il faut ne rien passer sous silence et que tout doit être soigneusement identifié, sous peine d'avoir une réponse incomplète. Ainsi, il convenait d'écrire que *un-* était un préfixe séparable (*separable prefix*), ce qui pouvait justifier qu'il porte un accent secondaire (rappelons que, l'EPD ne recensant pas cet accent

en variante principale, il n'était pas considéré comme obligatoire). Les candidats ne doivent pas se contenter du terme *préfixe* mais raisonner en termes de *préfixe séparable* ou *inséparable* (*inseparable prefix*, voir la question 1). Pour en revenir à *unclasped*, *clasp* portait bien évidemment l'accent primaire.

En ce qui concerne ***spiritual***, l'enjeu consistait à bien identifier cet item comme une exception à la règle de <{i,e,u}+V(C0(e))>. La méconnaissance de ce mot en tant qu'exception a donné lieu à de nombreuses transcriptions de type */0100/. Notons que deux schémas étaient possibles : /1000/ et /100/. Le premier correspond à une prononciation en quatre syllabes, de type /'spɪrɪtʃuəl/. Le second correspond à /'spɪrɪtʃəl/ (trois syllabes), prononciation donnée comme variante dans le LPD.

3c/ Give the word stress pattern for each of the following compounds/word units. Do not justify your answer: deep-sown (l. 45), fund-raising envelopes (l. 55).

Proposition de corrigé

Compound / Word Unit	<i>deep-sown</i>	<i>fund-raising envelopes</i>
Stress pattern	/21/	/120100/ OR /120103/ OR /120102/ OR /230100/ OR /220100/ OR /230103/ OR /230102/

Bilan

Cet exercice a donné lieu à un taux de réussite particulièrement bas. Si la difficulté (somme toute relative compte tenu de la multiplicité des réponses acceptées) paraissait bien réelle pour *fund-raising envelopes*, le niveau de réussite à peine plus élevé pour *deep-sown* est problématique dans la mesure où le schéma accentuel y suit une logique simple. Cette question ne demande ni justification ni démonstration.

Deep-sown se trouve en position adjectivale et fonctionne donc comme un adjectif composé. Dans la plupart des adjectifs composés, le deuxième terme reçoit l'accent principal et le premier terme reçoit l'accent secondaire (rappelons que c'est le contraire qui se produit sur la plupart des noms composés). En contexte, *deep-sown* n'est pas suivi d'un nom. Il se trouve même devant une forme de pause puisqu'il précède une virgule. Il n'est donc pas concerné par une remontée de l'accent primaire sur le premier terme (*stress shift* ; ex. *heavy-handed* mais '*heavy-handed*' *sentence*, pour ne noter que les accents principaux). *Sown* porte donc un accent de rang supérieur à *deep*.

Fund-raising envelopes pouvait donner lieu à plusieurs schémas. Le substantif *envelope* est accentué sur la première syllabe. *Fund-raising* est un adjectif composé ; néanmoins, il reçoit un accent primaire sur le premier élément comme la plupart des adjectifs composés dont l'élément 2 est en *-ing* et qui suivent le schéma des noms composés lexicalisés correspondants (l'élément 1 est complément de l'élément 2 dans *fund-raiser* / *fund-raising* /120/, ou encore *man-eater* / *man-eating* /120/, par exemple). *Fund-raising* n'est donc pas candidat au *stress shift*. Ce raisonnement permet d'aboutir au schéma suivant : *fund-raising envelopes* /120100/, qui a été accepté. On pouvait également proposer le raisonnement suivant, plus complet : *fund-raising envelopes* constitue un groupe nominal dont le noyau *envelope* porte un accent de rang supérieur aux deux termes qui le précèdent (le bloc *fundraising envelope* n'étant *a priori* pas un nom composé lexicalisé). Par conséquent, les accents de *fundraising* se trouvent rétrogradés par rapport à l'accent de *envelope*, ce qui donne le schéma 230100 (ou 220100 puisque la notation de l'accent tertiaire n'est pas obligatoire). Outre ces solutions, le jury a également accepté la notation d'un accent tertiaire ou secondaire sur la troisième syllabe de *envelope*, la

diphthongue en faisant une syllabe lourde (une syllabe à deux mores). Il en résulte que plusieurs réponses étaient acceptées.

Rappelons quelques principes de base pour les futurs candidats. Tout d'abord, il est impossible de trouver deux accents primaires à l'initiale du composé / du groupe de mots : *11-. Il est également impossible d'avoir deux syllabes inaccentuées à l'initiale : *00-. Enfin, la syllabe accentuée de chaque mot lexical doit être porteuse d'un accent. Il était par exemple impossible d'attribuer la valeur 0 à la première syllabe de raising (ce qui a été trouvé dans un certain nombre de copies).

Q4 – Correspondance graphie-phonie

Remarques générales

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

Q4a – Réduction vs. non-réduction

How are the two occurrences of was (underlined) pronounced in the following contexts?

Justify.

(l. 39-40) It was difficult to tell how old she was, [...].

Proposition de corrigé

It was difficult to tell [...] ⑦ /wəz/.

Was has its reduced form / weak form when it occurs in medial position in affirmative sentences.

to tell how old she was, [...] ⑦ *SBE* /'wɒz/ OR /wɒz/ ; *GA* /'wʌz/ OR /wʌz/ OR /'wɑːz/ OR /wɑːz/

Was OR forms of *be* have strong forms / full vowels in final position / in isolation / position of syntactic isolation.

Bilan

Le jury a été surpris de constater que le taux de réussite sur cette question est inférieur à la moyenne, et inférieur de 20% à un exercice similaire portant sur les formes pleine et réduite de *that* à la session 2019. Les prononciations transcrites étaient souvent incorrectes et les justifications souvent hors sujet, voire complètement erronées. En effet, de nombreux candidats ont fondé leurs explications sur l'opposition *be* auxiliaire – *be* lexical, qui n'avait pas lieu d'être puisqu'aucune des deux occurrences ne correspondait à un auxiliaire. Il convient de donner l'intégralité de la prononciation du mot en API, accentuation comprise, puis de la justifier. Sauf à vouloir créer un effet d'emphase ou de contraste, les formes *are*, *was* et *were* sont réduites lorsqu'elles se trouvent en position médiane dans des énoncés affirmatifs (elles retrouvent leur forme pleine lorsqu'elles sont associées à la négation et donnent lieu à une contraction ; ex. *wasn't* /'wɒznt/). Elles apparaissent en revanche sous leur forme pleine (mais l'accent est facultatif) en position finale, c'est-à-dire lorsqu'elles se trouvent syntaxiquement isolées en fin d'énoncé, comme cela est le cas pour la deuxième occurrence de *was*.

Q4b – Correspondance graphie-phonie (lettre <o>)

For each of the following words, indicate the pronunciation of the letter <o> (underlined) and justify your answer: got (l. 3), landlord (l. 6), gold (l. 18), closed (l. 40).

Remarque générale

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

Proposition de corrigé

word	IPA	Justification
<u>g</u> ot	SBE /ɒ/ GA /ɑː/	/ɒ/ OR /ɑː/ is the regular value for stressed <o> in a checked vowel context / when it is followed by a final consonant ('VC).
land <u>l</u> ord	/ɔː/	/ɔː/ is the normal value for <o> in front of <r> when it is stressed or unreduced. It is stressed OR unreduced here because it occurs in the second element of a compound.
<u>g</u> old	SBE /əʊ/ GA /oʊ/	/əʊ/ OR /oʊ/ is the regular value for (stressed) <o> when it is followed by <l> and one consonant (oIC).
<u>c</u> losed	SBE /əʊ/ GA /oʊ/	/əʊ/ OR /oʊ/ is the regular value for stressed <o> when it is followed by one consonant and <e> ('oCe). (The base word is <i>close</i>).

Bilan

Dans la réponse, il est nécessaire d'indiquer si la voyelle est en position accentuée ou non, ce qui a encore été oublié à maintes reprises. L'item *gold* a été le moins réussi des quatre. Les trois autres items ont un taux de réussite comparable puisque la moitié des points a en moyenne été attribuée aux candidats pour chaque item. Ce taux de réussite d'environ 50 % s'explique principalement par le fait que, dans un nombre très important de copies, les justifications de la valeur des voyelles étaient erronées, voire absentes. Comme la question liée à l'accent lexical, les questions de correspondance graphie-phonie sont présentes chaque année depuis que la sous-épreuve de phonologie a été créée ; il est donc nécessaire de connaître les règles de grapho-phonologie.

Pour *landlord*, il convenait d'expliquer que la non-réduction et/ou l'accentuation secondaire de *lord* (le choix était libre quant à l'orientation théorique) entraînait une voyelle pleine, comme cela est (presque) toujours le cas dans le deuxième élément des composés. Il fallait bien identifier le statut de composé de cet item, la réduction étant la norme pour <or> dans des noms propres ou communs tels que *Bradford*, *Shelford*, *tutor*, etc. *Gold* a posé problème, un grand nombre de candidats y associant la valeur /ɒ/ (SBE) ou /ɑː/ (GA) en raison de la présence de deux consonnes finales à la droite du <o>. Rappelons que, si la valeur entravée / brève / relâchée (*checked* / *short* / *lax* ; toutes les terminologies sont acceptées) de la voyelle est en effet la norme dans le contexte 'VCC, le <o> prend la valeur libre / longue / tendue (*free* / *unchecked* / *long* / *tense*) /əʊ/ (SBE) – /oʊ/ (GA) lorsqu'il se trouve devant <ll> final ou <ll> + consonne occlusive finale. Ceci est le cas dans des mots tels que *toll*, *roll*, *colt*, *old*, *told*, etc. (*doll* /'dɒl/, /'dɑːl/ est une exception).

Q4c – Correspondance graphie-phonie (lettre <s>)

For each of the following words, indicate the pronunciation of <s> (underlined) and justify your answer: months (l. 8), females (l. 43), always (l. 45).

Proposition de corrigé

In **months**, -s is realised as /s/ since it follows /θ/, a voiceless consonant / a voiced phoneme (it undergoes progressive assimilation of voice).

In **females**, -s is realised as /z/ since it follows /l/, a voiced consonant / a voiced phoneme (it undergoes progressive assimilation of voice).

In **always**, -s is realised as /z/ since it follows /eɪ/, a vowel / a voiced phoneme (it undergoes progressive assimilation of voice).

Bilan

Le point traité ici pouvait paraître simple, mais rares sont les copies à avoir obtenu la totalité des points. Certains candidats ont fondé la justification de la prononciation sur la graphie, ce qui est peu pertinent pour ce genre de questions. Par ailleurs, la référence à la graphie les a parfois induits en erreur. Ainsi, le jury a pu lire dans de nombreuses copies que -s était précédé d'une voyelle dans *females*, ce qui est faux du point de vue de la prononciation ou de la forme phonologique du mot puisque c'est la consonne /l/ qui le précède.

Q5 – Phonétique articulatoire Q5a et b – Chaîne parlée / Phonétique combinatoire

Remarques générales

Ces questions demandent une approche très méthodique, une connaissance précise des caractéristiques articulatoires des phonèmes (notamment des consonnes) et une maîtrise des termes associés à la phonétique combinatoire et aux règles allophoniques. Il faut identifier avec précision les parties de mots ou groupes de mots concernés par le processus et expliquer tout aussi précisément le processus et son fonctionnement en utilisant des symboles phonétiques³⁷ et une métalangue appropriée. On a constaté cette année une très légère amélioration des résultats sur ces deux questions, même si certains candidats semblent encore mal comprendre ce qui est attendu. Une explication et des exemples de ce qui constitue les phénomènes de chaîne parlée et les processus phonétiques peuvent être consultés dans le rapport 2019³⁸ (p. 99-100).

5a/ What connected speech processes might occur in the following phrases (one per phrase)? Demonstrate briefly: he had checked the water in her car (l. 24), go and iron [...] (l. 29).

Proposition de corrigé

he had checked the water in her car (seule une réponse parmi les suivantes était demandée) :

- **had**: reduction of /'hæd/ to [(h)əd] as *had* is an auxiliary OR a grammatical word OR a function word.
- **checked the**: [tʃ] → [d̥ d̥] (regressive) assimilation of place: before a dental consonant, [t] changes to a dental plosive / a dental [d̥].

OR [tʃ] → [d̥ d̥] / [d̥ :]: *the two phonemes become two dental plosives / a longer dental plosive.*

OR *simplification / reduction of consonant cluster [tʃ] → [d̥] / dental [d].*

³⁷ Afin de ne pas pénaliser les candidats sur des éléments trop « techniques » ou des erreurs d'inattention, la différenciation formelle entre transcription phonémique entre // et transcription phonétique entre [] n'est pas exigible. De ce fait, la transcription entre // est utilisée par défaut dans ce rapport.

³⁸ Le rapport est disponible sur < <https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2019/10/rapport-agreg-externe-2019.pdf> >.

- water_in: linking [r] OR the final [r] of *water* is re-syllabified / becomes part of the onset of [ɪn] (notations possibles : [rɪn], [r-ɪn], [r_ɪn]).
- her: *her* is a grammatical word. Therefore, [h] may be elided / dropped, yielding [ə] OR [ər] / [ə], in which case a linking [n] appears OR the final [n] of *in* is re-syllabified / becomes part of the onset of

[ə(r)] (notations possibles : [nə] OR [nə(r)] / [nə]; [n-ə] OR [n-ə(r)] / [n-ə(r)]; [n_ə] OR [n_ər] / [n_ə]).

Go and iron (seule une réponse parmi les suivantes était demandée) :

- go and: a linking [w] is likely to occur between *go* and *and*, ['gəʊ wænd] (voir les autres notations de la liaison vues plus haut).
- and: reduction of /ænd/ to [ənd/ən/n/ŋ] as it is a grammatical word/function word OR a coordinating conjunction.
- and iron: linking [d] (or [n] if [d] is elided) between *and* and *iron* (voir les notations de la liaison vues plus haut).

Bilan

Le jury n'a pas remarqué d'amélioration cette année malgré la place importante accordée à ces questions dans le rapport 2019. La question 5a a été mieux réussie que la 5b, mais on constate qu'il y a encore un certain nombre d'impasses. Dans bon nombre de copies, les processus sont identifiés mais les explications sont trop « impressionnistes ». Rappelons que l'exercice requiert une méthode progressive qui démontre étape par étape les processus à l'œuvre. Par exemple, on peut identifier le phénomène (ex. *elision is likely to occur in...*), puis l'expliquer avec des mots, et enfin le schématiser avec une transcription ; on peut également commencer par la transcription, l'ordre est tout aussi acceptable. Cette année encore, trop de candidats ont axé leur réponse sur la prononciation de *-ed* ou sur des considérations grapho-phonologiques. Ce n'est pas le but de l'exercice (ces connaissances sont évaluées par ailleurs) ; il ne s'agit pas ici de mener un raisonnement qui s'appuie sur l'orthographe.

Des connaissances, même sommaires, de la phonétique articulatoire peuvent s'avérer précieuses pour ces exercices. Une autre erreur fréquente a consisté à insérer un [r] de liaison ([r] « intrusif ») entre *go* et *and* dans *go and iron*. La liaison dans ce contexte est effectuée à l'aide de l'insertion d'un [w] (celuici apparaît après /u:, əʊ, au/ lorsque le mot suivant commence par une voyelle). Le [r] « intrusif » peut quant à lui apparaître entre deux mots en position intervocalique lorsque la voyelle finale du mot de gauche est [ə], [ɑ:] ou [ɔ:] (ex. *law and order*, *the idea of it*, *Shah of Persia*). Dans les questions 5a et 5b, certains candidats ont remplacé le symbole [r] par [ɹ] (pour insister sur une réalisation de type postalvéolaire). Cela était tout à fait acceptable, puisque l'exercice se situe au niveau phonétique, et non au niveau phonologique.

5b/ What phonetic processes may occur within the following words (one per word)? Demonstrate briefly how each process works: cramped (l. 13), happened (l. 63).

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

- [r] → [ɹ] OR devoiced [r]. There is (partial) devoicing of [r] OR the phonation of [r] is delayed after a word-initial voiceless plosive ([p, t, k]) in stressed position.

- [kræmpt] → [kræmt]. [p] is likely to be lost because of consonant deletion OR elision in consonant clusters OR because of simplification of consonant clusters OR because of consonant cluster reduction.
- [æ] → [æ̃]. [æ] may be nasalised in front of the nasal [m] (some of the air escapes through the nose) (the [m] can disappear altogether).

happened:

- ['hæpnd]: [ə] is likely to be elided / dropped.
- ['hæpŋ d]: [ə] is elided / dropped and [n] becomes syllabic.
- ['hæpnd] → ['hæpnd]. (Progressive) Assimilation of place occurs. The alveolar [n] becomes bilabial and is realised as [m] after the bilabial [p].

Bilan

Le jury conseille aux futurs candidats de bien revoir les règles régissant les processus phonétiques et les phénomènes de chaîne parlée (voir rapport 2019, p. 99-100, et ouvrages de la bibliographie). Dans le cas du dévoisement du [r], le symbole diacritique (petit rond sous le [r]) n'était pas exigible dès lors qu'il y avait mention du processus de dévoisement. La même logique était appliquée au symbole de la petite barre sous le [n] pour la syllababilité. Le dévoisement, peu traité les années précédentes, concerne /r, j, w, l/ positionnés après les occlusives /plosives sourdes /p, t, k/ lorsque celles-ci se trouvent en début de syllabe accentuée. Il s'agit là du même contexte que celui dans lequel /p, t, k/ sont aspirées lorsqu'elles se trouvent devant une voyelle.

Q5c/ Variétés d'anglais (GA/SBE)

In the following words, indicate 4 differences you would expect to find between General American and Southern British English pronunciations. Refer to both British and American pronunciations: brassy (l. 9), iron (l. 27), started (l. 35), donated (l. 61).

Remarques générales

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

Proposition de corrigé

4 differences	SBE	GA
<i>brassy</i>	/ 'brɑ:si/ – (back vowel)	/ 'bræsi/ – (front vowel)
<i>iron</i>	/ 'aɪən/ OR / 'aɪn/ (non rhoticity)	/ 'aɪərən/ OR / 'aɪrən/ OR / 'aɪrŋ / OR / 'aɪə-n/ OR / 'aɪə-ŋ / – (rhoticity)
<i>started</i>	/ 'stɑ:tɪd/ (non rhoticity) OR (alveolar voiceless plosive)	/ 'stɑ:rtəd/ (rhoticity) OR (flap OR T voicing)

<i>donated</i>	/dəʊ'neɪtɪd/ (lexical stress on second syllable)	/'daʊneɪtɪd/ (lexical stress on first syllable)
	OR	OR
	/dəʊ'neɪtɪd/ (unrounded first element of diphthong)	/'daʊneɪtɪd/ (rounded first element of diphthong)
	OR	OR
	/dəʊ'neɪtɪd/ (alveolar voiceless plosive)	/'daʊneɪtɪd/ (flap OR T voicing)

Bilan

Les progrès des sessions 2019 et 2020 sont évidents par rapport à la situation que l'on connaissait il y a quelques années. Néanmoins, le taux de réussite a stagné par rapport à celui de l'an dernier. Il est encore légèrement inférieur à la moyenne, même s'il était possible cette année d'obtenir la totalité des points avec des « grands classiques » de l'opposition SBE-GA : /ɑ:/ vs. /æ/, traitement du /r/ postvocalique et [t] vs. [t̪]. Les différences de prononciation peuvent être exprimées par l'API, sous forme de tableau ou sous forme rédigée (ex. *The first vowel of brassy is pronounced /ɑ:/ in SBE but /æ/ in GA – In donated, primary stress is on the second syllable in SBE and on the first syllable in GA*). Il est possible de traiter l'exercice d'une façon plus explicative mais cela est peut-être plus difficile (ex. *The first vowel of brassy is a long open back vowel in SBE whereas it is a (short) open-mid front vowel in GA*). Il est conseillé aux futurs candidats de n'avoir recours à ce genre de réponse que s'ils sont absolument certains de ce qu'ils affirment, le relevé des différences par l'intermédiaire de symboles de l'API comportant moins de risques d'erreurs.

L'exercice demandait quatre différences ; il était donc inutile d'en donner davantage. Dans *brassy*, les voyelles SBE et GA ont curieusement souvent été inversées. Rares sont les candidats qui ont mentionné l'absence de rhoticité dans *iron* en SBE. Les résultats demeurent inégaux d'une copie à l'autre. La marge de progression sur cette question paraît importante car il existe un nombre de différences systémiques assez limité entre les deux variétés, qu'il n'est pas très difficile de mémoriser.

Q6 – Intonation

Remarques générales

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

Rappels

Cette section reprend en partie les éléments précisés dans les rapports des sessions précédentes. L'intonation est représentée et analysée selon le principe des 3T³⁹ : *tonality* (les unités intonatives), *tonicity* (la syllabe nucléaire / le noyau, un par unité), *tone* (le ton, un par unité : descendant, montant,

³⁹ Il s'agit de la tradition britannique de l'intonation, d'abord élaborée par Halliday. Voir aussi Cruttenden (1997) & Wells (2006).
⁷ \ ou \ (ton descendant, *fall*), / ou / (ton montant, *rise*), V ou \ / (ton descendant-ascendant, *fall-rise*), Λ ou / \ (ton ascendantdescendant, *rise-fall*), > ou → (ton plat, *level tone*). Les différences entre *low fall* et *high fall* et entre *low rise* et *high rise* ne sont pas attendues dans les transcriptions proposées puisque plusieurs spécialistes s'accordent à penser qu'il est difficile d'établir ici des catégories étanches.

ascendant-descendant / circonflexe, descendant-ascendant / creusé ou plat). Il convient de distinguer les unités intonatives et d'associer à chacune une syllabe tonique / un noyau et un ton.

Les indications concernant les schémas intonatifs doivent être présentées de façon claire et sans ambiguïté. Les indications suivantes sont recommandées : les unités intonatives (groupes intonatifs) sont marquées et séparées à l'aide de barres verticales ; les syllabes toniques (nucléaires) sont indiquées en soulignant ou en entourant la syllabe – et non le mot entier ; enfin, la nature du ton de chaque est indiquée par une flèche⁷ (devant la syllabe nucléaire).

Les signes de ponctuation sont acceptés mais non requis (et n'apportent donc rien) dans les transcriptions intonatives, contrairement à la transcription du passage de la question 1 où elles sont proscrites et pénalisées.

6a/ Indicate the tone boundaries, tonic (nucleus) and tone for each tone unit in the following dialogue (ll. 62-67). Do not justify your answer.

“Join that group, Ifemelu,” [...].

“Why should I make decorations for a thief?” [...] “What did you say?”

Proposition de corrigé

- | Join that ↘ group Ifemelu | OR | Join that ↗ group Ifemelu | OR | Join ↘ that group Ifemelu | OR | Join ↗ that group Ifemelu |
- | Why should I make decorations for a ↘ thief | OR | Why should I make decorations for a ↗ thief |
- | What did you ↘ say | OR | What did you ↗ say | OR | What did you ↘↗ say | OR | ↗ What did you say | OR | ↘ What did you say | OR | ↘↗ What did you say | OR | ↗↘ What did you say |

Bilan

Les progrès notés au cours des deux dernières sessions sont confirmés par la session 2020. Dans cette question, il s'agit tout d'abord d'identifier les unités intonatives indiquées dans la consigne. La principale erreur a été de traiter le vocatif⁴⁰ *Ifemelu* comme une unité intonative séparée. Or, les vocatifs finaux ne forment pas de groupe intonatif distinct, contrairement aux vocatifs initiaux (| *Join that group Ifemelu* | mais | *Ifemelu* | *Join that group* |). Nombreux sont encore les candidats qui attribuent plusieurs noyaux à une même unité intonative. La logique à suivre est simple : un noyau par unité intonative. Rappelons que le noyau placé sur le dernier élément lexical est le placement par défaut, que l'on peut essayer d'appliquer en première intention. Il faut ensuite voir si dans le cotexte, certains éléments incitent à renégocier la place de ce noyau par défaut (contraste, emphase, information déjà donnée). Il est malheureusement encore trop fréquent de trouver des copies dans lesquelles les candidats ont souligné tout le mot qui était porteur du noyau. Or, un noyau intonatif ne correspond qu'à une seule syllabe. Dans les mots polysyllabiques, le noyau correspond à la syllabe porteuse de l'accent lexical. Le placement du noyau pouvait logiquement porter sur le dernier élément lexical, *group*. Le jury a également accepté le placement du noyau sur *that*, même si le démonstratif n'était pas mis en valeur par des italiques. Si l'analyse de la deuxième unité intonative paraissait plutôt classique, le noyau de la troisième pouvait être placé sur *say* (dernier élément lexical) ou sur *what*, dans ce que Wells (2006 :

⁴⁰ Un vocatif correspond à l'interpellation directe d'un personnage.

54) qualifie de *pardon-question*, dont le but est de faire répéter à l'interlocuteur ce qu'il vient de dire. Le ton des *pardon-questions* est normalement celui de la montée ; le schéma plus classique de la chute sur les questions en *WH-* a néanmoins été accepté, comme l'ont été des schémas véhiculant une plus grande expressivité, dans cette réplique qui n'a rien de neutre et qui pourrait aboutir à une confrontation entre Sister Ibinabo et Ifemelu.

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

| other times they were silent | a shared and satisfying silence. | (l. 4)

Proposition de corrigé

| other times they were silent | a shared and satisfying silence |

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

In the second tone unit the nucleus falls on the last element of the new / relevant information, *satisfying*, the lexical stress of which is on *sat-*. *Silence* represents old / given information as it semantically appears in the previous tone unit as the adjective *silent*. Therefore, *silence* is excluded from nucleus placement.

OR In the second unit, there is narrow focus on *shared and satisfying*. The first syllable of *satisfying* bears the nucleus as *satisfying* is the last element of the new information and as its lexical stress is on *sat-*. The word *silence* is a repeat of the information conveyed in the first intonation unit. It is therefore excluded from nucleus placement.

Bilan

La question ne concernait que le placement du noyau. Les unités étant déjà indiquées, il fallait donc clairement marquer un (et un seul) noyau par unité tonale, par exemple en soulignant ou en entourant la syllabe concernée. Les justifications données étaient assez fréquemment approximatives. En cas de placement neutre (l'énoncé n'est pas orienté, il s'agit d'un focus large, *broad focus*), la règle du *last lexical item* est appliquée : elle place le noyau sur la syllabe accentuée du dernier élément lexical, ce qui était le cas pour la première unité intonative. Pour la seconde unité, *silence* constituait une reprise d'une information déjà donnée (sous la forme de l'adjectif *silent*). Dans ce cas, le noyau remontait sur le dernier élément de la nouvelle information significative, *shared and satisfying*. Le placement du noyau pouvait aussi être expliqué grâce à la notion de *focus* (ici, *narrow focus*).

Conclusion

Comme chaque année, certaines copies ont été excellentes, mais les écarts sont extrêmement importants. La tendance depuis quelques années est à l'amélioration des questions portant sur l'intonation. La systématisation des exercices portant sur les processus de chaîne parlée et les processus phonétiques commence à porter ses fruits. Si les progrès sont difficilement chiffrables en termes de notes, moins de candidats donnent l'impression de n'avoir aucune idée sur la question. La marge de progression est importante en ce qui concerne les différences entre *SBE* et *GA*, peu

nombreuses et généralisables. Les règles de grapho-phonologie sont très variablement connues, et il arrive fréquemment que la valeur des voyelles soit la bonne mais que la justification soit erronée. Les candidats doivent pleinement se projeter dans la situation de futurs enseignants, pour qui la dimension explicative des phénomènes phonologiques et la capacité à formuler des règles auront une importance indéniable. Pour la deuxième année consécutive, on note un recul de la compétence de transcription. Les futurs candidats doivent donc s'entraîner à transcrire avec l'Alphabet Phonétique International. Cette partie du rapport de la session 2020 s'adresse en premier lieu aux candidats ayant passé l'épreuve cette année, ainsi qu'à leurs préparateurs. Elle sera également utile aux futurs candidats, afin qu'ils puissent mieux comprendre les exigences de la sous-épreuve de phonologie, ainsi que les enjeux des différents types de questions qu'elle contient.

Bibliographie

1. Ouvrages indispensables

L'un des deux dictionnaires suivants :

JONES, D. (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. 18th ed. P. Roach, J. Setter & J. Esling (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.

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

2. Ouvrages utiles

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

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

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

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

ROACH, P. (2009). *English Phonetics and Phonology*. 4th ed. 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.

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

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

4. Pour aller plus loin

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

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

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

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

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

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

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

Olivier GLAIN Université Jean Monnet de Saint-Étienne

3.2. – Partie « Analyse linguistique »

Présentation et attendus généraux

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

Programme et attendus en termes de connaissances

La partie analyse linguistique, comme la partie phonologie, ne s'appuie sur aucun programme spécifique. Il est donc essentiel que les candidats acquièrent le plus tôt possible des connaissances précises dans chaque domaine de la grammaire de l'anglais. Il est attendu d'eux qu'ils sachent identifier les opérateurs, les catégories et constructions syntaxiques de l'anglais (ils doivent être en mesure, par exemple, de distinguer une clivée d'une extraposée, un déterminant d'un pronom, une subordonnée relative d'une subordonnée nominale) et qu'ils en connaissent les valeurs et le fonctionnement. La préparation à cette épreuve nécessite de travailler les trois grands domaines que sont le domaine nominal, le domaine verbal et le domaine de l'énoncé complexe, sous l'angle croisé de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique et de l'analyse du discours.

Forme

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

Un segment extrait du texte doit être accompagné du numéro de ligne correspondant et être soit placé entre guillemets, soit souligné, soit encore présenté sur une ligne à part. S'il a été indiqué une première fois, le numéro de ligne peut ne pas être répété par la suite. En revanche, il ne peut en aucun cas servir de renvoi économique à l'occurrence, laquelle doit toujours être répétée. Des crochets peuvent servir à écourter un segment s'il a déjà été mentionné *in extenso*.

Il est possible de procéder à des regroupements d'exemples, qu'on listera en respectant les conventions ci-dessus, et d'affecter à chacun un numéro permettant d'y renvoyer dans l'analyse. Il convient que tout regroupement soit clairement motivé par l'analyse d'un phénomène précis, et que les renvois soient textuellement proches, afin d'éviter au correcteur de naviguer dans la copie.

La langue, en tant qu'elle véhicule la pensée des candidats, doit être correcte, précise et intelligible. Le jury est particulièrement sensible à l'exactitude de la syntaxe, de la grammaire et de l'orthographe. Parmi les erreurs courantes relevées dans les copies, on peut mentionner l'accord du participe passé, qui a été cette année encore malmené, ainsi que l'accord des adjectifs qui suivent les noms « syntagme », « groupe », « nom » ou « adjectif » (le jury a souvent lu *syntagme nominale, *nom / adjectif déverbale), l'orthographe fautive de « parmi » (*parmis), « aller de soi » (*aller de soit),

« hormis » (*hormi), « faire partie » (*faire parti) et de termes techniques tels que « occurrence » (*ocurence) ou « auxiliaire » (*auxilliaire), ainsi qu'une confusion récurrente entre « or » et « hors ».

La qualité de la langue est prise en compte dans la notation : de trop nombreuses erreurs peuvent donner lieu à une pénalisation. Le jury incite vivement les futurs candidats à prêter une attention particulière à la qualité de leur français.

Fond

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

Les candidats doivent proposer des traitements rigoureux, cohérents et argumentés, qui s'inscrivent dans le cadre d'une démonstration. La rédaction au fil de la plume est donc fortement déconseillée. Il est également rappelé que la qualité d'une copie ne se mesure pas à sa longueur.

Segments soulignés

Chacun des segments soulignés correspond traditionnellement à l'un des trois grands domaines de l'analyse linguistique mentionnés plus haut : le domaine nominal, le domaine verbal et l'énoncé complexe. Cette répartition n'est cependant pas obligatoire étant donné que le choix des segments dépend d'abord de la spécificité du texte et des occurrences qu'il propose.

Méthodologie des segments soulignés

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

1) Description

La description a pour but d'identifier les éléments nécessaires et pertinents pour établir et énoncer la problématique. Pour décrire correctement le segment, le candidat doit prêter une attention toute particulière au soulignement ; pour l'étude du segment 3, par exemple, il n'était pas pertinent de faire porter l'intégralité de la description sur l'incise ou sur IT car ces éléments, bien qu'importants pour l'analyse de la valeur du segment, ne constituaient pas l'objet de la question, qui portait sur le SV au passif.

La description doit en outre fournir des informations précises sur la nature et la fonction du segment dans l'énoncé où il apparaît, et permettre d'identifier les différents éléments qui composent ce segment. Elle suppose une connaissance approfondie des étiquettes traditionnelles, des parties du discours, des catégories et des domaines grammaticaux, ainsi que des fonctions syntaxiques, autant de connaissances nécessaires à un futur enseignant. À titre d'exemple, *ironing* dans *doesn't need ironing* a parfois été décrit comme un participe présent alors même que sa fonction était identifiée comme nominale, ce qui aurait dû permettre aux candidats d'écarter cette hypothèse.

Il faut également prendre garde à la cohérence entre la description et l'analyse, en faisant notamment en sorte que la seconde ne soit pas en contradiction avec la première : par exemple, la forme en -ING du segment 2 a parfois été identifiée comme un gérondif dans la description, alors que l'analyse

s'attachait à prouver qu'il s'agissait d'un nom verbal (le jury a également relevé la démarche inverse).

2) Problématique

La problématique doit découler naturellement de la description, qui fait surgir les enjeux centraux du segment. Elle doit prendre en compte l'intégralité du segment souligné : ainsi, la problématique portant sur le segment 1 ne pouvait être limitée à la seule détermination, et dans le cas du segment 2, il ne pouvait être question de s'interroger uniquement sur la nature de la forme en -ING. En outre, la problématique doit être formulée de la manière la plus claire possible puisque c'est elle 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. Ainsi, pour le segment 1, étudier la relation établie entre les deux noms impliquait nécessairement de s'interroger sur la valeur de OF, ce qui conduisait à se pencher sur les caractéristiques de la détermination.

3) Analyse

L'analyse découle de la problématique, à laquelle elle doit donner une réponse. Elle ne doit en aucun cas consister en un placage de cours, qui suggérerait que le candidat n'a pas compris la raison d'être du segment en contexte. S'il peut être bienvenu de rappeler la valeur fondamentale des marqueurs relevés dans les segments, il ne faut pas oublier qu'une analyse de qualité confronte ces connaissances générales au contexte spécifique du segment pour éclairer le fonctionnement original des formes à analyser. Par exemple, l'étude du segment 3 a parfois donné lieu à des placages de connaissances sur le passif sans que le contexte d'apparition de cette occurrence soit pris en compte. Il ne suffisait pas d'indiquer que le passif permet de ne pas faire mention de l'agent ; il s'agissait d'expliquer la façon dont cette caractéristique permettait d'éclairer l'emploi du passif dans ce contexte, en relevant par exemple qu'il était question de rumeurs dont l'origine était difficile à identifier précisément.

L'analyse doit comporter des manipulations. La lecture des copies donne parfois l'impression que les candidats font des manipulations simplement parce qu'il leur a été demandé d'en faire, sans en comprendre l'enjeu réel. Rappelons que les manipulations constituent un véritable outil d'analyse qui permet de tester des hypothèses ou de révéler de manière contrastive la valeur des segments ; elles font donc partie intégrante de la démonstration. Les manipulations peuvent être de trois ordres :

- substitution : dans le segment 2, il était attendu que l'on tente de remplacer *ironing* par *to be ironed*, pour éclairer la valeur de la forme en -ING et le sens passif du segment ; dans le segment 1, on pouvait tenter de remplacer les articles indéfinis par d'autres déterminants, pour voir si la substitution était possible ou non, et essayer de comprendre pourquoi ;
- réagencement syntaxique : dans l'analyse du segment 3, il était souhaité que le candidat tente de rétablir un agent en position de sujet syntaxique du verbe. La difficulté d'une telle manipulation devait permettre d'éclairer la valeur du passif dans ce contexte ;
- suppression : dans le traitement du segment 1, la suppression de *of a man* était envisageable, et devait conduire le candidat à s'interroger sur la relation internominale établie par OF.

Dans tous les cas, les manipulations ne doivent pas être gratuites mais doivent étayer l'analyse.

La section ci-dessous propose quelques remarques sur les éléments trouvés dans les copies des candidats ainsi que des propositions de corrigé. Ces propositions ne sont en aucun cas limitatives et ne visent qu'à illustrer une des manières dont les segments proposés cette année pouvaient être traités. Le jury rappelle qu'il est ouvert à toute démonstration bien conduite et bien étayée.

Propositions de corrigé et remarques sur les segments

Segment 1 : “A braggart of a man,” her father said after the landlord left, [...]. (l. 15)

Dans la **description**, il était attendu que les candidats identifient un SN, constituant à lui seul un énoncé et mettant en relation au moyen de la préposition OF les GN⁴¹ *a braggart*, composé du nom discontinu singulier *braggart* et de l'article indéfini A, et *a man*, composé du nom discontinu singulier *man* et de l'article indéfini A.

Pour établir la **problématique**, il convenait de s'interroger sur la valeur de la préposition OF, sur la nature des relations syntaxiques et sémantiques que cette préposition établit entre *a braggart* et *a man* (ce qui devait conduire à établir la valeur des deux articles indéfinis) ainsi que sur le fonctionnement du SN dans son ensemble et son insertion dans le contexte.

Dans l'**analyse**, on pouvait relever une disjonction entre syntaxe et sémantique : si la tête syntaxique du SN est le nom de gauche, ou N1, *braggart*, c'est le nom de droite, ou N2, *man*, qui constitue la tête sémantique de l'ensemble. On pouvait le vérifier au moyen de manipulations : la glose par *that man is a braggart*, qui fait apparaître une relation attributive entre *that man* et *a braggart*, ou la glose par un adjectif (ex. *a boastful man*), suivant en cela Quirk *et al.*¹⁰ qui observent que, dans les SN du type de celui à l'étude, l'ensemble N1 + OF + A est équivalent à un adjectif⁴².

Cette prééminence sémantique du nom de droite pouvait être utilisée dans l'étude de la genèse du syntagme nominal : en effet *man*, bien que second dans le linéaire, est premier en genèse. On pouvait pour commencer observer que *man* est déterminé par l'article indéfini A, qu'il n'est pas possible de remplacer par un autre déterminant : **a braggart of the / this / that man*. Il fallait envisager la valeur de ce A, parfois décrit comme générique, dans la mesure où il permettrait de renvoyer à un représentant de toute la classe⁴³, parfois considéré comme ayant une valeur classifiante, en ce qu'il permet au syntagme de référer à une entité particulière tout en exprimant l'appartenance de celle-ci à une catégorie (en l'occurrence ici, celle des hommes)⁴⁴, et mettre ces descriptions en rapport avec le fait que A est un opérateur d'extraction qui extrait un élément d'une classe : ici, cet élément est considéré comme un représentant typique de la classe *man*, dont il possède toutes les caractéristiques définitoires. L'emploi de A est donc à prédominance qualitative.

On pouvait ensuite noter que c'est à partir de ce SN premier en genèse, pris comme repère, que se déploie la valeur de OF, qui partage avec OFF l'étymon *æf* signifiant *away, away from* et a gardé de cette origine la capacité à exprimer à la fois une séparation et un lien, et plus précisément une séparation qui succède à un lien préalable. Ici le lien tient au fait que les deux GN disent la même réalité extralinguistique : comme on l'a dit, la relation pourrait être glosée par *that man is a braggart*, c'est-à-dire une relation d'identification¹⁴. La séparation tient quant à elle à l'extraction opérée par OF : *a braggart* dit une facette qualitative seulement, prélevée au sein de l'ensemble de qualités dit par *a man*.

⁴¹ Nous suivons ici Laure Gardelle & Christelle Lacassain-Lagoin, *Analyse linguistique de l'anglais. Méthodologie et Pratique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2012, p. 77. Il est également possible de considérer que *a man* est un SN. ¹⁰ Randolph Quirk, Sydney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London / New York: Longman, 1985, p. 1285.

⁴² George Garnier, Claude Guimier & Rosalind Dilys, *L'épreuve de linguistique à l'agrégation d'anglais*, Paris : CNED / Nathan Université, 2002, p. 57) parlent d'« apport qualifiant ».

⁴³ Janine Bouscaren, Sylvie Persec, Agnès Celle, Ronald Flinham & Stéphane Gresset, *Analyse grammaticale dans les textes*, Gap / Paris : Ophrys, 1998, p. 78.

⁴⁴ Paul Larreya & Claude Rivière, *Grammaire explicative de l'anglais*, 3^e éd., Paris : Pearson Longman, 2005, p. 174. ¹⁴ Pour Quirk *et al.*, le SN à l'étude constitue d'ailleurs un cas d'« apposition prépositionnelle » (1985 : 1284).

Il y a donc « préexistence du référent de gauche dans celui de droite »⁴⁵, et l'extraction est constitutive (Cotte 1998 : 229), ce qui explique qu'il soit impossible d'envisager une glose par un génitif (**a man's braggart*). En effet, il est ici question de l'extraction d'une qualité détachée d'un ensemble dont elle faisait préalablement partie : ce que veut mettre en avant l'énonciateur, c'est donc la séparation, qui permet d'établir une nouvelle façon de considérer le référent. Seule la relation internominale établie par OF peut lui permettre de le faire, car c'est une relation lâche qui n'est pas marquée par la préconstruction du rapport entre repère et repéré comme celle, plus serrée, que dit le génitif.

Le passage, par le biais de l'extraction, de *man* à *braggart* permet également à l'énonciateur de passer d'une désignation vague, hyperonymique et consensuelle du référent à l'expression d'un trait unique et hautement subjectif. Bien que le SN à l'étude ne présente pas à gauche un nom métaphorique, comme c'est souvent le cas dans ce type de configuration (ex. *an angel of a girl, a mountain of a man*), la subjectivité de la désignation demeure : la construction en OF est employée par l'énonciateur pour exprimer sa vision personnelle du référent. La connotation péjorative du terme *braggart* est congruente avec cette valeur de l'extraction, comme on pouvait le vérifier en comparant le SN à l'étude avec *a braggart*. La construction en OF dit la réduction d'un ensemble complexe de qualités (*man*) à une seule d'entre elles (*braggart*) et donne donc à cette qualité une valeur fondamentalement définitoire pour le référent dont il est question : l'énonciateur, confronté à l'attitude humiliante du propriétaire, le réduit à cette seule qualité négative. En l'absence de OF et de sa valeur, le SN *a braggart* ne présente pas une telle réduction. Il se contente de retenir un seul trait qualitatif pour le référent, et n'a donc pas la valeur d'« extraction de l'essence » (Cotte 1998 : 230) perceptible dans le SN souligné.

Enfin, on pouvait se pencher sur l'emploi de l'article indéfini devant *braggart*, et montrer que contrairement à celui qui détermine *man*, ce A pourrait théoriquement être remplacé par un autre déterminant (THIS, THAT, peut-être THE), car la détermination du N1 dépend de la façon dont l'énonciateur présente la référence du SN en contexte. L'emploi d'un déterminant défini pourrait ainsi intervenir dans un contexte où l'énonciateur ne porterait pas sur l'homme un jugement nouveau au moment de l'énonciation, du fait de la valeur anaphorique de TH- qui indique qu'il est question de déjà pensé, de déjà connu : le jugement porté sur le référent serait donc présenté comme un acquis et placé au second plan énonciatif. Au contraire, dans le segment à l'étude, c'est la nouveauté du jugement porté sur le propriétaire qui est mise en avant. La valeur de A est à nouveau essentiellement qualitative ici, et l'opération d'extraction est claire : le propriétaire est identifié comme un membre de la classe *braggart* (par opposition à d'autres classes auxquelles le jugement de l'énonciateur aurait pu l'associer). Pour finir, on pouvait remarquer que le fait que le SN constitue un énoncé à lui seul peut être favorisé par le fait qu'il est sous-tendu par la relation prédicative attributive *that man is a braggart* ; certaines copies ont choisi de postuler une ellipse du sujet et du verbe dans une relation de type *he is a braggart of a man*, tandis que d'autres ont retenu cette formulation pour gloser le segment. En tout état de cause, ces relations attributives qui éclairent le sens du segment font apparaître que le SN est employé par l'énonciateur pour poser au sujet du propriétaire un jugement nouveau, en lui attribuant une qualité nouvelle à la suite de l'observation de son comportement, ce qui justifie l'indéfini.

⁴⁵ Pierre Cotte, *L'explication grammaticale de textes anglais*, Paris : Presses Universitaires de France, 1998, p. 227.

Remarques sur le traitement du segment 1

Le traitement du segment 1 a régulièrement donné lieu à une étude de la seule détermination, voire à un placage de cours sur l'article indéfini. Rappelons que les segments doivent être considérés dans

leur ensemble, et que la difficulté éventuelle qu'éprouveraient les candidats à rendre compte du fonctionnement de l'ensemble ne doit pas les conduire à ne s'intéresser qu'à certaines parties. Dans de trop nombreuses copies, la relation internominale telle qu'elle est établie par OF n'a fait l'objet que d'une brève mention directement plaquée d'un cours, sans prise en compte réelle du contexte ni même des éléments constituant le segment ; de ce fait, la relation d'identification n'a pas toujours été bien perçue, et la notion d'extraction a par conséquent été mal exploitée. Dans certaines copies, on a ainsi pu lire que le segment aurait pu être reformulé à l'aide d'un génitif, au motif que le génitif constitue le dépassement d'une construction en N1 OF N2 : on voit qu'une telle analyse plaque un cours sans prêter attention aux caractéristiques spécifiques du segment. Certaines copies ont confondu statut sémantique et nature syntaxique en faisant de *braggart* un adjectif au motif que l'ensemble *braggart of a* pouvait être considéré comme porteur d'une qualification. Le jury a enfin relevé des problèmes de maîtrise des manipulations : on peut saluer le fait que la plupart des candidats fassent l'effort d'en proposer, mais il faut rappeler que les manipulations doivent être commentées et analysées, sous peine de perdre de leur intérêt. Par exemple, certaines copies ont relevé que l'emploi du génitif était impossible, mais sans expliquer les raisons de cette impossibilité.

Les meilleures copies, pour leur part, ont mis les éléments du segment en relation les uns avec les autres pour montrer leurs interactions et la façon dont la valeur de l'ensemble était construite.

Segment 2 : "It doesn't need ironing." (I. 28)

Dans la **description**, on pouvait s'attendre à ce que les candidats identifient le prédicat *doesn't need ironing*, qui s'insère dans la phrase complexe *it doesn't need ironing*. Ce prédicat comporte le SV *doesn't need*, qui associe l'auxiliaire DO conjugué au présent et porteur d'une négation (l'adverbe NOT sous sa forme contractée) et le verbe lexical *need* ; le prédicat est également constitué de la forme en -ING *ironing*, qui est complément d'objet direct de *doesn't need*.

La **problématique** pouvait porter sur la nature et la valeur de la forme en -ING ainsi que son interaction avec le SV qu'elle complète, dont il fallait établir les caractéristiques.

L'**analyse** pouvait commencer par observer que le sujet implicite de *ironing* n'est pas coréférentiel avec le sujet syntaxique de *doesn't need* ; *it*, qui réfère à la robe d'Ifemelu, correspond en effet non pas au sujet, mais à l'objet implicite de *ironing* et au patient du procès dit par cette forme en -ING. Khalifa propose pour l'ensemble la glose suivante : *it doesn't need* [() IRON IT]⁴⁶. Nous nous trouvons donc en présence d'un procès attribué, du fait de la coréférence entre le sujet de *doesn't need* et l'objet de *iron*, à son patient⁴⁷ : le sens de la forme en -ING est donc passif, comme le montre la glose possible par *it doesn't need to be ironed*. La formulation à l'étude ne présente cependant aucune des

⁴⁶ Jean-Charles Khalifa, *Syntaxe de l'anglais. Théories et pratique de l'énoncé complexe*, Gap / Paris : Ophrys, 2004, p. 100.

⁴⁷ Khalifa (2004 : 102-103) évoque la possibilité de considérer, en première approche, que ce type d'énoncé correspond à un « cas particulier de "montée du sujet" », selon un mécanisme qui verrait la position sujet du verbe *need* initialement vide puis instanciée par l'objet du verbe *iron*.

caractéristiques syntaxiques du passif⁴⁸. De fait, il serait impossible de maintenir une forme en -ING dans cette configuration syntaxique : **it doesn't need being ironed*, alors que l'emploi d'une infinitive en TO ne pose pas de problème, ce qu'il fallait expliquer.

Pour ce faire, on pouvait commencer par mentionner le fait que *it doesn't need ironing* et *it doesn't need to be ironed* n'ont pas exactement le même sens, même si dans les deux cas, *need* est un verbe

lexical (c'est DO qui porte la négation, c'est donc lui qui est auxiliaire au sein du syntagme verbal) qui exprime un écart entre un état souhaitable et l'état effectif dans lequel se trouve la robe. Il dénote donc un état, et le référent de son sujet est donc expérient, siège de l'état *need*. Ensuite, on pouvait relever que dans *it doesn't need ironing*, c'est l'énonciatrice qui est à l'origine du constat d'écart (ou plus exactement ici, du fait de la négation, de l'absence d'écart) entre l'état effectif de la robe et un état souhaitable, alors que dans *it doesn't need to be ironed*, cet écart est présenté comme émanant du référent du sujet. Pour rendre cette différence plus claire, on pouvait opérer une manipulation avec *want*, qui peut, dans certaines variétés d'anglais, remplacer *need*. *Want* est en effet compatible avec une forme en -ING (*it wants ironing*), mais son emploi est beaucoup plus difficile avec une infinitive en TO (*??it wants to be ironed*⁴⁹), parce que l'énoncé met alors en relation un verbe qui est perçu comme exprimant la volonté, caractéristique des animés, avec un référent qui, étant inanimé, en est nécessairement dépourvu⁵⁰. À l'inverse, dans *it wants ironing*, *want* ne dit pas la volonté ; il a ici ce que Khalifa décrit comme son premier sens, à savoir celui de « manque, d'incomplétude » (2004 : 103). La formulation est acceptable parce qu'elle n'attribue pas au référent de *it* une volonté, mais constitue simplement le constat d'un manque à son propos. On peut expliquer cette différence de sens en s'intéressant aux valeurs respectives de -ING et de TO.

-ING est anaphorique et présente le procès comme un préconstruit acquis, ce qui s'explique ici par le fait que le procès a déjà été envisagé et explicitement mentionné, par la coénonciatrice, dans l'interrogative *Did you iron that dress?* (l. 27). La question porte sur l'actualisation, ou non, du procès : l'enjeu est de savoir s'il a eu lieu, c'est-à-dire si l'on peut envisager son ancrage dans une situation spécifique. Avec -ING, l'énonciatrice reprend cette première mention et la nominalise. -ING synthétise le sujet et la conjugaison : de *you*, on passe à un sujet implicite qui pourrait théoriquement être toute personne sachant manier un fer à repasser ; du repérage par rapport à un point de référence extérieur dit par le temps, on passe à un repère internalisé qui permet à la forme en -ING de s'abstraire de l'ancrage dans une temporalité spécifique. Ainsi, -ING éloigne de la référence à une occurrence spécifique, repérée par rapport à un agent identifié et par un ancrage temporel, pour mettre en avant la qualité du procès⁵¹.

Cet éloignement du pôle verbal est à mettre en relation avec la nature de la forme, pour laquelle on peut hésiter entre les étiquettes de gérondif et de nom verbal ; en l'absence de modification, il est difficile

⁴⁸ C'est la raison pour laquelle Huddleston & Pullum appellent ce type de construction « *concealed passive* » (2002 : 1199).

⁴⁹ Huddleston & Pullum observent qu'un énoncé tel que *These books want to be taken back to the library*, bien que grammatical et relevant d'un sens similaire à celui de *These books want taking back to the library*, n'est cependant pas d'apparition aussi probable que le second à cause de la confusion possible avec le sens premier de « *desire* » exprimé par *want* (2002 : 1200).

⁵⁰ Pour plus de détails sur cette question, on pourra consulter Alain Deschamps, « *It needs explaining* : étude de la non-coréférence avec les verbes à complément à forme non finie sans sujet », in L. Danon-Boileau & J.-L. Duchet (éds.), *Opérations interprétatives et interprétation de l'énoncé. Mélanges offerts à Jeanine Bouscaren*, Paris : Ophrys, 1993, p. 155-170.

⁵¹ Pour Deschamps, la relation préconstruite est présentée « comme étant la bonne valeur (norme ou valeur souhaitable [...]) » (1993 : 163).

de trancher, mais la possibilité de l'ajout de quantifieurs ou d'adjectifs rapproche fortement la forme du pôle nominal : *it needs no ironing / it needs some ironing / it doesn't need vigorous ironing*⁵².

La nominalisation telle qu'elle est opérée par -ING explique donc que le jugement dit par *doesn't need* n'est pas vu comme émanant du référent du sujet, mais bien de l'énonciatrice : le procès est préconstruit, et ses qualités constituent une valeur qui conduit (ou non) à un constat d'écart entre l'existant et le souhaitable.

La situation est différente avec TO, qui est un marqueur de visée et indique que l'énonciatrice se place mentalement en amont de l'actualisation du procès. Contrairement à ce qui se passe avec -ING, le sujet de l'infinitive est coréférentiel avec celui du verbe conjugué (car l'infinitif est passif), de sorte que la présentation de l'événement est moins éloignée de la représentation d'une occurrence qu'avec -ING : l'enjeu avec TO reste bien l'actualisation du procès⁵³, et, le sujet du verbe *need* étant mis en relation avec le procès visé du fait de sa coréférence avec le sujet implicite de l'infinitif, cette actualisation envisagée est présentée comme devant découler d'une qualité du référent du sujet, sans que le jugement de l'énonciatrice intervienne de façon déterminante⁵⁴.

Dans le contexte, on observe une relation conflictuelle entre l'énonciatrice et sa mère, qui lui intime d'aller repasser sa robe : *did you iron that dress?* (l. 27) a une valeur de reproche, et peut-être d'ordre, qui est rendue explicite par *it is rumpled* et *iron it* (l. 29). La réponse d'Ifemelu constitue une réfutation du jugement porté par sa mère sur l'état de sa robe, réfutation d'ailleurs répétée : *this dress is not rumpled* (l. 30). C'est finalement la mère d'Ifemelu qui a le dernier mot : *go and iron it* (l. 31). Dans ce contexte, l'emploi de -ING s'explique : l'état effectif de la robe fait l'objet d'un conflit de jugements énonciatifs, et ce sont donc ces jugements qui sont mis au premier plan.

On pouvait finalement analyser la négation portée par l'auxiliaire DO à la lumière de ce contexte. La négation est une opération seconde, qui vient ici rejeter un positif préconstruit par inférence à partir de l'interrogative *did you iron that dress?*, qui signifie implicitement *that dress is rumpled and you should iron it*, autrement dit, *that dress needs ironing*. Avec la négation, l'énonciatrice rejette la validation de cette relation prédicative, ce qui est congruent avec la valeur de -ING : ici, l'enjeu est le conflit de jugements, et la négation permet à l'énonciatrice de rejeter le jugement posé par sa mère.

Remarques sur le traitement du segment 2

De façon similaire au segment 1, le segment 2 a parfois donné lieu à des analyses centrées sur une partie du segment seulement : certains candidats ont proposé de longs développements sur DO ou sur *need*, souvent suivis de quelques lignes consacrées à la nature de la forme en -ING, sans jamais prendre en considération le fonctionnement du segment dans son ensemble. La plupart des candidats ont tenté de substituer une infinitive en TO à la forme en -ING, mais cette manipulation n'a pas toujours été exploitée ; il ne suffit pas de dire que la substitution est possible, il faut aussi essayer d'expliquer les modifications syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qu'elle induit. La valeur de la forme en -ING a

⁵² Huddleston & Pullum relèvent à ce propos une ambiguïté entre « *a concealed passive gerund-participial and a gerundial noun* » (2002 : 1200).

⁵³ Deschamps observe que, contrairement à ce qui se passe avec -ING, l'emploi de TO indique qu'« il s'agit [...] de combler l'écart pour aboutir à la valeur souhaitée » (1993 : 164).

⁵⁴ Pour Deschamps, le sujet du verbe recteur n'est plus présenté avec TO comme simple siège du manque, mais également comme origine de la visée (1993 : 164). On comprend dès lors pourquoi le verbe *want*, susceptible de dire la volonté, est difficilement compatible avec un sujet inanimé dans une telle configuration, tandis que *need*, qui ne dit que le simple manque, peut apparaître aussi bien avec des animés que des inanimés.

parfois été assimilée à celle de la périphrase BE + -ING, ce qui a pu donner lieu à de longs développements hors sujet sur l'aspect BE + -ING. L'insertion du segment en contexte a parfois été complètement négligée ; à l'inverse, certaines démonstrations ont présenté de longues paraphrases du texte, sans analyse proprement linguistique.

Segment 3 : The pastor, it was said, did whatever she asked him. (l. 34)

Dans la **description**, on pouvait s'attendre à ce que les candidats disent que le segment est un SV composé du verbe lexical *say* au participe passé (V-EN) et de l'auxiliaire BE conjugué à la troisième

personne du singulier du prétérit, c'est-à-dire qu'il présente la configuration du passif, sans complément d'agent. On pouvait ajouter que son sujet est le SN / pronom *it*, et que l'ensemble apparaît dans une incise au sein de l'énoncé *the pastor did whatever she asked him*.

La **problématique** devait porter sur le fonctionnement et la valeur du passif ainsi que sur la justification de son emploi en contexte.

Dans l'**analyse**, on pouvait commencer par remarquer que le verbe conjugué de ce segment, BE, est au prétérit, et montrer qu'il s'agit ici d'un prétérit temporel s'inscrivant dans le cadre d'une narration au prétérit et permettant à l'énonciateur de repérer le procès en non-coïncidence par rapport au moment de l'énonciation.

Pour l'étude du passif, on pouvait remarquer qu'il était envisageable d'associer à ce procès dynamique un agent dans une formulation à la voix active (*the pastor, some / they said, did whatever she asked him*), ce qui pouvait permettre de considérer que ce segment était un passif d'action. Mais pour comprendre toute la spécificité de sa valeur, il était nécessaire d'associer l'étude des caractéristiques du passif lui-même à celles du contexte dans lequel il s'insère.

Pour ce faire, on pouvait rappeler que le passif permet de thématiser le patient en le plaçant en position de sujet syntaxique. Le sujet de *was said* est *it*, pronom non référentiel car il intervient dans une extraposition qui reste structurellement incomplète dans l'incise (on pourrait gloser par *it was said that the pastor did whatever she asked him*). L'incise contient donc le sujet syntaxique et le SV tandis que le reste de l'énoncé constitue l'expression du sujet réel de *was said*.

L'agent n'est donc pas mentionné, et il serait particulièrement difficile de le faire apparaître ici, car son absence est directement liée au rôle que joue le passif dans l'énoncé.

L'identité de l'agent n'est en effet pas claire : l'énonciateur fait référence à une masse vague d'individus non clairement identifiés ayant ceci de commun qu'ils relaient une rumeur⁵⁵. Le cotexte droit confirme ce caractère imprécis de l'agent : on note à la ligne 35 *some said*. SOME est une proforme indéfinie, qui dit l'indétermination quantitative et qualitative : l'identité exacte des agents de ce procès *say*, ainsi que leur nombre, ne sont pas donnés précisément, ce qui fait écho à l'indétermination de l'agent dans le segment à l'étude. On pourrait justement envisager d'avoir recours à SOME pour identifier l'agent du procès : *the pastor, some said, did whatever she asked him*. Mais un tel choix restreindrait l'extension de l'ensemble potentiel des agents ; on note d'ailleurs que le *some* de la ligne 35 s'oppose à *others* (l. 35) et *still others* (l. 36), l'enjeu étant pour l'énonciateur de distinguer des

⁵⁵ On observe à ce propos que le caractère vague de l'agent est lié au caractère vague du procès lui-même : il n'est pas certain que les mots effectivement prononcés aient été ceux qui sont présents dans l'énoncé. Il est bien question ici de rumeur, de ragots, dont la formulation précise et l'origine énonciative exacte ne sont pas clairement identifiées.

groupes au sein de l'ensemble formé par l'agent de *was said*. Il apparaît donc bien que le segment à l'étude ne présente pas une restriction compatible avec l'emploi de SOME.

Une autre manipulation possible serait d'utiliser le pronom *they* pour identifier l'agent : *the pastor, they said, did whatever she asked him*. Le fait que le pronom ne trouve pas d'antécédent dans le texte lui permet de prendre une valeur de référence à un groupe vague qui correspond au sens véhiculé par l'énoncé. Cependant, cette formulation se distingue sémantiquement du SV à l'étude en ce que le sens de *they* indique que l'énonciateur est exclu de l'ensemble considéré, ce qui n'est pas le cas avec le passif : *it was said* n'identifie absolument pas cet ensemble, même de façon minimale par une opposition entre un groupe et un référent qui n'en fait pas partie.

Manipuler l'énoncé pour faire apparaître un syntagme prépositionnel (SP) en BY complément d'agent dans l'incise débouche sur des formulations d'acceptabilité variable : si *it was said by some* paraît acceptable, il n'est pas envisageable de dire **/it was said by them* dans le contexte. La différence s'explique : le simple fait que l'agent soit mentionné, ainsi que la position finale que le SP occupe au sein de l'incise, permettent de focaliser l'agent. Or, il n'est pas légitime de mettre en valeur *them* qui, par son caractère vague, n'ajoute rien au sens du passif lui-même. Une focalisation sur *some* se justifie davantage dans la mesure où la restriction dite par cette proforme permet d'opposer deux groupes, même indépendamment d'un contexte contrastif ; la mention de l'agent viendrait alors souligner le fait que tout le monde ne souscrit pas au contenu propositionnel dit par le corps de l'énoncé.

En somme, l'ensemble des manipulations envisageables pour expliciter la nature de l'agent se heurte au même écueil : le passif offre la possibilité de maintenir l'identité de l'agent vague, et toute explicitation, étant nécessairement une précision, s'éloigne du sens et de la valeur originels du segment.

De fait, on peut avancer que toutes ces formulations se distinguent du segment à l'étude en ce qu'elles mettent en valeur l'agent, alors que dans l'énoncé, c'est le procès qui est mis en avant. Ce qui compte ici, c'est que de telles choses soient dites, et non par qui elles sont dites ; le contexte ne fait pas apparaître de discussion ou de doute portant sur l'identité de l'agent.

Ces manipulations révèlent que la non-mention de l'agent constitue une justification majeure de l'emploi de ce passif. L'énonciateur veut insister sur le fait que les hypothèses avancées pour expliquer le pouvoir de sœur Ibinabo n'ont pas de source clairement identifiable. En n'identifiant pas l'agent, il n'attribue à personne de responsabilité concernant la véracité des propos tenus : il s'agit de rumeurs, sans source identifiable, et dont la propagation ne peut être clairement établie d'une personne à l'autre. Le sens de l'incise relève de la modalité évidentielle : il est question d'établir d'où proviennent les informations, et la façon dont l'énonciateur y a eu accès. L'incise constitue donc un *modus*, appliqué au *dictum* que constitue le reste de l'énoncé, et destiné à suggérer la prudence concernant la crédibilité à accorder à l'information (on peut avancer que la différence de statut syntaxique entre l'incise et son support constitue un reflet de la différence de statut énonciatif des deux éléments). En contexte, le passif revêt donc un caractère modal qui permet à l'énonciateur de mettre à distance les propos rapportés.

La seconde valeur majeure du passif fonde aussi cette valeur modale. Le passif permet, comme nous l'avons montré, de thématiser le patient. On peut s'arrêter sur la forme que revêt cette thématisation. Dans le passif, le participe passé (ici *said*) synthétise une première relation, qui serait ici glosable par *some / they said that the pastor did whatever she asked him*, et dépasse cette relation acquise : le participe dit en effet un état résultant. BE permet ensuite de réattribuer cet état résultant au patient, qui se trouve caractérisé par cette réattribution. Ici, le prédicat est reversé, *via* IT non référentiel,

au sujet réel implicite, c'est-à-dire à *the pastor did whatever she asked him*. La thématization du patient est congruente avec la valeur évidentielle que nous avons dégagée pour ce passif. En effet, l'énonciateur entend dire quelque chose du contenu propositionnel des paroles prononcées, et de leur crédibilité, plutôt que des personnes qui les prononcent. Le commentaire dit par l'incise porte bien sur l'ensemble du reste de l'énoncé.

Remarques sur le traitement du segment 3

L'étude du segment 3 a souvent donné lieu à des remarques globalement justes sur la valeur de l'incise et la prise de recul de l'énonciateur par rapport aux rumeurs, mais sans que ces intuitions soient articulées à des analyses précises et vraiment linguistiques du segment étudié. Ainsi, les caractéristiques du passif (absence de mention de l'agent, thématization du patient, valeurs de BE et de -EN) n'ont que rarement fait l'objet d'analyses détaillées. Le jury a également relevé des problèmes de compréhension de la nature exacte de la question : ainsi, certaines copies ont proposé de longs développements sur le prétérit, en négligeant complètement le passif. Parfois, le propos était uniquement centré sur le problème de l'extraposition ou de l'incise, le passif étant, là encore, négligé.

Les meilleures copies ont su proposer une analyse des caractéristiques propres du passif, tout en les mettant en relation avec le contexte dans lequel le segment apparaissait.

Question large : les infinitives en TO

Méthodologie de la question large

La question large porte sur une notion, sur une forme linguistique, ou sur un ensemble de formes. Elle offre l'occasion de s'interroger sur les valeurs et les délimitations de cette notion ou de ces formes par le biais de l'analyse des occurrences du texte ; elle nécessite donc de confronter des connaissances théoriques solides à des analyses fines d'occurrences en contexte.

Le candidat doit garder à l'esprit que la finalité de l'épreuve n'est pas de réciter un cours en forçant des occurrences à illustrer coûte que coûte les étiquettes traditionnelles. Il s'agit d'opérer une classification rigoureuse et fine des différents cas, en étudiant les occurrences les plus typiques ou conformes aux descriptions traditionnelles sans jamais négliger les inévitables points de résistance que constituent d'autres occurrences. La prise en compte de la diversité des occurrences et la confrontation de leurs caractéristiques est en effet déterminante pour aboutir à une problématique, qu'il convient ensuite de décliner sous forme de plan raisonné.

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

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

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

Proposition de corrigé

Les infinitives en TO sont des propositions non finies organisées autour d'un verbe à l'infinitif précédé de TO. Elles se distinguent des propositions à verbe fini en ce que leur sujet peut ne pas apparaître explicitement dans les limites de la proposition (ex. *low enough to pretend it was a whisper*, l. 50) et doit être précédé de FOR lorsqu'il est exprimé (ex. *but high enough for everyone to hear*, ll. 50-51). Ces propositions peuvent appartenir aux trois grandes catégories de subordonnées de la grammaire traditionnelle : elles peuvent être adjectivales (ex. *the only sound to be heard*, l. 5), adverbiales (ex. *stringing them together to form fluffy garlands*, ll. 58-59) ou nominales (ex. *she pretended to wear her power lightly*, l. 33).

Les infinitives en TO se distinguent en outre des autres propositions non finies que sont les participiales, les gérondives et les infinitives sans TO du fait de la valeur de TO. TO est décrit, selon les grammairistes et les linguistes, comme la particule de l'infinitif, un subordonnant de syntagme verbal⁵⁶, un opérateur métalinguistique intervenant dans la construction d'une relation prédicative⁵⁷, un opérateur de visée⁵⁸, un archiprédicateur⁵⁹, ou encore un marqueur de dévirtualisation⁶⁰. Cette liste n'est pas exhaustive, mais la diversité dont elle témoigne peut être considérée comme un révélateur de la complexité de la valeur de TO.

L'enjeu de l'étude est donc de proposer une présentation raisonnée de la diversité des infinitives en TO aux niveaux syntaxique, sémantique et discursif, en se demandant dans quelle mesure il est possible d'attribuer à TO une valeur qui permette de rendre compte de manière satisfaisante de l'ensemble des cas envisagés.

Pour ce faire, nous allons commencer par envisager les rapports entre les infinitives en TO et la subordination, en montrant par quels moyens ces propositions sont subordonnées et quelles fonctions syntaxiques elles sont susceptibles d'occuper. Nous nous intéresserons ensuite au sujet des infinitives en TO, qui pose des problèmes d'ordre syntaxique, mais également d'ordres sémantique et discursif. Enfin, nous étudierons la valeur de TO et la façon dont elle se décline dans le texte.

1. Les infinitives en TO et la subordination

Il était possible de remarquer que l'écrasante majorité des infinitives en TO du texte étaient subordonnées, et de s'interroger sur les moyens par lesquels cette subordination était effectuée, ainsi que sur les fonctions occupées par les infinitives.

1.1. La nature de FOR et de TO

On a vu que lorsque le sujet de l'infinitive est explicite, il est précédé de FOR ; outre l'exemple de la ligne 50, on peut citer "*What did you say?*" *Sister Ibinabo asked quietly, offering a chance for Ifemelu to apologize, to put the words back in her mouth* (ll. 67-68).

⁵⁶ Huddleston & Pullum (2002 : 1185).

⁵⁷ Henri Adamczewski & Claude Delmas, *Grammaire linguistique de l'anglais*, 5^e éd., Paris : Armand Colin, 1998, p. 10.

⁵⁸ Jean-Claude Souesme, *Grammaire anglaise en contexte*, Gap / Paris : Ophrys, 2003, p. 331.

⁵⁹ Pierre Cotte, « Autour de TO », *Apports français à la linguistique anglaise, Travaux XXXV du C.I.E.R.E.C.*, Saint-Étienne : Université de Saint-Étienne, 1982, p. 58.

⁶⁰ Cotte (1982 : 59).

La nature de FOR, lorsqu'elle est explicitée, est diversement décrite selon les sources : pour certains, il s'agit d'une préposition⁶¹, pour d'autres, le FOR des infinitives s'est détaché de son origine prépositionnelle et joue le rôle d'un subordonnant portant sur l'intégralité de la proposition qui suit⁶².

Comme FOR, TO a une origine prépositionnelle dont il s'est graduellement détaché pour finir par être perçu comme étant étroitement lié à l'infinitif. Si beaucoup de grammaires décrivent TO comme la « particule » ou « marque » de l'infinitif, cette dénomination est parfois remise en cause. Elle suggère en effet une relation exclusive entre TO et le verbe à l'infinitif, qui est difficile à maintenir lorsque l'on

observe que l'infinitif est susceptible d'apparaître sans TO⁶³ ; en outre, elle laisse penser que TO constitue une forme de flexion verbale⁶⁴, mais cette analyse est affaiblie par le fait que TO est susceptible d'apparaître dans des constructions elliptiques, comme c'est le cas dans l'énoncé des lignes 37-38 : *She could prevent pastoral approval of a marriage, if she wanted **to***. Il est en effet impossible d'envisager que TO puisse être séparé de la base verbale s'il constitue une flexion du verbe. Par ailleurs, c'est bien l'ensemble du prédicat qui se trouve placé en ellipse : une version non elliptique de cet énoncé, certes difficilement acceptable, serait ?*she could prevent pastoral approval of a marriage, if she wanted to prevent pastoral approval of a marriage*³⁵.

Comment alors décrire TO ? Pour Huddleston & Pullum, il s'agit d'un subordonnant, d'un genre cependant particulier car il ne subordonne pas une proposition (contrairement à FOR), mais un syntagme verbal (2002 : 1184)⁶⁵.

1.2. La fonction des infinitives en TO

Les infinitives sont susceptibles d'appartenir aux trois grandes catégories de la classification traditionnelle des propositions subordonnées. On trouve en effet dans le texte des infinitives nominales, dont la fonction peut être :

- sujet extraposé : *It was difficult **to tell how old she was*** (l. 39) ; *It is best **to avoid it*** (ll. 51-52).
- complément caténatif d'un verbe : *she pretended **to wear her power lightly*** (l. 33) ; *Any girl that wears tight trousers wants **to commit the sin of temptation*** (ll. 51-52) ; *she was asked **to talk to young and troubled girls*** (ll. 43-44).
- complément d'un adjectif : *But Ifemelu felt herself unable **to stop*** (l. 68).
- complément d'un nom : *There is no need **to show the world that things are hard for us***. (l. 31) ; *"What did you say?" Sister Ibinabo asked quietly, offering a chance **for Ifemelu to apologize, to put the words back in her mouth*** (l. 67-68). Dans ce dernier cas, on peut noter que le complément de *chance* est en fait une coordination asyndétique des deux prédicats *to apologize* et *to put the words back in her mouth*.

⁶¹ Huddleston & Pullum écrivent par exemple : « *traditional grammars and dictionaries classify it as a preposition* » (2002 : 1182) ; on peut citer également Bouscaren, Persec, Celle, Flintham & Gresset (1998 : 260).

⁶² Huddleston & Pullum (2002 : 1181) l'appellent « *clause subordinator* » ; Khalifa (2004 : 80-82) parle de complémenteur, pour traduire le terme anglais *complementizer*.

⁶³ Comme l'observe Souesme (2003 : 331).

⁶⁴ Huddleston & Pullum (2002 : 1184) évoquent le parallèle établi entre TO et le suffixe *-er* du français de ce point de vue.

³⁵ Pour plus de détails sur cette question, voir Huddleston & Pullum (2002 : 1183-1184).

⁶⁵ Il est à noter que Huddleston & Pullum réfutent l'hypothèse défendue par certains selon laquelle TO serait un auxiliaire d'un genre particulier. L'un des arguments avancés à l'appui de cette idée est que les structures elliptiques telles que celle des lignes 37-38 évoquent le code, l'une des propriétés des auxiliaires. Pour de plus amples détails sur cette hypothèse et sur les arguments qui conduisent les auteurs à la rejeter, voir Huddleston & Pullum (2002 : 1185-1187). ³⁷ Quirk *et al.* parlent de *semi-auxiliaire* (1985 : 143).

Toutes ces propositions sont généralement considérées comme nominales, car elles occupent des fonctions nominales et que des SN peuvent leur être substitués. Notons cependant qu'une telle substitution impose parfois d'ajouter une préposition : si l'on considère par exemple l'énoncé *There is no need to show the world that things are hard for us* (l. 31), la substitution donne *There is no need for this*. La classification de l'infinitive dans la catégorie des nominales ne s'envisage donc qu'au prix d'une manipulation qui consiste à faire abstraction de la préposition pour ne se concentrer que sur le SN qui la suit.

Le cas de *unable* est particulier, car il constitue la négation de *able* ; or BE ABLE TO est généralement considéré comme une périphrase modale³⁷. Mais il n'est pas certain que BE UNABLE TO soit à classer dans la même catégorie, car cet ensemble est moins fortement soudé que BE ABLE TO. Quirk *et al.* observent qu'il est possible de placer l'adjectif *unable* en position détachée en début d'énoncé, alors que c'est impossible pour *able*. Ainsi, *unable to stop, Ifemelu felt her heart thumping,*

hurtling on a fast-moving path est naturel, mais l'acceptabilité de *unable to stop, Ifemelu felt her heart thumping* est beaucoup plus douteuse. Cela justifie donc le classement de l'infinitive *to stop* dans la catégorie des compléments d'adjectifs.

Les infinitives peuvent également être adverbiales, lorsqu'elles ont une fonction de complément circonstanciel, comme dans : *Uju is coming after church to take us to see the house in Dolphin Estate* (l. 20) ; *Mummy, but you know Auntie Uju is not paying one kobo to live there* (l. 26) ; *stringing them together to form fluffy garlands* (ll. 58-59). On peut s'interroger sur l'opportunité d'ajouter *her school friends came to visit* à cette liste, car le sens de l'ensemble est glosable par *her school friends came and visited*, de sorte que *to visit* apparaît davantage comme un complément de *came* que comme un circonstant⁶⁶. De façon intéressante, le fait d'insérer un circonstant entre les deux verbes fait tendre l'interprétation vers la valeur circonstancielle de façon beaucoup plus nette : dans *Uju is coming after church to take us to see the house in Dolphin Estate*, l'infinitive identifie clairement le but de la venue d'Uju. Cette différence est attribuable au fait que le SP *after church* situe la venue dans le temps, et lui donne de ce fait une indépendance référentielle ; dans *came to visit* au contraire, les deux verbes sont envisagés comme deux facettes d'un même procès, le mouvement vers un lieu, que l'un de ces verbes décrit dans son dynamisme tandis que l'autre identifie sa valeur sociale.

On relève dans le texte deux autres infinitives dont certains considèrent qu'elles sont adverbiales : *"I saw you wearing tight trousers last Saturday," Sister Ibinabo said to a girl, Christie, in an exaggerated whisper, low enough to pretend it was a whisper but high enough for everyone to hear* (ll. 49-51). La nature de ces infinitives fait débat³⁹. On peut considérer qu'elles sont compléments des adjectifs *low* et *high*, qui sont les têtes des syntagmes dans lesquels les propositions s'insèrent ; dans ce cas, les infinitives sont nominales (pour les raisons exposées plus haut). Cependant, les deux propositions ne sont pas régies par les adjectifs, mais par les deux adverbes *enough* ; c'est la raison pour laquelle Huddleston & Pullum appellent ce type de propositions des « *indirect complements* » (2002 : 443). De fait, la suppression de *enough* rend la présence de l'infinitive agrammaticale : **low to pretend it was a whisper, *high for everyone to hear*. Ce lien entre l'adverbe et la proposition conduit certains linguistes à considérer que l'infinitive n'est pas complément de l'adjectif, et donc pas nominale ; comme la

⁶⁶ On s'appuie ici sur Huddleston & Pullum, qui décrivent *and + VP* comme un « *non finite complement* » (2002 : 1225).

³⁹ Voir Gardelle & Lacassain-Lagoïn (2012 : 209-213). ⁴⁰ Voir Gardelle & Lacassain-Lagoïn (2012 : 212).

proposition n'occupe pas de fonction par rapport à un support nominal, elle ne peut pas être adjectivale non plus ; il n'est donc pas possible de la considérer autrement que comme une adverbiale⁴⁰.

Les infinitives peuvent enfin être adjectivales : on relève deux occurrences dans le texte, *the hum of the refrigerator was the only sound **to be heard*** (l. 5) et *There was nothing else **to say*** (l. 16).

Dans les deux cas, les infinitives sont des subordonnées relatives, qui ont pour fonction d'être modifieur de leur antécédent. Elles sont glosables par des relatives à verbe fini : *the refrigerator was the only sound that could be heard* et *there was nothing else that could be said / that he could say*. On observe que ces relatives infinitives ne sont pas introduites par des relatifs explicites. En outre, elles sont restrictives, ce qui est typique des relatives en TO : on constate ainsi que la suppression de l'infinitive dans *there was nothing else to say* changerait fortement le sens de l'énoncé, car la prédication d'existence porterait alors sur l'intégralité des choses, et non pas seulement sur la sous-catégorie des choses pouvant être dites dans cette situation.

Pour finir, on peut mentionner deux cas qui n'entrent pas dans les catégories mentionnées jusqu'ici. À la ligne 25, on trouve "*God is faithful. Look at Uju, **to afford a house on The Island!***" her mother said happily. L'infinitive n'occupe pas de fonction par rapport à un autre élément explicite de l'énoncé ; nous avons affaire à une infinitive indépendante (voir Cotte 1982 : 58). Nous verrons que c'est la valeur de TO qui permet de rendre compte de ce type d'emploi.

La dernière occurrence remarquable du texte peut être relevée aux lignes 63-64 : *as often happened when she was about **to say something** she knew was better unsaid, the words rushed up her throat*. On observe en effet la présence de la périphrase *be about to*, qui n'est pas décomposable, et que Quirk *et al.* rangent dans la catégorie des *semi-auxiliaires* (1985 : 137).

2. Le sujet des infinitives en TO

Dans la plupart des cas, le sujet d'une infinitive en TO n'est pas explicitement mentionné dans les limites de la proposition. On peut dès lors se demander s'il est toujours identifiable, et si c'est le cas, comment il est identifié ; la question du sujet des infinitives est alors la question du rapport syntaxique et sémantique au contexte dans lequel la proposition apparaît.

Pour commencer notre étude, nous allons envisager les cas dans lesquels le sujet implicite de l'infinitive est identifié par un SN de la proposition de rang supérieur. Dans ce type de cas, il faut établir une distinction entre structures à contrôle et structures à montée.

2.1. Structures à contrôle et structures à montée

Le texte présente deux énoncés particulièrement intéressants pour établir la différence entre contrôle et montée : *Any girl that wears tight trousers wants **to commit the sin of temptation*** (ll. 51-52) et *she seemed **to be everywhere at the same time*** (l. 38). À première vue, ces deux énoncés ont une structure comparable : sujet (*any girl that wears tight trousers* dans le premier cas, *she* dans le second), verbe conjugué (*wants* et *seemed*), proposition infinitive en TO (*to commit the sin of temptation* et *to be everywhere at the same time*). Mais dans le premier énoncé, *any girl that wears tight trousers* est un argument à la fois syntaxique et sémantique du verbe conjugué ; tandis que dans le second, *she* est le

sujet syntaxique de *seemed*, mais pas son sujet sémantique. SEEM est un prédicat particulier, qui n'a qu'un seul argument, en position objet⁶⁷. Or la position du sujet de SEEM ne peut pas demeurer vide. Deux solutions sont envisageables : la position du sujet peut être instanciée par un IT explétif (*it seemed that she was everywhere at the same time*) dans une structure qui s'apparente à une forme d'extraposition, ou alors le sujet de la proposition subordonnée peut monter en position de sujet syntaxique du verbe de la principale. C'est la solution retenue dans le texte ; l'énoncé présente donc une montée du sujet en position de sujet (*subject-to-subject raising*). Le texte comporte un autre exemple de ce phénomène : *a round man with bulging, reddened eyes who was said to start his day with a glass of harsh gin* (ll. 7-8). Comme dans le cas précédent, si *who* est sujet syntaxique de *was said*, c'est l'ensemble < *who – start his day with a glass of harsh gin* > qui est en est le sujet sémantique ; en revanche, ici, c'est le passif qui rend nécessaire le recours à un réagencement, extraposition (telle que dans *it was said that he started his day with a glass of harsh gin*) ou montée, car **that he started his day with a glass of harsh gin was said* est agrammatical.

Dans *Any girl that wears tight trousers wants to commit the sin of temptation*, on n'observe pas de phénomène de montée, car il n'y a pas de disjonction entre la syntaxe et la sémantique. L'énoncé présente ainsi une structure à contrôle, en ce que le sujet du verbe conjugué contrôle l'interprétation du sujet de l'infinitif : les deux sujets sont coréférentiels. On parle parfois dans ce cas de structure équisujet, que les générativistes proposent de représenter comme suit : [*Any girl that wears tight trousers*]_i wants PRO_i to commit the sin of temptation⁶⁸.

Il est à noter cependant que le sujet de *want* n'est pas toujours coréférentiel avec celui de l'infinitive ; dans *Any girl that wears tight trousers wants them to commit the sin of temptation*, par exemple, c'est le SN *them* qui permet d'identifier le sujet de l'infinitive. Ce SN est syntaxiquement objet de *wants*, mais l'objet sémantique du verbe est l'ensemble de la relation < *they – commit the sin of temptation* >. Dès lors, il est possible de considérer que l'on a ici affaire à une montée du sujet de la subordonnée en position d'objet de *want* (*subject-to-object raising*).

On pouvait mentionner le cas problématique de *begin* : *The girls began to organize themselves* (ll. 56-57). *Begin* est un verbe inchoatif, qui dit la phase initiale d'un procès. Mais la question se pose de savoir ce qui constitue le sujet sémantique de ce verbe : s'agit-il du procès qui commence, ou du référent du sujet qui se trouve à l'initiative de ce commencement ? Dans le premier cas, on tendrait vers une structure à montée ; dans le second, vers une structure à contrôle. L'agentivité associée au référent du sujet joue donc un rôle important⁶⁹ ; or ici, deux interprétations sont recevables. Il est possible de considérer que les filles prennent en main l'organisation de leurs activités, auquel cas le sujet *the girls* est clairement agentif ; mais il est également envisageable de considérer que c'est Sœur Ibinabo qui donne les ordres et répartit les rôles que les filles doivent remplir, de sorte que leur agentivité est réduite.

⁶⁷ Pour de plus amples détails, voir Khalifa (2004 : 115-116 et 133-134).

⁶⁸ Khalifa (2004 : 147-148) propose des tests pour distinguer les structures équi-sujets des structures à montée. Les structures équi-sujets admettent le pseudo-clivage, ce qui n'est pas le cas des structures à montée : *what any girl that wears tight trousers wants is to commit the sin of temptation / *what she seemed was to be everywhere*. Les structures à contrôle n'admettent pas de sujets explétifs ou constitués d'une « séquence phrastique nominalisée », contrairement aux structures à montée. Les structures à montée peuvent avoir des « contreparties réduites », ce qui n'est pas le cas des structures à contrôle : ainsi pourrait-on dire alternativement, et sans différence d'acceptabilité, *she seemed to be busy* et *she seemed busy*, alors que seul *she wanted to be free* est acceptable.

⁶⁹ Pour plus de détails sur cette question, ainsi que sur le débat concernant la distinction entre contrôle et montée dans ce type de cas, voir Huddleston & Pullum (2002 : 1197-1198).

La première lecture peut conduire à décrire cet énoncé comme une structure à contrôle, la seconde permet de l'identifier comme une structure à montée⁷⁰.

2.2. Sujets non identifiés dans l'énoncé

Dans certains cas, la proposition de rang supérieur contenant l'infinitive ne comporte pas de SN ou constituant permettant d'identifier le référent du sujet de l'infinitive.

Ce cas de figure est illustré par *There is no need to show the world that things are hard for us.* (l. 31). L'infinitive complète ici le nom *need*. En tant que nom, *need* dénote une entité indépendante qui n'est pas mise en relation avec un support, contrairement à ce qui serait le cas si *need* était un verbe.

L'énonciatrice présente donc l'injonction comme indépendante de toute personne spécifique, de sorte que l'identité précise du référent du sujet est difficile à établir. Il est nécessaire de s'appuyer sur le contexte pour restreindre les possibilités, mais cela reste insuffisant : ici on peut se demander si le référent du sujet implicite de l'infinitive est Ifemelu, ou ses parents, ou les trois à la fois.

Parfois, la référence du sujet non exprimé n'est pas identifiable dans le contexte, car elle n'est pas spécifique. Le texte présente trois occurrences de ce cas de figure : *There was nothing else to say.* (l. 16) ; *It was difficult to tell how old she was* (ll. 39-40) ; *It is best to avoid it.* (l. 52).

À première vue, cette classification peut sembler discutable, car il ne serait en fait pas impossible de trouver dans le cotexte une référence possible pour le sujet de l'infinitif ; ainsi pourrait-on gloser le premier énoncé par *There was nothing else that he could say*, le second par *it was difficult for Ifemelu / the girls to tell how old she was* et le dernier par *It is best for you to avoid it*. Cependant ces gloses ne semblent pas rendre compte de manière entièrement satisfaisante du sens des infinitives.

Dans le premier cas, par exemple, ce qui est mis en avant est l'impossibilité d'un quelconque ajout : l'identité de l'agent du procès importe peu. Le sens est donc glosable par *there was nothing else anybody could have said* ou par une tournure passive comme dans *there was nothing else that could be said*.

La structure extraposée *it was difficult to tell how old she was* permet à l'énonciateur de porter un jugement sur le contenu propositionnel *tell how old she was* : ce prédicat est déclaré difficile à actualiser, et cette difficulté concerne tout agent potentiel. Il s'agit d'une caractéristique du prédicat qui transcende ses actualisations effectives par des individus spécifiques.

Enfin dans *it is best to avoid it*, on peut affirmer que, bien que l'énoncé soit présenté comme une injonction dirigée vers une personne particulière (en l'occurrence Christie), il s'agit en fait d'une prescription d'origine religieuse qui s'applique à toute femme.

Si le sujet de l'infinitive peut donner lieu à des jeux si divers avec le contexte, c'est grâce à la forme non finie du verbe, qui permet de ne pas donner au sujet de réalisation explicite. Nous allons nous pencher à présent sur la valeur spécifique de cette forme non finie, qui permet de la distinguer d'autres formes verbales non conjuguées.

3. La valeur de TO

⁷⁰ Il est à noter cependant qu'une telle distinction ne fait pas l'unanimité. Khalifa (2004 : 149) note par exemple que tous les tests syntaxiques applicables à *begin* vont dans le sens d'une structure à montée, et Huddleston & Pullum (2002 : 1197-1198) plaident pour une description unifiée de *begin* comme verbe à montée, que le référent du sujet soit agentif ou non.

3.1. TO et la « nominalisation de la modalité »⁷¹

Les deux relatives infinitives du texte présentent des valeurs nettement modales : comme on l'a dit, elles sont glosables par *the hum of the refrigerator was the only sound that could be heard / they could hear* et *there was nothing else that could be said / that he could say*. Cette valeur modale que TO peut prendre dans un contexte favorable constitue, selon certains linguistes, une clé de compréhension de son fonctionnement. Cotte considère ainsi que TO est une nominalisation de la modalité, entendue au sens large : la valeur assertive potentielle du prédicat est placée au second plan énonciatif et libère le premier plan pour d'autres modalités, portées par le verbe conjugué avec lequel TO est généralement mis en relation (1982 : 59). Ainsi, la genèse des relatives présente une nominalisation d'une relation originelle (ex. *it could be heard, he could say nothing else*), nominalisation qui subordonne la proposition et lui permet de venir s'insérer dans une proposition de rang supérieur. La notion de nominalisation de la modalité est particulièrement intéressante pour rendre compte d'énoncés comme ***to afford a house on The Island!*** (l. 25). En effet, ici la proposition n'est pas mise en relation avec un élément recteur, de sorte qu'il faut se fier à d'autres éléments contextuels pour l'interpréter (en l'occurrence, l'exclamation et l'intonation). Le fait que la valeur assertive soit mise au second plan par la nominalisation ouvre la voie à une autre modalité, dont on déduit de l'étude du contexte qu'elle est appréciative : la mère d'Ifemelu exprime son admiration et peut-être son envie face à la situation d'Uju.

Les deux extrapositions présentes dans *It was difficult to tell how old she was* (ll. 39-40) et *It is best to avoid it* (l. 52) sont également remarquables du point de vue de la valeur de TO. D'abord, on peut remarquer que l'extraposition des infinitives est plus naturelle que celle des gérondives : ainsi préférerai-je les formulations du texte à *??it was difficult telling how old she was* et *??it is best avoiding it*. Comme nous le verrons ultérieurement, la valeur de visée est importante dans ce jugement ; mais la nominalisation dite par TO joue également un rôle. Pour Cotte, la situation s'explique par le fait que TO, disant une nominalisation analytique, focalise le procès qu'il introduit ; il est ainsi naturel de trouver le prédicat en fin d'énoncé, alors que ce n'est pas le cas pour -ING, qui, en tant que nominalisation synthétique, ne focalise pas le procès⁷².

3.2. TO et la dévirtualisation

TO est historiquement dérivé de la préposition TO. Cette préposition a une valeur spatiale : elle indique le point final d'un mouvement de A à B.

Il est possible de considérer que le TO de l'infinitif hérite de manière abstraite de cette valeur, en disant avec Cotte (voir, par exemple, 1982 : 57-58) que TO est un opérateur de dévirtualisation, qui, reprenant la valeur fondamentale de mouvement de la préposition dont il est issu, dit la marche au procès depuis sa virtualité totale jusqu'à son actualisation, en orientant vers celle-ci. Ainsi, dans l'énoncé *"What did you say?" Sister Ibinabo asked quietly, offering a chance for Ifemelu to apologize, to put the words back in her mouth* (ll. 67-68), le nom *chance* indique que les procès dits par les infinitives ne sont pas actualisés ; en posant la question *what did you say?*, Sœur Ibinabo ouvre la voie à l'actualisation des procès, mais il n'est pas certain que cette actualisation devienne effective. TO ne place pas le procès dans l'actuel, mais permet de représenter ce cheminement envisagé du virtuel à l'actuel. Les infinitifs se distinguent donc nettement de la forme en -ING *offering*, qui, au contraire, dit

⁷¹ 45 Cotte (1998 : 168).

⁷² Pour de plus amples détails, voir Cotte (1998 : 169-170).

l'actualisation du procès ; elle constitue en fait une reprise et un commentaire de "*What did you say?*"
Sister Ibinabo asked quietly.

3.3. TO et la visée

La valeur de TO que nous venons de décrire est très étroitement liée à la description classique de TO comme opérateur de visée. La définition de la notion de visée n'est pas uniforme : Bouscaren *et al.* la définissent comme « un hiatus entre un repère et un repéré », hiatus qui peut donner lieu à la construction d'une valeur virtuelle ou temporelle (prospective) (1998 : 256). Pour Mignot⁷³, la visée est la « représentation simultanée de l'actualisation et de la non-actualisation d'un procès » ; à l'inverse, Souesme (2003 : 331) indique que l'emploi de TO bloque le parcours de deux valeurs, et oriente uniquement vers la validation du procès⁷⁴. Enfin la notion de visée est parfois limitée à une stricte valeur temporelle prospective. Le point commun à toutes ces définitions de la visée, c'est qu'elles indiquent que le procès est considéré en amont de son actualisation (indépendamment de la réalité extralinguistique de cette actualisation).

Disant le mouvement qui va du virtuel à l'actuel, TO est compatible avec chacun des instants de ce mouvement. Il peut apparaître dans des cas dans lesquels l'actualisation du procès ne fait pas de doute, comme dans *The girls began to organize themselves* (ll. 56-57), ou au contraire dans des cas, comme *offering a chance for Ifemelu to apologize* (ll. 67-68), dans lesquels le procès n'accède pas à l'existence.

- Visée et procès non encore actualisés

Le texte présente des occurrences dans lesquelles le procès associé à TO est visé parce qu'il est futur par rapport à un moment repère. Cette futurité peut s'entendre par rapport au moment de l'énonciation, comme dans *Uju is coming after church to take us to see the house in Dolphin Estate* (l. 20), mais également par rapport au moment repère du verbe conjugué, comme dans *She was asked to talk to troubled and troublesome girls* (ll. 43-44). Dans ce cas en effet, le procès dit par *ask* précède mais aussi conditionne l'actualisation du procès dit par son complément : c'est la demande qui permet de déboucher sur l'actualisation de *talk to troubled and troublesome girls*. La valeur de visée de TO est congruente avec le sens du verbe recteur car le procès considéré est envisagé en amont de son actualisation.

TO dit que la relation prédicative est validable ; il est donc parfaitement compatible avec des contextes dans lesquels l'actualisation est souhaitée par l'énonciateur ou par le référent du sujet. Mais la futurité du procès rend son actualisation seulement potentielle : comme on l'a vu, dans *offering a chance for Ifemelu to apologize, to put the words back in her mouth* (ll. 67-68), l'actualisation des procès dits par les infinitives, bien que souhaitée par le référent de *Sister Ibinabo*, ne deviendra pas effective. On observe en effet un conflit de visée : si Sœur Ibinabo favorise l'actualisation, ce n'est pas le cas de l'agent des procès envisagés, Ifemelu. C'est ce même conflit de visée qui permet d'expliquer *Ifemelu felt herself unable to stop, her heart thumping, hurtling on a fast-moving path* (ll. 68-69) : la

⁷³ Élise Mignot, *Linguistique anglaise*, Paris : Armand Colin, 2016, p. 238.

⁷⁴ Il faut noter cependant que, si on les éclaire à la lumière de l'idée de dévirtualisation, les définitions de Mignot et de Souesme ne sont pas incompatibles ; du mouvement du virtuel vers l'actuel, l'une retient l'orientation en direction de l'actualisation, tandis que l'autre retient le trajet, moment de suspension entre la non-existence et l'existence.

branche positive de l'actualisation est préconstruite par la question de Sœur Ibinabo et l'intention qui la sous-tend, mais l'état d'esprit d'Ifemelu favorise au contraire la branche négative de la non-actualisation (comme en témoigne la négation portée par l'adjectif *unable*).

On peut mentionner la relative **to say** dans *there was nothing else to say* (l. 16). Ici, le procès dit par l'infinitive est seulement envisagé, mais n'est pas actualisé : l'énonciateur rejette, par le biais de la négation portée par *nothing*, la possibilité que le procès *say something* adienne à l'existence.

Enfin, dans *she was about to say something she knew was better unsaid* (ll. 63-64), la visée est directement liée à la valeur prospective du procès, et elle contribue à la valeur de futur immédiat de BE ABOUT TO.

De la valeur de futurité associée à la visée découle, si le contexte s'y prête, un sens de but : ainsi dans *stringing them together to form fluffy garlands* (l. 59), où le procès dit par l'infinitif succède à la séquence de procès dite par les participiales, et constitue le but, le point final envisagé qui sous-tend l'actualisation de la séquence en question.

- Visée et procès actualisés

Le procès dit par l'infinitive est parfois indubitablement actualisé. C'est le cas par exemple dans *The girls began to organize themselves* (ll. 56-57) : ici il n'y a pas de mouvement du virtuel à l'actuel, ni de doute quant à l'actualisation potentielle d'un procès futur. Il est d'ailleurs remarquable qu'une forme en -ING, qui dit l'actualisé, puisse être substituée à l'infinitif. La clé de l'emploi de TO est à chercher dans le sens du verbe recteur *begin*. Ce verbe inchoatif dit en effet le premier moment d'un procès, c'est-à-dire le moment qui suit immédiatement le passage de la frontière séparant la non-existence de l'existence ; en employant TO, c'est à ce moment que se place mentalement l'énonciateur, indépendamment de l'actualisation effective du procès.

Ce type de positionnement énonciatif explique aussi un énoncé comme *Any girl that wears tight trousers wants to commit the sin of temptation* (ll. 51-52). Ici en effet, l'énonciatrice remonte à la volonté supposée du référent du sujet en se fondant sur son comportement (en l'occurrence, sur sa façon de s'habiller). Il ne fait pas de doute, dans la vision rigoriste du monde qu'a Sœur Ibinabo, que le fait de porter un pantalon moulant constitue un péché ; à partir du moment où *wear tight trousers* est actualisé, l'actualisation du procès *commit the sin of temptation* n'est donc pas douteuse. Mais l'utilisation de TO permet à l'énonciatrice de se positionner mentalement en amont de l'actualisation, et donc de remonter aux racines du procès : selon Sœur Ibinabo, c'est la volonté qui est à la source de l'actualisation du procès. Cette formulation lui permet donc de reprocher à Christie (dont il ne fait pas de doute qu'elle est directement visée, malgré la généralité de l'énoncé) davantage que d'avoir commis un péché : elle l'accuse d'avoir eu l'intention de le commettre.

L'interprétation à donner de la visée dans *you know Auntie Uju is not paying one kobo to live there* (l. 26) est similaire : ici encore, l'actualisation du procès dit par l'infinitive ne fait pas de doute, mais l'énonciatrice revient à ce qui le sous-tend et fonde son actualisation. Plus précisément ici, elle s'oppose à la vision de sa mère qui, en s'exclamant *to afford a house on The Island!*, suggère que l'origine de la relation < *Uju – live there* > est la situation financière d'Uju.

- Visée et jugement énonciatif

La possibilité qu'offre TO de coder une telle dissociation entre le positionnement mental de l'énonciateur et le statut effectif du procès dans le monde explique son emploi dans des contextes de jugement énonciatif porté sur un procès : l'énonciateur place le procès à distance pour mieux le juger.

Les énoncés présentant des extrapositions sont particulièrement représentatifs de cette valeur : *It was difficult to tell how old she was* (ll. 39-40) et *It is best to avoid it* (l. 52). Dans les deux cas, le procès dit par l'infinitive est considéré en amont de son actualisation, c'est-à-dire qu'il est suspendu entre le virtuel et l'actuel, et le jugement énonciatif vient prendre place au sein de cette suspension : l'énonciateur prend parti en orientant l'interprétation vers l'une ou l'autre des deux branches de l'alternative actualisation – non-actualisation. On observe un phénomène similaire dans *There is no need to show the world that things are hard for us* (l. 31). L'actualisation du procès a été préconstruite dans le contexte. Pour la mère d'Ifemelu, le fait de sortir avec une robe froissée trahit une situation sociale difficile, et c'est exactement ce qu'elle juge que sa fille envisage de faire. Il y a donc un conflit de visées posé par l'énonciatrice : elle attribue à sa fille l'intention d'actualiser le procès, et rejette cette actualisation, en portant sur elle un jugement négatif.

Le commentaire énonciatif est parfois de nature modale : ainsi les occurrences *a round man with bulging, reddened eyes who was said to start his day with a glass of harsh gin* (ll. 7-8), *she pretended to wear her power lightly* (l. 33) ou *she seemed to be everywhere at the same time* (l. 38) relèventelles de la modalité évidentielle ; l'enjeu est d'identifier la source d'une mise en relation entre un sujet et un prédicat, mise en relation dont la validité n'est au mieux pas assurée, au pire niée. Avec *was said to* et *seem*, la visée est à lier au fait que l'actualisation des procès n'est pas avérée ; avec *pretended*, la visée reflète la distance entre ce que Sœur Ibinabo veut suggérer, et ce qui est effectivement le cas.

Enfin la valeur de jugement énonciatif porté sur un procès considéré dans sa potentialité permet d'expliquer deux cas dont on a vu qu'ils résistent par ailleurs dans une large mesure aux descriptions habituelles des infinitives en TO, ce qui permet d'affirmer que c'est fondamentalement la valeur de TO qui constitue le principe d'unification des propositions dans lesquelles il apparaît.

Dans *to afford a house on The Island!* (l. 25), TO est utilisé alors que le procès est actualisé, ou plus exactement, alors que l'énonciatrice pense que le procès est actualisé ; ce n'est en fait pas le cas, comme l'indique la correction qu'apporte sa fille par la suite. Comme dans les autres cas, le recours à l'opérateur de visée montre cependant que l'énonciatrice se positionne mentalement en amont de l'actualisation du procès, ce qui lui permet ici de mesurer l'écart entre la situation telle qu'elle est (actualisation du procès) et la situation à laquelle on aurait pu s'attendre (non-actualisation du procès). C'est l'expression de cet écart, jugé si important par l'énonciatrice qu'elle attribue l'actualisation du procès à une intervention divine, qui donne à l'infinitive sa valeur appréciative : le procès est bien actualisé, ce qui est remarquable car il aurait pu ne pas l'être.

Enfin, dans *low enough to pretend it was a whisper but high enough for everyone to hear* (ll. 50-51), l'emploi de TO est directement lié au fait que l'infinitive est complément indirect de l'adjectif. Les infinitives disent en effet un repère par rapport auquel le degré dit par les adjectifs (*low* et *high*) est évalué ; l'adverbe *enough* dit quant à lui que ce degré est suffisant pour que les procès soient actualisés. Mais c'est par rapport à l'actualisation seulement envisagée que le degré est mesuré, ce qui explique la présence de la visée.

Conclusion

Cette étude des infinitives en TO nous a permis de rendre compte à la fois de leur diversité et des caractéristiques qui unifient la catégorie. Les infinitives en TO peuvent être subordonnées ou non ; lorsqu'elles le sont, elles peuvent occuper des fonctions variables. Il arrive que leur sujet soit exprimé, mais il reste souvent implicite, auquel cas il faut exploiter le cotexte, immédiat ou élargi, pour l'identifier

; parfois, le sujet est implicite car il n'est pas spécifique. Enfin, les infinitives sont susceptibles de dire des procès virtuels ou actualisés. La diversité de leurs emplois en contexte est frappante, mais il est possible d'en rendre compte de manière raisonnée en s'appuyant sur les valeurs de TO. En particulier, cette étude montre qu'une analyse attentive des interactions entre les valeurs de visée et de dévirtualisation associées à TO et le contexte dans lequel les infinitives apparaissent permet de rendre compte de l'ensemble des occurrences du texte, y compris des moins prototypiques ; en particulier, nous avons montré que la valeur de visée était applicable à l'ensemble des emplois des infinitives en TO, y compris dans les cas où le procès était indubitablement actualisé.

Remarques sur le traitement de la question large par les candidats

Commençons par quelques remarques concernant le format de l'épreuve. Le jury a pu constater qu'en dépit des rappels effectués chaque année dans les rapports d'épreuve, un certain nombre de copies n'a pas respecté les prérequis méthodologiques : absence de problématique et/ou de plan, d'introduction et/ou de conclusion, ou encore de définition de l'objet d'étude. Certaines copies ne présentaient que des listes d'occurrences, sans les accompagner d'aucune analyse, et sans que la logique des regroupements effectués soit toujours apparente.

Sur le fond, le jury a remarqué que les analyses syntaxiques posent beaucoup de problèmes aux candidats. Le sujet nécessitait de savoir faire la différence entre TO préposition et TO particule d'infinitif ; or de très nombreuses copies ont décrit le TO des infinitives comme une préposition. Il était essentiel de savoir distinguer une proposition relative d'une proposition nominale, une proposition nominale d'une proposition adverbiale, ou encore un cas d'extraposition d'une occurrence de clivage, mais là encore, de nombreuses copies présentaient des étiquetages fautifs voire, dans certains cas, variables d'une partie de l'analyse à l'autre. Les phénomènes de contrôle et de montée ont souvent été complètement ignorés par les candidats ; dans certaines copies, la montée a été mentionnée mais mal identifiée (des cas de confusion entre montée et extraposition ont par exemple été relevés). Les futurs candidats sont invités à ne pas négliger l'étude de la syntaxe, et à travailler régulièrement tout au long de l'année pour combler leurs éventuelles lacunes ; une bonne maîtrise de la syntaxe est un préalable indispensable à l'analyse linguistique.

La question de la valeur de TO a également trop souvent été négligée. Dans certaines copies, elle n'a même pas été envisagée ; dans d'autres, elle a fait l'objet d'une simple mention, mais sans étude contextualisée de la façon dont elle était exploitée dans le texte. En particulier, même lorsqu'ils mentionnaient la visée, les candidats ont été peu nombreux à proposer une analyse de sa valeur en fonction du statut actualisé ou non du procès.

D'une manière générale, les copies n'ont pas fait apparaître suffisamment de micro-analyses détaillées ; très peu de manipulations ont été proposées (par exemple, peu de candidats ont essayé de remplacer TO par -ING dans *the girls began to organize themselves*, ou de placer une relative à verbe fini en lieu et place des relatives infinitives).

Pour conclure, nous souhaitons rappeler que la démarche proposée dans le corrigé ci-dessus ne constituait en aucun cas un passage obligé et que le jury a eu le plaisir de lire de très bonnes copies qui ne suivaient pas ce cheminement ; certaines d'entre elles présentaient une structuration pertinente et efficace, ainsi qu'une problématisation et une analyse confrontant les valeurs généralement associées à TO et les occurrences du texte.

4 – Épreuve de traduction

4.1. – Thème

Présentation du texte

Maurice Pons (1925-2016) est un écrivain français dont la carrière a commencé au début des années 1950. Il est également connu en tant que traducteur de nombreux auteurs anglophones, tels que Jonathan Swift, Tennessee Williams, Arthur Miller, Norman Mailer ou encore John Arden.

Les Saisons, généralement considéré comme son chef-d'œuvre, est devenu un roman culte depuis sa parution en 1965. Sa dimension fantastique lui a valu des comparaisons avec le réalisme magique de Gabriel García Márquez. Le *Molloy* de Samuel Beckett est également souvent évoqué par la critique. Il est à noter que l'ouvrage a été publié aux États-Unis, sous le titre *The Seasons of the Ram*, en 1977 (la traduction de Frances Frenaye, assez datée et parfois calquée sur l'original, diffère à bien des égards de notre corrigé).

Le protagoniste, Siméon, se rend dans un village situé au fond d'une vallée coupée du reste du monde, avec l'intention de s'isoler pour écrire un livre qu'il n'écrira jamais. Son séjour sera une véritable descente aux enfers (il finira – *spoiler alert!* – lapidé par les villageois). En effet, le village est un lieu cauchemardesque, peuplé d'êtres primitifs répugnants aux coutumes étranges, qui ne se nourrissent que de lentilles, la seule plante qu'ils arrivent à faire pousser. Il n'y a que deux saisons dans cette région (d'où le titre), toutes deux épouvantables : un automne, où il pleut sans discontinuer (voir la « forte pluie » et la « récente bourrasque »), et un hiver glacial interminable. Le passage à traduire se situe tout au début, à la troisième page, lorsque Siméon, « l'étranger », pénètre pour la première fois dans le village avec son havresac (contenant quatre ramettes de papier) alors que les habitants se sont tous barricadés chez eux.

Remarques générales sur les copies

Le texte proposé aux candidats pour cette session présentait relativement peu de difficultés lexicales. L'expression « un village aveugle », dans la première phrase, était, certes, déconcertante en l'absence de contexte. C'est par la suite, dans les segments 5 et 6, que l'on comprend que tous les villageois ont fermé leurs volets à l'exception des Dogde, une « récente bourrasque » ayant « emporté » l'un des leurs. « Le dos courbé » (segment 1) a provoqué des confusions autour des formes *stooped / stooping, hunched / hunching*, conduisant ainsi à des non-sens comme **haunched*. Lorsque l'on ignore la traduction exacte d'un terme, le principe est toujours de proposer une solution qui soit la meilleure approximation possible. Ainsi, pour « bélier » (*ram*), *sheep* est préférable à *bull*, lui-même préférable à *animal* (segment 4). Même lorsqu'ils ne connaissaient pas la traduction exacte de « bourrasque » et de « volet » (*gust of wind* et *shutter*), de nombreux candidats ont eu le bon réflexe d'opter pour des termes de sens proche, comme *a gale* ou *a blind* (segment 5). Il est important de bien visualiser ce que l'auteur décrit : c'est le cas des sourcils qui « mangeaient le front et le visage » de Siméon (segment 4) et il va

sans dire que nuance et précision sont des aspects essentiels de l'exercice. La traduction de « guettaient », par exemple, devait exprimer l'intentionnalité de l'action (segment 6) ;

« fourbir son arme » était à prendre au sens figuré (segment 9). De même, il fallait éviter de traduire « plia » et « courba » ou « voûté » et « tassé » par les mêmes termes (segment 17).

Il est recommandé aux candidats de consacrer du temps pendant la préparation du concours à une révision systématique des prépositions pour éviter, par exemple, de traduire « lança en direction de l'homme » par **threw to the man* ou « s'écrasa à ses pieds » par **crashed onto / under his feet* (segment 10). La traduction de « levé les yeux autour de son ombre » devait également faire l'objet d'une réflexion sur les prépositions, le calque de « autour » étant impossible : *Had he but looked up / glanced up from his shadow... / Had he lifted / raised his eyes from his shadow... / If (only) he had (only) looked further than his own shadow...* (segment 18).

En anglais, les parties du corps sont en général déterminées par un déterminant possessif là où l'on trouve un article défini en français : « le dos », « la tête » deviennent donc *his back*, *his head* dans le segment 1. Dans le segment 2, il fallait éviter le calque de « lui glissait entre le col et la nuque » en rétablissant un possessif (*his*) devant *neck (the back / nape of his neck)* ; de même pour « le front et le visage » (*his forehead and face*) dans le segment 4.

Rappelons aussi que le français admet plus de souplesse syntaxique que l'anglais, où l'on retrouve autant que possible l'ordre canonique sujet + verbe + complément d'objet. Ainsi, le complément circonstanciel *in the rain* vient se placer naturellement en fin de phrase dans le segment 1. De même, il fallait éviter le calque (**he threw in the man's direction a strange white bomb*, ou **he threw, at the man, a strange white missile*) dans le segment 10 afin de ne pas séparer le verbe de son complément.

Analyse détaillée

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

1. Siméon, sous la pluie, parcourut un village aveugle. Il marchait à pas très lents, tenant son bâton à main nue, le dos courbé sous le havresac et la tête basse.

Siméon wandered through a shuttered village in the rain. He walked along very slowly, holding his stick in his bare hand, (with) his back bent under the weight of the knapsack and his head bowed.

L'expression « un village aveugle » plonge le lecteur dans l'ambiance singulière de ce texte. Si la collocation *a blind village* manque de clarté en anglais, certaines transpositions comme **a blinding village* ou **Siméon blindly walked through a village* constituent des contresens. Les meilleures solutions sont *a shuttered village*, *a deserted village* (moins précis) ou, à la rigueur, *an unseeing village*.

Le verbe « parcourir » a posé quelques difficultés que seule une solide maîtrise des prépositions permettait de surmonter, évitant ainsi des erreurs telles que **walked along a village*, **walked past a village* ou **walked over a village*.

Dans la deuxième phrase, ce sont les compléments circonstanciels qui pouvaient poser des difficultés : si la forme *bare-handed* existe, elle ne peut être dérivée avec le suffixe adverbial *-ly*.

Pour le terme « havresac » en français, les traductions *knapsack*, *haversack*, *rucksack* et *backpack* ont toutes été acceptées.

Quant à « la tête basse », on peut rester proche de la langue source (*with his head low*) ou passer par l'expression *to bow one's head*, donnant ainsi *and his head bowed*.

Les formes verbales ont été bien gérées dans l'ensemble. Si le premier verbe impose un prétérit en anglais, le deuxième peut s'envisager à l'aspect simple, *he walked*, ou bien à la forme en BE + -ING si l'on veut insister sur le déroulement de l'action. En revanche, le participe présent « tenant » peut donner lieu à des traductions fort maladroites insistant trop sur la simultanéité des actions (**while holding*).

Il fallait également éviter de calquer les prépositions de ce segment sur l'original : **under the rain* au lieu de l'expression plus idiomatique *in the rain* ; **with his bare hand*, voire **at his bare hand*, au lieu de *in his bare hand*.

L'incise « sous la pluie » ne peut occuper la même position dans la traduction. Le complément circonstanciel *in the rain* se place naturellement en fin de phrase, mais on peut également concevoir de le mettre en tête de phrase afin de rendre l'effet stylistique du français qui apporte cette information tôt dans la phrase. Il n'est pas possible, en revanche, de créer une proposition indépendante après la virgule qui suit « à main nue » : écrire *his back was bent* après une virgule constitue une rupture syntaxique (*comma splice*).

2. Il portait un manteau de gabardine noir, dont il avait relevé le col. Mais la forte pluie lui glissait entre le col et la nuque, le faisant par instants frissonner.

He was wearing a black gabardine coat and had turned up its / the collar, but the pouring rain was dripping between the collar and the back of his neck, causing him to shiver from time to time.

Le terme *gabardine*, parfois orthographié *gaberdine* en anglais britannique, convient parfaitement (*raincoat* ou *trenchcoat* étant moins précis) et peut s'utiliser seul, comme en français, ou dans le cadre d'un nom composé : *gabardine coat*. Il fallait construire le groupe nominal *a black gabardine (coat)* correctement, la matière étant considérée comme plus étroitement liée au nom que la couleur.

La façon la plus satisfaisante de traduire « relever » est *turn up* (en gardant l'agent de la voie active) ; *lift up*, *put up*, *raise* ont été considérés comme des faux sens, et *increase* ou *prop up* comme des contresens. Seul *collar* est acceptable pour traduire « col ».

Les candidats ont généralement trouvé des collocations satisfaisantes, comme *the pouring rain*, *the heavy rain* pour « la forte pluie », mais **strong rain* est un calque lexical.

« La nuque » a souvent été sous-traduit par le simple terme *neck* là où il fallait préférer une expression plus précise : *the back of his neck* ou *the nape of his neck*.

Le terme « glisser » a donné lieu à de nombreuses impropriétés ou contresens, *glide*, *slide*, *skid* ne pouvant s'appliquer à la pluie. Il fallait utiliser des termes évoquant un liquide qui s'écoule, comme *seep*, *drip*, *trickle* sans oublier la particule *down* qui permettait de renvoyer au mouvement des gouttes le long de la nuque.

De nombreuses options étaient possibles pour traduire « par instants » (*at times*, *now and then*, *occasionally*), *sometimes* étant un peu sous-traduit et **at moments* ou **by times* constituant des calques fâcheux.

La difficulté grammaticale majeure ici tenait à la traduction de la relative introduite par « dont ». L'option la plus idiomatique consiste à transformer cette relative en proposition coordonnée (*and he had turned up its / the collar*). Dans le cas d'une traduction plus littérale, rappelons que la relative est non déterminative, et donc précédée d'une virgule, et que le pronom relatif peut être *whose* (suivi

immédiatement de *collar* sans autre déterminant : *whose collar he had turned up*) ou *of which* précédé de *collar* (*the collar of which he had turned up*). Signalons, toutefois, que cette dernière version est particulièrement lourde d'un point de vue stylistique.

Dans le cas de la structure causative « le faisant par instants frissonner », on peut opter soit pour une relative introduite par *which* précédé d'une virgule, soit pour une participiale gouvernée par un participe présent. Le complément circonstanciel de temps doit être rejeté en fin de phrase : *which made him shiver / making him shiver from time to time*.

3. Il était jeune encore, mais si laid, et d'une laideur si pathétique, qu'on ne lui donnait plus d'âge. Il avait le teint basané, mais sale sous la barbe vieille.

He was still young but so ugly – so pathetically ugly – that it was no longer possible to tell how old he was. He had a swarthy complexion, but his skin was dirty beneath his overgrown beard.

Le début de phrase ne présente pas de difficulté lexicale particulière, *ugly*, *ugliness* et *pathetic* pouvant parfaitement convenir. Le calque de l'article indéfini est, cependant, plus délicat, *ugliness* étant un nom indénombrable : il convient soit de transposer le nom en adjectif et l'adjectif en adverbe (*so pathetically ugly*), soit d'étoffer (*such a pathetic kind of ugliness*).

Pour traduire « on ne lui donnait plus d'âge », il faut avoir recours ici encore à la transposition du nom en adjectif pour aboutir à une interrogative indirecte (*how old he was / might be / could be*), sans oublier de traduire « ne... plus... », *no longer* étant la solution la plus satisfaisante (*ageless* a été considéré comme un faux-sens, puisqu'il a généralement une connotation positive). Ici, « donner » a le sens de « deviner, dire », et les traductions par *guess*, *tell*, *know* ont toutes été acceptées.

Si dans la phrase suivante « le teint » a souvent été sous-traduit par *skin* ou même *face*, la plupart des candidats ont eu raison de choisir *complexion* (la tournure *He was dark-skinned* pouvait, cependant, convenir). « Basané » renvoyait à un trait définitoire (*swarthy*), non pas à un hâle lié au soleil (*tanned*, *suntanned* ont été légèrement pénalisés, *brown* et *brownish* plus lourdement).

« La barbe vieille » a engendré de très nombreux calques ; il s'agit d'une barbe mal entretenue (*overgrown*, *unkempt*, *scruffy*) et non pas *old*, encore moins *ancient*.

Ce segment a donné lieu à de nombreuses erreurs de détermination. Le calque de l'article défini devant « teint », comme devant « barbe » a été lourdement sanctionné.

Les bonnes trouvailles pour la traduction du haut degré portant sur « laid » et « laideur » ont été bonifiées. Rappelons que le haut degré sur un adjectif ou un adverbe se traduit en anglais par « SO + adjectif ou adverbe » et que le haut degré portant sur un nom s'exprime par la tournure « SUCH (A) + nom ».

La traduction de « on » a été source d'erreurs : le plus adroit ici était de passer par une tournure impersonnelle (*it was no longer possible to...*). Le recours à *one* ou au *you* générique était moins satisfaisant, mais bien préférable à *people* ; *we* était à bannir puisqu'il aurait signifié une implication de l'énonciateur qui ne se justifiait pas ici. La tournure passive, souvent utile pour la traduction du « on » français, aboutissait ici à des tournures maladroites.

Dans la deuxième phrase, il fallait veiller à éviter les ruptures syntaxiques consistant à coordonner un adjectif et une relative (**He had a swarthy complexion, but which was dirty...*).

4. Il avait plus d'une paume de distance entre ses gros yeux et un nez proéminent qui lui donnait l'air triste d'un vieux bélier. Les sourcils lui mangeaient le front et le visage.

There was more than a palm's width between his large eyes and he had a prominent nose which gave him the forlorn look of an old ram. His eyebrows were so bushy that they concealed part of his forehead and face.

L'élément lexical qui a posé le plus de difficulté ici était le verbe « manger ». Il importe de se représenter visuellement ce qu'il décrit, pour pouvoir proposer une traduction acceptable, comme *his eyebrows came bristling down over* ou *his eyebrows were so thick that they concealed part of...* À l'inverse, un calque du type **his eyebrows ate his forehead* relève du non-sens.

La première phrase du segment peut s'interpréter de deux manières, que l'on peut gloser ainsi : « Il avait plus d'une paume de distance entre ses gros yeux, et il avait un nez proéminent qui... » et « il y avait plus d'une paume de distance entre ses gros yeux d'une part, et son nez d'autre part ». Ces deux interprétations sont également recevables. En revanche, il faut traduire la proposition subordonnée relative en tenant compte du fait que l'allure de bélier vient de la forme du nez, et d'elle seule, comme en témoigne la conjugaison au singulier du verbe « donner ». Cela amène à ne pas employer de déterminant possessif devant *nose*. En effet, s'il faut en général employer un déterminant possessif devant les parties du corps (*his eyebrows, his face* en fin de segment), il n'est pas possible d'écrire *his nose which...* car la relative serait alors déterminative, ce qui impliquerait que le personnage possède plusieurs nez. On ne peut pas résoudre ce problème en écrivant *his nose, which...* (avec une virgule), car cela crée une ambiguïté : cette relative peut s'interpréter comme ayant pour antécédent soit *his nose*, donc le seul nez (interprétation correcte), soit tout le début de la phrase, qui pourrait alors être *There was more than a palm's width between his large eyes and his nose* (interprétation incorrecte). Il faut donc employer un article indéfini devant *nose* (*a prominent nose which...*).

5. Une récente bourrasque avait, chez les Dogde, emporté un volet : sur la façade une fenêtre brillait, éclairée par une lampe à huile

Over at the Dogdes', a gust of wind had recently blown off a shutter and a window was shining at the front of the house, lit up by an oil lamp;

Afin de traduire « chez les Dogde », il faut se souvenir que les noms propres, invariables en français, ne le sont pas en anglais. Aussi, il faut écrire *at the Dogdes'*, ou *at the Dogdes' house*.

Les candidats doivent également rester vigilants sur les questions de détermination : beaucoup ont traduit **the oil lamp* alors que le français les invitait manifestement à écrire plutôt *an oil lamp*.

Dans la traduction, il faut veiller à placer correctement le groupe correspondant à « chez les Dogde ». En effet, on ne peut pas le placer, comme en français, entre l'auxiliaire et le verbe. On peut en revanche le placer en tête de phrase (*At the Dogdes', a gust of wind had...*) ou en fin de proposition (*a gust of wind had torn away a shutter from the Dogdes' house*).

6. et, derrière la fenêtre, Walter et sa femme Clara, tapis dans un recoin, guettaient le passage de l'étranger.

Walter and his wife Clara, watching out from behind the window, huddled in a corner (of the room), were waiting for the stranger to come along.

La grande majorité des candidats a su rendre *behind the window* sans difficulté, mais pour ce qui relève de « tapis », tout barbarisme et toute représentation imprécise des deux personnages étaient à éviter : l'interprétation « se blottir » était à privilégier par rapport à la notion d'une éventuelle menace, que pouvait rendre le verbe *loom*, par exemple. La notion de crainte pouvait s'y ajouter : les termes

huddled ou *cowering* convenaient bien dans ce cas. Le « recoin » a généralement été bien rendu, par *corner*, et le jury a apprécié toute traduction précise de « guettaient » qui faisait ressortir la notion d'attente (*wait for*) ou de surveillance (*on the lookout for*). Des verbes de perception moins précis comme *catch a glimpse of* (d'où l'intentionnalité est absente) n'ont pas été retenus.

La transposition du nom « passage » en verbe est essentielle, et là le choix possible était assez large : *pass by / walk by / walk past / come along*.

Il est possible de traduire « la fenêtre » par *the window* ou *this window*, les deux déterminants ayant une valeur anaphorique.

L'aspect simple et l'aspect en BE + -ING conviennent tous deux pour traduire « guettaient », le sémantisme du verbe *wait* permettant une saisie du procès soit en déroulement (BE + -ING), soit en bloc (prétérit simple).

7. Siméon, en effet, s'attarda devant chez eux, les fixant sans les voir de son regard implorant, leur souriant de son pitoyable sourire.

And Siméon did linger awhile outside their house, staring at them blindly with his imploring gaze, smiling at them with his pitiful smile.

Dans ce segment, toute traduction précise des verbes de mouvement était bienvenue : *lingered*, mais pas **lingered past*, et si *stop awhile* exprime bien la courte pause qu'il faut comprendre dans « s'attarda », il ne s'agissait pas de suggérer que le personnage *stopped* tout court. Un « regard » se traduit bien ici par *a gaze*, et non par *a look*, ou encore par *eyes*. Une légère modulation telle que *staring (in) at them blindly* permettait d'éviter une tournure lourde du type *staring at them without seeing them* et rendait plus claire la nuance à peine symbolique de cette idée, tout en levant l'ambiguïté de sens dans la phrase anglaise.

Une traduction avec conjonction (*and smiling at them*) ou sans a été acceptée (dans ce dernier cas, pour des raisons stylistiques, afin d'éviter la répétition de *and* qui apparaît en début de phrase). Il est à noter, cependant, qu'il est généralement recommandé, en anglais, de ne pas joindre deux propositions indépendantes par une virgule (*comma splice*).

L'omission des pronoms personnels pour évoquer les Dogde a été pénalisée car ils étaient essentiels à la compréhension de l'action. Les meilleures traductions de ce segment ont réussi à éviter le calque syntaxique souvent induit par une traduction mécanique de « en effet », en incise. Rappelons qu'il existe plusieurs solutions pour traduire « en effet », dont l'auxiliaire DO (*did*) dans son emploi dit emphatique.

8. C'était l'épreuve de force : Siméon serait resté là toute la nuit et son sourire, peut-être, aurait vaincu.

It was a trial of strength: Siméon would have stood there all night long and his smile may well have won out.

La principale difficulté lexicale était la traduction de l'expression « l'épreuve de force ». Les traductions littérales adaptées au contexte et où le second substantif était placé au singulier, ont été acceptées. Il en est de même pour la solution figurée *showdown*. En revanche, les collocations telles que *battle / game / feat of strength, strength challenge, battle time*, etc., ont été pénalisées.

Pour « aurait vaincu », il fallait s'assurer que le verbe choisi était bien intransitif ; *overcome* ou *vanquished* ont donc été pénalisés mais de bonnes solutions telles que *triumphed / won them over* ont été relevées.

La traduction de « C'était » a parfois posé problème, ainsi que le choix du déterminant dans « l'épreuve ». En effet, si en français l'article défini permet d'introduire des expressions (le grand amour, le branle-bas de combat, etc.), ce n'est pas le cas en anglais : « Avec l'article défini, nous avons un degré élevé de détermination. On se souvient que *the* est historiquement la forme réduite de *that*. »⁷⁵ Opter pour **It was the trial of strength*, alors que rien ne détermine ce terme (il n'a pas été mentionné dans l'extrait, il n'y a pas de proposition relative telle que : *It was the trial of strength that everyone had been waiting for...*) a donc été pénalisé, sauf dans le cas d'une modulation grammaticale comme celle-ci : *The showdown had begun*. De même, l'emploi du déictique THIS pour traduire « C'était » aboutit à un contresens.

9. Mais Walter Dogde avait eu le temps de fourbir son arme. Sortant sans bruit par la porte de derrière, il monta par l'échelle au grenier.

But Walter Dogde had had time to prepare for battle. He slipped out quietly through the back door and climbed up the ladder into the attic,

Deux difficultés ici : l'une évidente, l'autre moins. La première concerne l'expression métonymique « fourbir son arme », qui signifie littéralement « nettoyer son arme » et au figuré « se préparer à combattre ». Il fallait retenir ici le sens figuré, les traductions telles que *clean / sharpen / polish his weapon* ne convenant pas au contexte.

L'autre difficulté, « Sortant sans bruit », nécessitait un enrichissement lexical (*exit / slip out*, etc.) et surtout l'emploi d'un adverbe (*quietly / discreetly / noiselessly*, etc.), pour éviter que la préposition (*through* étant préférable à *by*) ne se retrouve trop éloignée du verbe, comme ici : ?*Leaving the house without making any noise through the back door...*

Il peut paraître superflu de rappeler que le nom *time* est indénombrable dans ce cas et ne prend donc pas d'article, mais il ne l'est peut-être pas de souligner que le stress généré par la situation de concours peut entraîner une certaine baisse de vigilance à l'égard du texte-source, et qu'il faut donc être très attentif afin d'éviter ce type d'erreurs : **But Walter Dogde had had the time to prepare for battle...*

10. Et de là, soudain, presque du haut du toit, il lança en direction de l'homme un étrange obus blanc qui s'écrasa à ses pieds avec un bruit de noix vides.

and from there, almost from the top of the roof, he suddenly hurled a strange white missile at the man, which came crashing down at his feet with the sound of empty nutshells.

Ce segment nécessitait un bon repérage des difficultés grammaticales avant de se lancer. D'abord, la subordonnée « qui s'écrasa à ses pieds » est une relative appositive, ce qui en anglais exige l'emploi

d'une virgule avant le pronom relatif : *hurled a strange white missile at the man, which came crashing down at his feet*. Ensuite, dans le groupe nominal « un bruit de noix vides », le calque de l'article indéfini était à éviter. En effet, contrairement à l'article indéfini français, en anglais celui-ci introduirait de l'incertitude quant au bruit évoqué. Même s'il n'y a pas vraiment de préconstruction culturelle entre

⁷⁵ Monique De Mattia-Viviès, *Leçons de grammaire anglaise : de la recherche à l'enseignement. Groupe nominal*, Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 2019, p. 86.

sound et *empty nutshells*, l'article défini ou une comparaison étaient préférables au calque et nous proposons donc **the sound of empty nutshells** ou **a sound like empty walnut shells**.

Il fallait éviter un calque tel que **he threw in the man's direction a strange white bomb* ou **he threw, at the man, a strange white missile* afin de ne pas éloigner le verbe de son complément.

11. Siméon se baissa pour mieux le voir : c'était un crâne de mouton, blanchi par les années. Sous le choc, le maxillaire inférieur s'était détaché et quelques dents avaient roulé dans la boue.

Siméon crouched down to get a better look — it was a sheep's skull bleached white by the years. The lower jaw had broken off with the impact, and a few teeth had rolled into the mud.

La plupart des candidats ont bien traduit « un crâne de mouton » (*a sheep's skull*) mais certains ont employé des termes inappropriés comme *sheep cranium* ou encore *mutton head*.

Dans le cas de « maxillaire inférieur », il fallait opter tout simplement pour *lower jaw (bone)* et non *inferior maxillary* ou *mandible*, ces derniers posant un problème de registre vers l'anglais.

La difficulté grammaticale principale de ce segment était la traduction de « s'était détaché » : **detached itself* est un calque qui provoque un contresens par l'utilisation de la forme réfléchie dénotant une volonté de l'objet à faire l'action plutôt qu'une conséquence d'une action subie par cet objet.

12. Siméon, sans réfléchir, voulut envoyer rouler au loin, d'un coup de pied, l'affreuse tête qui semblait le narguer de ses orbites vides.

Instinctively, Siméon attempted to kick away the ghastly head that seemed to be taunting him with its empty sockets.

Il fallait rendre « voulut » par *tried* ou *attempted* : *wanted* est, en effet, un calque lexical renvoyant à une volonté et non à une intention. Or « voulut » avait clairement le sens d'« essayer » et non celui d'« avoir le désir de », comme cela aurait été le cas avec un imparfait.

Pour le passage « le narguer de ses orbites vides », on a le choix entre *jeering / scoffing at him* et *taunting him with its hollow / empty eye sockets*. *Defying* ou *bragging* (pour « narguer ») sont des faux sens.

Pour le déterminant possessif « ses », il convenait d'utiliser *its* et non *his* puisqu'il s'agit d'une appartenance à un objet inanimé.

En traduisant **Siméon aimed to kick well out of his way the awful head* (au lieu, par exemple, de *Siméon tried to kick away the ghastly / hideous / awful / grotesque head*) le COD se retrouve trop éloigné du verbe.

13. Mais il n'était chaussé que de sandalettes à lanières, détrempées par la pluie et la boue des chemins. Le coup lui fit mal. Il gémit.

But he was only wearing open sandals, which had been soaked through by the rain and the muddy paths. The pain of the blow made him groan.

Il est important de visualiser les éléments figurant dans le texte, et de bien analyser le contexte, afin d'éviter contresens (*laced*) et non-sens (*stripped*) alors que la traduction de « sandalettes à lanières » était, en fait, très simple : *open sandals* ou *light(-weight) sandals*.

De même, les « chemins » évoquaient des sentiers, faisant préférer le lexème *paths* à *roads* ou *ways*.

En utilisant *wear* pour « chausser », il faut prendre garde à éviter les surtraductions fâcheuses telles que *all he was wearing / he only wore* : Siméon, en effet, n'est pas nu ! Un ajout comme *all he had on his feet* permet d'éviter ces non-sens.

14. Le lendemain, en se chaussant, il devait constater qu'il s'était fêlé sur toute la longueur l'ongle du gros orteil et que le sang avait formé, sous la lunule, un caillot rouge sombre.

The next day, when putting on his sandals, he would notice that he had split his big toenail along its entire length and that the blood had formed a dark red clot beneath the half-moon.

L'idée de constat pouvait se rendre par des verbes objectifs comme *notice* ou *observe*. De nombreux candidats ont sur-interprété en ayant recours à *find out* ou *acknowledge*, trop éloignés d'un constat factuel.

La modalité évoquée dans « il devait constater » impliquait le choix de *would*, contrairement aux autres formes de modalités, trop éloignées, encore une fois, du simple constat.

Si les candidats ont bien respecté les incises en début d'énoncé, ils n'ont pas toujours pensé à répéter la conjonction *that*, préférant scinder l'énoncé initial en deux parties.

15. Dans le noir, il entendit un rire sarcastique et une phrase qu'il ne comprit pas bien mais qui pouvait être quelque chose comme : « ...mouton, mouton et demi... ».

In the dark he heard a sarcastic laugh and a sentence he could not quite catch, but which sounded something like: '...sheep, sheep – who's sheepish now?'

La principale difficulté lexicale du segment était la compréhension et la traduction de l'expression « mouton, mouton et demi ». On pouvait facilement identifier cette forme comme proverbiale, rappelant « à malin, malin et demi », même s'il s'agit très certainement d'une invention de l'auteur. Si une traduction proche du français du type *sheep, sheep and a half* a été acceptée, des inexactitudes lexicales telles que *mutton, mutton and a half*, voire des erreurs arithmétiques telles que *sheep, half a sheep*, qui rendaient l'expression illisible en anglais, ont été pénalisées. Les efforts de transposition ont été bonifiés : saluons par exemple *a ewe for a ewe*.

Laugh et *laughter* ne sont pas synonymes, l'un est dénombrable alors que l'autre non ; **a sarcastic laughter* était donc inacceptable.

Certains candidats ont fait une erreur de modalisation en employant l'expression *he could hear* au lieu d'un prétérit sans modal. En outre, la concordance des temps doit être soigneusement vérifiée lors de la relecture par les candidats ; il fallait absolument éviter l'erreur d'aspect *might be* pour *might have been*, par exemple.

16. Siméon ébaucha un haussement d'épaules, mais il ne mena pas son geste jusqu'à son achèvement : au contraire, lorsque ses épaules eurent atteint leur position haute,

Siméon started to give a perfunctory shrug, but then seemed to give up halfway – indeed, when he had lifted his shoulders right up,

Le segment a surtout posé des difficultés pour « ébaucha un haussement d'épaules », qui était plus heureusement traduit en anglais par le verbe *shrug* + un adverbe. Il fallait éviter des termes tels que *half-shrugged* et autres barbarismes.

Le jury a accepté des formules parfois peu idiomatiques pour « jusqu'à son achèvement », considérant que la formule n'était pas usitée en français et que l'essentiel était de conserver une cohérence de sens.

Pour « leur position haute », certains candidats ont opté pour des comparatifs (*higher*) ou superlatifs (*highest*) qui n'étaient pas des transcriptions exactes du sens de la phrase en français.

L'expression de la mise en opposition n'est pas toujours maîtrisée : des formules comme **to the opposite*, **at the contrary*, etc. ont pu être trouvées dans des copies. En revanche, certains candidats ont fait le choix de créer une autre phrase pour renforcer l'opposition entre les deux syntagmes, et ce de façon convaincante et réussie : *Indeed, when he had raised his shoulders...*

Il était beaucoup plus simple de traduire « lorsque ses épaules eurent atteint leur position haute » par une transposition du sujet et l'utilisation d'adverbes (*when he had lifted/brought his shoulders right up*).

17. *il plia le dos et courba la tête – et ainsi, un peu plus voûté, un peu plus tassé sur lui-même, il s'enfonça plus avant dans le village.*

he leaned / leant forward and bowed his head – and thus, a little more hunched and folded in on himself, he made his way deeper into the village.

Ce segment présentait quelques difficultés. Il fallait respecter la différence entre « plia », « courba », « voûté » et « tassé ». L'expression *to arch one's back* étant ambiguë (elle peut parfois avoir le sens de voûter son dos, mais signifie le plus souvent se cambrer), ce n'était pas un bon choix pour que l'anglais soit clair à la lecture. *To slump over / to fold in on oneself* ne fonctionnent qu'avec le bon choix d'adverbe.

Les candidats ont dans l'ensemble bien traduit *s'enfonça plus avant dans le village*, dont le principal risque était le gallicisme *he penetrated deeper in the village*. Le village est parfois devenu *a town* ou *a locality*, alors qu'il suffisait d'utiliser le même terme que dans le premier segment.

La répétition de « un peu plus » a fait oublier à certains candidats le comparatif, ce qui a conduit à des traductions du type **a little more shorter*.

L'action de la marche en avant dans le village étant postérieure aux mouvements dorsaux de Siméon, il fallait prendre garde à la concordance des temps et préférer le prétérit simple à une forme en BE + -ING.

Le tiret cadratin (*em dash*) étant très usité en anglais, il était parfaitement bien vu de le conserver et de ne pas passer à une autre phrase, ce qui alourdissait la traduction et nuisait au sens de la phrase en français.

18. *Eût-il levé les yeux autour de son ombre, il n'aurait pas manqué d'être frappé par la sauvage laideur des lieux.*

Had he but looked up from his own shadow, he could not have failed to be struck by the wild ugliness of the place / his surroundings.

Dans l'ensemble, les candidats ont bien su traduire « sauvage laideur » (*wild / savage / untamed ugliness*), une transposition du genre *how savagely hideous the place was* étant également

envisageable. Il est à signaler que l'orthographe incorrecte **uglyness* est apparue dans de nombreuses copies.

Le prétérit du verbe *to strike* a posé problème : **striked*, **struk* et autres **striken* sont apparus dans les copies, ainsi que des contresens sur « être frappé », tels que *to be knocked out* (plutôt que *knocked over by*, déjà une surtraduction).

L'inversion verbe-sujet était très facilement transposable en anglais et n'a pas posé de difficulté particulière aux candidats. Certains ont utilisé à bon escient la forme *Had he but* + V-EN. Commencer la proposition par *If* était également possible.

Andrew GALLIX Sorbonne Université

4.2. – Version

Présentation du roman et de l'extrait

L'extrait proposé cette année est issu de *Clear Light of Day*, roman de l'auteure indienne Anita Desai publié en 1980 et présélectionné la même année pour le *Booker Prize*. Dans cette œuvre aux accents autobiographiques, Desai dresse le portrait d'une famille et d'une nation en mutation. La « claire lumière du jour » est celle qui donne à voir la vérité des sentiments : à mesure que les personnages principaux qui forment la fratrie des Mas se remémorent le passé, la complexité de leurs relations et l'attachement qui continue de les unir malgré tout se font jour.

Le roman est divisé en quatre parties. Dans la première, Tara, de retour de New York avec son époux devenu ambassadeur et ses filles, revient dans la maison d'enfance où vivent encore sa sœur Bimla et son frère autiste Baba tandis que leur autre frère, Raja, a quitté Old Delhi depuis longtemps. Les liens entre eux se sont distendus du fait de l'éloignement qui s'est produit dans les premières années de l'âge adulte, au cœur de la deuxième partie. Le troisième chapitre est une nouvelle analepse, qui plonge le lecteur dans les années précédant l'indépendance et la partition de l'Inde en 1947, à l'époque où la fratrie, elle, était unie. Le récit s'achève par un retour au présent des personnages, dans lequel les ressentiments du passé semblent devoir laisser place au pardon et à la reconstruction des liens fraternels et sororaux.

Le passage à traduire est extrait de la troisième partie du roman. Comme l'indique le narrateur, les deux sœurs se disputent à l'époque l'attention de Raja, l'aîné de la fratrie : la partie de cache-cache narrée dans la deuxième moitié du texte en est l'illustration. Au rythme d'une poursuite dans laquelle elles se lancent après lui grandit le désir à la fois de faire prisonnier et d'approcher d'un peu plus près ce frère qu'elles admirent, au risque de contrevenir à la retenue qu'elles observent d'ordinaire, symbolisée dans le texte par la haie qui protège la partie du jardin où il est interdit de se rendre. L'extrait est ponctué de références à d'autres événements et d'autres personnages – la noyade d'une vache achetée pour fournir la famille en lait frais ; Hamid, en qui Raja trouve un partenaire de jeu différent de ses sœurs, etc. Ces références, toutefois, ne font pas obstacle à la bonne compréhension du texte et de sa logique interne.

Logique interne du passage

Que l'on connaisse ou non l'œuvre ou son auteure, on a tôt fait de comprendre que l'action se déroule en un lieu spécifique : le nom des personnages, le type de végétation qui pousse dans le jardin (*carvanda, convolvulus, castor oil plants*) sont autant d'indices qui évoquent l'Inde d'Anita Desai. Une lecture croisée du texte et du paratexte permet donc de poser le cadre du récit et ainsi d'orienter certains choix de traduction (de cette même végétation, par exemple). De la même manière, la référence aux « *servants' quarters* », où Raja trouve refuge, permet d'inférer que la famille Mas appartient à une catégorie sociale élevée. Il était sans doute moins aisé d'identifier avec certitude le lien qui unit les trois personnages principaux : que les joues des deux filles soient « *flushed with lust* » pouvait ainsi laisser penser qu'elles entretenaient pour Raja d'autres sentiments qu'un amour fraternel. On pouvait lire toutefois dans la phrase [*Tara was*] *born to trail behind the others* – où le déterminant *the* restreint le nombre de ces « autres » – qu'elle, Bim et Raja forment un cercle intime.

Une des spécificités du texte, comme l'an passé, tient au fait qu'un parcours y est décrit. Cette fois, c'est à pied et non à vélo que les personnages évoluent. Pour autant, le nombre important de verbes de mouvement et de syntagmes prépositionnels, dont l'association dénote un déplacement (ex. *were sucked into the tunnel, fell into it, blew through it, etc.*) est notable. Une attention toute particulière devait être prêtée au sens de ces combinaisons et à leur traduction, pour laquelle le procédé du chassé-croisé est souvent tout à fait adapté. Le rapport de jury de l'an passé dispensait déjà des conseils précieux pour la traduction des associations exprimant un mouvement, voire un déplacement. Rappelons simplement qu'une lecture attentive de l'extrait doit permettre de bien se représenter l'action qu'elles décrivent et que la traduction du verbe seul est en général considérée comme une sous-traduction, voire une omission.

À de nombreux égards, ce passage est assez représentatif du style de l'auteure. Respecter la logique interne du texte, c'est aussi respecter cette écriture idiosyncratique, dont l'accumulation de phrases longues et de propositions enchâssées est tout à fait constitutive. C'est pourquoi il convient de ne pas segmenter les phrases et de s'efforcer autant que possible de respecter la syntaxe et la ponctuation initiales. Dans la deuxième phrase du premier paragraphe par exemple, le sujet *Tara* et le verbe *began* sont séparés par une longue proposition subordonnée apportant des informations essentielles sur la nature des liens entre les trois personnages. Rien ne justifie *a priori* que ces informations fassent l'objet, en français, de phrases indépendantes, qui donneraient l'impression que la syntaxe de l'ensemble a été simplifiée. L'enjeu est bel et bien de les traduire avec la plus grande clarté tout en respectant le fait que la syntaxe, à la manière de « *the long, flattened-out afternoon* », soit étirée. Cette image est elle aussi assez typique du style de Desai dans cet extrait où les moustiques forment des « *nets* » et où les égratignures sont pareilles à des « *strings of blood-beads* ». De manière plus générale, la métaphore est un procédé que l'on trouve à foison dans *Clear Light of Day*, roman dont la poéticité est soutenue par nombre de citations de vers écrits par des poètes britanniques et indiens. Il est donc essentiel de reproduire ces tropes, tout comme il importe de respecter les répétitions et les échos qui structurent le passage. Ainsi, le barème pénalise le non-respect de la répétition du déictique *Here* à la fin du troisième paragraphe ou bien encore l'absence d'écho entre le troisième et le cinquième paragraphe (*moment, up against the hedge*).

Enfin, si le récit tout entier se fait au passé par un narrateur extra-diégétique, on peut distinguer deux types d'antériorité. Le début du troisième paragraphe marque une rupture dans la narration : si ce qui précède renvoie à des habitudes passées et constitue un cadre à l'action à venir (comme le suggère

l'emploi à trois reprises de l'adverbe *always*), ce qui suit s'inscrit en revanche dans une temporalité bien précise et correspond à une chaîne de procès distincts au cours d'une seule et même journée, réduite même à « *one glorious moment* ». Une telle rupture narrative au cœur de l'extrait engendre une autre rupture, d'ordre grammatical, dont il sera question ci-après.

Méthode

Conseils généraux

Nombre des conseils prodigués ci-dessous l'ont déjà été dans les rapports de jury des années passées, dont la lecture est par conséquent très vivement recommandée.

L'une des difficultés de l'épreuve de traduction tient au fait qu'elle porte sur deux textes différents et que les candidats sont par conséquent amenés à naviguer entre deux systèmes linguistiques, deux écritures et deux styles. La réussite de cet exercice dépend donc en tout premier lieu de l'aménagement du temps, afin que les deux traductions puissent être rédigées intégralement après un temps d'analyse et avant un temps de relecture incompressibles.

Une analyse approfondie du texte permet d'en appréhender la cohérence discursive et contextuelle. Elle peut se faire par étapes, en se concentrant par exemple tout d'abord sur le récit lui-même (l'action, les personnages, etc.), puis dans un second temps sur la langue (le système verbal, les échos lexicaux, etc.). Un tel travail de lecture en amont est indispensable pour bien identifier le sexe des personnages, par exemple. Le « -a » final des prénoms Raja et Tara a manifestement été source de confusion, si bien que l'un a parfois été pris pour une jeune fille et l'autre pour un jeune garçon. Le barème pénalise les erreurs d'accord des participes passés qu'une telle confusion peut engendrer car elles laissent penser que le récit lui-même a été mal compris. Une analyse des pronoms (ex. *he grew long-legged and lanky, she and Bim*) permet de lever toute ambiguïté. De la même manière, un repérage méticuleux des formes verbales est nécessaire pour distinguer les deux antériorités susmentionnées.

Une fois la traduction rédigée, il est essentiel de lui accorder *a minima* une, et dans l'idéal plusieurs, relectures. Cette prise de recul par rapport au texte traduit doit permettre de corriger des erreurs de langue mais aussi de repérer par exemple le doublement ou l'omission d'un mot, voire d'une phrase entière. Une attention toute particulière sera portée aux ruptures provoquées par un changement de page et aux mots effacés puis jamais recopiés.

Précision lexicale

Parmi les attendus de l'épreuve figure la capacité des candidats à faire montre d'une grande précision lexicale. Le barème pénalise toute erreur de vocabulaire selon une hiérarchie que l'on pourrait établir comme suit, dans l'ordre croissant : maladroites, faux-sens, calques, contresens et omissions. Il s'agit donc, quand un mot est inconnu, d'opter pour la traduction la plus cohérente en contexte, en s'appuyant ici sur l'étymologie, là sur l'hypéronymie.

À titre d'exemple, notons que « réaliser » pour *realize* est considéré comme un calque mais que « réalisation » pour *realization* est sanctionné comme un contresens, puisque le terme ne peut avoir comme acception celle de « prise de conscience » ou de « constat ». La traduction de *one glorious moment* par « un moment glorieux » (alors que « moment » convient davantage à la traduction du nom *while* dans le dernier paragraphe) ou encore de *games of hide-and-peek* par des « *jeux » et non des « parties de cache-cache » relève également du calque lexical. La vigilance des candidats ne doit pas

être tout entière dirigée vers les mots apparemment les plus difficiles à traduire : certains termes transparents en apparence requièrent la plus grande attention eux aussi.

Ainsi, les expressions *quite unmindful*, *up against the hedge* ou *slap at the mosquitoes* ont parfois donné lieu à des contresens, sans doute parce qu'elles ne posaient pas problème *a priori*. Rappelons toutefois que l'adverbe *quite*, qui modifie le degré de l'adjectif *unmindful*, peut avoir selon le contexte une valeur restrictive ou absolue. Dans le texte, en toute logique, c'est la seconde interprétation qui prévaut : dans l'excitation du jeu, Tara et Bim sont « tout à fait » indifférentes à ce qui pourrait les ralentir dans leur course. Dire qu'elles le sont « un peu » entre en contradiction avec la frénésie qui leur est prêtée par le narrateur. Dans l'expression *up against the hedge*, utilisée ici au propre plutôt qu'au figuré, l'adverbe *up* n'a pas véritablement de sens actif et ne renvoie pas à un mouvement du personnage ni à un autre lieu en hauteur. Enfin, si *slap* signifie bien « gifler », il fallait remarquer que sa combinaison avec le syntagme prépositionnel introduit par la préposition *at* en changeait le sens profondément en ajoutant l'idée d'une direction : les deux fillettes ne giflent pas littéralement les moustiques mais les chassent de la main.

Ces exemples montrent bien que la réussite à l'épreuve de version suppose à la fois la capacité à mobiliser des termes appartenant aux vocabulaires actif et passif et le souci de traduire au plus près toutes les nuances de sens d'un terme en les analysant en contexte. Les candidats ont donc tout intérêt, en même temps qu'ils enrichissent sans cesse leurs connaissances lexicales, à s'entraîner à inférer le sens des mots en mettant leurs différentes traductions possibles à l'épreuve du contexte et à ne pas opter systématiquement pour leur première acception. L'apprentissage du lexique, quant à lui, doit continuer de se faire tout au long de l'année, au fil des lectures mais aussi sans doute par listes et champs lexicaux grâce aux ouvrages mentionnés dans la bibliographie par exemple. Si le mot *carvanda* n'y figure sans doute pas (les erreurs de traduction ont été neutralisées puisque la plante est plus souvent nommée « caranda » ou « karanda »), on y trouve très certainement les termes *twig*, *thorns*, ou *hedge*, si courants qu'ils sont employés pour certains dans le texte choisi pour l'épreuve de version pour la deuxième année consécutive.

Précision grammaticale et syntaxique

De la même manière, il convient d'aborder les questions de grammaire et de syntaxe avec autant de précision que possible.

Si les verbes du passage sont dans leur grande majorité conjugués au prétérit, tous n'ont pas la même valeur. Dans *Linguistique et grammaire de l'anglais*, Lapaire et Rotgé ([1991] 1998) distinguent le prétérit avec lequel on « parle d'une propriété du sujet appartenant à un moment révolu », compatible avec l'itération, de celui qui renvoie « à des événements à un moment T antérieur au moment de l'énonciation ». Dans les deux premiers paragraphes, le narrateur énonce des propriétés des trois enfants ainsi que des habitudes passées : en français, c'est l'imparfait qui permet d'en rendre compte. En revanche, à partir du troisième paragraphe, il exprime la succession d'événements achevés et ponctuels : l'imparfait laisse alors place au passé simple, autre temps conventionnel du récit. Comme les années précédentes, le barème adopté cette année sanctionnait le choix du passé composé dans cet extrait très écrit et d'un registre soutenu. La pénalité était plus importante quand le choix initial n'était pas respecté tout au long de la traduction, créant ainsi des ruptures grammaticales mais aussi stylistiques.

On trouve dans l'extrait de nombreuses occurrences du pluriel distributif : *their refreshed evening selves, tearing their dresses and bruising their knees* ou encore *their eyes gleamed and their faces flushed*. Rappelons que si l'usage tend à être de plus en plus hésitant, ce pluriel est *a priori* impossible en français. L'Académie française note que « *Leur* reste au singulier si plusieurs personnes possèdent communément un même objet, ou si l'on considère que chacun possède un seul objet séparément ; il se met au pluriel lorsque chaque personne possède plusieurs objets. » Dans les exemples ci-dessus, on fera donc la différence entre *selves*, *dresses* et *faces* d'une part, « possédés séparément » pourrait-on dire, et *knees* et *eyes* d'autre part, « possédés » en plusieurs exemplaires. On écrira donc « leurs yeux s'illuminaient » mais « leur visage rougissait ». Une application stricte de cette règle est attendue et chaque écart est pénalisé par le barème.

Un autre problème récurrent posé par le texte est la traduction de la conjonction « *and* », outil de polysyndète dans *stains and scratches and beads of blood* ou *...lust to find and capture him and call him captive*, par exemple. Si chacun des termes de l'énumération est bien mis en relief par la répétition du coordonnant, la polysyndète ici n'a rien de saillant : elle correspond moins à la figure de l'excès qui crée un effet d'accumulation qu'à un emploi somme toute courant de la coordination en anglais. La répétition sera donc volontiers effacée. Cet effacement est plus incontestable encore dans la traduction de la structure *It was always Raja [...] who ran and hid*, exemple de pseudo-coordination. Ici, « *and* » ne coordonne pas réellement les deux verbes *run* et *hide* : il a une valeur proche de l'opérateur verbal TO, comme c'est en général le cas quand les verbes *try*, *sit* ou *go* (et ses dérivés) sont suivis de *and* + Base Verbale. D'ailleurs, les deux verbes ne pourraient être interchangeables dans cette structure, ce qui démontre le caractère non coordonnant de la conjonction ; *and* + BV est d'ailleurs décrit par certains linguistes comme un complément à forme non finie. « *C'était toujours Raja qui courait et se cachait » est donc considéré comme un calque syntaxique.

Enfin, il est indispensable de traiter de manière rigoureuse la ponctuation. Dans ce passage où il n'est pas rare que les propositions soient imbriquées, formant ainsi de longues phrases, la virgule et le point sont les seuls outils de ponctuation utilisés par l'auteure. L'effet produit est celui d'une grande fluidité, même quand le narrateur semble s'interrompre pour commenter son propre récit : *For a while, they panted noisily, unnecessarily noisily, trying to recapture the glory of that moment when they had caught Raja, nearly caught him, up against the hedge*. Il convient par conséquent de respecter le choix de l'auteure en ne traduisant pas, par exemple, ces virgules par des tirets : une telle modification se justifie en général davantage en thème, puisque le tiret en anglais est d'usage plus courant. Néanmoins, il ne s'agit pas de reproduire à l'identique la ponctuation du texte, car celle-ci est régie dans chacune des deux langues par des règles spécifiques. Rappelons ainsi que la conjonction « et » qui coordonne les deux derniers éléments d'une énumération n'est, sauf exception, pas précédée par une virgule en français ou encore qu'on ne met pas de virgule entre le sujet et le verbe, sauf si une proposition est en incise, ce qui n'est pas le cas dans « elles aussi furent aspirées dans ce tunnel », proposition utilisée pour traduire *they, too, were sucked into the tunnel*. Le barème différencie les erreurs de ponctuation mineures de celles qui modifient le sens de la phrase ou la rendent asyntaxique, et qui peuvent alors être sanctionnées au même titre que des calques, voire des contresens.

Qualité du français

Avec la compréhension du texte et la capacité des candidats à en faire passer le sens et les nuances d'une langue à l'autre, la qualité de l'expression est l'un des critères principaux d'évaluation, si bien que

les erreurs de langue peuvent représenter une proportion importante des points-fautes attribués à une copie. Il faut en conclure qu'à chaque instant de l'épreuve, de la rédaction à la relecture, une très grande vigilance est requise.

Les erreurs de conjugaison, par exemple, comme la confusion entre le passé simple « eut » et l'imparfait du subjonctif « eût », sont pénalisées. En s'accumulant parfois, elles font perdre des points précieux. Il est donc vivement conseillé de procéder à des révisions de la conjugaison française, en mettant l'accent notamment sur le passé simple et les verbes du troisième groupe.

Le barème pénalise également les erreurs d'accord en genre et en nombre, dont certaines trahissent surtout un défaut de relecture, probablement par manque de temps. On écrit ainsi que Raja et Bim sont « proches en âge » et non « *proche en âge » ou « *proches en âges » ou bien que Raja « leur avait échappé » et non « *échappées », puisque si « leur » reprend bien les deux sœurs, ce pronom est ici complément d'objet indirect et non direct du verbe « échapper ». Dans certains cas, c'est l'analyse et le sémantisme d'une construction qui permettent de la traduire en respectant les règles d'accord. Par exemple, s'il est permis de parler d'un « mur de pierres » au sujet de pierres qui seraient érigées en un mur, on écrira en revanche « un puits en pierre », puisque la pierre fait ici référence à la matière, vue de manière insécable, comme dans « un vêtement en coton ».

Il convient également d'insister sur l'importance d'une orthographe soignée et de mettre en garde contre les erreurs qui modifient le sens ou la prononciation d'un mot. C'était le cas par exemple du mot « dégingandé », souvent écrit « *déguingandé », alors même que le terme paraissait particulièrement bien choisi pour traduire le mot *lanky*. D'autres ont été souvent incorrectement orthographiés, comme « effréné », « puits », « tache », « égratignure », « courir » ou « bourdonner », exemples typiques du problème que pose le doublement ou non des consonnes. Si des hésitations demeurent quant à l'écriture de certains mots, noter leur bonne orthographe dans un répertoire dédié tout au long de l'année de préparation peut être une solution. On peut y indiquer, par exemple, que l'accent circonflexe de « tâche » résulte de l'amuissement du -s en position appuyante dans le mot *tasca* en latin médiéval, à l'origine également du mot *task* en anglais dans lequel le -s a subsisté. Les associations « tâche » / « *task* » et, par déduction, « tache » / « *stain* » pourront ainsi devenir des automatismes.

Concluons ce propos sur la qualité du français en insistant sur l'importance du registre de langue et de son respect absolu. Le mot *hurl*, dans son acceptation première, n'est pas du registre familier ou argotique auquel appartient le mot « balancer » en français. La même différence peut être faite entre les verbes *run* et « cavalier ». De tels choix s'expliquent par la tentation de réécrire plutôt que de traduire, sous l'influence de l'idée que l'on se fait du récit et de l'action. Dans le cadre du concours, pour ce qui est du registre comme de tout le reste, le maître-mot est bien le respect à la fois de la lettre et de l'esprit, qui doit guider chaque choix de traduction et permettre d'éviter les calques comme les réagencements et les étoffements injustifiés.

Analyse par segments

1. As he grew long-legged and lanky, he became more difficult to catch.

Dans cette première phrase du texte, la concomitance des deux propositions reliées par *as* se double d'une nuance causale : les deux événements dénotés par *grow long-legged and lanky* et *become more difficult to catch* se produisent dans le même temps, et le premier semble expliquer le second. Par ailleurs, le sémantisme des verbes *grow* et *become* indique que ces événements se produisent sur un

temps long. L'accent est mis sur le processus davantage que sur le résultat, ce dont ne peut rendre compte le passé simple. Seul l'imparfait est compatible avec cette valeur de AS.

La forme comparative ne peut être omise dans la deuxième partie du segment. Elle est essentielle car elle permet d'insister sur le caractère progressif de ce changement du personnage, déjà suggéré par les verbes *grow* et *become*, dont il fallait proposer des traductions différentes pour éviter la répétition de « devenir » en français, considérée comme une erreur de méthode.

Sur un plan lexical, la traduction du groupe adjectival *long-legged and lanky* est peu aisée. Les tentatives de reproduction de l'allitération ont souvent été peu concluantes : dans le cadre du concours, il est indispensable de privilégier le sens, quitte à faire le sacrifice d'un effet de style. L'adjectif *lanky* n'est pas des plus courants, ce qui explique qu'il ait été à l'origine d'erreurs allant de l'inexactitude ou du faux-sens (« longiligne », « filiforme ») au contresens (« agile », « costaud », « sournois »). Le barème favorise les choix qui, grâce à l'inférence, s'approchent au plus près du sens d'un mot inconnu. Il est donc conseillé de limiter autant que possible les prises de risque.

2. Tara, who had always felt at a disadvantage when competing for Raja's attention since she was the smaller and weaker one, born to trail behind the others,

La tendance à modifier la syntaxe de la phrase en gommant la relative appositive s'explique sans doute, dans les nombreuses copies dans lesquelles elle a été observée, par la volonté de lever toute ambiguïté. Outre le problème de réécriture et donc de méthode, ce choix a pu engendrer des décrochages en cascade, sur le plan syntaxique, jusqu'au segment 4.

Ce segment correspond au début d'une longue phrase, dans laquelle les liens entre les trois personnages doivent être clairement établis. D'une part, l'emploi des comparatifs *weaker* et *smaller* avec le déterminant *the* limite à deux le nombre d'éléments évalués : Tara n'est comparée qu'à sa sœur Bim, ce qu'il convient de traduire par le biais d'un léger étoffement. D'autre part, *others* est également déterminé par *the* : le fait d'être « à la traîne » ne caractérise pas Tara en soi mais plutôt sa relation aux deux autres, au sein de la fratrie. Ici aussi, un étoffement permet de l'exprimer car « des autres », en français, renvoie indifféremment à un groupe restreint ou très large.

Il était indispensable aussi d'éviter les calques de l'anglais, notamment pour la traduction des expressions *competing for* et *born to trail behind*. La volonté de conserver le terme « compétition » en français donne lieu à des maladroites, voire à des faux-sens (par exemple, « *lorsqu'elle entrait en compétition pour attirer l'attention de Raja »). Les expressions « *née pour » et « *faite de par sa naissance pour » sont également des calques sanctionnés par le barème. Ces exemples illustrent la nécessité pour les candidats de prêter attention aux idiomes et aux collocations afin de traduire le texte dans une langue authentique.

3. while Bim and Raja were not only closer in age but a match for each other in many other ways,

La construction *not only... but* a été source de confusion. Elle met sur un même plan les deux liens qui unissent Bim et Raja et doit être reproduite pour conserver la logique syntaxique de la proposition. L'un de ces liens est qu'ils forment ensemble « *a match* ». Le fait qu'ils soient frère et sœur pouvait être inféré grâce aux indices du texte. Par conséquent, si le terme *match* signifie plus que « se correspondre » ou « être compatibles », comptés comme des sous-traductions, son sens ne peut être rendu par « *ils

étaient faits l'un pour l'autre » ou « *ils formaient un couple harmonieux », qui relèvent du contresens. Ici encore, il faut opter pour une expression idiomatique comme « faire la paire ».

4. *began to realize that she and Bim were actually comrades-in-arms for they pursued Raja together now and Raja eluded them both.*

Le sens du verbe inchoatif *begin* suggère un changement dans la perception de Tara, qui semble pouvoir être daté. L'accent est mis sur la conséquence de cette transition (l'opposition entre l'ignorance et la prise de conscience) plus que sur le processus lui-même (dont on peut penser qu'il aurait été exprimé par une forme progressive). Le passé simple doit donc être préféré à l'imparfait.

Nombre de propositions ont été acceptées pour la traduction de *comrades-in-arms*, parmi lesquelles : « sœurs d'armes », « compagnes d'armes » ou « de lutte ». Deux écueils étaient toutefois à éviter : la transposition injustifiée du groupe nominal (« *elles vivaient le même combat », par exemple) et le choix du masculin « *compagnons » ou « *frères d'armes » qui ne peut avoir ici la valeur d'une forme neutre.

Plusieurs traductions du verbe *elude* ont également été acceptées : « échapper », « se dérober » ou encore « se soustraire ». En revanche, des maladroites dans la construction de ces verbes, qui ont en commun d'être transitifs indirects, ont été pénalisées, ce qui laisse penser que leur emploi doit faire l'objet de la plus grande attention.

5. *In games of hide-and-peek in the garden, on summer evenings when the long, flattened out afternoon could at last be ripped away*

Ce segment correspond au début du deuxième paragraphe. Ici comme ailleurs, les alinéas doivent être bien marqués, avec indentation et non simple passage à la ligne, pour s'assurer qu'ils sont visibles dans tous les cas.

Ce passage pose des difficultés réelles, que l'on ne pouvait surmonter qu'en s'interrogeant, avant toute traduction, sur le sens véhiculé par le segment dans son ensemble et en identifiant la situation évoquée afin de traduire les images de façon juste et recevable. *Long, flattened-out* exprime bien deux choses différentes et on ne peut se contenter de traduire le deuxième élément par « interminable » ou un terme équivalent. L'image est celle d'un temps qui s'étire, qui est étiré : ce participe passé ne peut être traduit par un participe présent (« *écrasant » ou « *éreinant », par exemple) et ne peut qu'être reproduit ou bien remplacé par un verbe pronominal.

Le passif réapparaît dans le syntagme verbal *could be ripped away*. Si une formulation passive était recevable en français également, un renversement de la structure grâce au pronom impersonnel « on » pouvait être envisagé, comme c'est souvent le cas en version. Avec le verbe *rip away*, l'image est celle d'une page d'éphéméride qu'on arrache (la présence de *away* interdisait de se contenter du seul verbe « déchirer ») et il fallait à tout le moins conserver une formulation imagée.

6. *so that their refreshed evening selves could spring up and come into being,*

Cette deuxième partie de la phrase pose également de vrais problèmes de traduction, en raison de sa densité et de l'économie de mots que permet l'anglais, grâce, par exemple, aux prépositions ou à l'emploi du nom « *evening* » comme adjectif modifiant « *selves* ».

La combinaison *so that + could* requiert une analyse. Le modal *could* fait ici écho à celui qui précède ; sa présence n'est donc pas motivée par le sens véhiculé par *so that*. La structure exprime donc moins

le but que la conséquence : il fallait la traduire par « de sorte que » ou « si bien que » suivi de l'imparfait de l'indicatif et non par « afin que » ou « pour que » suivi d'un verbe au subjonctif.

L'adjectif *refreshed* ne peut être traduit littéralement par « *rafraîchis » (souvent mal orthographié, du reste). Il n'est pas en effet uniquement question de température. La définition du mot, « *having regained strength or energy* », indique que d'autres facteurs peuvent être la cause du changement qu'il exprime. Les termes « revigorés », « ragaillardis » ou « revivifiés » sont donc préférables ici.

7. *it was always Raja who was the leader, who did the counting-out, who ran and hid, and it was always the two girls who were left to run about in frenzied pursuit,*

Le parallélisme des deux constructions clivées coordonnées et la répétition du pronom *who* au début de quatre propositions participent du style de ce segment. Il convenait de les reproduire en français.

L'expression *do the counting-out* a souvent fait l'objet d'un contresens car, en contexte, il est légitime de penser qu'elle fait référence aux règles du jeu de cache-cache. « Compter », « faire le compte à rebours » ou « compter à haute voix » sont inexacts, car les « *counting-out rhymes* » sont les comptines et les jeux auxquels les enfants ont recours pour désigner une personne dans un groupe – en l'occurrence, la personne qui comptera. La comptine anglaise *Eeny, meeny, miny, moe* en est l'exemple le plus connu, équivalente à « Am stram gram » en français. Cette ambiguïté pouvait être levée en analysant le contexte : Raja ne peut à la fois être celui qui compte et celui qui court se cacher. Au contraire, il se charge de désigner le « chasseur », peut-être même en usant de tactiques peu honnêtes.

Outre les erreurs déjà mentionnées portant sur l'orthographe du verbe « courir », le verbe *run about* semble avoir posé problème, sans doute parce que *about* a trop systématiquement été traduit par « autour ». On ne peut toutefois imaginer que les deux sœurs courent « *en rond » pour attraper Raja. Rappelons par conséquent que le sens et l'emploi des adverbes et prépositions, ainsi que des verbes complexes et prépositionnels dans lesquels ils figurent, doivent faire l'objet d'un travail spécifique au cours de l'année de préparation, afin que leur fonctionnement puisse être bien maîtrisé.

8. *tearing their dresses and bruising their knees, quite unmindful of stains and scratches and beads of blood*

Plusieurs analyses de faits de langue spécifiques à ce segment ont déjà été proposées en préambule et ne seront pas répétées ici. Rappelons en revanche que l'emploi du déterminant possessif devant une partie du corps dans une structure complexe est correct en anglais mais pas en français : les deux sœurs se font donc « des bleus aux genoux » et pas « *à leurs genoux ».

Par ailleurs, le propos général sur l'importance de l'apprentissage lexical peut être illustré en citant les exemples *bruising* et *beads*, dont une traduction précise était attendue.

9. *while their eyes gleamed and their faces flushed with lust to find and capture him and call him captive.*

La préposition *with* dans *flushed with lust* exprime davantage la causalité que le moyen ici ; elle est paraphrasable par « *because of* ». Elle ne peut donc être traduite littéralement par « *avec » mais plutôt, comme c'est généralement le cas dans ce type de structure, par « de ».

L'expression *call him captive* ne pouvait pas non plus être calquée sur l'anglais. Le verbe *call* est employé ici dans son sens de « *refer to or consider someone as being* » (voir le *Oxford Dictionary*). Un léger étoffement, à l'aide par exemple des verbes « déclarer » ou « proclamer », était donc requis.

10. *There was one glorious moment when they cornered him, up against the impenetrable carvanda hedge,*

Si la traduction de *one glorious moment* par « un instant de gloire » ou « de triomphe » a bien sûr été acceptée, il était pertinent de chercher à rendre compte de la distinction entre *one* et son concurrent possible, le déterminant *A*. « Un seul instant » ne convenait pas en raison de sa valeur trop restrictive, contrairement au démonstratif « cet », dont l'emploi est justifié par la présence du morphème TH- dans la structure existentielle en *There was*.

Si le verbe *corner* est bien dérivé du même nom, tout comme le verbe « coincer » est issu du nom « coin », il ne suppose pas nécessairement que Raja soit pris au piège dans un angle formé par la haie, puisque *corner* devient alors une image pour un lieu ou une situation dont il est difficile de s'extraire. Les traductions « coincer » ou « acculer » sont donc amplement suffisantes et tout ajout des mots « coin » ou « recoin » est superfétatoire, voire erroné.

La difficulté que représente la traduction du nom composé *carvanda hedge* a déjà été traitée en préambule. Ajoutons simplement que si diverses traductions ont été acceptées, elles devaient à la fois être cohérentes (renvoyer à un arbuste ou un arbre plutôt qu'à une fleur, par exemple) et suggérer le type de végétation que l'on peut trouver en Inde.

11. *and leapt upon him, from east and west, all nails and teeth and banshee screams.*

Les difficultés que présente ce segment sont principalement d'ordre lexical. Le degré d'idiomatisme des expressions *from east and west*, *all nails and teeth* et *banshee screams* devait être analysé pour en proposer des équivalents.

From east and west n'est certes pas une expression courante mais fonctionne bien comme une collocation : ce ne sont pas littéralement les points cardinaux (dont nous rappelons qu'ils ne s'écrivent avec une majuscule que lorsqu'ils renvoient à une région ou une entité politique) dont il est question en réalité mais les deux côtés par lesquels les deux sœurs bondissent sur Raja. Il n'était donc pas envisageable de calquer la construction.

All nails and teeth ne constitue pas non plus une véritable collocation mais rappelle l'expression « *fight tooth and nail* », que l'on peut traduire par « se battre bec et ongles ». Ici, la traduction littérale des deux termes est donc possible, à condition de l'adapter et de se méfier de la valeur de *all* qui, s'il semble bien être en position de pré-déterminant devant *nails*, *teeth* et *Banshee screams*, ne sert pas à les quantifier ; ce quantifieur flottant se rapporte au pronom *they*.

Enfin, *banshee screams* rappelle l'expression « *wail like a Banshee* », qui signifie pousser des cris effroyables d'une voix forte et aigüe. Dans le folklore irlandais, la Banshee est une messagère de l'autre monde dont l'apparition est annonciatrice de mort. Il faut donc trouver une expression équivalente (une traduction littérale serait difficilement comprise d'un lecteur francophone) convoquant la figure de la « harpie » ou de la « sorcière », par exemple. L'écart produit est acceptable dans la mesure où la Banshee n'appartient déjà pas à la mythologie indienne.

12. *But, ducking beneath their arms, he turned and dashed his head madly into that thick, solid hedge behind him*

Une analyse approfondie de la syntaxe de ce segment doit permettre de bien se représenter l'action afin de proposer une traduction rendant compte de la cohérence du mouvement engagé par le personnage. La proposition *ducking beneath their arms*, avec son verbe à la forme en -ING, décrit la

manière employée par Raja pour se sortir du piège dans lequel il se trouve et ne suppose pas nécessairement qu'il y ait concomitance entre les actions dénotées par *duck*, *turn* et *dash*. En revanche, il est indispensable de ne pas conjuguer les trois verbes au passé simple en français, ce qui aurait pour conséquence de les mettre sur un même plan syntaxique.

Il paraît difficile par ailleurs d'utiliser le mot « tête » comme objet d'un verbe d'action (« enfoncer » « jeter »), comme c'est le cas en anglais dans l'expression *dashed his head*. Une transposition permet de la traduire en respectant l'idiomatisme du texte : « la tête la première » ou « tête baissée ».

L'adjectif *solid* ne peut enfin être traduit par son calque « *solide ». En anglais, l'une des définitions du terme est spécifique : « *not hollow or containing spaces or gaps* » (*Oxford Dictionary*). On préférera donc le mot « dense », par exemple, pour les nuances qu'il apporte.

13. and broke his way through it with one desperate, inspired thrust of his body.

L'action en cours s'achève à la fin de cette phrase, peu accidentogène pour ce qui est de la grammaire et de la syntaxe. « *Break / push / elbow one's way through...* » est une structure courante, traduite généralement à l'aide du verbe « se frayer » dont on peut difficilement faire l'économie ici.

Les adjectifs *desperate* et *inspired* étaient plus problématiques. Si une traduction littérale fait sens (« désespéré et inspiré »), elle paraît maladroite en raison de la rime interne qu'elle ajoute. Plusieurs exemples judicieux d'étoffement et de transposition ont permis à de nombreux candidats d'éviter cet écueil.

14. And they, too, were sucked into the tunnel he had so surprisingly made in that wall of thorns and twigs and leaves, fell into it and blew through it,

La difficulté majeure de ce segment tient à la combinaison de syntagmes prépositionnels avec trois verbes, dont un, le premier, est à la forme passive. Comme cela a déjà été dit, leur traduction requiert une double analyse, qui doit porter à la fois sur le sens du syntagme prépositionnel et sur la façon dont il altère celui du verbe. Dans les deux premiers cas, un chassé-croisé paraît impossible. On traduira donc le verbe d'abord, puis la proposition. Notons que *the tunnel* n'est pas l'agent de l'action et qu'il n'est donc pas introduit par la préposition *by* d'une part, et que la collocation « tomber dans / dedans » en français suppose une verticalité incompatible avec le mouvement réel de Bim et Tara, d'autre part. La troisième expression, *blew through it*, se prête davantage au procédé du chassé-croisé, puisque l'action est exprimée par la préposition tandis que le verbe suggère la manière dont elle est accomplie. C'est le sens de ce verbe qui a parfois posé problème : si les deux sœurs en sont bien le sujet, c'est en ce qu'elles sont comparées à un vent ou à un souffle, non parce qu'elles le produisent. La traduction de *blew* (« en un éclair », « à vive allure ») doit donc rendre compte de la rapidité du mouvement.

Plusieurs traductions du mot *thorn* sont acceptables, ici comme ailleurs : « épines » ou « ronces », par exemple. Le mot peut renvoyer à l'épine elle-même ou à la plante ou l'arbuste sur lesquels elle se trouve. On se demandera à chaque fois si le contexte permet de faire une distinction entre les deux.

15. then streamed after him, made limitless by surprise, into the forbidden area of the back garden.

Comme précédemment, la combinaison du verbe *stream* avec le syntagme prépositionnel *after him* pose problème car *stream* participe de la description de l'action accomplie par Bim et Tara. Au-delà du caractère usuel de cet emploi du verbe, on reconnaît l'image du cours d'eau auquel elles sont

comparées. Le terme en français doit donc exprimer le fait que leur course reprend à vive allure et dans une direction bien spécifique. C'est le cas des propositions « se jeter » ou « se lancer ».

Une analyse méticuleuse de la syntaxe permet d'identifier que le sujet implicite de (*be*) *made* dans la proposition *made limitless by surprise* est le pronom *they*, et non *him* ou *the hedge* : la mise en incise de cette participiale entre deux syntagmes prépositionnels reliés au même verbe *streamed*, dont *they* est le sujet, laisse peu de doute. Ce sont donc bien les deux sœurs qui, surprises par la fuite de leur frère, s'affranchissent de toute limite, au point de se rendre en des lieux interdits.

16. *This was the still, uninhabited no-man's land into which the gardener hurled branches of thorn and broken flower pots.*

La virgule entre *still* et *uninhabited* exclut toute interprétation de *still* comme adverbe modifiant l'adjectif qui suit, interprétation qui a donné lieu à des contresens. Tout comme *uninhabited*, *still* est un adjectif qui décrit le calme et la tranquillité qui règnent dans l'espace où les deux filles se trouvent. Les termes « immobile » et « figé » en sont généralement des traductions possibles à condition que le nom qu'ils qualifient soit animé, ce qui n'est pas le cas ici.

Le terme *no-man's land* (avec ou sans trait d'union) renvoie au territoire entre deux lignes de front. Par extension, il est employé pour faire référence à tout espace de l'entre-deux, parfois même comme métaphore de l'indétermination. Ces deux interprétations étaient possibles et menaient donc soit au maintien de l'anglicisme dans le texte en français, soit à une traduction comme « la zone neutre ».

Notons enfin que des questions d'accord étaient posées par les groupes nominaux *branches of thorn* et *broken flower pots*. Ici, *thorn* ne peut correspondre qu'à l'arbuste (l'églantier, l'aubépine ou la ronce, par exemple). Sur le modèle de « branches d'arbre », son emploi doit être au singulier. En revanche, dans « pot(s) de fleurs », « fleurs » est toujours au pluriel puisqu'un pot peut, *a priori*, contenir des éléments en nombre (sauf, naturellement, si le terme qui suit a un fonctionnement indéénombrable).

17. *Here he built his steaming, fetid compost heaps. Here was the well in which the cow had drowned, the deep stone well that held green scum and black deeds.*

Outre la nécessité déjà évoquée de reproduire la répétition de *Here* en début de phrase, la plus grande précision devait être adoptée pour la traduction du lexique. Il convenait par exemple d'éviter le calque du verbe *built* en optant pour les termes « former » ou « faire », plus idiomatiques avec l'objet « des tas ». Le mot *heap*, justement, a souvent posé problème, tout comme les noms *scum* et *deed*, qui peuvent être traduits, dans ce contexte, par « écume » et « méfaits » (le sémantisme du mot *deed* étant coloré par l'adjectif *black* à la connotation forte). En dépit du parallélisme créé par les couleurs *green* et *black*, les deux termes fonctionnent sur deux plans différents : celui du réel (l'eau croupie) et celui de l'imaginaire (le mystère qui entoure la noyade de la vache et le remords qu'elle suscite).

18. *Here the girls stopped, halted in their mad stampede by the sad realization that Raja had escaped them again,*

Le mot *stampede* est certes dérivé du verbe *stamp* mais n'a pas le sens de « piétinement » ou de « trépigement ». Il correspond à la charge ou à la fuite d'animaux qui se ruent à travers les plaines. « Ruée » ou « cavalcade » étaient donc des termes plus appropriés pour le traduire.

Le verbe *halt*, qui est au participe passé et figure dans une forme passive avec ellipse de l'auxiliaire, a pour agent *the sad realization [...]* et non *the girls*, qui ne peut donc pas devenir le sujet du verbe à la

voix active en français. Sa proximité avec l'anglicisme « faire une halte » est trompeuse : ici, Bim et Tara ne font pas délibérément de pause ; elles sont interrompues dans leur course.

19. fled past these barriers and probably found shelter in the servants' quarters where Hamid would help to hide him from them.

Le mot *barrier* peut être compris au propre comme au figuré (« barrière » ou « obstacle »). Les deux traductions ont été acceptées. En revanche, dans un cas comme dans l'autre, la préposition *past* ne peut être traduite par « à travers » : en toute logique, Raja franchit l'obstacle, quel qu'il soit, en passant au-dessus. « Au-delà » ou « par-delà » étaient donc les seuls équivalents possibles.

Sur la propriété des Mas se trouve un bâtiment où sont logés les domestiques et qui est nommé, dans ce segment, *the servants' quarters*. Si le barème sanctionne le calque « quartier », qui fait référence à la partie d'une ville (ainsi que le terme « serviteur », différent de « domestique »), il pénalise aussi les faux-sens et contresens « dépendances », « appartements » et « ailes » qui ne rendent pas compte de la distinction entre la maison principale et l'endroit, plus modeste, où vit le personnel.

Le jury note que l'accent mis dans les rapports précédents sur la nécessité d'analyser finement l'emploi des modaux porte ses fruits, car l'auxiliaire *would* n'a que très rarement fait l'objet d'un effacement ou d'une erreur d'interprétation. Que les candidats en soient félicités !

20. Out of breath, heated, glaring, they looked down at the thorns they stood in that had scratched long strings of blood-beads out of their brown legs,

Ce segment présente à la fois des difficultés lexicales et syntaxiques, liées principalement à l'emploi des adverbes et des prépositions, une fois de plus (*down at, in et out of*). *Look down at* n'a pas le sens figuré de « dédaigner » (la préposition *at* différant de *on*) ou « regarder ses chaussures ». Il faut comprendre ce tour de manière plus littérale : les deux sœurs baissent les yeux pour voir ce qui se trouve à leurs pieds et, un peu plus loin, autour du puits. L'adverbe *down* devait donc être traduit pour indiquer la direction du regard.

La relative *that had scratched long strings of blood-beads out of their brown legs* apporte de nombreuses informations en peu de mots. Il convenait donc de veiller à ce que toutes soient rendues en évitant néanmoins d'alourdir la traduction. Si *a string of...* est d'usage courant dans le sens figuré signifiant « une série de... », il est associé au mot *bead*, ayant lui-même le double sens de « gouttelette » et de « perle ». On peut donc lire dans cette proposition une métaphore construite en deux temps, par l'association des deux termes. Une transposition du type « ...avaient fait perler, en de longs colliers, du sang... » permet de traduire à la fois le sens et l'image, comme bien d'autres propositions tout à fait judicieuses faites par les candidats.

Notons enfin que l'adjectif « marron », invariable, ne saurait qualifier la couleur des jambes de Bim et Tara. « Brun » et « châtain » sont les termes usités pour qualifier la peau ou les cheveux.

21. and at the convolvulus and the castor oil plants that grew thickly about the well.

Des difficultés lexicales analogues à celles déjà évoquées peuvent ici encore être levées en passant par l'hypéronymie ou l'inférence, afin d'éviter le calque de *castor oil plants* par exemple, qui donnait nécessairement lieu à un non-sens. Le segment a par ailleurs posé peu de problèmes de compréhension et de traduction.

22. *For a while they panted noisily, unnecessarily noisily, trying to recapture the glory of that moment when they had caught Raja, nearly caught him, up against the hedge.*

La traduction de ce segment nécessitait aussi un respect rigoureux de la méthode, qui impose que les échos intratextuels soient reproduits dans la langue cible. Ainsi, les termes et expressions déjà utilisés dans le segment 10 (*glory, moment, caught, up against the hedge*) devaient être répétés en français également. Si les répétitions internes au segment présentes sous la forme d'épanorthoses (*unnecessarily noisily* et *nearly caught him*) doivent elles aussi être rendues, leur traduction littérale est difficilement envisageable, car l'emploi contigu de deux adverbes en français est maladroit. Une transposition, « un bruit exagéré », était donc à privilégier.

23. *Then they bent to wipe the blood from their legs and straightened to slap at the mosquitoes*

Ce segment posait peu de problèmes de compréhension. La préposition *at* a parfois été effacée comme cela a déjà été dit. Quant à *from*, elle ne peut être traduite par « sur » car elle introduit un syntagme syntaxiquement lié au verbe *wipe*, qu'il modifie en introduisant le résultat de l'action : une fois leurs jambes essuyées, il ne reste plus de sang. La préposition « de » s'impose donc en français.

Le parallèle syntaxique entre les actions contraires *bent* et *straightened* a lui été bien compris, à ceci près que « se baisser » ou « s'accroupir » sont des mouvements sensiblement différents de celui de « se pencher ».

24. *that rose humming from out of the moist compost heap and hovered about their heads in dark nets.*

Une dernière difficulté liée à la portée des prépositions se pose dans ce segment, où *from* et *out of* expriment à la fois un mouvement et une origine. Il convient donc de les traduire toutes les deux pour être tout à fait précis, ce qui suppose un léger étoffement (« sortis du tas de compost humide d'où... », par exemple).

Hovered about peut paraître contradictoire à la première lecture, puisque le verbe suggère un vol stationnaire tandis que *about* est en général associé à un mouvement. Il faut soit interpréter la préposition comme exprimant une proximité davantage qu'un mouvement, soit imaginer que c'est la nuée de moustiques en vol qui encercle la tête des deux sœurs. Cette même nuée est l'objet de l'image des « *dark nets* », qui rappelle la moustiquaire censée justement protéger des insectes. *Nets* est ici employé dans un sens figuré à la limite de la métaphore : les termes « filets » et « réseaux » font basculer la construction de manière trop franche dans le champ des tropes.

Proposition de traduction

À mesure que ses jambes s'allongeaient et qu'il prenait une apparence dégingandée, il devenait plus difficile à attraper. Tara, qui s'était toujours sentie désavantagée lorsqu'elle disputait l'attention de Raja, car c'était la plus petite et la plus frêle des deux, vouée à être à la remorque de la fratrie, tandis que Bim et Raja n'étaient pas seulement plus proches en âge mais faisaient la paire à bien des égards, commença à comprendre qu'avec Bim, elles étaient en fait sœurs d'armes, puisqu'elles couraient après Raja ensemble désormais et que Raja se dérobait à l'une comme à l'autre.

Durant les parties de cache-cache dans le jardin, les soirs d'été, à l'heure où l'on pouvait enfin arracher la page de cette après-midi qui s'étirait en longueur, de sorte que, à la faveur du soir, ils pouvaient renaître et surgir, revigorés, c'était toujours Raja qui menait le jeu, qui distribuait les rôles, qui courait se cacher et c'étaient toujours les deux fillettes qui se retrouvaient à courir en tous sens dans une poursuite effrénée, déchirant leur robe et se faisant des bleus aux genoux, parfaitement indifférentes aux taches, aux égratignures et aux gouttes de sang, tandis que leur regard s'illuminait et que leur visage rougissait de désir à l'idée de le trouver, de le capturer et de le proclamer prisonnier.

Il y eut cet instant de gloire, lorsqu'elles le coincèrent contre la haie impénétrable de carissa carandas et qu'elles bondirent sur lui de part et d'autre, becs et ongles en avant, en poussant des cris de harpies. Mais se faufilant sous leurs bras, il se retourna, se rua tête baissée comme un fou dans cette haie dense et épaisse derrière lui et se fraya d'instinct un passage en se jetant dedans à corps perdu. Elles aussi furent aspirées dans ce tunnel qu'il avait, à leur grand étonnement, ouvert dans ce mur d'épines, de branchettes et de feuilles, elles y furent happées et le traversèrent en un éclair avant de se jeter à sa poursuite, la surprise leur ayant fait perdre tout sens des limites, dans l'espace interdit du jardin de derrière. C'était la zone neutre, paisible et inhabitée, dans laquelle le jardinier jetait des branches d'épine et des pots de fleurs cassés. Là aussi où il montait ses tas de compost fétides et fumants. Là où se trouvait le puits dans lequel la vache s'était noyée, le puits en pierre profond qui recelait une écume verdâtre et de noirs méfaits.

Les fillettes s'arrêtèrent là, interrompues dans leur folle cavalcade par le triste constat que Raja leur avait à nouveau échappé, qu'il avait fui au-delà de ces barrières et qu'il s'était sans doute réfugié dans les logements des domestiques où Hamid l'aiderait à se cacher. À bout de souffle, en nage et le regard noir, elles baissèrent les yeux sur les épines, à leurs pieds, qui avaient fait perler, en de longs colliers, du sang de leurs jambes brunes éraflées, ainsi que sur la masse de liseron et de ricin qui bordait le puits.

Elles pantelèrent un moment en faisant du bruit, un bruit exagéré, cherchant à capturer à nouveau la gloire de cet instant où elles avaient attrapé Raja, ou presque, contre la haie. Puis elles se penchèrent pour essuyer le sang de leurs jambes et se redressèrent pour chasser les moustiques qui, sortis du tas de compost humide d'où ils s'élevaient en bourdonnant, volaient en sombres nuées près de leur tête.

Bibliographie

Voici quelques suggestions d'ouvrages permettant de se préparer à l'épreuve de version. Cette liste, à laquelle peut s'ajouter tout dictionnaire unilingue suffisamment détaillé, n'est bien sûr pas exhaustive :

- Bonnet-Piron, Daniel & Édith Dermaux-Froissart. *The Vocabulary Guide. Les mots anglais et leur emploi*. 2^e éd. Paris : Nathan, 2015.
- Grellet, Françoise. *In so Many Words*. Paris : Hachette Éducation, 2013.
- Grellet, Françoise. *Initiation à la version anglaise*. 4^e éd. Paris : Hachette Éducation, 2014.
- Grevisse, Maurice & André Goosse. *Le bon usage. Grammaire française*. Paris : Duculot, [1936] 1993.
- Lapaire, Jean-Rémi & Wilfrid Rotgé. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. 3^e éd. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, [1991] 1998.

- Murphy, Raymond. *English Grammar in Use*. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- Lesot, Adeline. *Bescherelle. L'Essentiel*. Paris : Hatier, 2018.

Thibaut VON LENNEP CPGE, Lycée Jeanne d'Arc, Rouen

II – ÉPREUVES ORALES

1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon

Les conditions de l'épreuve

Les candidats ont le choix entre deux sujets de leçon portant chacun sur une œuvre différente parmi les sept au programme du tronc commun et de l'option littérature et ils disposent de 5 heures pour préparer leur leçon. Ils ont à leur disposition les deux ouvrages en question en plus d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. La leçon est en anglais, dure 30 minutes maximum et elle est suivie d'un entretien en français de 15 minutes maximum. À l'issue de la préparation, les candidats peuvent emporter en salle d'interrogation l'ouvrage correspondant au sujet qu'ils ont retenu. La consultation des notes et de l'appareil critique inclus dans l'édition au programme est autorisée, ainsi que l'utilisation de marque-pages pour s'aider à retrouver les citations. Cette année, du fait de la crise sanitaire, les candidats devaient utiliser leurs propres ouvrages, mais en temps normal les ouvrages sont fournis.

La leçon n'est pas une dissertation lue et elle ne peut être rédigée, en dehors de l'introduction et de la conclusion. À la fin de l'épreuve, le jury vérifie les brouillons des candidats, qui sont pénalisés si les notes sont trop rédigées. Cette année, le jury a été surpris de voir dans de nombreux cas des pages entières rédigées et souhaite vraiment insister sur ce point. De plus, le jury déconseille vivement aux candidats de les lire intégralement afin de ne pas endommager l'acte de communication.

Les différents types de sujets

Les sujets peuvent être de trois types :

- **sujet à une entrée** (également appelé **sujet notionnel**), comme « *Objects in The Confidence-Man: his Masquerade* », « *Sensing in Jump and Other Stories* », « *End(s) in Howards End* », « *Reflection in Self-Portrait in a Convex Mirror* » ou encore « *Hidden Lives in Middlemarch* ». Pour ce type de sujet, il faut avant tout s'attacher à **faire résonner toutes les nuances de sens** du terme proposé permettant de proposer une lecture de l'œuvre, certaines pouvant se révéler plus pertinentes que d'autres (travail sur le signifiant et les signifiés, dénotation, connotation, champ lexical, synonymes, antonymes, etc.), et en chercher les illustrations dans l'œuvre. Par exemple, pour le sujet « *End(s) in Howards End* », outre le fait que le terme fait partie du nom du lieu qui donne leur titre au roman et au film, la phase de réflexion peut faire ressortir des éléments sur le temps chronologique (la fin d'une ère, les changements, la cyclicité), sur les limites géographiques (voir le titre de l'œuvre mais aussi le passage sur les terminus des lignes de train pages 10-11) mais aussi sur l'expression du but (par exemple, p. 150, « *for what end* »), la fin paradoxale du roman, l'esthétique crépusculaire du roman et du film, etc. Ce n'est qu'une fois ce travail fait que pourra être dégagée une **problématique** qui prend en considération **toutes les strates du texte** (thématique, symbolique, stylistique, etc.). Un défaut majeur dans les leçons entendues sur des sujets à une entrée est le traitement monolithique du sujet : par exemple, sur « *Hidden Lives in Middlemarch* », certaines prestations sont restées uniquement au niveau diégétique en se focalisant sur certains personnages

et sur ce qui leur arrive, sur le thème du secret, alors qu'un bon déploiement des termes du sujet devait permettre d'analyser les jeux de parallèles et d'antithèses qui structurent ce « *multiplot novel* », les images (lumière / obscurité ; visible / invisible) qui, mises en réseau, révèlent ce qui est dissimulé, ou encore toute la dimension intertextuelle contenue dans les épigraphes, l'onomastique, etc.

- **sujet à deux entrées** (également appelé **sujet binotionnel**) comme « *Old and New in Howards End* », « *Love and Death in Song of Solomon* », « *Mobility and Permanence in Middlemarch* ». Le travail de définition des termes est le même que pour le sujet à une entrée mais **les deux notions doivent être mises en constante relation**. La conjonction « *and* » est un mot à part entière du sujet qui doit être questionné et défini au même titre que les deux termes qu'il relie. Cela exclut donc tout plan qui analyserait chaque terme dans les deux premières parties avant de les mettre en relation dans la troisième. Il est par conséquent nécessaire non seulement de définir les termes de manière autonome mais surtout de les mettre en relation, des relations de tout type : **accord, opposition, nuance, imbrication, dérivation**, etc. Par exemple, pour le sujet « *Mobility and Permanence in Middlemarch* », les deux termes apparemment antithétiques qui rappellent l'oxymore du titre *Middlemarch* (« *middle* » renvoyant au centre, à quelque chose de statique et « *march* » au progrès, à quelque chose de dynamique) peuvent également être envisagés comme deux polarités sur un *continuum* ou comme une esthétique du compromis chez George Eliot, que Levine appelle « *a conservative reformer* ».
- **sujet citationnel**, comme « *“unfamiliar signs” in Jump and Other Stories* », « *“chance collisions” in Howards End (p. 21)* » ou « *“the entanglements of human action” in Middlemarch (p. 415)* ». Pour ce type de sujet, la citation est presque toujours tirée de l'œuvre sur laquelle porte la leçon ; il ne s'agit qu'exceptionnellement d'une citation tirée d'un ouvrage critique ou d'une autre œuvre. Ce type de sujet exige d'abord une analyse précise de la citation, dans son contexte, ce qui n'oblige nullement à rester esclave de ce contexte dans la leçon. Au contraire, après avoir re-contextualisé la citation, il convient de la décontextualiser et de voir comment la ou les notion(s) évoquée(s) par cette citation peuvent s'appliquer à l'ensemble de l'œuvre. Il s'agit d'identifier les caractéristiques de la citation afin d'en voir tout de suite les spécificités (Par quel personnage est-elle énoncée ? À quel moment dans le texte ? De quoi parle-t-on ?), de définir le(s) point(s) de vue, d'étudier les termes et les implications pour l'œuvre. Cette analyse doit permettre de dégager des notions qui permettront de définir une problématique et faciliteront le travail de mise en relation avec l'œuvre. Attention tout de même à ne pas réduire trop rapidement la citation à une notion : par exemple, si « *entanglements* » fait penser aux nombreuses images des réseaux (« *webs* »), le sujet « *“the entanglements of human action” in Middlemarch* » n'est pas la même chose que « *Webs in Middlemarch* » et toute la question de la moralité et de la responsabilité individuelle ne doit pas être occultée.

Première étape : définir le(s) terme(s) du sujet

Pour les trois types de sujets, un temps suffisant pendant la préparation en loge doit être accordé à **l'analyse des termes** pour être sûr de bien en comprendre les sens et les enjeux. Le dictionnaire unilingue consultable pendant les 5 heures de préparation doit permettre aux candidats de vérifier les

différentes acceptions du ou des termes du sujet. La consultation du dictionnaire de prononciation est aussi vivement conseillée à ce stade pour ne pas commettre d'erreur sur un mot essentiel. Il s'agit ensuite, une fois relevées ces définitions de dictionnaire, d'explorer la polysémie du ou des termes en se demandant comment il(s) résonne(nt) dans l'ensemble de l'œuvre : ce va-et-vient entre définition du sujet et exploration de l'œuvre permet d'éviter de commettre des contresens ou d'utiliser le sujet comme prétexte à un placage de cours ou de connaissances, ce qui est un des écueils majeurs de l'exercice de la leçon. Cette définition du sujet doit figurer dans l'introduction, après une éventuelle phrase d'amorce. Cela permet non seulement de délimiter le périmètre à l'intérieur duquel l'étude va être conduite, mais aussi d'amener progressivement la **problématique**. Le jury a constaté que certains candidats ne passaient pas suffisamment de temps dans leur introduction à définir le(s) terme(s), ce qui les amenait ensuite à des traitements partiels du sujet, voire à des contresens.

Deuxième étape : navette exploratoire entre le sujet et l'œuvre

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

Troisième étape : problématique et plan

La problématique est l'élément central de la leçon, **l'ossature générale de la démonstration**, sa ligne de force. Comme son nom l'indique, elle est « ce qui pose problème » lorsque l'on met en regard le sujet et l'œuvre étudiée. Plus qu'une simple question, elle est une **mise en tension entre le sujet et l'œuvre**. La problématique doit être annoncée dès l'introduction. C'est autour d'elle que doivent être articulées les idées, la démarche structurée et les informations hiérarchisées. Elle assure au développement une dynamique interne et implique que l'ordre des parties n'est pas interchangeable. Un plan dynamique va du plus simple au plus complexe, du plus littéral au plus subtil et explore nécessairement plusieurs niveaux de lecture (thématique, puis poétique, symbolique, générique, narratologique, stylistique, métatextuel, etc.).

La problématique ne doit pas être annoncée sous la forme d'une succession de questions. Si une formulation interrogative est possible, une phrase affirmative bien construite peut parfaitement constituer la problématique. Celle-ci doit être concise sans être trop générale, vague ou passe-partout. De la problématique doit découler le plan qui constitue la dernière partie de l'introduction. Problématique et plan sont dictés au jury, suffisamment lentement pour qu'il puisse les noter.

La relation entre la problématique et le plan doit être naturelle, le plan étant l'annonce de la façon dont sera traitée la problématique. Il faut **éviter à tout prix que le plan soit redondant avec la problématique** : le jury a déploré un certain nombre de fois que le plan répète les deux ou trois parties de la phrase de problématique. Dans ce cas, l'erreur méthodologique est sanctionnée. Le plan est généralement constitué de trois parties qui doivent être annoncées ; les candidats sont donc invités à proposer des **titres courts, clairs, qui soient suffisamment conceptualisés et qui explicitent bien la progression du raisonnement à venir**. Il faut éviter les plans passe-partout : le célèbre « thèse-antithèse-synthèse » par exemple est souvent appréhendé d'une façon trop schématique qui ne permet pas d'articuler une réelle progression des idées. De même, un plan du type « thème-personnagesstyle » n'est qu'une suite d'éléments disparates et non une démonstration. Enfin, il faut éviter les « plans à tiroirs » dans lesquels les candidats vont successivement traiter trois thèmes de l'œuvre en les reliant artificiellement au sujet.

L'introduction est un moment important de la leçon et il convient de bien en respecter les différentes étapes : après une phrase d'amorce éventuelle, l'introduction commence par la définition du ou des termes du sujet (définitions du dictionnaire et en résonance avec l'œuvre étudiée). Viennent ensuite la formulation de la problématique et l'annonce du plan.

Le corps de la leçon

Le corps de la leçon consiste en une démonstration dont les éléments doivent être en constant rapport avec la problématique. Une bonne leçon fait un **aller-retour permanent entre les idées énoncées et le texte analysé**. Les meilleures leçons sont celles qui font alterner des idées énoncées de manière claire et bien conceptualisées avec des micro-lectures précises du texte. Une leçon qui ne fait pas de retour systématique au texte obtiendra une note très basse. Les exemples, citations et références ne doivent pas constituer de simples illustrations, **ils doivent être analysés** à l'aide d'outils d'analyse littéraire et servir la logique de la démonstration. Le corps de la leçon est donc un alliage de macro- et micro-analyses, ce qui signifie que toute leçon ne peut procéder que d'une connaissance intime de l'œuvre et d'une lecture minutieuse de celle-ci. Enfin, le jury conseille aux candidats d'explicitier de manière élégante les titres des parties et des sous-parties du plan car cela lui permet de bien suivre le raisonnement. Il convient enfin de terminer par une conclusion qui ne se contente pas de répéter de manière mécanique les trois étapes du développement mais qui fasse la synthèse de la démonstration.

Il faut impérativement veiller à ce que le plan soit équilibré et que la leçon puisse être terminée au bout de 30 minutes. Le jury avertit le candidat qu'il ne lui reste plus que 5 minutes mais plusieurs candidats ont cette année encore dû être interrompus à la 30^e minute par le jury. Si le candidat arrive au milieu de sa troisième partie lorsque le jury lui signale qu'il reste 5 minutes, il n'est pas nécessaire d'accélérer le débit ou de terminer de manière abrupte ; au contraire, le candidat peut prendre les

minutes restantes pour terminer calmement sa leçon. La gestion du temps fait partie intégrante de l'épreuve.

L'entretien est en français et le jury encourage les candidats à ne pas se déconcentrer, notamment pour ce qui concerne la qualité de l'expression. Ainsi, le vocabulaire doit rester soigné et la grammaire de bonne tenue : pas question donc de dire de Mr Casaubon qu'il est un « loser », comme le jury a pu l'entendre cette année, ou de multiplier les anglicismes, voire les barbarismes : pour le sujet « *Entrapment in Howards End* », un candidat a répété plusieurs fois en français le mot « *inescapable* », qui n'existe pas.

Quelques remarques spécifiques aux œuvres au programme

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur quelques points spécifiques à certaines œuvres et qui ont posé problème cette année.

Lorsque l'œuvre littéraire s'accompagne d'un film, ce qui était le cas pour *Howards End*, toujours au programme de la session 2021, il faut intégrer l'étude du film à la leçon et pas seulement dans des remarques ponctuelles illustrant l'étude du livre ; un candidat a même complètement omis le film de Ivory alors que la consigne indique bien que la leçon porte sur le livre et le film.

Le jury a également été frappé, dans les leçons sur *Song of Solomon*, par le manque de nuance de nombreux candidats sur la littérature afro-américaine qui était très souvent appréhendée avec une grille de lecture naïvement ethnocentrique, ce qui amenait à des généralisations, contresens ou formulations aberrantes. Par exemple, pour le sujet « *Fluids in Song of Solomon* », la problématique d'une candidate était « *To what extent did Toni Morrison use fluids in Song of Solomon to write an African-American narrative?* » (problématique déjà très discutable) et la première partie faisait un catalogue des fluides de ce roman (A. le sang ; B. l'alcool ; C. l'urine). La mise en regard de la problématique et de cette première partie, sous-entendant que la littérature afro-américaine se caractérise par l'abondance de ces fluides, a laissé le jury perplexe. Ceci est un exemple parmi tant d'autres des nombreux clichés que certains candidats ont exprimé lors de leur étude de *Song of Solomon*, comme cette idée qui est souvent revenue que Toni Morrison écrivait pour les Noirs. Nous invitons donc les futurs candidats à prendre du recul et à ne pas plaquer de grilles de lecture inadaptées sur ce texte en particulier. Le même écueil a été observé dans une moindre mesure pour la représentation de l'Afrique du Sud dans *Jump* de Nadine Gordimer.

Pour *Middlemarch*, le jury a pu regretter que l'arrière-plan historique ou scientifique du roman soit méconnu ou très mal maîtrisé par les candidats. Par exemple, pour le sujet « *Science in Middlemarch* », très peu de candidats ont mentionné Darwin ou Spencer alors que l'intertexte scientifique est très présent dans le roman d'Eliot, qui se veut même une « étude » mi-littéraire mi-scientifique de la vie provinciale. Une candidate a ainsi cité le chapitre 27 dans lequel Rosamond, avant son mariage, est décrite en ces termes : « *Rosamond (...) was always that combination of correct sentiments, music, dancing and perfect blond loveliness* » (p. 252). Cette description correspond parfaitement aux théories de la sélection sexuelle selon Spencer, et cette mention aurait pu enrichir le propos.

Pour *Self-Portrait in a Convex Mirror*, les leçons les moins réussies se sont contentées de lister des exemples de vers où la notion apparaît sans prêter attention à la poéticité. Ce n'est pas parce qu'Ashbery n'écrit pas des sonnets en pentamètres iambiques rimés qu'il ne faut pas prêter attention à

la versification, au rythme, aux enjambements, à la métapoéticité, etc. Le jury a également été surpris d'entendre à plusieurs reprises le poète désigné sous l'appellation « *poetic persona* » qui implique l'idée d'un rôle alors que « *the poet* » convient tout à fait.

Plus généralement, sur toutes les œuvres, certains candidats ont pris le sujet comme prétexte à un plaquage de cours ; d'autres ont fait des listes de repérages. Ceci étant dit, le jury se réjouit d'avoir également entendu d'excellentes prestations, dont quelques exemples sont présentés ci-dessous.

Quelques problématiques et plans qui ont donné lieu à de bonnes leçons

Le jury tient à féliciter les candidats qui ont proposé une démonstration personnelle à partir d'une réflexion sur le sujet étayée par des micro-lectures de grande qualité.

Old and New in *Howards End*

In the novel and the movie, how do Forster and Ivory go beyond the simplistic dichotomy of "old and new" in order to explore the various tensions inherent in their works as well as their connections?

1. Opposition between the dark forces of modernity and the pastoral ethos
2. A metaphorical arms-wrestling between liberal and conservative ideologies
3. Forster's and Ivory's aesthetics: an aesthetics of the old and the new

La première partie part du premier niveau de lecture, le niveau thématique, pour envisager en seconde partie un niveau idéologique et aboutir sur le niveau esthétique : le plan progresse et les titres annoncés guident bien le jury. La candidate navigue bien dans le roman et le film qu'elle analyse avec des outils propres aux deux media.

Vision in *Self-Portrait in a Convex Mirror*

How does Ashbery deconstruct the role of vision in order to present a new way of seeing things?

1. Importance of sights and visions
2. Vision(s) as unreliable and deceptive
3. A new way of seeing things as an attempt to see better

Même si le titre de la troisième partie est trop proche de la fin de la problématique, ce qui constitue une erreur de méthodologie, le contenu et la construction de cette leçon ont pleinement satisfait le jury : le plan progresse du niveau thématique à un niveau plus symbolique et la candidate joue avec le concept de vision un peu à la manière d'Ashbery qui le renverse et le déconstruit. Chaque partie navigue dans la totalité du recueil et démontre une maîtrise de l'analyse poétique et rythmique ainsi que des arts visuels.

"A thing of sorrow" in *The Duchess of Malfi* (Act V, sc3, l. 24, p. 106)

How do "things of sorrow" reveal a tragedy with the misinterpretation of signs and with the possibility to endure beyond death as an indeterminate yet living echo?

1. The way the tragedy revolves around the characters' ability to analyse signs, props and other things of sorrow

2. The duchess as a thing of sorrow and as a tragic monument
3. The play as a thing of sorrow, an indeterminate tragic echo

Le danger de ce sujet était de traiter la chosification d'une part et le chagrin d'autre part, mais par ce plan et par une structuration interne très bien organisée, la candidate parvient à constamment relier les deux aspects : les citations clés de la pièce sont identifiées, comme ce vers « *sorrow makes her look like to an oft-dyed garment* » (V, 2, p. 97, l. 108), qui permet de constamment problématiser le lien entre les deux termes de la citation. La leçon part des ingrédients de la tragédie et de la mélancolie pour montrer la monumentalisation de la duchesse et à travers elle du chagrin avant de terminer sur des considérations génériques dans une lecture métatextuelle de la citation. **Science in *Middlemarch***

To what extent does *Middlemarch* turn its readers into scientific observers in order to elicit empathy?

1. Middlemarch as a scientific laboratory => a web between characters
2. The environment of Middlemarch as a body of continual flux
3. Middlemarch as a study of hybridity and plurality

Naming in *Song of Solomon*

How does Toni Morrison depict naming as a shifting process of meaning?

1. Naming as remembering
2. Misnaming as resisting
3. Naming as meaning-making: a palimpsest of sorts

Sujets donnés aux oraux 2020 sur les œuvres reconduites à la session 2021

Science in Middlemarch

Hidden Lives in Middlemarch

« *The entanglement of human action* » (p. 415) *in Middlemarch*

« *Foolish expectations* » (p. 247) *in Middlemarch*

Mobility and Permanence in Middlemarch

Entrapment in Howards End

Old and New in Howards End

« *Chance collisions* » (p. 21) *in Howards End*

« *play(ing) the game* » (p. 199) *in Howards End*

End(s) in Howards End

Satire in Self-Portrait in a Convex Mirror

Vision in Self-Portrait in a Convex Mirror

Reflection in Self-Portrait in a Convex Mirror

« *All things are palpable, none are known* » (22) *in Self-Portrait in a Convex Mirror*

Naming in Song of Solomon

Fluids in Song of Solomon

Love and Death in Song of Solomon

Voices in Song of Solomon

Home in Song of Solomon

2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

Modalités de l'épreuve

Avec un temps de préparation de deux heures, cette épreuve porte sur un extrait d'environ 55 lignes s'il s'agit de prose ou 45 lignes s'il s'agit de poésie. Pendant tout le temps de la préparation et du passage devant le jury, le candidat dispose de l'œuvre intégrale de laquelle est tiré l'extrait.

À l'issue de la préparation en loge, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission. Un des trois membres du jury qui la composent rappelle les modalités de déroulement de l'épreuve : la présentation en anglais dure au maximum trente minutes ; elle est suivie d'un entretien, lui aussi en anglais, n'excédant pas quinze minutes. Si au bout de vingt-cinq minutes d'exposé, le candidat n'est pas parvenu à sa conclusion, un membre du jury l'informe du temps qui lui reste de sorte qu'il puisse terminer sa présentation dans de bonnes conditions. Cela ne signifie pas qu'il faut conclure la présentation de manière hâtive, mais qu'il faut au contraire ajuster le temps restant pour en tirer le meilleur profit. La gestion du temps est cruciale pour cette épreuve comme pour les autres, et s'acquiert en amont avec un entraînement assidu qui permet de s'habituer à trouver un équilibre dans la démonstration, qualité qui, au demeurant, est requise au quotidien dans l'exercice du métier d'enseignant.

Enfin, une fois l'échange terminé, le jury vérifie systématiquement que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis l'introduction et la conclusion, car l'objet d'une présentation orale, là aussi au cœur du métier d'enseignant, consiste à pouvoir s'exprimer avec une certaine spontanéité, ce qu'autorise difficilement un brouillon trop rédigé.

Introduction et lecture

Le jury invite le candidat à faire la lecture des premières lignes de l'extrait (environ dix), soit au tout début, soit à la fin de l'introduction, et lui indique quand s'interrompre. La lecture a pour vertu de faire entrer le candidat et son auditoire dans le texte et de donner un premier aperçu de l'énergie interne à l'extrait, de sa poéticité propre et surtout du sens que confère le candidat à ces lignes. À titre d'exemple, il est dommage, pour un poème de John Ashbery, de choisir de faire une pause respiratoire à la fin de chaque ligne, sans égard pour les enjambements et l'effet d'accélération que ceux-ci peuvent induire : le bon respect du rythme, instillé par les particularités poétiques de l'extrait, dit déjà quelque chose de la perception qu'a le candidat du texte. Riche de ces prémices, l'interprétation livrée dans le commentaire pourra rebondir sur les spécificités déjà suggérées à demi-mot lors de la lecture. Par conséquent, la lecture n'est pas un simple passage obligé : outre le fait qu'elle permet de poser sa voix potentiellement troublée par l'appréhension de l'épreuve, elle offre la possibilité de laisser entendre le souffle du texte, tout en ménageant la justesse de la chaîne parlée, conditionnée entre autres par la logique interne de la syntaxe et par la précision phonologique. C'est aussi le moment où le candidat ayant choisi la littérature comme option doit montrer, par son application et sa sensibilité, ce que signifie entrer dans un univers littéraire donné.

En introduction, il est attendu que le candidat s'intéresse à la spécificité du passage qui lui est proposé. Trop de candidats prennent le texte comme prétexte à partager leur savoir sur l'œuvre en général, et ce dès l'introduction. La mobilisation d'éléments de contexte peut certes permettre de lancer les premières pistes introductives, mais une attention particulière doit porter, et ce dès les toutes premières minutes, sur l'extrait. S'il est besoin de le rappeler, l'exercice s'intitule « explication de texte » : par conséquent, c'est bien le texte qui doit en toute logique monopoliser l'attention lors de la démonstration. Il ne s'agit donc pas d'évaluer à tout prix le passage par le prisme de thèmes-clés abordés au cours de l'année de préparation, ni même de faire preuve d'une érudition décontextualisée (à titre d'exemple, pour un extrait issu de *Howards End*, un exposé copieusement dédié à la jonction entre la période victorienne et les tout premiers souffles d'un modernisme en devenir n'a de sens que si le reste de la démonstration s'en nourrit). Enfin, il n'est pas non plus question de se servir du passage comme tremplin pour illustrer le fonctionnement plus large de l'œuvre. Si des liens avec le reste de l'ouvrage peuvent parfois éclairer l'extrait à l'étude, il s'agit avant tout de s'intéresser à ce dernier par l'analyse minutieuse de son fonctionnement interne, la prise en compte de sa singularité et de son découpage, de son homogénéité ou de son hétérogénéité : tout cela doit permettre de montrer combien le candidat sait se mettre à l'écoute de la lettre.

Plusieurs étapes semblent donc cruciales pour ce moment inaugural que représente l'introduction : situer le passage dans l'économie générale de l'œuvre, mais aussi en dégager la structure interne, identifier la spécificité de son point de vue, de sa narration ou de sa forme, son évolution interne, dont la logique (dynamisme ? statisme ?) doit déjà mettre au jour les potentielles aspérités de l'écriture ainsi que les tensions en jeu dans la démarche narrative ou poétique. Dès l'introduction, se centrer sur des expressions ou formules surprenantes empruntées à l'extrait même peut, à l'occasion, constituer une bonne porte d'entrée. Tout doit en fait concourir à soulever des points de tension qui conduiront à l'élaboration d'une problématique de qualité.

À titre d'exemple, dans un extrait de *Middlemarch* (III, Chap. XXIX, p. 261-262), l'expression « *domestic delights* » pouvait très bien servir de biais intéressant pour interroger ce moment du roman où le narrateur évalue l'intérêt que représente pour Casaubon le fait de prendre Dorothea pour épouse. L'expression condense à elle seule ce qui, au regard du texte, évoque un paradoxe : l'union matrimoniale, débarrassée de tout sentiment et réduite à une affaire de raison (voire de rentabilité), est ici ironiquement rapprochée du sème du plaisir ou de la passion, valeurs qui pourtant ne semblent pas présider à l'image que se fait Casaubon de son union avec Dorothea. L'identification de ce paradoxe pourrait même aller jusqu'à donner corps à l'articulation d'une potentielle problématique : « *How does the passage explore and question the paradoxical union between 'delight' and 'domestic[ity]', illustrating Casaubon's singular view on marriage mediated by the narrator's irony?* »

Problématique et annonce de plan

Une bonne problématique doit naturellement découler des pistes lancées en amont dans l'introduction, car l'introduction doit se penser comme un tout, filée depuis l'amorce jusqu'à l'annonce du plan, et guidée par une trajectoire claire. L'objectif de la problématique est donc de poursuivre une discussion déjà amorcée dès les premiers mots de l'introduction. Au terme de la question posée dans la problématique, le candidat doit avoir donné de sa réflexion l'image d'un projet ambitieux et logique

invitant à une lecture incisive du texte à l'étude. Cela signifie qu'il faut éviter les questions trop fermées, ou encore trop longues ou descriptives, tout comme les effets d'annonce trop ambitieux ou trop techniques (éviter par exemple d'évoquer le « déconstructionnisme » ou le « postmodernisme » si ces concepts ne sont pas mobilisés à bon escient ou justifiés, voire maîtrisés). D'autre part, la problématique implique aussi une formulation grammaticale scrupuleuse : il appartient au candidat qui en douterait de vérifier, au cours de sa préparation, la construction des questions directes et/ou indirectes.

La problématique et le plan doivent être dictés au jury et figurent mot pour mot sur la fiche d'évaluation. Il convient par conséquent d'ajuster le débit à cet instant précis de la présentation et de vérifier où en est le jury de sa prise de notes en gardant à l'esprit que l'adaptation du rythme du discours à son auditoire est une qualité essentielle chez un pédagogue.

Développement

Deux écueils majeurs sont assez systématiquement venus entraver les explications de texte cette année. Le premier : l'effet de liste ou de catalogue. Celui-ci est principalement dû à un manque d'élaboration interne des parties du commentaire. De nombreux candidats pensent que les axes du plan – le plus souvent au nombre de trois – annoncés à l'issue de la problématique suffisent à traduire une dynamique générale du propos. Pourtant, cette dynamique doit aussi être au cœur de chaque partie, elle-même subdivisée en mouvements montrant que la pensée s'enrichit, se nuance et se renforce à mesure que s'échafaude le dialogue avec le texte. Pour cela, il est attendu que les remarques faites dans le corps du commentaire mettent sans cesse en tension les repérages et interrogent le contrat de départ que stipule le titre de chaque axe. Pour bien bâtir un commentaire, il convient de commencer avec les éléments les plus évidents pour les nuancer à mesure que les idées progressent (sans hésiter à faire des pauses récapitulatives pour dresser un bilan provisoire de son cheminement) car le candidat doit aussi montrer une certaine agilité qui garantira la finesse du regard porté sur l'objet à l'étude. Cette démarche de complexification perpétuelle entre en concurrence avec une perspective trop plate ou énumérative souvent choisie à défaut.

Second écueil : une attention trop faible accordée à la lettre. En effet, de nombreux candidats ont voulu expliquer le fonctionnement de l'extrait qui leur était proposé en choisissant de s'intéresser presque exclusivement aux symboles, aux personnages ou aux événements diégétiques décrits dans le passage, au risque de basculer dans des analyses parfois psychologisantes, et le plus souvent descriptives. Pour éviter cet écueil, il convient de centrer son attention sur la littéarité du texte à l'étude : sa rhétorique, sa prosodie, son rythme, son style, sa tonalité, sa langue, sa syntaxe, son esthétique. Bref, tout ce qui traduit la construction de l'extrait à l'aune de la langue, des points de vue et des choix narratifs. Certains candidats peuvent avoir la fausse impression de se plier à ces exigences en citant abondamment le texte, mais lorsque ces citations se résument à des prélèvements lexicaux purement illustratifs, alors ces repérages semblent demeurer lettre morte et ne pas faire suffisamment la part belle à la texture du passage proposé, ne servant par conséquent pas une démonstration suffisamment dynamique.

Savoir mobiliser à bon escient des éléments de rhétorique est un véritable atout, et le jury profite souvent de l'entretien pour conduire les candidats qui seraient passés à côté de phénomènes textuels saillants (figures de style, particularités stylistiques, syntaxiques ou prosodiques, etc.) vers des

remarques de ce type. Toutefois, si nommer une figure de style est le gage d'une certaine technicité, cela n'a pas grand intérêt si l'analyse ne s'en nourrit pas. À de nombreuses reprises, les candidats ont pu repérer à juste titre des répétitions, des polyptotes ou encore des chiasmes, mais ont eu du mal à mettre ces repérages au service de leur démonstration, ce qui est regrettable. À titre d'exemple, il est dommage de mentionner une répétition pour se contenter d'illustrer la présence d'un champ lexical ; il est préférable de s'en servir pour identifier, selon le contexte bien sûr, soit une redondance, un enrayement du sens, une entrave, un bégaiement, ou au contraire une séduction, un vertige, une cyclicité, voire une forme d'obsession, le symptôme d'une angoisse ou d'un trop-plein. On voit bien là la différence entre un simple repérage et une analyse qui, forte d'avoir identifié un phénomène, s'en sert pour montrer la dynamique qui construit et sous-tend le texte.

Comparaison de deux démarches démonstratives

À titre d'exemple encore, nous pouvons proposer de comparer deux types de micro-analyse sur un même support, à savoir l'extrait dépeignant la découverte de la maison de Howards End par Margaret aux pages 171-172 du roman du même nom. Certains candidats se sont concentrés sur les dix dernières lignes de ce passage qui regorgent de prouesses stylistiques pour en prélever quelques éléments souvent insuffisamment mis en tension. Ils ont pu à cette occasion identifier une forme de révélation nichée dans l'étonnement de Miss Avery lorsqu'elle confond Margaret avec l'ancienne maîtresse des lieux, Ruth Wilcox. Mais pour justifier cette piste d'analyse, les candidats ont souvent tâtonné avec le texte, mettant cette révélation sur le simple compte de la surprise que traduit la ponctuation (points d'exclamation). Une telle analyse est un point de départ honorable mais demeure toutefois insuffisamment fouillée à la lumière d'un passage aussi riche, qui engage naturellement les lecteurs à des remarques textuelles plus ambitieuses.

Une stratégie plus convaincante aurait consisté à s'intéresser à cette « révélation » comme étant un effet complexe de discours. En effet, à ces repérages un peu rapides, il aurait par exemple été bienvenu d'adosser une réflexion sur l'interchangeabilité de Margaret avec Mrs Wilcox que la structure « I – Mrs Wilcox – I », une épanadiplose, semble mettre en mots, au prix d'une syncope illustrée par les tirets servant aussi de miroir déformant entre le « je » et son homologue spectral. Ce constat pouvait ensuite être relié à tout ce qui, dans l'amont du texte, en subsumait les indices, depuis la personnification d'une maison hantée dont on prend le pouls (« *heart beating* ») jusqu'au sème de l'écho qui s'insinue dans les paroles de Margaret (avec le verbe « *reverberated* », et le chiasme « *Henry / you – you / Henry* » qui paradoxalement rappelle l'absence scénique – lourde de sens – de Mr Wilcox dans ce passage crucial). L'impact de la révélation se réverbère d'ailleurs juste après, dans la structure « *In fancy – of course – in fancy* », calque de la construction précédemment citée qui en conserve le même rythme comme pour montrer combien, dans ce passage-clé, le souffle de l'illusion (« *fancy* ») prend les certitudes (« *of course* ») en étau.

Les spécificités génériques

Étudier un extrait de *The Duchess of Malfi* ne peut se faire de la même façon qu'un passage de *Song of Solomon* ou encore un poème de John Ashbery : chaque support a ses qualités propres que lui confère, entre autres, le genre dans lequel il s'inscrit. Cela suppose donc qu'il ne peut y avoir de grille

de lecture transférable d'un extrait à l'autre ou d'une œuvre à l'autre. Il s'agit bien au contraire de garder à l'esprit ce que le genre insuffle à l'écriture. Une telle attention au genre aura pour effet premier d'éviter les erreurs de lexique, par exemple en parlant à tort de « narrateur » lorsque l'on a affaire à une pièce de théâtre, ou de « paragraphe » lorsque l'on doit s'attacher à étudier la strophe d'un poème. La justesse lexicale est précieuse et illustre aussi l'attention portée par le candidat aux outils qu'il mobilise.

Il peut être intéressant d'accompagner l'analyse d'extraits de théâtre de remarques sur la mise en scène, mais ceci ne peut être fait exclusivement sous l'angle de l'imagination ou de l'hypothèse : les candidats pourront mobiliser telle ou telle mise en scène qu'ils auront pu voir à condition que l'allusion à celle-ci soit porteuse de sens et qu'elle ne relègue pas dans l'ombre l'objet premier du commentaire, à savoir l'extrait. Pour *Howards End*, roman auquel est associé le film de James Ivory dans le programme, la remarque est identique : pour l'épreuve d'explication de texte, c'est le passage qui doit être analysé, et aucune remarque n'est exigée sur le film, contrairement à ce qui est demandé en leçon ; en revanche, si un parallèle avec l'œuvre filmique semble pertinent pour éclairer l'extrait, il pourra être effectué sans que cela soit un impératif, dans le seul but de fournir du passage à l'étude une lecture plus incisive.

Enfin, pour les textes poétiques, il semble indispensable que le candidat ait à sa disposition un bagage technique suffisant pour que sa lecture puisse être opérante et efficacement étayée. Un texte en vers exige en effet que l'on s'attarde sur son rythme que traduit entre autres la métrique. C'est vrai dans les passages versifiés de théâtre où la régularité du pentamètre iambique pourra s'opposer à l'originalité d'un trochée, d'un spondée ou d'un anapeste qui donnera occasionnellement lieu à des effets de mise en relief.

Tout cela demeure conditionné à une bonne maîtrise de la terminologie, qui est également en jeu lorsqu'il s'agit d'évoquer plus largement des concepts ou notions esthétiques. Qu'il soit question de sublime, de gothique ou de pittoresque, de *romance*, de style tragique ou comique, épique ou satirique, de « *comedy of manners* », de *Bildungsroman* ou encore de picaresque, le candidat doit pouvoir définir les termes qu'il convoque de manière simple et efficace afin de justifier leur emploi. Le jury regrette que certains de ces concepts soient utilisés de manière fluctuante : une absence de clarté terminologique nuit à la recevabilité de l'analyse.

Conclusion

La conclusion est logiquement le point d'aboutissement d'une réflexion amorcée avec la problématique : elle doit donc y répondre avec soin, et montrer que le cheminement au cœur du texte a permis de bâtir une démonstration constructive. Il ne saurait être question de se contenter de synthétiser les idées évoquées en amont ; il s'agit plutôt d'évaluer ce qui a été démontré, en n'hésitant pas à soulever les insatisfactions qui demeurent, marque d'humilité face à la réticence potentielle du texte à se laisser appréhender de manière limpide. La conclusion peut être le moment propice pour montrer que tel extrait ne peut se satisfaire d'une lecture monologique, mais engage au contraire une pluralité d'approches. L'ouverture, ultime partie de la conclusion, n'est pas l'occasion de « botter en touche », ou de relier artificiellement l'extrait étudié à des événements d'actualité fortuits souvent éloignés du texte : la perspective doit demeurer littéraire et éclairante jusqu'au bout.

Entretien

L'entretien peut avoir deux grands objectifs : soit approfondir ou clarifier certains points évoqués ou formulations employées par le candidat au cours de l'exposé, soit conduire le candidat à considérer un aspect du texte passé inaperçu. Précisons avant toute chose qu'aucune question ne vise à faire entendre au candidat qu'il a échoué. En revanche, savoir rester à l'écoute d'une suggestion, se corriger, ou nuancer ses pistes de départ est une qualité non négligeable. Dans tous les cas, il est maladroit de profiter de l'entretien pour reproduire les remarques déjà effectuées lors de l'exposé en se rangeant derrière les mêmes repérages, et encore plus maladroit de faire remarquer au jury que le point a déjà été évoqué en commençant par « *As I have already said...* ». La technique à privilégier est un retour au texte, seul objet à même de faire surgir, à la lumière des questions posées, un regard nouveau sur les points abordés. Il est tout à fait possible de s'accorder un court délai de réflexion, tout en gardant à l'esprit que quinze minutes s'écoulent vite et qu'il faut savoir mesure garder. À cet égard, les réponses doivent demeurer suffisamment concises de sorte que chaque examinateur puisse poser une ou deux questions. Attention enfin à ne pas relâcher le niveau de langue au cours de l'entretien ; de même, il semble peu judicieux d'exprimer son avis sur les questions posées.

Les candidats qui ont gardé à l'esprit ces conseils déjà prodigués dans des rapports antérieurs ont pu proposer des explications de texte fouillées et précises, tout en manifestant la plupart du temps une forme d'humilité vis-à-vis du passage et en faisant preuve de qualités littéraires remarquables.

Exemples de problématiques et de plans réussis

Voici les grands traits de deux explications retranscrites à partir de notes prises lors de la prestation de candidats.

Herman Melville, *The Confidence Man: His Masquerade*, p. 40-41, de “*His story told...*” à “*this injurious hypothesis.*”

Problématique : *How does the passage, playing on appearances and truth, crystallize a form of destabilization of narrative construction and language by shedding light on the relation between form and meaning?*

1. The parody of a Socratic dialogue
2. The workings of an unending metamorphosis
3. The text as a reflexive game of confidence

Après avoir exposé les ressemblances entre le texte et la forme canonique du dialogue socratique (qui tend vers la quête d'une vérité selon un mode didactique et dialectique de questions / réponses), la présentation montre que le passage parodie cette structure : il en inverse la logique pour aboutir à la conclusion que l'extrait met plutôt en jeu une absence de logique, dévoilant le jeu illusoire qui se cache derrière l'échange dialogué entre les personnages, échange au cours duquel les attentes sont déçues. Ceci conduit dans un deuxième temps vers une réflexion sur la mécanique de la métamorphose à l'œuvre dans le passage, mécanique qui permet de reconfigurer jusqu'à la question de l'identité inextricablement liée à celle de l'imposture. Les identités se brouillent entre les personnages dans un duo maléfique selon une logique spiralaire où chacun est un acteur qui se joue de son identité. Cela

conduit enfin à considérer, dans un troisième mouvement, le passage comme le lieu d'un jeu de/avec la confiance. Le langage porte les traces d'une indécision qui s'harmonise aux doubles négations, mettant le sens en crise jusqu'à égarer le lecteur – tout comme les interlocuteurs du dialogue – dans une syntaxe méandreuse. L'analyse culmine avec une réflexion sur la prolifération du sens et la fertilité d'un jeu de dupes.

Nadine Gordimer, *Jump and Other Stories*, "Once Upon a Time", p. 23-25.

Problématique : *How does Nadine Gordimer use an anecdote in order to undermine the literary expectations created by the title?*

1. Building a personal anecdote on the fear of the unknown
2. Turning the text into a political metaphor for the power struggle in South Africa
3. Undermining literary expectations

La première partie se centre scrupuleusement sur la construction de la peur, via l'isolement de la voix narrative face à une menace non identifiée qui plonge le sujet dans une impossibilité de savoir. Se crée un suspense, une angoisse partagée avec le lecteur notamment par le biais des formes linguistiques de subjectivité. Le texte choisit d'explorer la prédation, la victimisation et insiste sur les sens et le corps qui demeurent les seuls garde-fous contre la vulnérabilité. Dans un second temps, l'attention est portée sur l'espace et l'architecture de la maison comme symboles d'une lutte de pouvoir, lutte ancrée dans l'histoire sud-africaine. Pourtant, la narratrice blanche se campe en victime et renverse le schéma de l'Apartheid. Enfin, la démonstration se conclut par une redéfinition du genre du conte qui, ici subverti, devient éminemment politique. Le glissement depuis l'écrit vers l'oralité annonce une perspective selon laquelle dire est un remède, une solution qui s'intègre pleinement dans l'héritage littéraire sud-africain.

Exemples de sujets d'explication de texte donnés cette année

John Ashbery, *Self-Portrait in a Convex Mirror*, "Grand Galop", p. 15-16, de "The dog barks" à "the other end of infinity?"

John Ashbery, *Self-Portrait in a Convex Mirror*, "Self-Portrait in a Convex Mirror", p. 76-77, l. 311-347.
George Eliot, *Middlemarch*, Book II, Chapter XV, p. 132-133, de "A great historian" à "shall draw their chariot."

George Eliot, *Middlemarch*, Book III, Chapter XXIX, p. 261-262, de "One morning" à "never flying."

E. M. Forster, *Howards End*, p. 171-172, de "Margaret smiled" à "out into the rain."

E. M. Forster, *Howards End*, p. 197-198, de "Oniton, like herself" à "Let's come in."

Nadine Gordimer, *Jump and Other Stories*, "Once Upon a Time", p. 23-25, de "Someone has written" à "a bedtime story."

Nadine Gordimer, *Jump and Other Stories*, "What Were You Dreaming?", p. 223-225, de "They have to wake him" à la fin.

Herman Melville, *The Confidence-Man: His Masquerade*, Chapter 6, p. 40-41, de "His story told" à "this injurious hypothesis."

Herman Melville, *The Confidence-Man: His Masquerade*, Chapters 30, 31, 32, p. 184-185, de "Be not so impetuous" à "and finish our bottle."

Toni Morrison, *Song of Solomon*, p. 126-128, de “*The ‘thank you’*” à “*she settled for his fear.*”
Toni Morrison, *Song of Solomon*, p. 219-220, de “*When Hansel and Gretel*” à “*constrained him.*”
John Webster, *The Duchess of Malfi*, Act I, scene 1, p. 25-28, l. 375-443. John Webster, *The Duchess of Malfi*, Act V, scene 3, p. 106-108, l. 1-58.

Hubert Malfray CPGE, Lycée Claude-Fauriel, Saint-Étienne

3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon

À la différence du commentaire, la leçon exige du candidat qu’il construise un raisonnement et une démonstration sur la base d’une citation ou de concepts en mobilisant de manière pertinente toutes les connaissances du programme sur toute la période qu’il couvre, plutôt que de cibler son analyse sur un fait ou un moment précis. L’intérêt de la leçon est qu’elle permet d’éclairer une question de civilisation sous différents angles et d’en faire ressortir la complexité, selon une vision qu’on pourrait qualifier, en des termes triviaux, de « macro » plutôt que « micro ». La leçon permet donc aux candidats spécialistes de civilisation de déployer une réflexion critique sur l’histoire, en faisant preuve de hauteur de vue et de distance intellectuelle, sans négliger la précision des connaissances et la rigueur du cadre fixé par les sujets proposés.

Le jury a constaté qu’un nombre significatif de candidats s’étaient préparés consciencieusement à cette épreuve et qu’ils parvenaient à mobiliser des faits de civilisation variés et pertinents pour traiter des sujets en profondeur et avec finesse. Malgré un travail évident et une maîtrise des questions au programme, d’autres admissibles ont cependant été confrontés à des difficultés de méthode qui les ont pénalisés, leurs connaissances n’étant pas mobilisées dans le cadre des analyses critiques attendues. Les lignes qui suivent rappellent quelques points essentiels que doivent garder à l’esprit les candidats pour que la leçon leur permette de conjuguer leurs connaissances avec l’appréciation critique des questions au programme.

Le dilemme du sujet et le bon usage des connaissances

La première difficulté que peuvent rencontrer les agrégatifs présentant cette épreuve est celle du choix du sujet. On a pu noter, cette année, une tendance à privilégier les sujets portant sur la présidence Obama plutôt que sur le *Home Rule* ou les voyages du capitaine Cook. Ce choix tient sans doute en partie à ce que les candidats aient pu se sentir rassurés d’avoir traité du thème aux épreuves écrites. Il s’explique aussi peut-être par une propension à vouloir juger de la difficulté d’un sujet à l’aune de la distance historique, la période contemporaine apparaissant à certains comme une garantie de simplicité, par contraste, par exemple, avec une question portant sur une période plus ancienne où la langue peut constituer une barrière pour la compréhension. Il faut néanmoins souligner ici que l’étude de l’histoire immédiate exige de mobiliser des outils critiques et d’interprétation d’autant moins faciles à acquérir que la production des historiens sur les années Obama est, par la force des choses, encore limitée. Toute analyse nuancée et affinée telle que l’exige la leçon devra donc puiser dans des ressources intellectuelles plus personnelles ou originales des candidats, nécessitant la capacité à

déployer un raisonnement historique sans l'appui d'articles ou d'ouvrages bénéficiant de toute la hauteur de vue que permet le recul temporel.

Si certains agrégatifs ont su proposer des analyses approfondies des sujets grâce à la maîtrise des concepts et des connaissances, une tendance s'est fait sentir dans d'autres prestations à verser dans l'anecdotique ou dans l'énumération de faits ou de politiques sous forme de bilan pour la présidence Obama, sans que les notions ou les citations à l'étude aient fait l'objet de discussions fondées sur les disciplines que sont l'histoire, la science politique, la sociologie ou l'économie. À l'inverse, les thèmes ancrés dans une période plus ancienne ont donné lieu à une littérature riche, à différentes interprétations et à divers positionnements éthiques, culturels et idéologiques : cette abondance de ressources scientifiques a permis aux candidats qui en faisaient bon usage de développer des analyses beaucoup plus profondes et abouties, distinguant entre les courants historiographiques et faisant dialoguer les auteurs et les perceptions de tel ou tel événement, évolution politique ou intellectuelle, ou enchaînement de faits. Ceci étant précisé, de très belles leçons sur la présidence Obama ont été présentées par des agrégatifs conscients des enjeux et aptes à identifier les différentes pistes ouvertes par la citation ou la notion. Le jury souhaite simplement porter à l'attention des candidats que les difficultés d'un sujet de leçon sont à distinguer de la question au programme.

Une fois choisi le sujet, plusieurs écueils peuvent guetter les candidats lors de l'épreuve. L'un d'entre eux est, naturellement, le défaut ou l'imprécision des connaissances. Les formulations telles que « *some historians think that* », « *various scientific discoveries made by James Cook* », « *towards the end of the nineteenth century there was a Gaelic revival* », les approximations comme « *the American myth* » (pour *dream*), les erreurs de dates (les attentats de Phoenix Park n'ont pas lieu en 1886) ou les erreurs factuelles (confusion entre la guerre en Irak et la guerre en Afghanistan), ne peuvent que nuire au traitement rigoureux du sujet. Si les connaissances sont floues, le raisonnement le sera aussi et le candidat ne pourra, de fait, affiner la démonstration et la discussion attendues pour cet exercice. Certes, la maîtrise des dates et des faits du programme ne garantit pas à elle seule la réussite de l'épreuve, mais elle en constitue un facteur néanmoins indispensable.

Il convient ici de rappeler l'importance pour les candidats d'être précis dans les exemples qu'ils choisissent pour appuyer leur démonstration. C'est notamment le cas pour les sujets portant sur les voyages de James Cook, lorsque, trop souvent, le traitement du sujet par certains admissibles restait superficiel et abstrait (renvoi à une page sans lecture d'extrait, allusion sommaire à un épisode, propos généraux sur les expéditions, etc.), faute de reposer sur des micro-analyses de tel ou tel passage ou de telle ou telle phrase de l'ouvrage qui auraient pu donner davantage d'ampleur et de finesse à leur exposé.

L'autre défi majeur que doivent relever les candidats tient cependant souvent moins à l'acquisition du programme qu'à l'organisation des connaissances pour traiter du sujet proposé. Le jury constate fréquemment que, malgré un recours varié et précis à des faits de civilisation, l'absence de problématique ou de plan pertinents ont conduit à des hors-sujet, à des développements artificiels ou à des catalogues de connaissances qui n'élucident pas les enjeux de la question à traiter.

Dégager les enjeux de la notion ou de la citation

Une étape fondamentale du travail de préparation consiste à bien identifier ces enjeux dans toutes leurs dimensions. Pour un **sujet citationnel**, plusieurs pistes doivent être explorées. S'il s'agit d'une source secondaire, le candidat doit exploiter ce qu'il sait de l'historien et/ou ce que le paratexte révèle de son jugement ou de sa prise de position. À la lumière du propos tenu, le titre d'un article de TaNehisi Coates, « *My President was Black* », dont était tirée une citation, suggérait une proximité affective avec la figure d'Obama et une nostalgie après l'élection de Donald Trump pouvant donner lieu à des développements ultérieurs sur la voix des Afro-Américains, le racisme, les espoirs suscités par la présidence Obama et les déceptions qui en ont découlé. Sur le *Home Rule*, un extrait de l'ouvrage de Daniel M. Jackson, *Popular Opposition to Irish Home Rule in Edwardian Britain*, pouvait laisser penser, même si le candidat ne l'avait pas lu, que l'auteur dessinait une comparaison entre le débat politique au sein des institutions et l'activisme extra-parlementaire. Certes, il faut se garder de vouloir attribuer aux auteurs une intention qui trahirait le propos de la citation mais la connaissance de la littérature secondaire doit permettre de lire avec davantage de précision et de distance le sujet citationnel en exploitant les données du paratexte. Celui-ci constitue souvent un levier appréciable pour la complexification ou l'approfondissement des analyses au fil de l'exposé.

Une autre ressource dont doivent s'emparer les candidats, avec toutes les précautions qui s'imposent, est le contexte historique de la citation. Dans le cas de l'avis émis par Beaglehole en 1955, par exemple, selon lequel les voyages de Cook marquent la découverte non seulement d'îles mais aussi de personnes, il est pertinent de souligner que l'indépendance de l'Inde en 1947 signale un tournant à la fois pour l'Empire britannique et dans la perception de celui-ci par les historiens. De même, datant de 1998, une réflexion d'Alan O'Day sur l'émergence de la démocratie à la fin du XIX^e siècle et sur la représentation des majorités et des minorités revêt une signification d'autant plus forte que l'auteur étudie le *Home Rule* sous l'angle constitutionnel et parlementaire : à un moment où est mise en place la dévolution au Royaume-Uni, on pouvait donc comprendre la position d'O'Day comme participant d'un optimisme dans les institutions que contrebalance l'approche, évoquée à l'instant, de Daniel M. Jackson.

Le paratexte offre ainsi souvent une amorce précieuse pour l'approfondissement de l'analyse, pour peu que les candidats mobilisent leurs connaissances de civilisationnistes à cet effet. Si les candidats repéraient que la citation de C. McMorris Rodgers était tirée du « *State of the Union response by the Republican Party* » de 2014, il leur devenait possible de la lire comme un message de la direction du Parti républicain (et non du courant du *Tea Party*), adressée à la nation tout entière plutôt qu'aux seuls militants. Ils pouvaient alors y discerner une volonté sous-jacente de regagner l'estime de la société américaine dans son ensemble quelques mois après la fermeture des administrations (le « *shutdown* », bien souvent omis des analyses des candidats pour ce sujet), et avant les élections de mi-mandat.

De manière plus générale, lorsqu'il s'agit d'une source primaire et d'un propos tenu pendant la période au programme, le candidat doit, ici encore, impérativement situer la citation : qui parle, à la suite de quel événement ou dans le prolongement de quelle évolution, avant quel changement, au nom de quel parti, idéologie ou groupe, au moyen de quel support (article de presse – à identifier du mieux

possible –, débat, lettre, discours, blog), à qui s'adresse-t-il, contre qui et quoi s'exprime-t-il, etc. ?⁷⁶ Par exemple, une citation tirée des voyages de Cook devra être contextualisée (de quel moment des expéditions et de quel voyage s'agit-il, par contraste avec les autres ? Quel est le contexte historique, scientifique, philosophique de la citation ? En quoi les conditions éditoriales peuvent-elles éclairer le propos à analyser ? etc.). Toutes ces informations contextuelles permettent de prendre une distance critique par rapport à la thèse exposée en contextualisant et en mettant en lumière les partis pris, les contradictions ou les ambivalences de la citation. Dans tous les cas, il conviendra de rattacher ces analyses du paratexte et du contexte à des faits de civilisation pour éviter tout développement hors-sol, le candidat devant à tout moment de sa présentation s'efforcer d'élucider le point de vue de l'auteur en se gardant d'égrainer des connaissances indépendamment du sujet.

Autre étape cruciale de l'explicitation du sujet citationnel : l'analyse des différents segments et de leurs implications à la fois sémantiques et historiques. Comme parfois pour la dissertation à l'écrit, certains agrégatifs se cantonnent, dans l'introduction, à une paraphrase du propos sans le rattacher à des faits de civilisation pertinents. L'analyse du sens des mots, pour les épreuves de leçon et de dissertation comme pour le commentaire de civilisation, doit obligatoirement s'articuler avec les

événements, les idéologies, les prises de position, les perceptions propres à une époque : à quoi l'auteur se réfère-t-il, comment se situe-t-il, quel jugement porte-t-il, au nom de qui parle-t-il ou de qui se distingue-t-il (événements, acteurs de la période, historiens ou traditions historiographiques, etc.) ?

Tout ce travail préalable doit donc déboucher, naturellement, sur la compréhension du propos en référence à des faits historiques, grâce à des repérages objectifs et empiriques. Cette élucidation doit aussi, cependant, conduire à une prise de distance critique avec la thèse énoncée par l'auteur. Une fois explicité ce à quoi se réfère la citation, il importe de développer les choix, les limites, les contradictions sous-jacents au propos. Quel(s) partis pris la citation fait-elle apparaître ? D'où l'auteur parle-t-il, à qui répond-il, son jugement rend-il compte de toute la complexité des événements et en quoi son prisme de lecture est-il réducteur, partiel / partial, ou historiographiquement daté / limité ?

Bien que plus concis, les sujets dits **notionnels** ne nécessitent pas moins de travail d'élucidation. Bien entendu, l'usage du dictionnaire mis à disposition des admissibles constitue la première étape du travail d'explicitation. Il s'agit d'identifier les différentes nuances du ou des termes pour pouvoir les décliner en lien avec différents aspects de la question au programme. La difficulté qu'ont rencontrée plusieurs candidats a été de construire une démonstration rattachant les différentes acceptions des concepts proposés de manière rigoureuse aux enjeux de la question au programme, lesquels sont exposés, notamment, dans le texte de cadrage. Pour la leçon en civilisation, les significations sont souvent déterminées par les événements, les idées, les débats, les évolutions historiques spécifiques au programme. Si l'habileté à saisir les nuances sémantiques d'un terme est un atout appréciable, il convient de rappeler que cette épreuve vise à rendre compte de faits de civilisation et qu'elle ne peut se réduire au maniement brillant de la rhétorique ou des stratégies discursives. Assez fréquemment, les concepts proposés par les examinateurs évoquent des notions de civilisation ou des périodes, qui, tout

⁷⁶ Voir, par exemple, Colette Bernas, Elizabeth Gaudin & François Poirier, *Le document de civilisation britannique. Lecture, analyse, commentaire*, Paris : Ophrys, 1992. Les pages consacrées à la méthodologie du commentaire offrent des pistes de réflexion utiles pour le questionnement critique exigé par la leçon et la dissertation.

en étant peut-être extérieures à la question au programme, peuvent / doivent néanmoins servir à élucider le sujet.

Décliner la présidence Obama à la lumière du terme « *Reconstruction* », par exemple, suppose ainsi d'identifier, bien sûr, ce qui a été détruit mais aussi réparé et amélioré sous ses deux mandats (en évitant de tomber dans la simplification consistant à dire que l'arrivée de Barak Obama au pouvoir a permis de réparer tout ce que G. W. Bush avait détruit, approche tendant à effacer les ambiguïtés de l'héritage clintonien et celle de la troisième voie adoptée par le président afro-américain, voire les continuités entre les présidences Bush et Obama). Tout civilisationniste doit cependant aussi reconnaître dans le terme de « *Reconstruction* » la période qui fait suite à la Guerre de Sécession (1865-1877). Sans attendre que la leçon s'articule exclusivement et de manière réductrice autour de ce concept, le jury a valorisé les agrégatifs ayant tâché d'établir des comparaisons et des distinctions entre la présidence d'Obama et cette phase de l'histoire américaine, notamment en relation avec la question raciale.

Il convient donc que le candidat décline les significations de la notion dans une perspective historique et non pas seulement rhétorique pour les rattacher à la question au programme. Traiter du « radicalisme » en lien avec le *Home Rule* nécessitait ainsi de construire un plan tenant compte des différentes formes de radicalisme qui ont pu se réaliser dans l'histoire – recours à la violence, revendication de principes fondateurs contre de prétendues déviations, mais aussi affirmation des droits dans la tradition du libéralisme britannique. Toute analyse de la question se fondant, de manière dynamique, sur ces différentes acceptions pouvait offrir des prismes d'interprétation pertinents et variés du *Home Rule*, lectures que les membres du jury ont d'autant plus appréciées lorsqu'elles aboutissaient à la nuance (l'accusation de radicalisme supposant une perception ou un jugement vis-à-vis des acteurs politiques et militants, laissant apparaître des fractures au sein même des mouvements, etc.). À l'inverse, des développements traitant des « réponses radicales au *Home Rule* » ou encore des « changements radicaux occasionnés par le *Home Rule* » témoignaient souvent d'une lecture excessivement lâche du concept, aboutissant à des catalogues de faits à la limite du hors sujet.

Une autre spécificité des sujets dits notionnels tient parfois à la présence de plusieurs termes. Toujours dans l'optique d'apporter un éclairage critique sur la question au programme, ces types de sujets doivent faire l'objet d'analyses lexicales et grammaticales mais aussi sur les liens logiques pouvant être établis entre les notions. Le jury a apprécié que les candidats ayant choisi le sujet portant sur les voyages de Cook, « *Perceptions and interpretations* », aient réfléchi à la pluralité des points de vue, y compris historiographiques, ainsi qu'à l'articulation (« *and* ») entre les deux termes : l'interprétation marque, par exemple, le dépassement de la perception, et donc une mise en forme intellectuelle, idéologique, une compréhension du monde qui sont inhérentes au projet impérial ou à celui des Lumières. Ce type de réflexion sur les rapports entre les termes proposés constitue un tremplin appréciable pour un plan dynamique.

La problématique et le plan

Une fois élucidés la citation ou le concept, une fois tissés les liens et établies les lignes de convergence entre le sujet et la question au programme, il convient d'élaborer une problématique débouchant sur un plan dynamique. Les bonnes problématiques qui ont pu être proposées par les

candidats de la session sont celles qui sont parvenues à articuler entre eux les différents enjeux du sujet : il s'agit d'une question mettant en lien les aspects soulevés par les différents segments de l'énoncé, pour le sujet citationnel, ou par les différents sens des termes proposés dans le sujet notionnel. La problématique doit signaler et annoncer une analyse du propos qui, au-delà de l'apparente cohérence de celui-ci, sera en prise avec la complexité des faits historiques, avec les différentes interprétations pouvant en être offertes.

Ici, plusieurs rappels s'imposent. D'une part, la concision et la clarté doivent être privilégiées par les candidats. Des problématiques de plusieurs lignes signalent souvent un défaut de méthodologie et un plan inopérant. Par ailleurs, une problématique du type « *Is s/he right?* », ou qui consisterait en une reformulation sous forme de question de la thèse énoncée par l'auteur ne saurait aboutir à une analyse critique de celle-ci. D'autres erreurs consistent à établir un lien très distendu entre la notion proposée et la question au programme. Pour le sujet évoqué plus haut, un exemple de problématique maladroite rencontrée serait : « *How does the notion of radicalism characterise Home Rule for the period?* ». À l'inverse, une problématique interrogeant le radicalisme comme mouvement ou type d'action mais aussi comme accusation ou arme de disqualification dans le débat sur le *Home Rule* pouvait ouvrir la voie à des développements nuancés.

Une erreur qui s'est retrouvée assez fréquemment dans les prestations de candidats tient à la confusion opérée entre la problématique et l'annonce de plan. Il faut souligner que les titres de parties déclinent la notion ou les implications du jugement à l'étude, tandis que le « fil directeur » que constitue la problématique est une question à laquelle chaque partie offre des éléments de réponse. Si un candidat entend explorer, par exemple, dans quelle mesure les intérêts divergents et les divisions ont fait obstacle au concept mouvant de *Home Rule* (exemple de problématique rencontrée par le jury et dont la formulation aurait, par ailleurs, gagné à être plus ramassée), il est maladroit de consacrer une partie aux intérêts divergents, une autre aux divisions et une autre encore aux ambiguïtés du mouvement nationaliste. En bref, les admissibles ayant présenté une problématique efficace ont évité de calquer leur plan sur les différents segments de la question qu'ils posaient.

Un moyen d'éviter ces travers consiste, lors de la préparation, à ne formuler la problématique qu'une fois hiérarchisées par le candidat les analyses, allant du plus évident (l'explicitation du sujet, des références civilisationnelles, du point de vue) au plus complexe (distance critique avec le sujet, affinement du jugement, nuance, mise en évidence des ambiguïtés d'un mouvement, d'un récit, d'une position idéologique que ne laissait pas apparaître le sujet de prime abord). C'est alors seulement que, toujours en lien avec la citation, les titres des parties peuvent être formulés. La problématique permet, à ce moment-là, de relier ces différentes analyses de manière dynamique, en évitant au plan d'être une simple juxtaposition de faits historiques ou de thèmes et en faisant en sorte qu'il déroule une démonstration. De fait, à plus forte raison à l'oral, une analyse s'organisant autour d'une problématique solide et selon un plan opérant conduit à des présentations vivantes et fluides dans lesquelles les transitions viennent pour ainsi dire naturellement : dans ces cas, le jury bonifie la progression de la pensée et la manière dont l'exposé ouvre à une compréhension de plus en plus fine de la question au programme à travers le prisme du sujet.

A contrario, le choix qu'ont fait certains candidats de préciser très régulièrement le passage d'une partie ou d'une sous-partie à l'autre (« *I now come to the second point of my third part* »), outre la

maladresse formelle de communication que cela représente, a pu refléter, plus en profondeur, une tendance à l'énumération de faits censés illustrer la citation ou le concept sans distance critique ni nuance vis-à-vis de ceux-ci. Si elle met en lien la question de civilisation avec les différentes implications de la citation, ou, pour les sujets notionnels, les différentes acceptions des termes, la problématique constitue le ressort d'une démonstration fluide qui évite l'écueil de l'exposé statique.

Dans cet ordre d'idées, d'autres formulations pesantes ou artificielles peuvent révéler une absence de plan dynamique. Il n'est pas rare d'entendre un candidat débiter un paragraphe ou une analyse par une phrase générale telle que « *the question of anthropology is present in...* », « *this notion can be seen with the last line of the quote* », ou encore « *there is the aspect of Cook's voyages perverting the natives* ». Ces lourdeurs stylistiques trahissent souvent une maîtrise mal assurée de l'exercice de la dissertation et de la leçon : celles-ci ne doivent pas donner lieu à un classement de faits ou de notions dans des sous-parties séparées hermétiquement les unes des autres, mais déployer, au contraire, une interprétation suivie de la notion ou de la citation fondée sur l'analyse d'exemples précis.

De fait, le développement doit sans cesse revenir au sujet à l'étude par le biais de cette problématique. Signalons ici une erreur récurrente dans les prestations de candidats n'ayant pas acquis la méthodologie requise : celle consistant à n'évoquer la citation ou la notion que de manière allusive, voire à ne pas s'y référer du tout, que ce soit dans la problématique, ou dans l'ensemble du développement. L'objet de l'exercice étant de discuter du sujet, l'analyse ne peut être pertinente que grâce à un retour régulier à l'énoncé. La citation ou la notion ne sauraient donc constituer un prétexte à un récit ou à un catalogue de faits historiques : les sous-parties qui, dans un premier temps, exposent une série d'événements avant de conclure par une référence à la citation sont souvent symptomatiques d'un placage de connaissances au lieu d'une analyse critique du passage proposé. L'énoncé du sujet viendrait en quelque sorte illustrer ou justifier le récit du candidat, qui se réduit alors à un exposé chronologique et non problématisé. De même, comme signalé plus haut, les leçons qui interprètent la notion dans un sens abstrait et trop détaché de ses significations historiques donnent lieu à un classement plaqué d'événements plutôt qu'à l'interprétation de faits de civilisation.

Quelques réflexions sur le début du développement...

Ce défaut de problématisation et l'absence de plans dynamiques ont pu pénaliser des candidats dont le jury constatait qu'ils avaient pourtant mobilisé des connaissances pertinentes et identifié les enjeux principaux du sujet. Ainsi, pour analyser une citation portant sur la question d'Ulster entre 1911 et 1914, les candidats devaient s'abstenir de faire porter toute une partie sur les faits qui se sont déroulés pendant cette période sans les rattacher au jugement émis par l'auteur du passage à analyser. De la même façon, l'extrait tiré du discours de Cathy McMorris Rodgers ne devait pas donner lieu à toute une première partie consacrée au contexte de la citation ou à la situation des États-Unis au moment où il est prononcé, développements dissociés de l'idée principale énoncée par la Républicaine. Ont été valorisés les exposés des candidats qui, par exemple, ont su mettre en évidence, dès le début de leur développement, que le ton conciliant de Rodgers formait un contraste avec la rhétorique plus virulente des mois qui précédaient, avant d'analyser les stratégies sous-jacentes à ce changement d'approche et ses significations.

La première partie du développement doit donc être l'occasion pour le candidat de mettre en lumière les faits auxquels réfère l'énoncé, que ce soit explicitement ou implicitement. Si elle expose les aspects les plus manifestes du sujet, la rédaction de cette partie ne doit pas être négligée ou expédiée au motif qu'elle serait moins importante que les développements prenant une distance critique avec le sujet. Ainsi, pour le sujet « *Perceptions and interpretations* », c'est parce que certains candidats avaient commencé par mentionner, selon un premier niveau de lecture, les observations de l'équipage (leur appréhension des régions explorées, des individus comme de la nature, les découvertes scientifiques ayant permis de cartographier et de mesurer l'espace, de classer la faune et la flore, etc.) qu'ils ont pu, dans un second temps, analyser avec finesse les manières différentes dont la perception des autochtones comme des explorateurs était conditionnée par des croyances, des systèmes de pensée, des représentations sociales ou des intentions politiques. L'analyse approfondie et nuancée du sujet devenait possible lorsque les candidats s'étaient employés, dans un premier temps, à souligner les missions et les objectifs officiels d'exploration des voyages.

De manière comparable, pour l'analyse d'une citation attribuant à Barack Obama une incapacité à résoudre les problèmes des Américains, une première partie sur « *Economic et social problems facing Americans at the time* » n'éclairait nullement le point de vue de la personne : il importait, au contraire, d'analyser dès le départ l'articulation entre les « problèmes » mentionnés par l'auteur cité et le regard qu'il portait sur ceux-ci et sur la politique d'Obama. Le début du développement est donc essentiel en ceci qu'il pose les bases indispensables à l'analyse plus fine et critique qui se déploiera au fil de la présentation : plus les repérages initiaux sont précis et complets, plus, dans un deuxième temps, un candidat pourra complexifier son analyse et prendre la distance critique attendue.

Pour les sujets citationnels, cette exigence se pose d'autant plus que certains candidats font, à tort, coïncider leurs titres de parties avec les différentes phrases du paragraphe à analyser. Les bonnes prestations sont souvent celles qui, dès la première partie du développement, incluent tous les segments pour faire ressortir la signification globale de la thèse ou du jugement énoncés. Si la décomposition en segments constitue une étape fondamentale de la préparation, un plan fondé exclusivement sur ceux-ci (une partie = un segment) tend à perdre de vue l'idée principale – or c'est bien de celle-ci qu'on demande aux candidats de discuter, pour montrer, dans les parties ultérieures du développement, ses incohérences ou ses limites. Si les enjeux du jugement ne sont pas clairement identifiés dès les premiers temps de l'analyse, la discussion critique de cette affirmation ne pourra, par la force des choses, se déployer efficacement.

L'explicitation du point de vue passe souvent, bien sûr, par la prise en compte du sens littéral ou figuré des mots. Dans une citation de Cook évoquant un « commerce » avec les indigènes et à propos duquel l'auteur affirme « *we debauch their Morals already too prone to vice* », les candidats qui, dès l'introduction et la première partie de leur développement, ont expliqué qu'il était en premier lieu question de la prostitution et que se mêlait à la critique de celle-ci par Cook un préjugé sur les mœurs des autochtones, ont pu, grâce à ce travail initial et indispensable de mise à plat, évoquer la question de la sexualité, des maladies, de la morale, avant d'approfondir leur démonstration au fil de l'exposé et élargir leur réflexion à la question des échanges commerciaux, de l'idéologie et de la représentation de l'Autre. À l'inverse, d'autres admissibles n'ont élucidé le sens premier de « *commerce* » dans la citation que tardivement au cours leur présentation, de sorte que celle-ci peinait à approfondir les enjeux du propos

de Cook. Les références au « bon sauvage », aux différentes scènes de rencontres dans les journaux, aux entreprises missionnaires, ont été mobilisées à bon escient lorsque, dans un premier temps, l'agrégatif avait clarifié le propos de Cook en le rattachant à son contexte.

Dans un autre type de sujet proposé, le travail initial d'élucidation consistait à identifier différentes positions évoquées par un historien à propos du *Home Rule*. Celui-ci affirmait que, pendant la crise d'Ulster, le soutien des Conservateurs procédait d'une visée électoraliste autant qu'il découlait, d'après un autre chercheur, du « totem » que représentait l'unionisme pour le parti. Pour traiter ce sujet, il convenait d'éviter le plan artificiel se décomposant en une première partie relatant les événements, une deuxième consacrée à la discussion de la citation (« a-t-il raison ou tort de tenir ce propos ? »), et un dernier développement exposant les interprétations de différents historiens. Le défaut de cette approche était, entre autres, qu'elle ne permettait pas d'interroger l'existence d'une idéologie conservatrice monolithique, d'évoquer les membres du parti ayant tâché d'apaiser les troubles ni de rappeler l'engouement populaire suscité par l'unionisme (démontrant que la question ne se comprenait pas seulement dans sa dimension parlementaire et institutionnelle). Ces nuances pouvaient d'autant mieux être incluses dans l'exposé que, dès la première partie, la prise de position de l'historien cité était mise en évidence et explicitée : en reliant tout d'abord les événements de la crise d'Ulster aux deux interprétations convoquées par l'auteur de la citation, le candidat pouvait ensuite entreprendre de nuancer l'opposition binaire sous-jacente à son propos. Malgré des connaissances sur la question et une prise de recul vis-à-vis du passage à analyser, les candidats qui, par défaut de méthodologie, omettaient de clarifier la thèse de l'auteur dès le début de leur démonstration se retrouvaient dans une forme d'impasse où leur réflexion finissait par se dissocier de la citation sans en proposer de discussion.

... et sur la dernière partie

Plusieurs candidats se sont efforcés de prendre une distance critique à l'égard des sujets proposés en recourant à la littérature secondaire et en développant, notamment, une réflexion historiographique dans la dernière partie de leur exposé. Si cette prise de recul est en elle-même appréciable, quelques mises en garde s'imposent néanmoins. Comme pour la première et éventuellement la deuxième (dans le cas de plans en trois parties), la dernière partie de l'analyse ne saurait se réduire à une énumération de points de vue émis par différents auteurs indépendamment de la notion ou de la citation. Ici encore, dès lors que les enjeux du jugement ou de la notion à l'étude ont été clairement mis à plat dès le début de la leçon et que la problématique est efficace, la troisième partie restera en prise avec le sujet. Dans ce cas de figure, les bonnes prestations évitent la liste statique de références historiographiques mais, au contraire, poursuivent l'analyse critique de la citation (de la thèse exposée par l'auteur), ou du concept (lecture plus nuancée d'une situation ou d'un fait historiques) en montrant comment les prismes de lecture peuvent servir à mieux comprendre les problèmes qu'ils soulèvent.

Dans une leçon portant sur le *Home Rule*, par exemple, une troisième partie intitulée « *Different historians' views* » ne s'inscrivait pas dans le prolongement d'une problématique ni d'une démonstration dynamiques et donnait lieu à un placage d'interprétations plus qu'elle n'éclairait le sujet. Quant au sujet « *Perceptions and Interpretations* » en lien avec les expéditions de Cook, adopter comme problématique l'influence de l'idéologie sur les perceptions et la compréhension pouvait donner lieu à des analyses tout à fait pertinentes des récits. En revanche, ce fil conducteur ne devait pas mener à une troisième partie consacrée exclusivement (et maladroitement) à l'évolution de la manière dont ont été perçus par

les historiens les récits de Cook. Plus judicieuse aurait été, par exemple, une approche fondée sur les interprétations des perceptions : en quoi la restitution de faits, la manière dont le monde et l'Autre sont éprouvés par Cook et par les autochtones interagissent-elles avec différentes lectures politiques et éthiques que des chercheurs ont pu en proposer au fil du temps ? Toujours sur cette question, pour le jugement de Beaglehole à propos des journaux, le jury a valorisé ceux des candidats qui, en troisième partie, ont démontré en quoi sa vision tendait à opposer de façon simplificatrice l'occident et « *the view from inside* », approche qui demandait à être dépassée si l'on considérait, par exemple, les différentes médiations (éditoriales, eurocentriques, postcoloniales) par lesquelles les récits sont transmis aux lecteurs.

Par ces quelques conseils et remarques, le jury souhaite rappeler que, loin de constituer des exercices factices qui seraient prétextes à la simple récitation de connaissances, la leçon comme le commentaire de document ont pour objet d'évaluer la capacité des candidats à mener une réflexion sur des faits de civilisation et à porter un jugement critique et scientifique sur le passé mais aussi sur le présent. La maîtrise de ces compétences est au cœur de la mission des futurs enseignants de l'enseignement secondaire et supérieur, qui, sans cesse confrontés à la question de la mémoire et de la politisation de l'histoire, pourront accompagner leurs élèves dans leur compréhension du monde.

Stéphane GUY Cergy Paris Université

4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document

Rappel des modalités de l'épreuve

L'épreuve de commentaire de civilisation consiste en l'analyse, en temps limité et en langue anglaise, d'un document. En 2020, les trois questions au programme étaient « La question du *Home Rule* (1870-1914) » et « La présidence de Barack Obama (2009-2017) », au programme du tronc commun, ainsi que « Les voyages du Capitaine Cook (1768-1779) », question au programme de l'option B. En 2021, la première, sur le *Home Rule*, sera remplacée par « La BBC et le service public de l'audiovisuel (1922-1995) ».

La durée de la préparation en loge est de deux heures, au terme desquelles l'épreuve se déroule en deux temps : une présentation d'une durée maximale de 30 minutes, suivie d'un entretien avec le jury qui ne peut excéder 15 minutes. L'ensemble de l'épreuve, exposé et entretien, se déroule en anglais. Au cours de l'introduction, il est attendu du candidat qu'il lise à voix haute un passage du texte (entre 5 et 10 lignes), librement choisi. Les candidats doivent ensuite énoncer lentement et clairement la problématique retenue pour leur commentaire, ainsi que le libellé des principales parties du plan ; il peut être demandé aux candidats de répéter l'énoncé de leur problématique ou de leur plan afin que le jury puisse le prendre en note intégralement.

Lorsque 25 minutes sont écoulées, le jury signale par un geste de la main que le candidat dispose de 5 minutes pour terminer sa présentation. Il s'agit là d'une indication visant à lui permettre d'organiser la fin de son intervention dans de bonnes conditions, et non d'une injonction à conclure. À la fin de l'épreuve, il est demandé au candidat de présenter ses feuilles de brouillon au jury, qui pourra ainsi

s'assurer que l'exposé présenté est bien le résultat d'une communication authentique à partir de notes, et non la simple lecture d'un texte intégralement écrit. Les candidats ont le droit de rédiger l'introduction et la conclusion, mais le reste de leur propos doit s'appuyer sur des notes. Cette contrainte fait partie de l'épreuve.

La communication est une composante essentielle du métier d'enseignant. Les candidats sont invités à garder à l'esprit qu'ils doivent interagir avec le jury de manière appropriée, maintenir un contact visuel avec tous ses membres, respecter un débit raisonnable, et articuler distinctement. On attend d'un futur enseignant qu'il ne garde pas les yeux rivés sur ses feuilles de brouillon pendant l'exposé, et qu'il ne montre pas d'impatience face aux questions posées par le jury lors de l'entretien. Il est recommandé de mettre en valeur sa prestation par une communication efficace, malgré l'anxiété liée aux circonstances. Le jury tient à saluer tous les efforts qui vont dans ce sens.

Questions au programme

Les supports textuels sur lesquels les candidats étaient invités à travailler portaient sur l'une des trois questions de civilisation au programme. Le jury tient à rappeler que les trois questions sont d'égale importance, sans hiérarchie entre elles. À ce titre, elles sont représentées à égalité dans le volume global des sujets de commentaire soumis aux candidats.

Le fait que l'une des questions au programme ait été retenue pour les épreuves écrites, comme ce fut le cas cette année pour la présidence Obama, n'influe en aucune façon sur le nombre de sujets retenus sur cette question.

Conseils de préparation

Les candidats disposent de deux heures pour proposer une analyse détaillée, argumentée et dynamique du document. Cette contrainte, ainsi que l'importance accordée à la méthodologie de l'analyse dans la notation, rendent impératif un travail régulier et rigoureux en amont. Trop de candidats, insuffisamment entraînés, ont été confrontés à un problème de gestion du temps, contraints à la dernière minute d'improviser une partie de leur exposé. D'une façon générale, les meilleures prestations émanent de ceux qui, de toute évidence, ont abordé l'exercice de façon régulière et savent tourner à leur avantage les contraintes méthodologiques de l'épreuve.

L'agrégation est un concours qui demande aux candidats de déployer des compétences de nature diverse (analytiques, linguistiques, oratoires) dans des domaines eux aussi très divers (littérature, linguistique, civilisation, esthétique, critique). Par conséquent, la préparation à l'oral doit être engagée dès le début de l'année universitaire, et de préférence dès l'été qui précède, et non pas une fois connus les résultats de l'admissibilité. Il est difficilement envisageable, en à peine plus d'un mois, d'être en mesure de s'approprier une question de civilisation supplémentaire et d'acquérir une maîtrise solide des exercices afférents (leçon et commentaire). Une préparation de longue haleine est donc nécessaire afin de développer les bons réflexes et d'acquérir les automatismes méthodologiques (repérages, analyses, mise en lien, identification de l'implicite).

Les candidats doivent être en mesure de situer le texte dans le contexte de la question au programme, et d'en identifier les enjeux très rapidement. Trop souvent, les contextes historique, scientifique, politique, ou philosophique des documents proposés sont mal maîtrisés et les liens entre

eux mal perçus, ce qui entrave la compréhension de la complexité des enjeux. Comme l'épreuve de leçon, l'épreuve de commentaire requiert une maîtrise fine des trois questions au programme. Une bonne connaissance de certaines figures historiques, scientifiques ou politiques, d'événements ou de pratiques institutionnelles en rapport direct avec ces questions est considérée comme exigible. Concernant spécifiquement les voyages de James Cook, une connaissance de la terminologie relative aux nationalités et cultures évoquées est indispensable ; cette année, un candidat a par exemple confondu les termes « *Russians* » et « *Natives* », aboutissant à un contresens sur le document abordé. Le parcours des trois voyages ainsi que leurs finalités, officielles et officieuses, doit également être connu. Les candidats doivent par ailleurs faire bon usage de l'édition des *Journals* mise à leur disposition lors de l'épreuve. En effet, si la consultation de cet ouvrage constitue une aide précieuse dans le travail de préparation, notamment pour situer avec précision les passages proposés à l'analyse, elle peut devenir contre-productive si le candidat consacre trop de temps à la relecture des pages précédant ou suivant l'extrait étudié. En résulte alors une perte de temps préjudiciable à la qualité de la prestation et, quelquefois, un exposé hors-sujet.

Le descriptif des questions au programme constitue la référence sur laquelle le jury s'appuie pour déterminer le niveau d'exigence de tel ou tel sujet. Pour la question concernant la présidence Obama par exemple, il était attendu des candidats qu'ils ne limitent pas leurs analyses aux questions sociales et, en particulier, au « *Patient Protection and Affordable Care Act* », ou « *Obamacare* », mais qu'en fonction de la spécificité des textes proposés, ils s'intéressent également à des thèmes touchant la politique étrangère, l'économie, l'environnement ou le *leadership* moral. Ainsi donc, il est fortement conseillé de relire attentivement les textes de cadrage dans les semaines qui précèdent les oraux, afin de s'assurer d'en connaître tous les aspects. S'agissant d'épreuves à option, le degré attendu de spécialisation des candidats est plus élevé qu'à l'écrit. Cela suppose donc une maîtrise des questions qui dépasse les généralités : l'élaboration de chronologies thématiques, par exemple, peut être utile.

Pour se préparer et mieux aborder les questions au programme, les candidats ont besoin de connaissances solides sur les fondamentaux de la civilisation britannique et de la civilisation américaine. Cela concerne les grandes lignes de l'histoire politique des États-Unis et du Royaume-Uni, ainsi que le fonctionnement des institutions. Pour le Royaume-Uni, il est nécessaire de comprendre comment fonctionne un débat parlementaire et d'avoir lu des extraits de débats au Parlement. Acquérir des bases solides dans les domaines de la civilisation britannique et américaine constitue un préalable au travail approfondi que demandent les questions au programme.

Les impasses sur certains points des questions au programme sont évidemment à proscrire. Enfin, une préparation solide doit également permettre de s'approprier un lexique riche et varié en lien avec la démarche d'analyse et avec chaque question. Des approximations telles que « *the Home Secretary for Scotland / for Ireland* » ne sont pas acceptables à ce niveau du concours. De nombreux candidats ont su au contraire démontrer l'étendue de leurs connaissances ainsi que leur capacité à réfléchir et à prendre de la hauteur par rapport aux sujets proposés. Le jury a écouté avec grand intérêt des prestations remarquables, tant sur le fond que sur la forme.

L'introduction du commentaire

L'introduction permet avant tout de replacer le document dans son contexte : elle part d'un cadre élargi pour en venir progressivement au document lui-même. Tout texte s'inscrit dans un moment qu'il convient d'identifier et de préciser pour saisir la portée de son contenu. L'introduction doit préciser le contexte et identifier la source du document, rendre compte de sa nature et de sa spécificité. Cette année, les candidats ont eu à commenter des discours, des éditoriaux, des extraits des *Journals* de Cook, d'ouvrages critiques ou encore de blogs économiques.

Au cours de l'introduction, les candidats doivent lire à voix haute un court passage du texte, librement choisi. L'idéal est que cette lecture ne vienne pas couper ou interrompre la logique du propos introductif mais, au contraire, s'y intègre de façon logique et cohérente. Le choix du passage à lire ne doit pas mettre le candidat en difficulté, ni sur le fond, ni sur la forme. Sur un extrait des *Journals*, un candidat a par exemple inclus dans sa lecture les données météorologiques et géographiques consignées par Cook en préambule de chacune de ses entrées. Déstabilisé par la difficulté de ce déchiffrement technique, il a ensuite fait une série d'erreurs de prononciation qui ont nécessairement été pénalisées. À l'inverse, un autre candidat a su, dans le même texte, identifier les lignes les plus éloquentes, dont la lecture à voix haute lui a permis d'amener avec élégance et efficacité l'annonce de sa problématique.

La problématique

L'élaboration d'une problématique opérante constitue l'une des difficultés les plus souvent rencontrées par les candidats. La problématique est un axe d'étude, destiné à interroger la spécificité du texte. Les candidats doivent s'intéresser à la production et à la réception du document afin d'en comprendre la portée, réelle ou visée. Dans cette perspective, une étude attentive du paratexte est souvent utile. Auteur, titre, sous-titre, lieu et date de publication fournissent des renseignements précieux sur la nature du document à étudier et sur le contexte précis dans lequel celui-ci a été publié. Un document tiré d'un ouvrage intitulé *Irish Home Rule* et publié en 1912 doit nécessairement être analysé dans le contexte immédiat de la présentation au Parlement du troisième projet de loi pour le *Home Rule*. De même, un extrait d'un blog économique du *New York Times* consacré au *Patient Protection and Affordable Care Act* et publié en juillet 2013 doit être envisagé dans la perspective de l'entrée en vigueur de cette loi, le 1^{er} octobre de cette même année. Ces repérages préliminaires permettent au candidat d'appréhender la nature exacte du document à étudier, son public cible et l'objectif visé par son auteur.

C'est ensuite d'une étude détaillée du texte que découlera le choix d'une problématique qui en aucun cas ne devra être confondue avec le plan lui-même. Il arrive en effet régulièrement que les candidats se perdent dans des énoncés-fleuves, et certaines problématiques ne sont en réalité qu'un premier énoncé des parties du plan. Par définition, une problématique qui pourrait s'appliquer à n'importe quel texte sur la question au programme est irrecevable. Proposer de traiter un extrait de débats parlementaires de 1898 au prisme d'une problématique intitulée « *How can Home Rule be defined?* » ne peut donner lieu à un commentaire convaincant. Dictée au jury lors de l'introduction, la problématique doit en outre être formulée clairement, de même que le détail du plan qui en découle. Le candidat doit s'efforcer d'y revenir au cours de son exposé et en conclusion.

Le développement

Fondé sur une problématique propre à chaque texte, le développement est le plus souvent organisé en deux ou trois parties dont l'intitulé est donné par le candidat dans l'introduction. Il est attendu des candidats qu'ils présentent un exposé clairement structuré qui suive un cheminement logique et balisé. Ainsi qu'il a été souligné dans un précédent rapport, les parties doivent s'enchaîner de façon dynamique et non mécanique. Elles ne doivent pas s'apparenter à une liste de points à aborder, mais à des articulations du discours formant un tout dynamique et progressif, c'est-à-dire une démonstration. Au sein de celle-ci, le temps accordé à chacune des sections doit être sensiblement similaire. Sans qu'il faille viser l'égalité stricte, on veillera à ce que les parties soient de longueur comparable et qu'il n'y ait pas de déséquilibre entre elles.

L'un des écueils, à ce stade de l'analyse, est d'opter par principe pour un plan en trois parties sans que celles-ci fassent véritablement sens dans la démonstration. En résulte souvent une dernière section « fourre-tout » où sont énumérés de façon mécanique les points du texte que le candidat n'a pas réussi à intégrer au début de l'analyse. La dernière section doit au contraire être l'aboutissement de la démonstration, et s'appuyer sur ce qui a été identifié et commenté dans les parties précédentes. Sur un extrait des *Journals* du capitaine Cook où la question de la communication est mise en exergue, un plan du type 1 – « Cook cartographe », 2 – « Duty to the Crown » et 3 – « Style » n'est donc pas recevable.

Le jury insiste sur le fait que le commentaire doit absolument s'ancrer dans le texte, ce qui implique que la démonstration s'appuie sur des citations multiples car c'est le support qui constitue le point de départ de l'analyse. Le développement doit reposer sur une étude détaillée du texte dont les candidats doivent dégager les enjeux spécifiques, en lien avec le contexte dans lequel il s'inscrit. Les deux écueils à éviter impérativement sont la paraphrase (le candidat reformule le texte ou décrit la séquence sans véritablement l'analyser) et le placage de cours (le candidat perd de vue le document et récite des éléments de cours). Cette année, le jury a entendu de nombreux développements hors sujet portant sur ce qui avait identifié comme étant la thématique principale du texte, sans que celui-ci ne soit jamais réellement abordé. Trop de candidats utilisent en effet le texte comme prétexte et le « forcent » pour que celui-ci illustre à tout prix un contexte ou un point de cours qu'ils connaissent. Ce fut le cas, par exemple, avec l'extrait d'un discours prononcé par Robert Gates en 2011 et portant sur la politique étrangère de l'administration Obama, à partir duquel un candidat a proposé un plan axé sur les institutions sans aucun rapport avec les problèmes soulevés par le texte. Un autre passage, cette fois tiré du second voyage du capitaine Cook et comportant une description précise et picturale de la banquise de l'Antarctique, a donné lieu à des développements sur l'Empire britannique, la concurrence entre les puissances européennes au XVIII^e siècle ou encore le chronomètre de Harrison.

En bref, il faut travailler avec et sur le texte, et non à l'encontre de celui-ci. La manière d'introduire les citations choisies pour illustrer le propos est importante et révélatrice du sérieux de la préparation. Bon nombre de candidats font montre d'une certaine maladresse en la matière, alors qu'il est relativement aisé d'apporter de la fluidité à son propos par l'utilisation d'amorces de citations adéquates. On évitera les amorces telles que *we can see on line...* ou les tournures impersonnelles visant à rendre le « on » français comme *it is said on line...*, qui sont peu idiomatiques en anglais. On leur préférera des

tournures comme *as is suggested* ou *mentioned* ou encore *stated line...* ou bien *as Cook indicates between lines 2 and 5*.

Enfin, le lexique relatif aux questions du programme doit être maîtrisé. Il est conseillé aux candidats de se constituer, pour chaque question, un répertoire de mots et de concepts-clés qu'ils sauront définir précisément le moment venu.

Communication et entretien

La durée recommandée pour l'exposé est de 25 à 30 minutes. S'il n'est pas strictement nécessaire de parler pendant 30 minutes, une présentation suffisamment longue est utile pour apporter la preuve d'une bonne analyse, éclairée de connaissances pertinentes.

L'entretien est destiné à accompagner le candidat dans son analyse du texte proposé, et à en améliorer la qualité. Il ne vise jamais à prendre un candidat en défaut, mais lui donne l'occasion d'envisager d'autres points de vue, de clarifier ou de préciser son propos. C'est un exercice difficile car il nécessite d'être suffisamment à l'écoute des questions posées par le jury pour pouvoir en saisir l'intérêt et le bénéfice au regard de l'analyse. Il arrive souvent que des candidats ne soient pas en mesure de véritablement entendre les questions posées, tant ils s'en tiennent, souvent par appréhension, quelquefois par manque de connaissances, à la perception du texte donnée en commentaire. Il existe une forme de maïeutique dans l'exercice de l'entretien : si le candidat consent à se laisser guider par les questions qui lui sont posées, il a de fortes chances d'entrevoir des aspects du texte qu'il n'a pas, ou pas suffisamment traités, et donc d'améliorer sa note finale.

Au cours de cet entretien chronométré, les réponses données par les candidats aux questions posées doivent être mesurées : ni trop courtes, ce qui laisse le jury sur sa faim, ni trop longues, ce qui réduit d'autant la possibilité de nouvelles questions, et donc d'amélioration de la note finale.

Exemples de bonnes prestations

« La question du *Home Rule* (1870-1914) »

L'un des meilleurs commentaires de texte de cette session 2020 a porté sur l'extrait d'un discours de John Dillon – « *Local Self-Government* » – à la Chambre des Communes en mars 1898. S'appuyant avec pertinence sur le paratexte, le candidat a, au cours de son introduction, défini avec précision l'identité de l'auteur, nationaliste irlandais opposé à Parnell, la nature de sa demande, le *Home Rule* irlandais, et le contexte dans lequel celle-ci était formulée, celui du gouvernement conservateur de Lord Salisbury. Axant sa problématique sur le *Home Rule* irlandais en tant que cause morale – *the centrality of the moral case for Irish Home Rule* –, le candidat a présenté une démonstration portant successivement sur *Dillon's indictment of British misrule in Ireland* (I), *The underlying claim that Ireland was a nation unlike others* (II) et *The unalienable right to self-government* (III). Cette approche nuancée a donné lieu à un développement riche et complet mettant au jour avec pertinence la rhétorique de l'auteur. Tout au long de l'exposé, le candidat a démontré une grande maîtrise de la question au programme en agrémentant ses micro-analyses de références précises à des figures nationalistes, libérales ou unionistes, à des événements historiques – la Grande Famine, évoquée mais non mentionnée dans le document – et à des textes de loi tels que les *Land Acts* (1881, 1887) ou les

différents *Coercion Acts* votés au cours de la période. S'appuyant sur des connaissances historiques solides, notamment sur la question de la spécificité irlandaise défendue dans le texte, le candidat a su éclairer le propos de John Dillon et replacer la demande ainsi formulée dans le débat politique, idéologique et religieux de son temps. Mise en valeur par un anglais de très bonne tenue, cette prestation constitue certainement un modèle de commentaire de texte.

« Les voyages du Capitaine Cook (1768-1779) »

Un extrait tiré du troisième voyage, au cours duquel James Cook établit un premier contact avec des navigateurs russes dans les Îles Aléoutiennes, était proposé à l'analyse. Un candidat a choisi d'aborder ce texte, dans lequel Britanniques et Russes échangent des informations de nature géographique et diplomatique, sous l'angle de la représentation. Après avoir replacé l'extrait dans son contexte précis, celui de la quête du Passage du Nord-Ouest et des débuts du commerce britannique de la fourrure, le candidat a analysé la mise en œuvre de représentations, que celles-ci soient de nature topographique (l'échange de cartes), ethnographique (le regard de Cook sur ses interlocuteurs russes) ou identitaire (« en creux » et par contraste). Le développement clair proposé ensuite reposait à la fois sur une lecture fine du texte et sur des connaissances précises sur le troisième voyage de Cook ainsi que sur le contexte plus large des évolutions commerciales et diplomatiques de la fin du XVIII^e siècle. L'implicite de ce récit au sein duquel s'entrecroisent les représentations culturelles britanniques concernant les populations autochtones – *an Indian named Derramoushk* – et les navigateurs russes – *I laid before them my Chart and found they were strangers to every part of the America Coast except what lies opposite to them* – était mis en lumière dans cet exposé par ailleurs présenté dans une langue de très bonne facture.

Le jury souhaiterait terminer en rappelant que, préparé en amont avec rigueur et assiduité, le commentaire de civilisation est un exercice tout à fait stimulant intellectuellement, susceptible de donner lieu à des échanges souvent passionnants.

Françoise BAILLET Université de Caen Normandie

5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon

L'épreuve de leçon de l'Option C porte sur un sujet au programme, renouvelable tous les deux ans. La question traitée cette session, « L'aspect », sera également au programme de la session 2021. Un certain nombre de rappels sur le déroulement de l'épreuve et quelques conseils de préparation ou de présentation seront exposés dans les pages qui suivent. Les candidats sont invités à compléter la lecture de ce rapport par celle des rapports des années précédentes, toujours d'actualité.

Modalités de l'épreuve

Le candidat dispose de cinq heures de préparation pour traiter, au choix, l'un des deux sujets qui lui sont proposés. Seul le sujet retenu fera l'objet de l'exposé et de l'entretien. Pendant le temps de préparation, le candidat dispose d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. Si leur utilisation doit être mesurée, elle n'en est pas moins fortement recommandée. En effet, la mise en perspective de la citation nécessite de s'être préalablement assuré d'avoir parfaitement compris chacun

des termes qui la composent, et les micro-analyses qui étayeront la démonstration ne peuvent pas non plus se concevoir sans une parfaite compréhension des extraits à commenter. Le dictionnaire de prononciation permet, quant à lui, d'éviter d'achopper sur les termes utilisés durant la présentation. Une attention particulière sera portée aux termes de la métalangue.

Après la préparation, le candidat se présente devant le jury, composé de trois membres. En début d'épreuve, le jury demande au candidat quel sujet il a choisi et procède aux rappels suivants : la présentation se fait en anglais et ne peut excéder trente minutes (un signe de la main de la part d'un des membres indiquera au candidat qu'il ne lui reste que cinq minutes) ; elle est suivie d'un entretien en français, d'une durée maximale de quinze minutes ; enfin, il faut veiller à énoncer lentement et clairement le plan de la démonstration, afin que le jury puisse le prendre en notes.

Puis le candidat présente son exposé, durant lequel il garde l'exclusivité de la parole. Le jury n'intervient pas, sauf pour interrompre le candidat si celui-ci devait dépasser son temps de parole.

Une fois l'exposé terminé débute alors la phase d'entretien, qui fait partie de l'évaluation. L'entretien est l'occasion d'amener le candidat à approfondir un élément intéressant de sa présentation, à clarifier un point évoqué trop rapidement, à nuancer un propos ou une conclusion, ou à corriger une erreur.

Au terme de l'entretien, le jury consulte les brouillons du candidat. La prestation doit en effet s'appuyer sur des notes non rédigées, à l'exception possible de l'introduction et de la conclusion (voir la section « Langue » ci-dessous et le rapport spécifique portant sur l'expression orale). L'anglais oral est évalué en leçon, tout comme il l'est en commentaire et en épreuve hors programme. La note obtenue lors de l'épreuve contribue donc à la note globale de langue.

Format des sujets

Des sujets sont déposés tous les ans sur le site de la SAES, et peuvent être consultés afin de se familiariser avec le format : <http://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/agregationexterne/>

Le sujet de leçon se compose d'une citation et d'un corpus.

La citation, en langue anglaise ou française, est extraite d'un article, d'un ouvrage de linguistique, ou encore d'une grammaire. Elle propose une hypothèse relative à l'un des aspects du programme. Il est important de ne pas la réduire à une seule idée, et de se garder de réagir trop hâtivement à la découverte de certains mots-clés. La tentation pourrait en effet être de transformer la citation en un sujet notionnel, d'autant plus que nombre des termes pris isolément s'avèrent propices à la dialectisation. Ceci est un écueil, qui s'évite en saisissant la citation dans son ensemble, sans négliger sa complexité et ses éventuelles modulations. Il s'agit d'en analyser précisément les enjeux. On veillera, en outre, à bien consulter la date et le titre de l'ouvrage dont est tirée la citation, ceux-ci pouvant donner des indications sur l'orientation de la thèse ou des auteurs. Cette citation est suivie de la consigne suivante : « *Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic.* »

Le corpus est constitué d'un ensemble d'exemples numérotés, appelés « *Excerpts* ». Il occupe deux pages et comporte en moyenne une vingtaine d'extraits, de longueur variable. Ils sont tirés de sources en majeure partie contemporaines, parfois plus anciennes, mais toujours en anglais contemporain. C'est sur la base de ces extraits que le candidat doit construire sa démonstration, puisqu'ils ont été choisis à la fois pour illustrer les différents points que soulève la citation et pour permettre leur questionnement.

Il importe au candidat de sélectionner les occurrences qui pourront le mieux étayer chaque étape de sa démonstration de façon pertinente. Ce choix est libre, le corpus ne comportant aucun soulignement ni indication pour orienter le candidat. Bien qu'il n'y ait pas d'exigence en termes d'exhaustivité, un nombre raisonnable d'occurrences se doit d'être traité. À titre de conseil, on pourra, lors de la préparation, se demander pour chaque extrait quels éléments permettent d'illustrer tel ou tel argument, ce qui irait dans le sens de la citation ou dans un sens différent et pourquoi, ce qui peut permettre de construire l'argumentation.

C'est donc une approche critique de la proposition exposée par la citation qui doit être présentée. Adopter une approche critique ne signifie pas nécessairement s'opposer au contenu de la citation. Le candidat peut, selon les cas, proposer des conclusions qui vont soit dans le sens de la citation, soit dans un sens différent, ou encore qui apportent des nuances à la proposition de départ, en reprenant par exemple certains éléments de la citation sans forcément en reprendre l'ensemble. Il s'agit dans tous les cas de présenter une approche **argumentée**, à partir d'une **problématique** clairement déduite de la citation, et de construire la démonstration en s'appuyant sur les **exemples du corpus** afin d'offrir une proposition de réponse à la problématique soulevée. L'argumentation se fait **en lien avec les questionnements existants** en linguistique sur ces questions, dont la connaissance peut servir à mettre en perspective certains points de la citation.

Le choix du sujet

Un temps suffisant mais néanmoins raisonnable doit être consacré au choix du sujet. De bonnes connaissances acquises tout au long de l'année permettront au candidat de ne pas avoir à effectuer un choix par défaut, mais, au contraire, d'opérer un choix réfléchi, qui aura pris en compte l'ensemble des deux sujets : ce n'est qu'après une lecture soignée de la citation et des exemples qu'il devient possible de saisir ce qui fait la spécificité de chacun des sujets, et par là-même de motiver son choix.

La tentation est grande de diriger son choix vers un sujet que l'on pense avoir déjà traité, mais cela s'avère risqué : le jury a cette année entendu certaines présentations qui récitaient des pans d'analyse qui, quoique justes en soi, ne correspondaient pas aux enjeux de la citation. Une fois son choix fait, il est conseillé au candidat de s'y tenir afin de s'assurer un temps optimal de préparation.

La leçon ne saurait constituer une juxtaposition de connaissances relatives au sujet. Identifier ce sur quoi porte précisément la citation rend possible la sélection des connaissances qui permettent véritablement de dialectiser son contenu et d'exploiter les données présentes dans le corpus.

L'exposé

L'exposé doit être structuré, s'appuyer sur une problématique, avoir un plan clair qui permet de saisir la progression d'un raisonnement dont la conclusion offrira une réponse à la problématique de départ. Il s'appuie sur une sélection suffisante et pertinente des occurrences du corpus, dont il offre des microanalyses détaillées. Les exemples choisis doivent éviter de se répéter, et au contraire, présenter des aspects variés, voire problématiques, de la question.

L'introduction

L'**introduction** rappelle les auteurs de la citation, la source, et s'attache à montrer, de manière synthétique, les enjeux de la citation, en montrant en quoi certains points sont sujets à une problématisation.

Une première attention à la source est nécessaire avant d'entamer la discussion. Par exemple, dans une citation qui ramenait la distinction entre le *present perfect* et le *past simple* à une question de distance temporelle, idée qui se prête aisément à problématisation, il s'agissait de signaler en introduction, en considérant la source (Vyvyan Evans & Melanie Green, *Cognitive Linguistics. An Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006, p. 622), qu'un ouvrage dont l'ambition est de présenter à ses lecteurs un champ linguistique global ne prétend pas posséder le même degré de précision scientifique qu'un extrait tiré d'une des sources primaires du texte de cadrage sur l'aspect. Le fait que l'approche se réclame du cognitivisme légitime le fait qu'elle ne s'appuie pas sur ce que le candidat sait du *present perfect* d'un point de vue sémantique, fonctionnel ou pragmatique. Du reste, les modalisations dont usent les auteurs étaient à souligner, et à ce titre, on notait l'emploi d'un *might* concessif dans la formulation : « *The difference between these two examples is clear: while example (6a) [The gas men have fixed Lily's heating] might be used in a context where the gas men have just left, example (6b) [The gas men fixed Lily's heating] locates the event at a more distant point in time.* » Rien ne dit ici que les auteurs considèrent cette valeur comme étant un invariant, ni, *a fortiori*, qu'il s'agit de la seule valeur de la forme. On notait enfin que la citation se garde de décrire la forme en tant que temps ou aspect, question qui justement fait débat.

La problématique

À la fin de l'introduction, une **problématique**, prenant la forme d'une ou éventuellement de plusieurs question(s), est proposée ; elle est suivie de l'annonce, claire et précise, du plan de l'exposé. Elle découle d'une **étude rigoureuse et contextualisée** de la citation, mettant en avant ses enjeux. Par exemple, pour le sujet mentionné au paragraphe précédent, il était possible de construire une démonstration qui réponde aux problématiques suivantes : quels arguments permettent de considérer le *present perfect* en tant qu'aspect, comme chez Quirk *et al.*, en tant que temps secondaire, comme chez Huddleston & Pullum, voire en tant que catégorie de l'antérieur opposée à la catégorie du postérieur comme le préconise Kortmann ? Il s'agirait de rappeler comment chacune accommode la valeur de *recent past* et se positionne sur son éventuelle prototypicité. À ce premier questionnement pouvait s'ajouter, à l'aide du corpus, une interrogation sur les emplois du *past simple* et sur la pertinence d'inférer la présence d'un aspect zéro, dont les valeurs ne peuvent vraisemblablement pas se réduire à la distance temporelle. Les occurrences du *present perfect* dans le corpus offraient également de nombreux contre-exemples à l'idée d'une proximité temporelle. Par exemple, la valeur du *present perfect* dans *Even the late Roy Orbison has eaten pie and mash here* était intéressante : le référent du sujet est décédé (ce qui aurait pu déclencher l'emploi d'un prétérit), et sa consommation de ces plats ne conduit à aucun résultat. En revanche, c'est le lieu (repris par *here*) qui bénéficie d'avoir été fréquenté par Roy Orbison. Difficile à classer dans les rubriques habituelles, ce cas permettait mieux que d'autres d'évoquer la valeur de *current relevance* en rappelant que l'invariant du *present perfect* n'est pas de

porter le prédicat tant au compte du sujet qu'à celui du lieu, qui est le thème du discours. On pouvait s'interroger sur les différentes valeurs de la forme (sans oublier le *pluperfect*), montrer en quoi l'aspect lexical, la possible adjonction de la forme BE + -ING, mais aussi le cotexte (indices d'interprétation résultative, expérientielle, continuative, voire déterminative) peuvent contredire la valeur de proximité temporelle et, selon les diverses théories sur la question, servir soit à corroborer, soit à orienter, soit à générer toutes ces différentes valeurs. Dans ce cadre, on pouvait utiliser le degré de liberté et de contrainte de la présence de l'adverbe *just* pour orienter vers une interprétation de proximité temporelle. Enfin, en prenant également compte des contextes où la dimension pragmatique seule permet de justifier la préférence d'une forme par rapport à l'autre, on pouvait se poser la question de l'existence d'un invariant derrière le *present perfect*, qui à ce stade ne peut plus être celui de la proximité temporelle, mais qui pourrait s'apparenter à une opération d'inclusion, potentiellement attribuable à HAVE. C'est ce qu'inviterait à penser une décomposition de la forme, et ce qui expliquerait qu'effectivement, lorsque HAVE est conjugué au présent, on puisse dans certains cas interpréter cette inclusion comme une proximité temporelle. La réponse à ces questions viserait alors à expliquer ce qui peut en effet amener à considérer intuitivement la valeur de *recent past* du *present perfect* comme étant la valeur prototypique d'une forme combinant l'antériorité d'un prédicat à un repérage déictique au présent, et en quoi cette piste échoue d'une part à rendre compte des multiples autres valeurs en contexte, et d'autre part à offrir une opposition opératoire avec le *past simple*, lui aussi apte à décrire un événement temporellement proche.

Voici à présent des exemples de questionnements plus généraux, dont la lecture pourrait inspirer les candidats mais qui ne peuvent en aucun cas, rappelons-le, avoir valeur de « recette » :

- De quel type d'approche s'agit-il ? C'est-à-dire : dans quel domaine de la linguistique se situe-t-on ? L'approche est-elle marquée théoriquement ? Quels sont la date, la source et le type d'ouvrage ou d'article concerné ?
 - ⇒ *On peut alors se demander si d'autres approches existent dans la littérature ou si des contrearguments sont possibles, de quel type, et pourquoi. Quels critères ces autres approches mettentelles en avant ? Pour quel(s) exemple(s) ? Que visent-elles à montrer ? Quels arguments sont utilisés dans les différents cas, et pourquoi ? (Voir l'exemple de problématisation au paragraphe précédent)*
- Quels sont les exemples (s'il y en a) utilisés dans la citation, et pourquoi ? Utilise-t-on certains tests ? Quels critères sont mis en avant ?
 - ⇒ *On peut alors se demander si les tests ou critères utilisés sont suffisants, et pour quelle(s) raison(s). Quelle place une citation axée sur l'aspect lexical ménage-t-elle à l'aspect grammatical, et inversement ? La dimension énonciative ou pragmatique est-elle considérée ou absente ? Pourquoi ?*
- Une valeur importante, pourtant usuelle dans le cadre de l'approche adoptée, a-t-elle été tronquée ou omise dans la citation ? Pourquoi n'a-t-elle pas été conservée, ou pourquoi un synonyme lui a-t-il été préféré ? Ce choix a-t-il un impact dans la prise en compte du phénomène décrit ? Est-il indicateur d'une inscription théorique particulière ?
 - ⇒ *On peut alors se demander quel effet cette omission peut avoir sur le caractère opératoire de la méthode, si elle la rend plus souple ou au contraire plus fragile. (Par exemple, y a-t-il une*

distinction à faire entre télicité et délimitation ? L'aspect imperfectif se réduit-il à la valeur incomplète ?)

La connaissance du programme et des problématiques travaillées dans l'année aide le candidat à construire une argumentation, à évaluer le contenu d'une citation en le comparant à d'autres approches, à penser à certains contre-arguments. Les exemples du corpus lui permettent d'une part d'illustrer les points justifiant le bien-fondé de la citation, et d'autre part de mettre en évidence ce qui pose problème dans la citation (en procédant idéalement des problèmes pratiques d'application vers les problèmes éventuels de théorisation). Ce premier tri parmi les extraits ne constitue pas encore un plan, mais il est le point de départ d'un exercice d'articulation qui tente, avec nuance, et par le recours aux manipulations, de montrer avec finesse les points de convergence, de divergence ou simplement de résistance, entre la théorie exposée et son application au corpus, et entre cette théorie et d'autres théories.

Ainsi, la problématique ne se construit qu'une fois que trois points fondamentaux ont été mis en lien : l'approche et les enjeux qui se dégagent de la citation, les connaissances acquises durant l'année sur le sujet, et les exemples du corpus. Cette mise en rapport permet d'inscrire la citation dans une problématique générale, en mesurant si la thèse est suffisante, s'il reste des éléments à expliciter, que ces derniers aillent dans un sens complémentaire ou différent de la thèse.

Le plan et le développement

Le **plan** découle de la problématique. Il doit permettre d'organiser les étapes de la réflexion. Souvent en trois parties, bien que cela ne soit pas un impératif, le plan a pour rôle de garantir à la démonstration son caractère logique et son dynamisme. Il exige d'assembler les analyses sous forme de sections au nom d'un principe unificateur, et de procéder à l'intérieur des sections du plus simple au plus complexe. Ces principes sont spécifiques à chaque sujet, et peuvent être *de facto* extrêmement variés. Il est possible, par exemple, de rassembler dans une partie les extraits démontrant le mérite d'une vue traditionnelle ; ou bien les occurrences prototypiques (les citations les exploitent souvent déjà) ; ou encore les occurrences qui se laissent analyser conformément à l'approche suggérée par la citation. Inversement, on pourra rassembler les exemples qui posent problème en regard de la théorie exposée, ou ceux qu'il s'avère plus pertinent de traiter en employant une autre théorie, ou en considérant un autre plan d'analyse, etc. L'ordre des parties peut parfaitement prendre pour point de départ une position autre que celle exposée dans la citation, notamment si la contextualisation fait apparaître que l'auteur prend le contrepied d'une vue traditionnelle, qu'il serait alors préférable de rappeler en début d'analyse. Rappelons qu'il est indispensable de mentionner les points forts de la citation ; il n'est pas concevable de la rejeter en bloc pour ne développer, dans la présentation, que l'intérêt présenté par d'autres théories. Un certain équilibre est également attendu entre les parties, et la durée limitée de l'exposé ne peut justifier de ne consacrer que deux ou trois minutes à la dernière partie, comme cela est parfois le cas.

Au sein de chaque partie, on veillera également, lors des analyses, à ne pas plaquer trop vite des conclusions sur telle ou telle occurrence. Pour un extrait tel que *It took him a long time to get out*, par exemple, avant de parler de la recatégorisation de *get out* en verbe duratif, il convenait de proposer une manipulation avec *It was a long time before he got out* et de vérifier si *He stopped getting out* était

possible en contexte. Parmi les écueils, le jury a été surpris de voir que de nombreux candidats ont assimilé les verbes d'activité mentale à des verbes d'états, alors que par exemple *notice*, *find out* et *discover* sont des verbes d'achèvement.

Pour finir, voici l'exemple d'un très bon plan qu'un candidat a élaboré pour traiter d'un sujet qui associait la télélicité à la présence d'un syntagme nominal quantifié : 1) *Testing telicity in contexts in which the direct object complement is a quantized noun phrase* ; 2) *Adverbials and their role beyond testing* ; 3) *Other factors influencing telicity*.

Quel que soit le plan retenu, le plus grand soin doit être apporté à l'intitulé des parties, puisque le jury a pour tâche de prendre sous la dictée l'annonce complète du plan de la présentation. La brièveté et la clarté de ceux-ci sont d'ailleurs souvent le reflet d'un raisonnement efficace.

La **conclusion** n'a pas forcément besoin d'être entièrement tranchée, ni d'être très longue ; si le raisonnement est clair, quelques phrases peuvent suffire. Elle doit toutefois proposer une réponse à la question de départ, s'appuyant sur des arguments explicités.

Proposition de traitement d'un sujet

Voici un exemple de citation donnée lors de la session 2020, accompagné de pistes de réflexion pour l'élaboration d'une problématique et d'un développement argumenté. Cela ne constitue en rien un modèle à suivre et à plaquer, mais permettra aux futurs candidats de saisir les types de démarche, de réflexion et d'analyse attendus lors de l'épreuve de leçon.

“perfective and imperfective Two largely covert **aspects** of English grammar. ‘Perfective’ means that an event or action is perceived as a complete whole, whereas ‘imperfective’ means that it is perceived as something incomplete. The difference can be illustrated by this example:

perfective	imperfective
I <i>made up</i> my mind.	I <i>was making up</i> my mind.

Here the difference is expressed by the choice between past simple and past progressive. However, in general, the non-progressive/progressive distinction only partially corresponds to the perfective/imperfective one. As aspectual terms, perfective and **perfect** are quite different categories, although (confusingly) ‘perfective’ is sometimes used as a synonym for ‘perfect’.”

Geoffrey LEECH. *A Glossary of English Grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006, p. 83-84.

En qualifiant de « partielles » les correspondances entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical, la citation invite de prime abord à s'intéresser autant aux raisons qu'aux limites de ces correspondances. Mais cette citation comporte d'autres points remarquables : on s'interroge ainsi sur la pertinence de définir les aspects perfectifs et imperfectifs à partir d'une opposition *complete vs. incomplete* plutôt que de recourir à l'opposition usuelle procès vu de l'extérieur vs. de l'intérieur. L'opposition retenue est-elle opératoire et suffisante ? On peut à ce stade arguer que les verbes d'état seraient plutôt « hors du temps » (*they exist, they don't occur*) qu'inachevés / *incomplete*, et que les verbes d'achèvement, bien que par nature achevés / *complete*, acceptent sous certaines conditions (*extended achievement*, itération) de porter une forme BE + -ING. Le prédicat que choisit Leech pour illustrer le rôle de BE + -

ING semble d'ailleurs étonnant, puisque *make up one's mind* est de type achèvement (*he made up his mind *for → in a few seconds* renvoyant à un événement dépourvu de durée interne et qui se produira au terme de quelques secondes).

Une problématique générale se dégage de la citation : quels éléments sont responsables de l'aspect im-/perfectif ? Comment leur interaction s'opère-t-elle ? Nous proposons ici un exemple de plan qui suit la progression suivante : l'opposition perfectif/imperfectif serait-elle 1) logée dans l'*Aktionsart* ? 2) contrainte par l'aspect grammatical ? 3) déduite de la situation globale ?

1) Il est à noter qu'un seul linguiste cité dans le texte de cadrage loge cet aspect dans le sémantisme des verbes ; cette approche, de Langacker, permet de justifier bien des cas où se manifeste une affinité entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical. Son intérêt, tout du moins en ce qui concerne la description linguistique des phénomènes, reste cependant limité, puisque cette approche ne s'intéresse pas aux nombreux cas de recatégorisation, lesquels abondent dans le corpus comme ils abondent en discours. Pour rappel, Langacker oppose les « processus imperfectifs », uniquement composés des verbes d'état, à tous les autres types, qu'il nomme « processus perfectifs ». BE + -ING est perçu comme un moyen de rendre progressifs les processus perfectifs, ce qui en fait justement un test de leur caractère perfectif.

Un certain nombre d'affinités entre l'aspect lexical et grammatical est évidemment illustré dans le corpus. Les verbes d'état répondent bien souvent à une lecture imperfective (ex. *she looked the same*). Toutefois, ce n'est pas toujours le cas : *that was when she knew that it was time to [...]* prend dans l'extrait le sens d'un verbe d'achèvement, synonyme de *realised*. Cette lecture perfective du prédicat est activée par la ponctualité dite par *that was when*. D'un autre côté, on note aisément les affinités entre l'aspect perfectif et les verbes d'achèvement, par nature *complete* (ex. *He died on Sept 26*), mais dans la mesure où pour certains linguistes cette classe ne posséderait pas de structure interne, peut-on les qualifier de *complete* ? On notera déjà, grâce au corpus, que l'aspect global d'une situation incorporant un verbe d'achèvement n'est pas toujours perfectif : dans *groups of asylum seekers started crossing the border illegally*, le verbe aspectuel d'achèvement *start*, en combinaison avec le sujet au pluriel *groups of asylum seekers* crée une situation d'itération non bornée à droite et donc de nature imperfective pour le procès */cross the border illegally/*. Une même interprétation itérative à valeur imperfective se dégage de *And I knew that he was crossing big streets* en raison du pluriel indéfini de l'argument objet qui rend le procès atélique. Revenons enfin à l'exemple présent dans la citation : *I was making up my mind* mobilise un verbe d'achèvement (la locution verbale a le sens de *make a decision*), qui avec BE + -ING positionne en réalité le procès à l'intérieur des phases précédant sa réalisation. À ce titre, le choix de l'exemple illustratif de Leech s'avère peu prototypique. On pourrait au sujet des verbes d'accomplissement et d'achèvement préférer parler d'un aspect télique, et justifier BE + -ING sur la base d'un marquage de la non-validation du point terminal. S'il n'est pas atteint, ce point terminal, de même que la notion de changement d'état, nécessite une vision sécante avant le telos. Les verbes de type activité n'ont pas de telos, mais sont vus eux aussi comme perfectifs par Langacker, ce qui expliquerait cette même contrainte d'employer BE + -ING afin de générer l'aspect progressif. Rassembler ces types de verbes pour les opposer aux seuls verbes imperfectifs que seraient les verbes d'état semble faire perdre en description, puisqu'il devient par exemple difficile d'expliquer les incompatibilités avec les durées exprimées en IN ou en FOR parmi les types achèvement /

accomplissement / activité. On perd aussi, dans la description, la distinction entre présence ou absence de borne notionnelle vs. présence ou absence de borne situationnelle, qui pourtant paraît utile pour expliquer en détail certaines recatégorisations. Enfin, que peut-on faire des verbes aspectuels ? Les verbes aspectuels sont perfectifs mais peuvent servir à construire l'imperfectif lorsqu'ils s'intéressent à la borne de gauche (*start, begin*). Dans *she has finished decorating Anna Fleur*, le verbe d'achèvement *finished* crée à l'inverse une borne de droite, qui rend la situation perfective ; il porte un *present perfect* à valeur résultative, lui aussi à lecture perfective, mais qui active la validation d'un état adjacent (*her job there is finished*), ici superposable au changement d'état visé par le procès à valeur d'accomplissement *decorate Anna Fleur (Anna Fleur is decorated)*. Or, ces états ne sont-ils pas quant à eux supposés imperfectifs ? Ces exemples tirés du corpus montrent que l'aspect im-

/perfectif n'est pas garanti par le type de verbes. Le serait-il davantage par l'aspect purement grammatical ?

2) Une des problématiques générales de la question de l'aspect concerne le caractère potentiellement coercitif des aspects grammaticaux. Pour BE + -ING, sa présence contraindrait des valeurs que sont la progressivité, le dynamisme et l'agentivité ; pour HAVE + -EN, le changement d'état et la représentation d'un état adjacent. Mais comment justifier les autres valeurs que peuvent prendre ces deux formes ? Citons, pour BE + -ING, la valeur d'anaphore ou de commentaire ; et pour HAVE + -EN, le fait paradoxal que l'on puisse lui attribuer des valeurs imperfectives de continuité, autant que des valeurs perfectives de bilan d'expérience, de passé indéfini, de passé récent, de résultat. Une dernière difficulté vient du fait que HAVE + -EN et BE + -ING peuvent se combiner.

Hors contexte itératif, la forme BE + -ING peut être utilisée pour rendre le procès non borné, alors que la forme simple garantit l'atteinte de la borne de droite si le procès est télique, comme dans *I ate that whole thing*. Si le telos n'est pas atteint, -ING devient nécessaire, comme dans *Gloria Steinem was unpacking a carry-on bag* : BE + -ING semble bien indiquer un caractère *incomplete*, qui permet dans l'intervalle l'inscription d'un procès perfectif : *that was when she knew [...]*. A contrario, dans *Our family moved to the house in 1987, when they built the Mark West Estates neighborhood*, figure une séquence d'actions, sans que la seconde ne soit présentée comme cadre temporel à la première. Il semble bien qu'ici, étant donné le sens de concomitance qu'exprime *when*, l'absence de BE + -ING aide à dégager l'interprétation perfective de *built the [...] neighborhood*. Les deux prédicats à la forme simple sont vus comme atteignant leur telos, ils sont perfectifs.

BE + -ING ne dit pas seulement l'aspect progressif, et plutôt que l'incomplétude, il traduirait davantage une vision interne sur une situation. C'est en tout cas par cette autre valeur que l'on peut intégrer les cas où BE + -ING a valeur d'état temporaire (*if a child is being silly* prend le sens de *if a child behaves in a silly way*), de commentaire dépréciatif (même exemple), de dépendance interpropositionnelle à valeur explicative (illustrée par *hurt* dans *I'm not doing anything, and it's hurting my business*), de réouverture (*I wondered how he was managing it*), d'anaphore (*You're calling the President's Cabinet a kangaroo court*, avec du reste ici BE + -ING sur un procès bel et bien terminé), d'intention (*I'm not letting you drive*), de justification (*which is preventing him from continuing*), etc.

Concernant le *present perfect*, on rappelle qu'il est perfectif s'il est résultatif, mais imperfectif s'il est continuatif, une valeur qu'il peut dégager même sans la combinaison avec BE + -ING. On évoquera que

la phase adjacente pour les verbes téliques permet une interprétation imperfective seconde ; que l'on trouve des occurrences de HAVE BEEN -ING disant autre chose que la continuité : l'exemple *he has clearly been drinking* renvoie à une prise d'indices, construit une dépendance à valeur de justification entre deux propositions, ainsi qu'un commentaire dépréciatif, mais ne permet pas d'interpréter l'action comme inachevée.

Un exemple particulièrement intéressant de HAVE + -EN figurait dans *Queen Elizabeth has reigned for 60 years and remained popular* : on sait culturellement que l'action dure encore ; l'adverbial de durée associé au présent que porte HAVE dit bien la continuité. Cependant, la coordination *and remained popular* pourrait donner au *present perfect* un autre sens : si on donne à *and remained* une interprétation concessive de même sens que *while remaining*, il se crée alors une sorte de métaprocès, qui, ce faisant, donnerait à la mention de la durée un intérêt plus qualitatif que quantitatif, agissant comme une détermination intra-prédicative plutôt qu'elle ne viserait à garantir la validité spatio-temporelle du procès. Cette valeur déterminative trouvait appui dans l'ensemble de l'extrait, qui multipliait les épithètes flatteuses au sujet de la reine. Est-on encore face à un *present perfect* purement imperfectif dans ce cas ? La phase adjacente impliquée par la forme est-elle construite à la fin du procès ou bien à un moment indéfini mais antérieur, qui vaudrait pour seuil validant ? Nous l'avons déjà remarqué, la valeur im-/perfective n'est pas non plus imposée par l'aspect grammatical, mais est le fruit de l'interaction complexe de paramètres de nature variée ; il semble donc plus prudent d'employer ce terme pour décrire une situation générale.

3) L'imperfectivité d'une situation globale peut être de deux sortes, selon qu'il s'agit d'un imperfectif progressif ou d'un imperfectif d'habitude. Pour ce dernier, il est à noter qu'il nécessite souvent l'adjonction de termes en plus de la forme simple, comme l'adverbe *usually* dans *but even then I usually had to get up in the middle of the night*, ou l'adjectif de fréquence *at weekends* dans *at weekends I go to the gym*. D'autres fois, le groupe verbal s'accompagne d'un auxiliaire modal pour orienter cette lecture, comme le *would* à valeur fréquentative présent dans *Like the restless guest he was, he would jump the fence that surrounded Mrs. Thomas's home and return hours later*. Ces exemples montrent comment des verbes ici d'achèvement (*jump the fence*) ou d'accomplissement (*go to the gym*), par le biais de la multiplicité sérielle, se plient en fin d'interprétation à une lecture imperfective. Ils montrent aussi que cette lecture passe par d'autres moyens que l'aspect grammatical. En effet, la manipulation consistant à supprimer les termes mentionnés ci-dessus permet de voir que la forme simple n'est pas seule génératrice de l'habitude.

On pourrait s'intéresser ensuite aux interactions complexes opérant entre l'aspect lexical et la nature des arguments du verbe (selon qu'ils sont bornés ou non), la présence d'une particule adverbiale, d'adverbiaux (dates, durées, fréquences), de syntagmes prépositionnels de destination, et voir comment la lecture im-/perfective est le produit de l'imbrication complexe de ces éléments. On insistera sur certaines interactions intéressantes, comme dans *David Koch, the billionaire and major conservative donor, has died at 79* : si le verbe d'achèvement *die* impose l'aspect *complete*, peut-on trouver un sens imperfectif à HAVE ici (quel état adjacent ?), alors même que la circonstance *at 79* semble encourager une vision externe du procès ? Comment classer en termes d'im-/perfectivité les valeurs *hot news* et *current relevance*, cas où un procès pourtant révolu ne semble pour autant pas encore détaché de la sphère du présent ? En quoi le fait qu'il soit fait mention de la générosité partisane de David Koch

pourrait-il contribuer à expliquer l'emploi d'un *present perfect* dans l'exemple ? On mettra cette occurrence en regard avec la suivante : *Milt Moss, a comic actor who delivered the rueful catchphrase "I can't believe I ate that whole thing" in a memorable commercial for Alka-Seltzer in 1972, died on Sept 26 in Manhattan*, qui paraît montrer un intérêt énonciatif différent, l'énonciateur cherchant à dater et à localiser un événement afin de le ranger tout entier dans le passé, et d'inscrire le défunt au panthéon des comiques ayant marqué leur époque. En terminant par l'étude de quelques formes en BE + -ING à valeur de commentaire, cette dernière partie viserait à démontrer que l'aspect im-/perfectif peut être lié à un choix énonciatif de présenter une situation selon un point de vue intérieur ou extérieur, avec toutes les extensions de signification que ces termes peuvent prendre, et les quelques hésitations que cette opposition entraîne, plutôt qu'il ne servirait à signaler que l'action est *complete* ou *incomplete*. Cette proposition de réponse à la double problématique de départ (quels facteurs jouent dans la prise en compte de l'im-/perfectivité et se définit-elle le mieux par *complete* vs *incomplete* ?) serait nuancée par un rappel de l'intérêt de ne pas rejeter une piste en faveur d'une autre, la question de l'aspect gagnant à être approchée sous différents éclairages.

L'entretien

L'entretien vise à faire préciser, éventuellement confirmer, ou compléter l'exposé du candidat. Il peut s'agir d'une demande de précision sur une notion utilisée, sur un argument défendu, ou sur un élément de contextualisation. Certaines questions concernent des micro-analyses proposées parfois un peu trop rapidement par le candidat, et lui demandent de procéder à une manipulation, de rappeler un test l'ayant amené à telle ou telle conclusion, ou de mettre en regard une occurrence avec une autre. Les questions s'appuient sur la prestation des candidats, et l'échantillon qui suit, composé d'exemples de questions posées lors de la session 2020, illustre leurs différentes fonctions :

- vérifier que les connaissances étaient bien présentes : « Les verbes d'état peuvent-ils faire l'objet de recatégorisations ? Comment, par exemple, appliquer les tests de Vendler pour opposer les deux occurrences de *know* dans [...] *that was when she knew it was time to write a book about her life on the road* et *And I knew he was crossing big streets* ? »
- faire préciser une définition, car certains candidats omettent de définir les concepts qu'ils utilisent ou en donnent une définition trop vague : « Vous avez dit que le progressif était une forme d'imperfectif particulière. Pourriez-vous mieux expliquer cela et nous dire quelle serait une forme d'imperfectif non particulière ? »
- vérifier qu'un concept linguistique utilisé sans explicitation fait réellement sens pour le candidat et qu'il est capable de l'appliquer à un énoncé du corpus : « À plusieurs reprises, vous avez proposé une distinction entre spécifique et générique. Pouvez-vous rappeler ce que vous entendez par ces concepts et à quoi vous les appliquez (énoncé, situation, procès, référent nominal) ? »
- inviter à détailler une étude d'occurrence ou à fournir une analyse plus approfondie d'un énoncé insuffisamment travaillé : « Peut-on dire que le procès décrit est véritablement imperfectif dans *Sorry, I'm reading the wrong dates* ? Par quoi peut-on manipuler *I'm reading* ? »
- faire étudier une occurrence (incontournable ou problématique) négligée par le candidat, afin qu'il complète son exposé ou parvienne à un positionnement plus abouti : « Dans quelle mesure pourrait-

on dire que l'aspect grammatical affecte la télicité dans *It is fair to say that he was drowning when this couple found him ?* »

- permettre de percevoir une distinction entre deux énoncés présentés comme similaires, ou inversement une similitude entre des énoncés perçus comme différents : « Vous avez expliqué que le *present perfect* s'accompagne toujours d'une valeur résultative et que c'est cela qui l'oppose au prétérit. Pouvez-vous dire si cette interprétation résultative se construit de la même façon dans *It's the first time bat lovers have built artificial roosting sites alongside a river* que dans la manipulation *They have built artificial roosting sites alongside a river*, et si une opposition avec le prétérit s'avère toujours possible ? »
- amener le candidat à reformuler un propos ou à préciser sa pensée : « Au sujet de BE + -ING, vous dites que cette forme entraîne une implicature de durée limitée et une implicature d'agentivité. Quelles propriétés de la forme entraînent ces implicatures ? »
- faire corriger une erreur d'analyse ou rectifier un propos, ou encore relever une contradiction pour permettre au candidat de rectifier sa position : « Vous avez parlé d'un sens continuatif à propos de *after I've been working in the garden I feel better*, puis vous avez repris cet exemple pour illustrer un cas où, selon vos termes, l'action dite par le *present perfect* progressif est terminée en raison de la présence de *after* et donc le *perfect* ne peut plus être à sens continuatif. Pourriez-vous clarifier votre analyse, en commençant par nous rappeler ce que vous entendez par continuatif ? »
- faire développer une idée : « Vous n'avez pas tranché entre accomplissement et activité à l'occasion de votre étude de *bake* dans *He bakes them in the oven and they curl up brownly at the edges*. Pourriez-vous clarifier ce qui pose problème ? »
- revenir sur un segment de la citation pour inviter le candidat à prendre plus clairement position et donc à expliciter sa pensée générale : « Vous avez attribué à Comrie l'idée, je vous cite, d'une restriction de la situation par le progressif, en prenant appui sur l'extrait suivant de la citation : "*Aspect [...] has been concerned with different ways of representing the internal temporal constitution of a situation.*" Ne peut-on pas plutôt entendre cet extrait comme une remise en question du statut d'aspect du *present perfect* et de celui des formes simples ? »
- demander au candidat de synthétiser sa pensée : « Peut-on considérer que les formes simples constituent un aspect, et si oui, pourriez-vous synthétiser les enjeux de cette vue ? »
- amener le candidat à dresser une liste des critères retenus pour étayer son positionnement : « Pourriez-vous rappeler les tests qui permettent de faire la distinction entre les verbes d'achèvement, d'accomplissement et d'activité ? »
- inviter le candidat à comparer plusieurs approches théoriques : « D'autres approches que celle développée par Huddleston & Pullum pourraient-elles être proposées dans le cadre de la recherche d'un éventuel invariant derrière la forme BE + -ING ? » ; « La distinction entre aspect perfectif vs. aspect imperfectif a-t-elle fait l'objet d'un traitement à l'échelle lexicale chez un linguiste ? »

Les candidats doivent veiller à ne pas relâcher l'attention lors de cet entretien, et à proposer des réponses claires et de longueur raisonnable. Ce dernier point est primordial. Cela implique qu'il incombe au candidat de distinguer les questions appelant une réponse brève et celles qui nécessitent un minimum de structuration, sachant qu'en aucun cas il ne s'agit de relancer un développement.

L'entretien se conçoit comme un échange avec le jury ; il fait partie de la prestation, et par conséquent, le candidat doit maintenir un registre et un positionnement adéquats : l'épreuve de leçon ne s'arrête pas avant l'entretien, mais à la fin de celui-ci.

La langue

Pour plus de détails sur la qualité de la langue, il convient de consulter les rapports des sessions précédentes, ainsi que les chapitres sur l'épreuve de commentaire linguistique et sur l'expression orale du présent rapport.

La leçon est un exercice de **communication**, comme les autres épreuves orales. Celles-ci sont destinées à recruter de futurs enseignants, qui devront intervenir et se faire comprendre devant une classe entière. Si la plupart des candidats font un réel effort de pédagogie, de contact visuel et d'écoute (lors de l'entretien), certains, peut-être sous l'effet du stress, se replient sur eux-mêmes, fuyant le regard ; d'autres encore adoptent un volume trop bas, un rythme trop rapide ou saccadé, ou à l'inverse beaucoup trop lent. Le jury, qui œuvre pour mettre le candidat à l'aise, a bien évidemment conscience du stress que génèrent les épreuves orales. Cependant, il ne saurait trop recommander aux futurs candidats un entraînement régulier en amont des oraux, si possible devant un public averti ; cela permet de réduire au maximum les appréhensions le jour J et de faire montre d'un contrôle de soi. 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. La qualité de la communication (qu'il s'agisse de l'oral lui-même ou de la posture) influence obligatoirement le contenu, et si le 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.

Une autre précision spécifique à la leçon concerne les renvois aux extraits durant la présentation. Lorsque le candidat annonce « *in excerpt 7* », par exemple, il faut laisser le temps au jury de se reporter à cet énoncé ; une bonne manière de procéder peut consister, pour le candidat, à s'y reporter lui-même. Pour des raisons pratiques, le candidat gagne en clarté et efficacité lorsqu'il indique d'emblée, dans le cadre d'un extrait plutôt long, la ligne à laquelle se situe l'occurrence étudiée, qu'il prendra soin de citer (sans pour autant lire tout l'énoncé). En effet, toute ambiguïté ou tout temps d'hésitation pour le jury nuit à la qualité de la communication. Cette année, la plupart des candidats ont veillé à cet aspect de leur présentation, ce qui a été très apprécié.

Il est attendu que les candidats maîtrisent également les différences de registre de langue, en anglais comme en français, et qu'ils adaptent leur prestation à la circonstance. Il ne s'agit pas de s'exprimer de manière pédante ou affectée, mais d'éviter toute familiarité, déplacée, que celle-ci se manifeste par des indices linguistiques ou gestuels.

La **qualité de la langue** participe également de la qualité de la présentation. Il convient d'abord de rappeler l'importance d'une **maîtrise des termes linguistiques** spécifiques à la question au programme, ainsi que de la **métalangue** de manière générale. Maîtriser la métalangue (spécifique ou générale) contribue à la richesse du lexique, qui permet aussi une construction plus élaborée et plus claire de la pensée. Par maîtrise, on entend également, outre la capacité à manier les termes sans

interrompre la fluidité du discours, une bonne connaissance de la prononciation : trop de candidats font encore des erreurs d'accentuation et de phonèmes sur certaines voyelles de termes linguistiques courants et/ou incontournables, sur lesquels le jury ne peut admettre d'erreurs.

Voici une liste non exhaustive des termes ayant pu poser problème aux candidats, que ce soit en matière d'accent tonique ou de phonèmes :

adjunct, affix, ambiguity, analysis, anaphoric, artificial, basic, categorise, category, circumstance, clause, comment, complement, consider, continuity, continuous, contradict, contribute, debate (n.), deictic, distinguish, durative, effect, envisage, event, excerpt, experiential, front, generic, habitual, illustrate, indicate, influence, interpret, interval, iterative, occurrence, paradox, parameter, precise, present perfect, process, quote, specific, towards, use (n.)

Concernant le rythme et l'intonation, nous rappellerons aux candidats de s'entraîner à la réalisation des formes faibles des mots grammaticaux, qui, associée à la réduction des voyelles inaccentuées des polysyllabiques lexicaux, permet d'éviter de donner l'impression d'un rythme syllabique calqué sur le rythme français. De même, il faut éviter le recours intempestif à des schémas intonatifs ascendants, qu'on limitera à des fonctions langagières précises comme la réserve ou l'énumération, par exemple. La situation étant celle d'une démonstration, les tons descendants devraient accompagner l'essentiel du propos.

Des erreurs de **grammaire** ou de **syntaxe** ont été entendues. Les -s de la troisième personne du singulier et du pluriel ont régulièrement été omis (**one of the characteristic*) ou ajoutés de façon parasite, et des terminaisons en -EN ont parfois été inaudibles ou manquantes. Parmi les calques syntaxiques, citons ces deux exemples, difficilement tolérables : **It might seem paradoxical of having two aspects ; *before to explain the [...]*. Citons encore trois problèmes récurrents : la présence inappropriée de l'article THE (**the excerpt 5 ; *let's start with the verbs of cognition ; *this is not compatible with the BE + -ING*), le dédoublement du sujet (**the speaker, he can choose [...]*), et l'emploi abusif de BE + ING dans les analyses (**such elements are determining whether to use the present perfect or not*).

Le **lexique** a parfois manqué de précision, que ce soit dans l'appareil terminologique (*we have this idea of [...]*) que dans les formules connectives (*I want to say here that [...]* ; *there's also the case of [...]*). Le verbe « compléter » a très souvent été traduit par *complete* au lieu de *complement*. Cependant, dans la majorité des exposés, un travail sérieux de préparation s'est fait ressentir : cela a permis aux candidats d'employer les concepts de façon particulièrement adéquate, ce que nous saluons ici.

Pour finir, le jury souhaite féliciter les candidats qui ont fait des efforts pour présenter un travail construit, structuré, en lien avec le corpus. Il a eu le plaisir d'entendre de très bonnes prestations, d'autres louables, et d'avoir des échanges de qualité avec les candidats durant certains entretiens. Même si un exposé n'est jamais complet, le temps de préparation étant limité, la finesse d'analyse, la rigueur de la méthode, le désir de convaincre, ont été particulièrement appréciés ; il est regrettable que ce type de prestation ne soit pas plus fréquent. Le jury espère que les conseils donnés dans cette section du rapport permettront de guider les prochains candidats vers la réussite au concours et les aideront à dépasser le stade du repérage pour proposer une véritable analyse du corpus, servie par des connaissances théoriques bien explicitées. Il adresse ses encouragements aux futurs candidats.

6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Modalités de l'épreuve

Les candidats disposent pour l'épreuve de commentaire de deux heures de préparation pendant lesquelles ils ont accès à un dictionnaire unilingue anglais ainsi que d'un dictionnaire de prononciation. Lorsque le candidat s'installe dans la salle d'interrogation, les modalités de l'épreuve lui sont rappelées par le jury, puis il commence dès qu'il est prêt. La présentation attendue est réalisée en langue anglaise en un temps qui ne peut excéder trente minutes ; elle est suivie d'un entretien en anglais d'une durée maximale de quinze minutes. Cinq minutes avant la fin du temps imparti pour l'exposé, un membre du jury fait signe au candidat afin de lui permettre de se diriger sans précipitation vers sa conclusion. Les notes des candidats ne doivent en aucun cas être rédigées intégralement, à l'exception éventuellement de l'introduction et de la conclusion. À l'issue de la prestation, ce point fait systématiquement l'objet d'une rapide vérification par le jury.

La présentation requiert également la lecture d'un passage d'une dizaine de lignes environ, au choix du candidat. Le meilleur moment pour proposer cette lecture à voix haute est le début de l'épreuve ou la fin de l'introduction. Ceci réduit le risque d'oublier cette partie de l'exercice.

L'épreuve de commentaire ne comporte pas de programme spécifique. Ce qui est requis est le traitement d'un point de linguistique imposé à partir d'un extrait de texte d'une longueur approximative de 700 mots. La consigne indique le phénomène linguistique que les candidats ont à traiter : *Your main commentary should be focused on... .*

Les extraits proposés, présentés sur une page de format A4, consistent le plus souvent en des passages de romans modernes ou contemporains britanniques ou américains, mais d'autres genres peuvent également être proposés (articles de presse, essais, biographies, etc.) et d'autres variétés d'anglais sont possibles (Canada, Afrique du Sud, Inde, etc.). L'origine du texte est systématiquement précisée.

Préparation en amont

Dans la mesure où il ne fait pas appel à un programme spécifique, le commentaire requiert une excellente culture linguistique et des connaissances théoriques étendues. Il s'agit d'une épreuve de **spécialité** qui doit être menée à l'aide d'outils linguistiques. Les considérations d'ordre stylistique, littéraire ou culturel n'y sont pas pertinentes. Les trois grands domaines de la grammaire anglaise doivent être solidement maîtrisés, à savoir :

- le domaine verbal ;
- le domaine nominal ; - l'énoncé complexe.

L'épreuve se déroulant en langue anglaise, les candidats ont intérêt à utiliser des glossaires bilingues au cours de leur préparation. Il est également indispensable de se plonger dans des **grammaires en anglais**. Celles-ci, outre leurs apports théoriques, permettent en effet une immersion dans le lexique

technique de la langue cible. Il est ainsi recommandé aux candidats de se familiariser avec les deux ouvrages suivants : R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman, 1985 ; R. Huddleston & G. K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002. Ces lectures essentielles, qui feront utilement l'objet de prises de notes, notamment pour ce qui concerne la terminologie, gagneront à être complétées par une étude approfondie d'**ouvrages théoriques et méthodologiques en français** qui permettent également de se préparer à la question large de linguistique à l'écrit du concours.

Les candidats gagneront 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 thèmes / phénomènes traités

Les **phénomènes retenus** sont variés. Ils peuvent consister en des opérateurs isolés (ex. *A*, *DO*, ou encore *THAT*), des notions (*the expression of quantity*, *direct and indirect speech*), des parties du discours (*adjectives*, *adverbs*, *prepositions and adverbial particles*), certains types de constituants (*nominal clauses*, *infinitive clauses*), ou encore de types d'agencements syntaxiques (*passive constructions*, *non-canonical constituent order and information packaging*). Les candidats doivent être attentifs à ces différences, car elles influent inévitablement sur la méthodologie à adopter. Si un sujet sur *DO* impose, par exemple, de différencier les natures et emplois différents de ce marqueur – quitte à le comparer à d'autres dans la mesure où cette démarche apparaît pertinente –, un sujet notionnel portant sur l'expression de la quantité ne saurait se limiter à l'étude des seuls « quantifieurs » présents dans l'extrait. Il est important de prendre également en compte d'autres formes, telles que les numéraux cardinaux, certains adverbes (ceux, notamment, qui expriment le degré), les comparatifs, les structures permettant de marquer les variations parallèles et ainsi que divers mots lexicaux, que ceux-ci soient de nature verbale (ex. *multiply*, *increase*, *diminish*), nominale (ex. *amount*, *abundance*, *scarcity*) ou adjectivale (ex. *plentiful*, *copious*, *scant*). Les occurrences les plus problématiques ne sauraient être évitées, mais doivent au contraire être repérées et analysées avec soin.

Il importe de toujours porter un **regard spécifique** sur l'extrait proposé. Le fait d'avoir traité préalablement tel ou tel phénomène à l'aide d'un autre texte support peut indéniablement constituer un avantage, mais il convient de bien veiller à ne pas reproduire mécaniquement un plan inadapté aux spécificités du texte. Pour cette raison, une bonne préparation à l'épreuve du commentaire implique avant tout l'acquisition de connaissances linguistiques étendues et d'une méthodologie rigoureuse et transférable.

Figurent ci-dessous, à titre d'exemples, quelques-uns des sujets proposés au cours de cette session. Un plus large éventail de sujets de commentaire linguistique pourra utilement être consulté sur le site de la SAES (rubrique « Concours », puis « Annales »).

- *A*
- *Adverbs*
- *Direct and indirect speech*
- *DO*

- *Modal auxiliaries*
- *Non canonical constituent order and information packaging*
- *Negation*
- *Nominal clauses*
- *Passive forms*
- *Prepositions and adverbial particles*
- *THAT*

La présentation

Lecture de l'extrait

Ainsi que cela a été rappelé plus haut, il est préférable de placer la lecture du passage choisi au début ou à la fin de l'introduction, ce qui permet d'éviter les oublis.

La lecture à voix haute doit faire l'objet d'une préparation minutieuse. Il est par exemple utile de vérifier attentivement la **prononciation** et l'**accentuation des mots** à l'aide du dictionnaire de prononciation disponible en loge. Certains candidats pourront éventuellement procéder à un découpage des phrases en groupes de souffle et s'interroger sur la nature des schémas intonatifs appropriés. Il convient dans tous les cas d'éviter une intonation montante systématique en fin d'énoncé déclaratif. Ces considérations soulignent la nécessité d'une préparation rigoureuse à la lecture à voix haute tout au long de l'année.

Structuration de l'exposé

Le commentaire doit être structuré de manière claire et progressive. Il doit ainsi comporter une **introduction**, un **développement** et une **conclusion**. Il est en outre important que les différentes parties de l'exposé s'enchaînent de manière fluide et dynamique.

L'introduction

Dans l'introduction, il est attendu que les candidats **définissent les termes du sujet**. Ainsi, avant de traiter un sujet comme *Nominal clauses*, convient-il de définir la notion de proposition et d'expliquer en quoi une telle entité peut être nominale.

Il appartient également de **s'interroger sur les enjeux** soulevés par le phénomène linguistique proposé à l'analyse. Trop de candidats omettent cette étape indispensable, et leur traitement s'en trouve pénalisé. Ainsi, toujours pour traiter le sujet *Nominal clauses*, est-il nécessaire de s'interroger sur plusieurs points essentiels : la partie du discours concernée ; la fonction que les propositions nominales peuvent remplir au sein de l'énoncé ; les constituants qui sont susceptibles d'y apparaître ; les opérateurs de nominalisation qui y interviennent. Il convient également de considérer le mode (fini ou non fini) de ces propositions. Cette liste de questions n'a pas vocation à être exhaustive à ce stade ; il s'agit de définir les enjeux posés par le sujet. Enfin, il convient d'**annoncer le plan**, voire de le dicter très intelligiblement, à vitesse raisonnable, car celui-ci est toujours noté intégralement par le jury.

Le plan et le développement

L'ensemble des questionnements formulés dans l'introduction doit **trouver une réponse** dans la suite de l'exposé ; à titre d'exemple, il serait incohérent de proposer une problématique portant sur la valeur invariante de DO pour ne jamais revenir sur la question au cours de l'exposé.

Le plan doit permettre de traiter le sujet le plus exhaustivement possible, de manière cohérente. Il doit non seulement tenir compte des enjeux incontournables, mais aussi et avant tout des occurrences présentes dans le texte. C'est pourquoi il est essentiel de ne pas suivre mécaniquement un plan vu lors de cours de préparation ou lu dans un chapitre d'ouvrage consacré à la question traitée. Il est du reste important que chaque partie soit définie clairement et de manière concise. La progression suivie au sein de chaque partie doit elle aussi être dynamique, c'est-à-dire progresser des cas les plus simples vers les occurrences les plus complexes.

À titre d'exemple, pour un sujet portant sur les adverbes, il pouvait ainsi être souhaitable de consacrer une première partie à des considérations d'ordre **morphologique** et de s'interroger sur les différents **procédés de formation** des occurrences de l'extrait ainsi que sur la productivité de ceux-ci (dérivation déadjectivale par affixation – principalement suffixation en *-ly-*, emploi de lexies primaires, composition, conversion lexicale, etc.). Une deuxième partie pouvait permettre d'établir une **taxonomie sémantique** des adverbes recensés dans l'extrait (adverbes de degré, de temps, de fréquence, de lieu, de directionnalité, de manière) et de montrer les limites d'une telle classification. La troisième partie pouvait donner lieu à un examen du fonctionnement **syntaxico-sémantique** et **syntaxico-énonciatif** des adverbes. Dans le cadre de cette réflexion, diverses typologies des occurrences pouvaient être proposées, notamment en fonction de leur **portée** ou de leur **incidence** : l'adverbe porte-t-il sur un simple constituant, un prédicat ou une proposition, sur l'énoncé tout entier, voire sur l'acte d'énonciation ? Divers modèles théoriques pouvaient alors être confrontés. D'autres plans étaient bien entendu possibles s'ils permettaient un traitement rationnel du sujet.

Les premières parties de ce plan rejoignent, dans une certaine mesure, ce que l'on pourrait envisager pour traiter un sujet tel que *les adjectifs*, à condition que les occurrences présentes dans l'extrait se prêtent à cette stratégie. Ceci est dû au fait que les adjectifs possèdent bien des points communs avec les adverbes, notamment le fait de ne pas avoir d'autonomie syntaxique et de porter sur une cible qu'ils modifient et dont ils modulent le sens. Il serait absurde, en revanche, de vouloir appliquer un tel plan à d'autres sujets requérant un traitement bien différent.

Pour un sujet comme *Direct and indirect speech*, il pouvait paraître judicieux de consacrer une première partie aux **éléments déictiques**, c'est-à-dire à l'ensemble des marqueurs dénotant des repérages directement effectués par rapport à la situation d'énonciation (démonstratifs, pronoms personnels, embrayeurs, temps grammaticaux), en montrant que ces marqueurs peuvent constituer dans le discours direct la trace de repérages effectués par rapport à la situation des protagonistes, mais aussi, dans le discours indirect, d'opérations réalisées par rapport à la situation du narrateur ou de protagonistes rapportant les propos ou pensées d'autres personnages. Dans une seconde partie, il pouvait alors être utile d'aborder la dimension **syntaxique** des types de discours, en s'intéressant à l'agencement des constituants et notamment à l'intégration du discours indirect dans des propositions matrices au moyen de conjonctions ou d'autres marqueurs de subordination qu'il convenait de recenser. Il s'agissait alors, entre autres, de prêter attention au mode – fini ou non fini – des propositions

subordonnées. Une troisième partie pouvait être l'occasion de s'intéresser aux différentes formes de **modalité** (épistémique, déontique, dynamique, appréciative) dont l'origine (le narrateur ou les protagonistes) varie en fonction du type de discours employé. Les marqueurs employés pour exprimer la modalité (modaux, opérateurs dits aspectuels, éléments lexicaux, etc.) devaient alors être repérés et analysés en contexte. Dans chacun de ces parties, la complexité, voire l'ambiguïté des repérages effectués dans le discours indirect libre, ne pouvait en aucun cas être éludée.

Pour pouvoir mener à bien une **analyse** fine des occurrences de l'extrait, il est essentiel de réfléchir à leur fonctionnement et à leur apport linguistique en contexte. Il est également utile de les comparer entre elles et d'identifier les caractéristiques qui les singularisent, outre celles qu'elles possèdent en commun. Cette démarche permet de faire progresser le raisonnement, de formuler des hypothèses ou encore de justifier diverses réflexions.

Il convient certes de **décrire** les formes concernées pour voir de quelle manière elles participent à la construction du sens, mais l'analyse ne doit en aucun cas se limiter à ce point de départ. La description doit invariablement déboucher sur une **réflexion** d'ordre syntaxique, sémantique et pragmatique (c'est-à-dire qui prend en compte les éléments du contexte d'énonciation).

Ce qui vient d'être dit ne signifie nullement qu'il faille envisager de plaquer un plan de type : 1. Syntaxe ; 2. Sémantique ; 3. Pragmatique, quelles que soient les spécificités des phénomènes étudiés, mais que chacune de ces dimensions du fonctionnement des occurrences doit être examinée afin d'être en mesure d'en proposer une analyse fine et pertinente.

Les **manipulations** font partie intégrante des outils d'analyse. Pour traiter le sujet sur le discours direct et le discours indirect, il était important de comparer certains énoncés au style indirect avec leur contrepartie au style direct, et ce afin de mettre en évidence les différences de pronoms ou de marqueurs syntaxiques. Dans le cadre du traitement du sujet *Non-canonical constituent order and information packaging*, il était de même indispensable de tenter rétablir l'ordre « canonique » des constituants des énoncés avec constructions extraposées ou clivées (par exemple) pour rendre compte de leur fonctionnement syntaxique et mettre en lumière les effets produits par la hiérarchisation qu'ils établissent dans le statut de l'information.

La conclusion

La conclusion a pour fonction de **synthétiser** les réponses apportées au cours de l'analyse aux questions posées dans l'introduction. Cette dernière phase de la présentation doit alors mettre en valeur le fil conducteur de l'exposé et permettre, au terme de la réflexion, de récapituler de façon précise les enjeux soulevés par les phénomènes traités ainsi que des diverses valeurs que prennent les formes en contexte.

L'entretien

Les questions posées par le jury au cours de l'entretien, qui se déroule en anglais, n'ont en aucun cas pour but de déstabiliser les candidats. Elles visent à leur permettre de clarifier leur propos, de revenir sur d'éventuelles erreurs ponctuelles ou encore d'approfondir leur démarche. À plusieurs reprises, des candidats ont gagné des points au cours de cette phase de l'épreuve en affinant leur réflexion et en élaborant des développements pertinents.

Il est parfaitement légitime de prendre quelques instants de réflexion avant de proposer une réponse aux questions du jury. Ceci peut être l'occasion de s'accorder un peu de temps pour relire un passage afin de trouver un exemple pertinent ou encore de réfléchir à une manipulation, voire un test susceptible de justifier un propos. Il importe, quoi qu'il en soit, de calibrer judicieusement la formulation des réponses : un développement excessivement long est susceptible de donner l'impression que l'esprit de synthèse fait défaut, alors qu'une réponse succincte à l'extrême peut laisser penser que le candidat refuse de saisir l'occasion d'établir un échange constructif.

Nous proposerons ci-dessous, à titre d'exemples, quelques-unes des questions qui ont été posées au cours des entretiens cette année :

- *In the second part of your presentation you quoted the sentence "I know what you're going to say". Would you maintain that to say is a nominal clause here?*
- *What is the scope of the adverb skilfully in the sentence "Chris will drive very skilfully"?*
- *How would you define the key characteristics of free indirect speech?*
- *You described DO as a proform while referring to the occurrence of DO IT observed line 25. Is DO to be analysed here in the same way as when it is an autonomous proform? Why?*
- *Could you think of any syntactic tests that could be applied to help determine whether a specific form is a past participle or an adjective?*
- *Would you maintain that an adjunct can take scope over a single constituent?*
- *What do you think the indirect speech equivalent of "Call me Monday if there's a problem" would be?*

Points de vigilance

Il est capital que tout candidat ayant choisi l'option C puisse démontrer que ses connaissances en linguistique sont solides et bien assimilées, notamment dans le domaine syntaxique.

Comme lors des sessions écoulées, le jury a parfois déploré d'**importantes lacunes dans le domaine de la syntaxe**.

Il est ainsi inconcevable qu'une construction extraposée comme *it took seven minutes to walk seven blocks* soit confondue avec un cas de clivage, que des énoncés traditionnellement analysés comme impliquant une montée du sujet ne soient pas reconnus ou que des erreurs grossières soient commises sur l'identification de la **nature** et de la **fonction** des éléments analysés. Plusieurs candidats se sont cette année avérés incapables de distinguer les différentes natures de THAT dans leurs présentations portant sur cet opérateur.

Il est par ailleurs primordial de ne jamais occulter la dimension syntaxique des phénomènes traités pour n'aborder que des considérations sémantiques alors imprécises. Plusieurs candidats ont, lors de cette session, traité de la négation sans jamais s'intéresser à la dimension syntaxique de cette opération, ce qui les a considérablement pénalisés.

Tout spécialiste de linguistique doit être en mesure d'effectuer certains **tests syntaxiques** pour étayer ses analyses. Pour traiter le sujet *Passive forms*, par exemple, il convenait de s'intéresser au gradient existant entre les occurrences de participes passés observées dans les passifs dits « centraux » et les adjectifs verbaux rencontrés dans certaines structures attributives. Divers tests pouvaient alors

être appliqués afin de déterminer de quel côté de ce gradient l'on se situait : modification possible de bon nombre d'adjectifs gradables par l'adverbe *very*, coordination possible des participes avec des adjectifs, modification par des adverbes tels que *quite* ou *rather*, remplacement de la copule *be* par des verbes tels que *feel* ou *seem* dans les constructions semi-passives, substitution envisageable de BE par le verbe lexical *get*, voire par des verbes comme *grow* ou *become* dans les constructions pseudo-passives, etc. De manière comparable, pour traiter de manière satisfaisante un sujet comme DO, il était indispensable de proposer systématiquement des tests visant à illustrer le fonctionnement syntaxique de cet opérateur lorsque celui-ci est verbe lexical, proforme ou auxiliaire doté des *NICE properties*.

Langue

La prestation se déroulant en anglais, une note de langue est attribuée au candidat à l'occasion de l'épreuve de commentaire, au même titre que pour les épreuves de leçon et d'EHP. C'est la moyenne de ces trois notes qui permet de déterminer la note finale de langue, de même coefficient que les autres notes des épreuves orales.

Le commentaire comme l'entretien constituent entre autres un exercice de communication. Un propos bien formulé place inmanquablement le jury dans de bonnes conditions pour en recevoir le contenu alors qu'une forme défectueuse finit inévitablement par attirer l'attention sur elle-même, au détriment du fond.

Sous l'effet du stress, certains candidats adoptent un volume excessivement bas, un rythme trop rapide ou, au contraire, exagérément lent ; certains candidats ont ainsi, lors de leur prestation, laissé s'écouler des silences de plusieurs secondes dans chacune de leurs phrases. Il s'agit de défauts auxquels il faut absolument remédier, car ils rendent l'écoute de la prestation extrêmement difficile.

Pour l'épreuve de commentaire, il importe de bien connaître la métalangue, ce qui permet une présentation précise et claire de la pensée. Il convient également de maîtriser sa **prononciation**.

Pour ce qui concerne les termes courants, les candidats sont invités à se référer à la section du rapport consacrée à la langue orale. Nous attirerons ici leur attention sur plusieurs termes spécialisés fréquemment malmenés par les francophones.

Voici tout d'abord divers mots dont il importe de bien assimiler l'**accentuation** (le gras indique la syllabe qui doit porter l'accent primaire) :

- **adjective**, *adjectival*
- **adjunct**
- **adverb**, *adverbial*
- **attribute** (n.), *attributive*
- **category**
- **chronology**, *chronological*
- **comparison**
- **context**
- **determiner**
- **interrogative**
- **narrative**
- **occurrence**

- *prototypical* - *relative*
- *superlative*.

On signalera également quelques erreurs récurrentes observées sur les **phonèmes vocaliques** des termes suivants (signalés en gras), parfois précisément en raison des erreurs d'accentuation recensées ci-dessus : *adjectival* (/aɪ/), *antecedent* (/i:/), *auxiliary* (préférentiellement /gʒ/, même si la variante /ks/ existe en anglais britannique), *basic* (/s/), *determiner* (/ɪ/), *focus* (əʊ), *occurrence* (/ʌ/).

Rappelons que seuls une préparation systématique et un entraînement régulier sont susceptibles de permettre de traiter en anglais d'un point de grammaire de manière fluide et appropriée à partir de notes succinctement rédigées.

Le jury souhaite féliciter et remercier les candidats qui ont démontré l'intérêt qu'ils portaient à la linguistique anglaise et qui, par leurs connaissances et la qualité de leur réflexion, leur ont fourni l'occasion d'apprécier des prestations originales et de tirer profit d'échanges enrichissants. Il espère que les indications et conseils prodigués ici seront utiles aux candidats des sessions ultérieures. À chacun, le jury tient à adresser ses vifs encouragements et ses plus sincères vœux de réussite.

Stephan WILHELM CPGE, Lycée Berthollet, Annecy

7 – Épreuve Hors Programme (EHP)

Remarques introductives

Les candidats sont encouragés à consulter les rapports des années précédentes, notamment ceux de 2019 (particulièrement complet sur les questions de la contextualisation des documents et du point de vue) et de 2018. Ils sont disponibles en ligne sur le site « Devenir enseignant » ou sur celui de la SAES qui, en outre, propose des annales de l'épreuve, dont les exemples de sujets de la session 2020 cités ci-dessous.

Les textes officiels précisent le contenu et le déroulement de l'épreuve hors programme (EHP) : « Cette épreuve est constituée d'un exposé oral en anglais à partir de documents, suivi d'un entretien en anglais avec le jury. Le candidat reçoit au moins trois documents qui peuvent être de natures diverses (tels que textes en anglais, documents iconographiques ou audiovisuels en anglais) et permettent de dégager une problématique commune (notamment d'ordre thématique et/ou historique et/ou formel). Il dispose, pendant le temps qui lui est imparti pour la préparation, d'un certain nombre d'ouvrages de natures diverses (notamment dictionnaires et encyclopédies), dont la liste est rendue publique à l'avance. Dans son exposé en anglais, le candidat propose une lecture et une interprétation des documents qui lui ont été remis, mettant en évidence ce qui les relie et les éclaire mutuellement. L'exposé ainsi que l'entretien en anglais qui lui fait suite permettent d'évaluer les qualités d'analyse, de synthèse, d'argumentation et d'expression du candidat ainsi que sa maîtrise d'outils méthodologiques adaptés à la nature de chaque document. »

Format de l'épreuve

L'Épreuve Hors Programme, comme son nom l'indique, ne s'appuie sur aucun domaine de connaissances balisé. Elle demande aux candidats de faire une synthèse de leurs connaissances de culture générale, des méthodologies disciplinaires acquises au fil de leur parcours d'angliciste, et de leur capacité à comprendre et restituer des thématiques générales en s'appuyant sur des lectures et micro-analyses fines de documents. Au bout de cinq heures de préparation, pendant lesquelles les candidats peuvent consulter un dictionnaire unilingue, un dictionnaire de prononciation et une édition numérique de l'encyclopédie *Britannica*, ils présentent un exposé en anglais de vingt minutes maximum devant une commission de trois membres du jury. À l'issue de cette présentation, ils répondent aux questions de la commission pendant un temps pouvant aller jusqu'à vingt minutes, mais ajusté à la durée de l'exposé, et jamais plus long que ce dernier. Enfin, les candidats présentent en français pendant cinq minutes maximum les pistes d'exploitation pédagogique de l'un des documents du dossier, qui ne font l'objet d'aucune question de la part du jury. La durée totale de l'épreuve est donc de quarantecinq minutes au maximum.

Chaque dossier comporte trois documents issus de l'aire anglophone. Le document A est systématiquement un texte littéraire, mais cette définition permet une variété large de genres et d'époques : en 2020, le jury a pu proposer un extrait de pièce de théâtre d'Oscar Wilde (*A Woman of No Importance*, 1894), un poème de la poète aborigène Oodgeroo Noonuccal (« The Dispossessed »,

1966), un passage du roman comique de Kingsley Amis, *Lucky Jim* (1953), l'incipit du récit autobiographique de Thomas De Quincey (*Confessions of an English Opium-Eater*, 1821), un passage d'un roman de science-fiction de J. G. Ballard (*The Drowned World*, 1962), et un extrait du roman américain ayant remporté le *Man Booker Prize* en 2016 (Paul Beatty, *The Sellout: A Novel*, 2015), parmi d'autres œuvres et d'autres formats. Cette diversité indique aux candidats que si une connaissance approfondie des œuvres du canon britannique et américain est évidemment un atout pour tout angliciste, une grande curiosité intellectuelle et une absence d'*a priori* permettent également de bien déchiffrer le document A. Le document B est un texte de civilisation : en 2020, les candidats ont pu se pencher sur un discours d'inauguration du *African-American Museum* à Washington prononcé par George W. Bush en 2016, quelques paragraphes de l'ouvrage économique de John Maynard Keynes, *The General Theory of Employment, Interest and Money* (1936), un passage d'un pamphlet de John Knox publié en 1558, un extrait d'un récit autobiographique d'Edward Carpenter datant de 1916, et un passage de l'ouvrage sociologique de George Orwell, *The Road to Wigan Pier* (1937), parmi d'autres textes de civilisation de nature différente. Enfin, le document C est iconographique et peut être une œuvre d'art, une photographie journalistique, un panneau publicitaire, ou encore une photographie d'œuvre d'art. En 2020, quelques exemples ont pu être la toile très classique de George Elgar Hicks, *Woman's Mission: Companion of Manhood* (1863), des captures de film tels que *Scarface* (1983) ou *The Servant* (1963), une photographie d'art (*The Cotton Bowl*, Hank Willis Thomas, 2011) ou encore une page des aventures de *The Amazing Spiderman* (2001).

On l'aura compris à la lecture de cette description de l'épreuve : la spécificité générique de chaque document est une des clefs de lecture indispensables pour l'exploitation du dossier, et son identification est essentielle pour réussir l'EHP. Trop souvent, des candidats enthousiastes oublient pendant leur exposé d'évoquer cette question de la nature du document, ce qui implique des erreurs graves d'interprétation : comment bien exploiter un extrait de discours politique sans jamais le replacer dans son contexte, ou analyser les enjeux électoraux ou médiatiques qu'il recèle, par exemple ? La même règle vaut pour les documents littéraires et iconographiques évidemment : cette année encore, malgré les remarques précieuses des rapports des années précédentes, certains candidats ont pu ainsi analyser un extrait de *Macbeth* sans jamais parler de scansion, de versification ou encore de mise en scène, négligeant ainsi l'un des éléments thématiques du dossier.

Modalités d'évaluation

Deux notes sont attribuées lors de l'EHP : une première note au coefficient 2, qui englobe l'exposé et l'échange avec le jury en anglais ainsi que la présentation de l'exploitation pédagogique, en français, de l'un des documents. Une deuxième note vient évaluer l'anglais oral des candidats, note qui compte pour un tiers de la note globale d'expression. (Associée aux notes de langue attribuées pendant la leçon et le commentaire, la note d'expression orale finale est affectée d'un coefficient 2.)

Cette année encore, le jury a pu attribuer jusqu'à 20 en exposé comme en langue, et a pris plaisir à entendre des présentations excellentes.

Connaissances générales : préparation pendant l'année

L'EHP est une épreuve qui met à l'honneur la réflexion, l'analyse et la synthèse. Pour autant, les candidats doivent s'appuyer sur la culture générale qu'ils ont bâtie pendant leurs années d'études anglophones, et ce dans les domaines linguistique, civilisationnel et littéraire : bon nombre de textes ou d'images contemporains utilisent des références classiques afin de les détourner ou de les déconstruire, et un repérage de ces références permet une meilleure analyse des textes ou des images du dossier. Comme dans le rapport de l'année 2019, le jury recommande aux candidats d'avoir une idée claire de l'histoire littéraire générale et des termes d'analyse courants : pendant une prestation, si les expressions *Gothic literature* ou *bathos* sont utilisées, le jury peut demander aux candidats de définir ces termes ou de les préciser. Les ouvrages *An Introduction to American Literature* ou *An Introduction to English Literature* de Françoise Grellet (parmi d'autres) permettent, sans remplacer la lecture fondamentale des classiques, de situer clairement les genres, les mouvements et les évolutions culturelles ou littéraires. De même, un ouvrage tel que celui de Martine Joly, *Introduction à l'Analyse d'Image*, permet d'acquérir ou de réviser des outils de lecture et de déchiffrement des documents iconographiques.

Certaines références paraissent essentielles pour des anglicistes chevronnés. Dans le dossier EHP 18, une scène de *Maurice*, le roman de E. M. Forster, publié de façon posthume, qui met en scène le refus de Maurice de laisser partir Alec Scudder après leur nuit d'amour, avant que celui-ci ne descende par une échelle pour rejoindre le parc de la maison, faisait clairement référence à la scène 5 de l'acte 3 de *Romeo and Juliet*. L'absence d'identification de ce modèle canonique rendait la tâche plus difficile pour les candidats, notamment dans l'étude de l'aspect tabou de la relation dépeinte dans le roman.

Il ne faut pas hésiter à mieux exploiter les passerelles entre les documents et des œuvres connues : pour le dossier EHP 17, composé d'un extrait du roman satirique de Paul Beatty *The Sellout* (2015), du discours de George W. Bush pour l'inauguration du musée afro-américain de Washington en 2016, et de la photographie d'art *The Cotton Bowl* de Hank Willis Thomas (2011), très peu de candidats ont su exploiter leurs connaissances sur la tradition noire-américaine et les *protest novels*, ni le style vernaculaire à la première personne des grands romans tels que *The Adventures of Huckleberry Finn* de Mark Twain, ou encore la célèbre ouverture du roman de Ralph Ellison, *Invisible Man*, qui permettaient aux candidats de dépasser une dialectique raciale au potentiel somme toute limitée.

Répetons néanmoins qu'une lecture de bon sens et un effort d'analyse sont à la base du travail de l'EHP, et que des repères, si bien maîtrisés soient-ils, ne sauraient remplacer des micro-analyses fines et une bonne circulation entre les documents.

Outils méthodologiques à développer pendant l'année de préparation

Plusieurs outils sont fondamentaux pour une bonne maîtrise de l'épreuve : d'abord, la capacité à identifier les documents dans leur spécificité générique et à lier cette spécificité au contenu du document puis du dossier dans son ensemble. Les candidats sont encouragés à travailler ce qui doit devenir un réflexe bien en amont de leur passage devant le jury. Il en est de même pour la capacité à lire un document textuel et iconographique avec attention et finesse : trop de candidats négligent l'identification du point de vue du document ou s'en débarrassent en introduction, comme s'il s'agissait d'une figure

imposée sans grand rapport avec l'exercice ; or toute démarche de synthèse doit exploiter cette identification du point de vue et permettre au candidat de justifier la problématique choisie.

Enfin, il est conseillé non pas de maîtriser parfaitement le lexique intégral des formes rhétoriques mais de savoir identifier ou du moins décrire des figures de style de base, telles que l'anaphore, la métaphore, l'ekphrasis ou l'hypotypose. En outre, une connaissance rudimentaire de la prosodie anglophone évite aux candidats de compter les syllabes d'un poème : reconnaître les *stress patterns* les plus traditionnels aide à l'analyse du dossier tout entier. Dans le cas du document A du dossier EHP 13 par exemple, un extrait du poème de William Wordsworth « The Old Cumberland Beggar », publié en 1800, les candidats devaient identifier et reconnaître le pentamètre iambique comme mètre principal d'une forme assez libre, avec des strophes de longueur variable et sans rimes, ainsi que la technique fréquente de l'enjambement, qui donne à ce poème une émotion lyrique renforcée par les allusions à la nature.

La préparation en loge

Les candidats sont encouragés à faire un usage réfléchi de la *Britannica*. Une lecture approfondie des documents, dictionnaire unilingue à l'appui, permet un premier repérage des thèmes et des questions au centre du dossier. La consultation de l'encyclopédie permet ensuite de préciser des connaissances, mais jamais de faire une analyse. De même, le jury recommande aux candidats de vérifier dans le dictionnaire de prononciation les termes-clefs de leur présentation, même quand ils sont sûrs de savoir bien les dire : il est bien dommage de répéter cinq ou six fois *analysis* ou *deconstruction* avec à chaque fois un déplacement d'accent, parfois différent. Si un terme apparaît dans le titre des parties ou dans la problématique, il semble prudent d'en vérifier la prononciation. Les candidats peuvent remarquer qu'un dictionnaire de prononciation est présent dans les salles d'interrogation, à la disposition des jurys : vérifier la phonologie des mots fait partie intégrante de la pratique de l'enseignant d'anglais à tous les niveaux.

Méthodologie de l'EHP : fond et forme

Les candidats sont pour la plupart relativement bien préparés au format de l'épreuve. Ces remarques visent donc moins à être exhaustives qu'à proposer quelques pistes d'amélioration ou de réflexion.

Remarques générales sur le déroulement de l'épreuve

1. Le minutage de l'épreuve

Le jury chronomètre l'épreuve. Cinq minutes avant la fin des vingt minutes réglementaires, il fait signe au candidat. Si l'exposé venait à dépasser ce temps, le jury l'interrompt, même au milieu d'une phrase. Cela signifie que les candidats doivent s'entraîner bien en amont des épreuves d'admission au format de l'épreuve et se montrer vigilants quant à la structure de leur exposé. Une introduction trop longue, dépassant les cinq minutes, ne laissera que quatre minutes et quelques secondes pour chaque partie d'un plan tripartite. Une première partie qui dure une dizaine de minutes amputera sévèrement le reste de l'exposé.

Le chronomètre est admis pendant l'épreuve. Bien des candidats, cependant, semblent découvrir le fonctionnement de leur instrument quelques instants après le début de leur oral, déclenchant par erreur une sonnerie stridente, et perdant de précieuses secondes du temps imparti en tentatives de réglage avant de devoir se passer de l'outil mal maîtrisé. Une autre école privilégie une montre au cadran lisible, ce qui ne permet pas cependant la précision nécessaire au calcul du temps restant. La fébrilité ressentie pendant une épreuve peut faire oublier le minutage ; il est important pendant la préparation d'intégrer cet élément de vérification pour trouver un système qui fonctionne bien. Un coup d'œil opportun pendant l'exposé permet de raccourcir une analyse afin de ne pas sacrifier la conclusion, par exemple.

Du côté du jury, le minutage des étapes de l'exposé permet de repérer des déséquilibres pendant la présentation : si l'une des trois parties fait le double des deux autres, la structure même du plan est fautive et à revoir. Il ne s'agit pas bien entendu de sanctionner de légers décalages de durée, mais bien des problèmes de fond.

2. L'attitude des candidats pendant l'épreuve

Le jury a conscience des enjeux importants et du stress engendrés par un concours national de recrutement. Certaines prises de parole à l'oral se ressentent de cette pression, rendant le débit trop rapide ou le volume mal ajusté aux conditions dans la salle de passage. Il ne faut donc pas paniquer si le jury demande au début de l'exposé de parler plus fort par exemple.

L'attention qu'il convient de porter à son auditoire en situation de communication orale permet de vérifier que le jury parvient à prendre en note la problématique et le plan, que les candidats doivent veiller à énoncer le plus clairement possible.

Certains candidats font usage de guillemets gestuels pendant la présentation. Il serait préférable plutôt d'user de périphrases pour mettre de la distance par rapport aux concepts ainsi évoqués. L'entretien avec le jury a vocation à être un échange d'idées ; les candidats sont encouragés à rester vigilants sur leur posture et leur niveau de langue pendant cette partie de l'épreuve.

Pendant la session 2020, particulièrement complexe pour les candidats dont la préparation a pu être perturbée par la situation sanitaire, chaque candidat a en outre tenu compte des exigences d'un protocole sanitaire rigoureux pendant les épreuves. Le jury tient à les remercier pour leur bonne volonté et leur coopération au déroulement optimal de l'EHP dans des conditions inédites.

3. Les notes de travail

Il faut rappeler que le jury demande à voir les brouillons utilisés par les candidats à la fin de l'épreuve. Hormis l'introduction et la conclusion, ils ne peuvent pas être intégralement rédigés. Le développement de l'exposé ainsi que celui de la partie préprofessionnelle s'appuient sur des notes, que les candidats sont libres d'organiser comme ils le souhaitent. Le jury recommande néanmoins de numéroter les feuillets pour éviter des confusions préjudiciables lors de l'épreuve, comme, par exemple, l'inversion de deux parties.

L'introduction et la problématique

1. L'introduction

L'introduction doit, en quelques minutes, présenter le thème du dossier, identifier les documents et annoncer la problématique et le plan. Il s'agit donc d'une étape essentielle, très technique, de l'épreuve.

Les candidats ont tendance, parfois, à abrégier l'introduction ou à l'alourdir inutilement. Trop brève, l'introduction prive le jury d'informations essentielles, comme, par exemple, des éléments de contextualisation qui permettent de comprendre que les sources et leur période de production sont bien situées et prises en compte, et que le fond de chaque document est bien compris. Trop longue, l'introduction amorce l'analyse, en liant par exemple les thèmes du dossier les uns aux autres ou en développant des micro-analyses avant même l'exposition de la problématique, ce qui rend les repérages et la compréhension malaisés pour l'auditoire (le jury).

2. La problématique

Le thème du dossier, tel qu'il est repéré par les candidats, n'est pas une problématique. La problématique vise à permettre la synthèse la plus efficace entre les documents, de la façon la plus claire possible. « *How can we see the notion of theatricality in this dossier?* » ne permet pas la mise en tension des éléments de chaque document dans une synthèse opérante et conduit à réduire l'exposé à une synthèse descriptive et non analytique.

Certaines problématiques sont d'une telle longueur qu'elles ne permettent pas de synthèse et compromettent le respect des vingt minutes réglementaires d'exposé. D'autres s'appuient sur des termes ou des concepts qui ne sont pas définis en introduction : pour le dossier EHP 14, constitué d'un passage de *On the Road* de Jack Kerouac (1957), les notes de Ralph J. Gleason en accompagnement de l'album de Miles Davis *Bitches Brew* de 1970, et une icône, *Saint John the Divine Sound Baptist* par Mark Dukes (1989-1991), qui est exposée dans la St John Coltrane African Orthodox Church à San Francisco, un candidat a proposé « *how does art, be it literature, music or painting, break conventions to create an existentialist experience?* ». L'introduction n'ayant pas défini ce qu'est une expérience existentialiste, et le terme arrivant plus tard dans le développement, la problématique ne pouvait être opérante ni fonctionner pour les trois parties de l'exposé.

Dans le cas du dossier EHP 4, qui regroupait un extrait du roman d'Alan Sillitoe *Saturday Night and Sunday Morning* (1958), un passage de *The Road to Wigan Pier* (1937) de George Orwell, et une photographie de Chris Kilip, *Margaret, Rosie, and Val, Seacoal Camp, Lynemouth, Northumberland* (1983), certains candidats ont proposé des problématiques telles que : « *How does this set of documents show how the working class oscillates between hardship and happiness?* ». Ce type de problématique encourage les candidats à opposer mécaniquement les documents, en décrivant dans une première partie les éléments « négatifs », puis les éléments « positifs », avant de conclure par une synthèse qui n'est qu'une tentative de conciliation entre les indices polarisants repérés dans le dossier.

L'EHP vise à favoriser la communication entre les documents, et non à les opposer systématiquement, même si les oppositions peuvent être fertiles et intéressantes en micro-analyse.

Enfin, il s'agit de se méfier des thématiques ou des documents que l'on croit connaître : c'est alors que la tentation de plaquer une problématique ou des connaissances trop générales peut aller à l'encontre de l'exploitation d'un dossier nécessairement singulier. Pour le dossier EHP 14, cité cidessus,

certain candidats n'ont même pas évoqué ou prononcé le mot *jazz*, pourtant central dans les trois documents, préférant des problématiques sur l'opposition entre populations noire et blanche qui ne fonctionnaient pas pour tous les documents.

Les candidats sont donc encouragés à se demander si la problématique qu'ils proposent rend plus fluide la lecture du dossier, permet une bonne circulation entre A, B et C, et si elle s'applique aux trois documents. Si tel n'est pas le cas, leur exposé ne répondra pas aux exigences de l'épreuve.

Le plan

L'exposé d'EHP étant bref, au vu du temps de préparation accordé pour la synthèse du dossier, il est important que les candidats privilégient la clarté dans l'élaboration du plan. Qu'ils comportent deux ou trois parties, les plans fonctionnels permettent d'aller d'une idée à l'autre de façon fluide et pédagogique. L'EHP est une épreuve qui permet aux candidats de montrer leurs capacités d'explication et de mise en relation d'éléments complexes, et en cela correspond particulièrement aux exigences du métier d'enseignant de langue dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Un écueil courant des plans progressant du plus évident au moins évident, selon la formule usitée, est de pousser les candidats à faire une première partie catalogue qui ne permet aucunement la mise en tension des documents. Pour le dossier EHP 7, regroupant un passage de *Lucky Jim* de Kingsley Amis (1953), des extraits du discours de démission de Richard Nixon prononcé le 8 août 1974, et une page du roman graphique *The Amazing Spiderman* consacrée à la réaction de l'homme-araignée aux attentats du 11 septembre, un candidat a proposé, par exemple, la problématique et le plan suivants : « *What makes a superhero, and to what extent can it be universal?* », avec une première partie intitulée « *The Hero through the prism of the ordinary* », une deuxième sur la capacité à se transcender face à l'adversité, et enfin « *The Myth of the Hero debunked.* » La première partie de l'exposé a énuméré les qualités héroïques des protagonistes des documents, mais en notant que le personnage principal du roman d'Amis était plutôt un anti-héros qu'un super-héros, rendant l'argumentation paraphrastique, et transformant l'analyse en catalogue. Un autre candidat, sur le même dossier, a proposé comme problématique « *To what extent can these documents interrogate the notion of authority in the changing social order?* », avec un plan en trois parties : d'abord, « *The crisis of the social order* », puis « *Questioning the legitimacy of authority* », et enfin « *The strained relationship between the public and power* ». Ce plan, sans permettre au candidat nécessairement de faire la présentation la plus complète possible, a pu faire exister un déroulement clair et problématisé, où les parties s'enchaînaient logiquement et sans oppositions artificielles. Deux autres prestations sur ce dossier sont proposées plus bas, qui permettront de voir la diversité des plans jugés bons ou très bons par le jury.

La clarté demandée par le jury est parfois grandement facilitée par l'indication du passage d'une partie à une autre : l'art de la transition permet d'accentuer les éléments forts de l'analyse tout en amenant l'auditoire vers une nouvelle idée.

L'EHP étant une épreuve de synthèse, chaque document doit apparaître dans chaque partie de la présentation. Néanmoins, l'exposé est trop court pour permettre une exploration fouillée de chaque document dans chaque sous-partie du plan : une bonne circulation entre les documents ne signifie pas forcément que chaque document soit analysé de façon approfondie pour chaque idée proposée. Au

contraire, les candidats sont encouragés à faire des micro-analyses de qualité plutôt que de se disperser entre les trois documents pendant l'intégralité de la présentation.

Les analyses

1. Le traitement du dossier et des documents

En vingt minutes, introduction des documents et brève conclusion incluses, nul n'aura le temps de faire une analyse poussée des trois documents sous tous les angles. Cela étant dit, la présentation ne peut se réduire, en guise de mise en relation, à un saupoudrage des documents qui accumule les citations sans aucune analyse : une utilisation plus judicieuse du temps de parole consiste à bien développer l'analyse de l'une des citations ou de l'un des éléments visuels, au lieu de lire à haute voix des passages parfois conséquents des textes sans les commenter.

Le paratexte fait absolument partie des éléments à prendre en compte. Dans le dossier EHP 5, le document C était une photographie avec la légende suivante : « Mark Lennihan/Associated Press. Untitled photograph illustrating 'New York: Fearless Girl who faced down Wall Street's bull moved to new spot', *The Guardian*, 28 November 2018. The photograph shows two works: -Arturo Di Modica. *Charging Bull* (1987), bronze, 3,4 x 4.9 m, Wall Street, New York. -Kristen Visbal. *Fearless Girl* (2017), bronze, 1.2 x 0.5 m, Wall Street, New York, March 2017-November 2018. »

De nombreux indices à repérer et à exploiter se trouvent dans cette légende. Notons d'abord que la photographie n'est pas une photographie d'art, même si elle contient deux œuvres d'art exposées en pleine rue à New York. La provenance de cette photographie, un article de journal, permet de contextualiser le message de l'image : *The Guardian* prend rarement partie pour la finance internationale, ce qui peut orienter la lecture de l'image (la statue de la fillette est définie comme *facing down Wall Street's Bull*). Enfin, les deux œuvres présentes dans l'image sont données avec leurs dimensions, qui sont à commenter et à prendre en compte (la statue de la fillette étant cadrée pour qu'elle paraisse plus grande que celle du taureau, alors que dans les faits elle est bien moins volumineuse), mais aussi des dates : celles de *Fearless Girl* confirme bien le titre du *Guardian*, et nous rappelle encore une fois que la statue a été déplacée. Malgré ces indices, des candidats ont pu dire au jury que la statue de la fillette était plus impressionnante que celle du taureau, sans indiquer qu'il s'agit d'un effet de perspective, ou encore parler d'un triomphe de cette statue, alors même qu'elle a été déplacée car elle dérangeait Arturo di Modica, le sculpteur du célèbre taureau de Wall Street.

Le jury, il est bon de le rappeler, n'a pas de problématique ou de plan modèle en tête au moment où les candidats se présentent devant lui. Les documents du dossier se prêtent souvent à des interprétations variées, ce qui fait d'ailleurs l'intérêt tout particulier de l'épreuve. La méthodologie, le soin porté aux micro-analyses, la richesse et la correction des termes employés, la maîtrise d'outils d'analyse textuelle et iconographique, sont les conditions d'une présentation complète et convaincante. Les dossiers perçus par certains candidats comme plus difficiles, car portant sur des aires géographiques ou des notions moins étudiées, sont souvent l'occasion d'exposés très réussis, sans doute parce que les candidats n'ont pas de discours préconçus en tête, et se basent alors sur une lecture réelle des documents.

2. Le cas spécifique de l'analyse d'image

L'analyse du document iconographique semble poser le plus de problèmes aux candidats. Certains candidats continuent à ne proposer aucune analyse formelle, ignorent le paratexte, le medium ou les dimensions de l'œuvre, d'autres décrivent l'image mais sans aucune prise en compte des couleurs ou des lignes. L'absence de contexte rend parfois le décryptage ou l'interprétation difficile, comme le montre le cas du document iconographique du dossier EHP 2 : il s'agissait d'un tableau de George Elgar Hicks, *Woman's Mission: Companion of Manhood* (1863), de facture très classique et appartenant à un triptyque décrivant le rôle de la femme à l'époque victorienne. Le tableau montre un homme et une femme dans un intérieur chargé ; l'homme cache son visage de la main droite, tandis que sa main gauche froisse une lettre bordée de noir dont l'enveloppe gît sur le sol. La femme, vêtue d'une robe rouge en soie, tente de réconforter l'homme, délaissant ce qui semble être un petit déjeuner servi sur une table. La bordure noire de la lettre et de l'enveloppe sont signes de deuil ; le tableau décrit donc la façon dont la femme victorienne se doit de réconforter l'homme dans les moments de crise qu'il traverse. Sans ces indices visuels, il était plus difficile d'interpréter l'image et la réaction des personnages dans la scène. Il ne faut pas dans ce cas hésiter à présenter les arguments comme des hypothèses nuancées pour éviter que le contresens soit rédhibitoire : un candidat, après avoir présenté une analyse fine et justifiée par des éléments repérés dans le tableau suggérant qu'il s'agissait peut-être de la révélation d'une tromperie de la femme, a pu ensuite nuancer son analyse lors de l'entretien sans s'enfermer dans des affirmations catégoriques plus difficiles à ajuster.

Dans le cas du document iconographique du dossier EHP 6, un tableau de John William Waterhouse, *Circe Offering the Cup to Ulysses*, datant de 1891, un candidat a cru voir une épée levée par Circé au-dessus de la coupe qu'elle destine à Ulysse. Cette interprétation en soi n'avait rien d'aberrant, puisque la baguette magique était présentée de façon ambiguë ; néanmoins, le candidat a utilisé cet élément pour parler du désir de meurtre de Circé et de sa pulsion assassine envers les hommes, alors même que les pourceaux qui entourent le trône de l'enchanteresse sur le tableau rappellent le destin qu'elle prépare au héros de Troie. Le placage d'un thème sur un document résulte le plus souvent en un contresens.

On rappelle également aux candidats qu'un *film still* provient d'une œuvre cinématographique, mais qu'il convient néanmoins de l'analyser en tant que document iconographique. Pour le dossier EHP 10, le document C était une capture d'une scène de *Gone with the Wind*, montrant Mamie lançant le corset de Scarlett O'Hara, tandis que cette dernière s'agrippe à une colonne dans sa chambre. Certains candidats se sont contentés de résumer l'intrigue du film, ou de faire des discours sur les relations des deux personnages dans le livre ou son adaptation filmique sans jamais prêter réellement attention à l'image sélectionnée : la théorie d'une femme noire entièrement soumise à sa maîtresse ne tient pas quand on observe attentivement le jeu ambigu des regards entre Scarlett et Mamie.

En résumé, le jury demande aux candidats d'être ouverts, curieux, et surtout de chercher dans les documents iconographiques des éléments pour étayer leurs hypothèses d'interprétation.

3. L'importance de la langue

Sans empiéter sur le domaine du rapport sur la langue, il est essentiel de rappeler que la maîtrise des termes de l'analyse et la précision lexicale sont des éléments centraux pour réussir le concours de

l'agrégation. Les membres du jury ne s'attendent pas à un discours de spécialistes, mais bien d'anglicistes généralistes, capables d'analyser n'importe quel document en anglais.

De même, le jury évalue de futurs collègues agrégés, et prend en compte dans l'évaluation de la langue la communication tout entière : certains candidats évitent le contact visuel avec les membres du jury, emploient un débit particulièrement lent et sans conviction, ou encore se découragent dès le début de l'entretien. En prenant en compte le stress bien légitime des candidats, le jury souhaite saluer celles et ceux qui, par leur enthousiasme et leurs talents de communication, ont su transmettre des connaissances, des idées et une réelle passion pour le métier d'enseignant.

Exemples de prestations

Suivant le modèle du rapport 2019, le jury propose deux bons exemples d'EHP. Ils concernent le dossier EHP 7, mentionné plus haut.

Exemple d'une bonne prestation

Le candidat commence par donner comme problématique : « *All three documents challenge the idea of a shared, common space by depriving it of leading figures.* » Le plan se déroule de la façon suivante : dans un premier temps, le candidat analyse la dégradation de figures d'autorité stable, puis il s'attache à voir comment la figure du héros est déstabilisée dans chaque document, avant de se pencher sur l'impossibilité de trouver un terrain d'entente commun. Chaque partie met clairement en relation les différents documents, en montrant l'instabilité de la base politique de Nixon au moment de prononcer le discours, la redéfinition du statut de héros dans le *comic* sur Spiderman, ainsi que la place ambiguë de Dixon dans la hiérarchie professionnelle qui se présente à lui. Le candidat soigne particulièrement une partie sur l'absence de dialogue possible présente dans chaque document, avec l'ineffabilité du crime de Nixon, l'impossibilité d'évoquer clairement le fond du problème concernant Dixon, et la disparition progressive du personnage de Spiderman dans la dernière case de la page, ses mots étant remplacés par des points de suspension et de la fumée.

Cet exposé relève les grands thèmes du dossier et les problématise de façon convaincante. Le plan ne permet pas toutefois de réellement creuser certaines analyses : la définition même du héros n'est jamais donnée, ou du moins discutée, alors qu'elle est évoquée à de nombreuses reprises. L'entretien ne permet pas de clarifier ou d'améliorer certains points d'ombre. La présentation n'en reste pas moins une prestation stimulante et aux qualités manifestes.

Exemple d'une très bonne prestation

La problématique du candidat concerne la difficulté du langage à exprimer la réalité pendant une période de traumatisme. Dans une première partie dédiée au langage des événements traumatisants, le candidat explore la question de la hiérarchie sociale comme facteur de violence, avec le souvenir lancinant de la Seconde Guerre mondiale dans le document A, et du 11 septembre dans le document C. La démission de Nixon, comme les guerres et les attaques terroristes sur le *World Trade Center*, ont affecté la psyché nationale de la Grande-Bretagne et des États-Unis. Dans une deuxième partie sur l'interprétation de la réalité, le candidat analyse la présence du langage didactique en B, l'ineffable dans C, l'impossible dialogue dans le document A, ainsi que toute la question des règles et des normes invisibles mais violentes dans les trois documents. Dans la troisième partie, il est alors question de la

manière dont ces événements sont récupérés dans un récit plus global et manipulateur : sont soulignées, dans le document B, les stratégies politiques et en C, l'innocence du peuple américain, instrumentalisée dès le début de la guerre en Iraq ; la satire de A vient au service d'un récit national subverti et grinçant. Le candidat conclut sur la subversion ou le maintien de l'ordre social à travers la figure héroïque ou son contraire. L'entretien confirme les acquis de l'exposé, et permet d'ouvrir sur d'autres ouvrages et d'autres documents, de façon naturelle et stimulante.

Entretien avec le jury

1. La gestion du temps

Souvent les candidats se focalisent uniquement sur le chronométrage de leur exposé d'EHP, mais ne gèrent pas efficacement leur temps pendant l'entretien. En effet, l'entretien ayant pour but de clarifier, rectifier ou développer l'exposé, il est bien dommage de passer cinq minutes entières sur un maximum de vingt à répéter ce que l'on a dit, ou bien à s'appesantir sur une définition ou une référence. Les candidats veilleront donc à ne pas se répéter et à utiliser l'entretien de la façon la plus intéressante possible pour la mise en valeur de leur exposé.

2. Les questions

Aucune question du jury ne vise à piéger les candidats, mais bien à leur permettre de nuancer ou d'éclaircir leur propos. Les questions peuvent s'appuyer sur l'exposé, sur des pistes inexploitées des documents, sur le paratexte, sur des termes ou des références faites pendant la présentation. Les candidats doivent être préparés à préciser ou à définir des expressions ou des analyses faites dans la première partie de l'épreuve. Les termes *irony*, *postmodern*, ou encore *the Sublime*, lorsqu'ils sont utilisés dans les analyses, peuvent faire l'objet de questions en entretien.

Certaines questions du jury visent à vérifier non pas les connaissances du candidat, mais leur repérage d'éléments dans les documents. Pour le dossier EHP 3, constitué d'un poème de Oodgeroo Noonuccal, d'un discours de Paul Keating (« The Redfern Address ») de 1992, et d'un tableau de Gordon Bennett, peu de candidats ont pensé à évoquer l'appartenance politique de Keating ou même à lier cette appartenance aux thèmes du dossier. Il ne suffit pas d'identifier la nature « politique » d'un document, si cette politique n'est pas définie ou du moins explorée, même brièvement.

De même, de nombreux candidats semblent déboussolés quand le jury leur demande de résumer ou de décrire le schéma argumentatif d'un document, alors même que la synthèse est au centre de l'EHP. Une question telle que « *Could you please briefly summarize the points made in this speech?* » ne peut prendre les candidats au dépourvu, alors qu'ils ont eu cinq heures pour lire et décrypter les documents du dossier. Pour éviter ce genre de questions, on rappelle aux candidats qu'il est judicieux de faire cette brève synthèse en introduction ou pendant le développement de la présentation.

Les candidats sont encouragés à répondre aux questions du jury en utilisant les documents : trop souvent, des réponses laconiques ne permettent pas de développement. Tout comme pendant la présentation, les réponses aux questions sur le dossier sont à justifier en tirant des éléments des textes ou de l'image.

Certains entretiens sont l'occasion d'améliorer l'exposé d'une façon plus que convaincante : pour le dossier EHP 5, le document A était un extrait du roman picaresque de Jeanette Winterson, *The Passion*,

publié en 1987, présentant les aventures d'un soldat de l'armée de Napoléon. Le passage choisi pour le dossier venait d'une séquence narrée par Villanelle, une femme déguisée en homme dans un club de jeu à Venise. Quelques indices textuels permettaient d'identifier le caractère historique du roman, comme l'évocation de bateaux transportant des épices ou celle de combats de coqs si populaires au début du XIX^e siècle en Europe. Un candidat qui, pendant son exposé, avait identifié la scène comme ayant lieu à Las Vegas (en raison de la référence au Rialto) dans les années 1980, a été interrogé par le jury sur les indices textuels cités plus haut. Comprenant sa méprise, il s'est corrigé, a brièvement modifié les éléments de son analyse qui avaient été faussés par l'erreur d'identification, et a pu ainsi éviter un contresens pénalisant.

Un entretien de bonne facture peut ainsi donner aux candidats l'occasion de revenir sur certaines maladresses ou de corriger les erreurs. Il ne peut néanmoins rattraper entièrement une méthodologie inadaptée ou le défaut d'analyse.

Le projet d'exploitation pédagogique

1. La nature de l'exercice

Le projet d'exploitation pédagogique demande que les candidats choisissent l'un des documents du dossier et l'intègrent dans une séquence pédagogique pour des élèves dont ils précisent le niveau. Ce niveau est laissé à l'appréciation des candidats : si pour des raisons liées à la difficulté des documents, une majorité de candidats propose des projets destinés à des élèves de cycle terminal, les élèves de collège, de seconde, voire de l'enseignement supérieur, peuvent être évoqués dans le cadre de ce projet.

Bien que décrit en français, le projet d'exploitation pédagogique doit se faire dans la continuité de l'exposé fait au préalable ; si le candidat n'a jamais évoqué la question de la narration dans le document A, il serait peu cohérent de proposer une analyse du point de vue pendant la partie préprofessionnelle de l'épreuve. De même, un projet qui va à l'encontre de ce qui a été dit pendant l'exposé ou l'entretien n'est pas recevable.

Tous les documents sont susceptibles d'être utilisés pour cette partie de l'épreuve : le document C n'a pas davantage vocation à l'être que les documents B ou A, au contraire. Souvent, les candidats peinent à proposer une exploitation suffisamment étoffée sur le document iconographique, alors que des textes mis de côté, probablement par crainte de leur difficulté, comme l'extrait de Macbeth du dossier EHP 6, peuvent être exploités de façon remarquablement efficace pour un public du secondaire.

2. Quelques conseils méthodologiques

Les cinq minutes maximum imparties à l'exercice doivent permettre d'abord la désignation du document choisi et du niveau des élèves destinataires du projet pédagogique ; ensuite, une explication de l'insertion du document dans le cours ou la séquence brièvement définie ; une description de l'exploitation du document ; éventuellement une tâche intermédiaire ou finale qui vient clore le cours ou la séquence. La priorité est évidemment de mettre en valeur le document choisi. L'exposé préalable et l'entretien auront permis de contextualiser le document et d'en comprendre le sens général.

S'il est utile de replacer l'exploitation pédagogique dans le cadre des programmes scolaires, il est encore plus important de montrer comment les choix opérés feront progresser les élèves et sur quels

plans. La priorité des candidats ne doit pas être une explication pédagogique ou didactique précise – le temps imparti ne le permet pas –, mais bel et bien une réflexion sur les objectifs linguistiques et culturels qui pourraient être développés par le biais d'un des documents du dossier.

Le choix du document peut se faire par genre : un extrait de pièce de théâtre permet notamment de travailler la phonologie ou l'expression orale. Un extrait de discours peut donner lieu à une activité de compréhension orale. En revanche, il est plus difficile d'exploiter un document iconographique pour la compréhension orale : il s'agira de bien choisir les objectifs pédagogiques en fonction de la forme comme du fond des documents.

Il arrive que certains candidats improvisent, par manque de temps, leur présentation de l'exploitation pré-pédagogique, ou ne soignent pas leur français : il est important de ne pas négliger cet exercice qui fait intégralement partie de l'EHP, et qui lui donne en partie son sens. En effet, la capacité à utiliser des documents de natures et d'époques variées et de les transformer en supports d'apprentissage pour des élèves de tous niveaux est une qualité centrale de l'enseignant.

3. Les difficultés les plus fréquentes

La première difficulté est la sélection du document : plus les difficultés lexicales et syntaxiques sont grandes, plus l'extrait choisi doit être court. Les candidats sont encouragés à justifier leur sélection et le découpage éventuel des textes qu'ils proposent. Il s'agit d'être réaliste : certains projets définissent la lecture de plusieurs pages de texte en anglais comme une étape préalable courte, avant de proposer des tâches très peu en relation avec le document choisi.

La deuxième difficulté est de bien cadrer le projet préprofessionnel sur l'usage du document : si l'exposé prend quatre minutes à expliquer la séquence et les activités parallèles de l'enseignant et de sa classe, il est difficile pour le jury d'être convaincu que le document est exploitable pour des élèves. Il vaut mieux donner des exemples précis de l'usage du document.

Choisir une tâche intermédiaire ou finale qui prend en compte le travail sur le document et qui reste dans les bornes éthiques de la profession choisie par les candidats peut parfois poser problème : proposer à la moitié d'une classe de 4^e d'écrire un texte « selon la perspective de vendeurs d'esclaves », et l'autre moitié de rédiger un témoignage d'esclave vendu en place publique n'est pas recevable.

Enfin, la dernière difficulté est de bien tenir les délais : le jury est parfois contraint d'interrompre les candidats alors qu'ils n'ont pas pu terminer leur présentation. Le chronomètre, comme souvent en EHP, est un outil précieux en loge comme devant le jury, et a tout à fait sa place pendant le projet d'exploitation pédagogique.

4. Exemple de bonne prestation, sur le dossier EHP 18

La candidate choisit le document C, la capture d'écran du film de Joseph Losey, *The Servant*, de 1963. Elle propose une classe de cycle terminal en spécialité LLCER « anglais » et expose trois séances prévues sur la question « Expression(s) de soi ». Dans un premier temps, les élèves travaillent sur la capture d'écran sans titre et sans repérage. Ils travaillent alors l'émission d'hypothèses et tentent d'analyser le point de vue de la scène. Cela leur permet de travailler la grammaire du discours rapporté. Dans un deuxième temps, le titre et le paratexte leur sont communiqués, et ils doivent alors, après avoir émis de nouvelles hypothèses, écrire un texte prenant le point de vue de l'un des deux protagonistes

de la scène. La tâche finale consiste à faire la présentation d'un scénario de la scène devant le reste de la classe.

Sara WATSON Université d'Aix-Marseille

8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R)

En guise de propos liminaire, le jury tient à féliciter les candidats, nombreux cette année, qui ont proposé une prestation solide, voire remarquable à l'épreuve de compréhension-restitution. En effet, les membres de la commission ont été impressionnés par la qualité de la préparation de certains agrégatifs. Par ailleurs, le jury souhaite rappeler aux candidats non reçus cette année et qui seraient déçus de leur résultat en compréhension-restitution que chaque document a sa particularité et que l'on peut parfois être déstabilisé par un sujet avec lequel on est peu familier, par un accent moins courant, par des termes que l'on a bien repérés mais que l'on n'a pas su traduire en français, etc. À ceux-là, le jury souhaite dire que rien n'est joué d'avance, comme l'ont démontré certains candidats à nouveau admissibles cette année, qui ont, cette fois, obtenu des résultats tout à fait satisfaisants.

La clef de voûte de la réussite en compréhension / restitution réside dans l'entraînement. Il est difficile de réussir cette épreuve de traduction orale sans un entraînement régulier durant l'année de préparation, puis quotidien après les écrits. Pour aider les candidats, la commission met chaque année à la disposition des candidats un ensemble de sujets, disponible sur le site de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES)⁷⁷.

De plus, la lecture des rapports publiés chaque année est recommandée. Les futurs candidats y trouveront sans doute quelques informations redondantes, les épreuves restant les mêmes, mais aussi des compléments utiles. Une compilation des recommandations de chaque rapport leur permettra d'avoir une maîtrise solide du déroulement de chaque épreuve.

Description de l'épreuve

Ainsi que son nom l'indique, l'épreuve évalue la capacité du candidat à comprendre un document radiophonique du monde anglophone dans lequel on peut entendre deux ou trois interlocuteurs (rarement davantage) échanger sur un sujet d'actualité ou un sujet culturel. L'épreuve évalue également la capacité du candidat à restituer en français et au discours indirect ce qui y est dit, comme s'il détaillait le contenu intégral du document à quelqu'un qui ne l'aurait pas entendu. La durée du document audio à restituer est toujours comprise entre 2 minutes 30 et 3 minutes.

Les consignes sont simples : 1) après lecture du titre du document à restituer, celui-ci est entendu une fois dans son intégralité et le candidat peut prendre des notes comme il le souhaite ; 2) le candidat bénéficie ensuite d'une minute de pause pour organiser ses notes ; 3) le document est diffusé une seconde fois mais sous forme fragmentée en quatre segments ; à la fin de chaque segment, le candidat en restitue le contenu de la manière la plus exhaustive et idiomatique possible en français ; 4) s'il reste du temps à la fin de la restitution du quatrième segment (l'épreuve dure en tout et pour tout trente minutes), commence un entretien qui occupe le temps restant et dure au maximum 10 minutes.

Installation

Une fois assis, le candidat entend un rappel des conditions dans lesquelles va se dérouler l'épreuve.

⁷⁷ Les sujets de C/R et rapports des sessions antérieures sont accessibles sur le site de la SAES, dans la rubrique « Concours » (URL : < <https://saesfrance.org/> >). Les rapports sont disponibles également sur le site du ministère de l'Éducation nationale en suivant ce lien : < www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degrejurys.html >.

Pour les candidats peu préparés, le jury conseille, au-delà de la lecture du présent rapport, de bien

écouter ce rappel ; cela leur permet de se mettre dans les conditions propices à l'épreuve. Notons qu'il est préférable de penser à la façon dont on souhaite se présenter avant d'entrer dans la salle d'examen. Cette année en effet, juste avant le commencement de l'épreuve, une candidate s'est soudain inquiétée de s'attacher les cheveux et s'est lancée dans une fouille approfondie de son sac.

Le jury conseille aux futurs candidats d'avoir un chronomètre afin de savoir s'ils doivent restituer plus vite pour pouvoir bénéficier d'un entretien d'une durée suffisante. Il serait bon par ailleurs d'avoir plusieurs stylos et crayons à disposition pour éviter de se trouver à court d'encre ou de mine lors de la prise de notes.

Dernière étape de cette installation, le candidat se voit remettre le titre du document qu'il va entendre.

Prise de notes et brouillons

Les candidats hésitent souvent sur le nombre de feuilles de brouillon qu'ils doivent prendre. Une seule règle vaut dans ce domaine : il n'y a pas de règle. En effet, le jury a pu remarquer cette année encore que de très bons candidats n'utilisaient qu'un seul recto de brouillon alors que d'autres avaient besoin de huit feuilles pour une prise de notes complète. Un entraînement régulier doit permettre aux futurs candidats d'estimer quelle quantité de brouillon leur est nécessaire ; les documents audio étant toujours de longueur similaire, les candidats prennent l'habitude du nombre de feuilles dont ils ont besoin.

La préparation des brouillons est possible lorsque le candidat s'installe et qu'un membre du jury rappelle les conditions dans lesquelles va se dérouler l'épreuve. Cette préparation n'a pas à être méticuleuse et complexe mais le jury conseille malgré tout *a minima* une numérotation des feuilles (si plusieurs feuilles il y a) afin d'éviter toute hésitation chronophage lors de la restitution. De plus, de nombreux candidats dessinent une colonne à gauche de chaque feuille afin d'y identifier les locuteurs ; ce n'est pas une nécessité mais cela peut aider un candidat qui aurait des difficultés à se souvenir de qui parle à quel moment, surtout si trois personnes ou plus sont entendues dans l'échange enregistré. Enfin, d'autres candidats tirent un grand trait au milieu de la feuille pour placer les remarques du journaliste à gauche et celles de ses invités à droite ; ce peut être une bonne méthode mais elle est peut-être moins efficace lorsque plus de trois locuteurs sont entendus.

Il est conseillé de prendre des notes en anglais. Il paraît difficile de procéder à une traduction instantanée des mots entendus et pris en note dans un premier temps ; le candidat sera beaucoup plus efficace si sa traduction arrive dans un second temps, lors de la restitution dictée au jury.

Minute de pause

La minute de pause est essentielle à la réussite de l'épreuve. Elle permet de réécrire un mot peu clair qui causerait une hésitation lors de la restitution, ou encore de bien noter qui parle à quel moment en ayant recours à des repérages clairs propres à chacun. Elle permet enfin de repérer les endroits qu'il faudra absolument compléter lors de la deuxième écoute et ceux qui relèvent davantage du détail.

Écoute segmentée

Si la prise de notes a été efficace lors de la première écoute, l'écoute segmentée va venir enrichir les notes existantes de liens précieux entre les notions importantes ; normalement, le candidat devrait être capable de suivre exactement ses notes afin de les compléter. Il est important d'écouter le sens des phrases et pas seulement d'écrire des mots isolés que ne sauraient être bien reliés lors de la restitution. Enfin, il est primordial de marquer d'un grand trait la fin du segment pour être sûr de ne pas commencer à restituer le segment suivant. Cette année encore, plusieurs candidats ont restitué une ou deux phrases en trop en fin de segment 1, 2 ou 3 et ont dû se corriger lors de la restitution du segment 2, 3 ou 4 respectivement.

Restitution

Comme chaque année, certains candidats ne pensent pas à restituer le document sous la forme du discours indirect, malgré les consignes rappelées dans chaque rapport. C'est regrettable car la note s'en trouve inmanquablement fortement affectée et ce, même si le candidat propose une restitution détaillée voire exhaustive.

Certains candidats commencent la restitution de chaque segment en dictant « Segment 1/2/3/4 ». C'est inutile : il est demandé au candidat de restituer ce qui est entendu et seulement cela. Il en va donc de même pour une phrase d'introduction du document que certains candidats trouvent bon de dicter en tout début de restitution alors qu'elle ne retranscrit rien de ce qui est dit dans le document audio.

Il est important de rappeler ici que le jury prend en note absolument tout ce que le candidat restitue. Il faut donc éviter des termes tels que « donc, alors » qui peuvent ponctuer une conversation orale mais qui n'ont pas leur place à l'écrit. Précisons qu'il n'est pas demandé de dicter la ponctuation.

L'exercice de la dictée est plus compliqué qu'il n'y paraît. Il faut, par l'entraînement, réussir à trouver le rythme qui convient à chacun, candidat et membres du jury. Bien sûr, le jury n'hésite pas à faire savoir au candidat lorsqu'il restitue trop vite mais les meilleurs candidats savent porter une attention particulière au rythme de prise de notes des trois membres du jury qui, de leur côté, veillent naturellement à ne pas faire perdre de temps au candidat.

L'autre difficulté de cette restitution est qu'il faut qu'elle ne soit ni trop courte, ni trop longue. En effet, si la durée conseillée pour la restitution est de vingt minutes – de façon à laisser du temps pour l'entretien – elle est souvent plus longue dans les faits. Lorsque la restitution dure moins de vingt minutes, le candidat peut avoir le temps de revenir de lui-même sur des éléments qu'il souhaite modifier dans sa restitution. Quoi qu'il en soit, l'entretien ne pourra excéder dix minutes.

Entretien

S'il reste du temps après la restitution du candidat, le jury passe directement à l'entretien et conduit l'échange. En effet, lors de la restitution, les membres du jury ont su repérer les points essentiels sur lesquels ils souhaitent que le candidat revienne et ils vont donc poser des questions précises sur ces points. Les questions invitent principalement les candidats à reformuler, compléter ou corriger leurs propositions. Il est conseillé d'écouter la question posée dans son intégralité avant d'y répondre. Effectivement, si la question du jury porte sur une reformulation, le candidat n'a pas besoin de compléter

sa restitution. De même, si le membre du jury demande au candidat s'il souhaite corriger sa restitution en fonction de ses notes ou de ses souvenirs du document, il est important de vérifier qu'aucun contresens n'a été commis en relisant bien chaque mot noté sur le brouillon.

Les questions ne servent pas à piéger le candidat ; au contraire, le jury espère voir la restitution améliorée dans le cas où le candidat repèrerait bien ce qui peut poser problème dans sa restitution initiale. Le jury tient à faire remarquer qu'en réponse à une question, les candidats modifient trop souvent un point qui n'est pas essentiel et laissent leur erreur en l'état. Le conseil qui peut être prodigué ici est de bien prendre son temps pour retrouver les notes correspondant au passage et de réfléchir à ce qui motive la question puis à la manière dont il va être possible de modifier et d'améliorer la restitution, par les souvenirs du document ou les notes.

Notation

Le jury n'attend pas nécessairement que la totalité du document soit restituée pour pouvoir mettre une bonne note. Les attendus sont harmonisés en tenant compte des caractéristiques de chaque enregistrement. Ainsi, un candidat qui aboutirait à quelques omissions mineures dans sa restitution mais qui rendrait compte du reste du document sans contresens ni faux-sens peut tout à fait obtenir une note supérieure à 15/20.

Le jury tient à faire remarquer que, parfois, le candidat semble avoir compris une grande partie du document mais aboutit à des contresens sur un ou des points importants dans sa restitution. La note en sera nécessairement fortement affectée ; c'est pourquoi les membres du jury souhaitent rappeler aux futurs candidats qu'il est fondamental de restituer les éléments centraux de l'enregistrement, par exemple les arguments principaux d'un invité. Il est donc conseillé à tous les candidats de repérer les points qui semblent essentiels à l'argumentation de l'invité (ou du journaliste). Précisons ici que le jury n'accorde que peu d'importance aux patronymes d'invités peu connus ; il est donc préférable de restituer le métier ou la fonction de la personne plutôt que son nom, même si un candidat qui donnerait les deux ferait évidemment bonne impression ; à ce propos, une fois que le candidat a opté pour un nom, il faudrait conserver ce nom et ne pas le modifier au fil de la restitution. À l'inverse, les données chiffrées et les dates sont souvent essentielles à l'argumentation de l'invité ou de l'hôte, il faut donc leur prêter une grande attention (et ne pas confondre des nombres tels que *sixty* et *sixteen*, par exemple).

Pour rappel, c'est la version post-entretien qui est évaluée donc si une erreur a été dite en première restitution puis corrigée en entretien, le jury ne tiendra pas compte de l'erreur de départ.

Exemple de bonne restitution

Titre : *An Interview with Bill Bryson* (annale disponible sur le site de la SAES)⁷⁸

⁷⁸ Les crochets en caractères gras délimitent les segments.

[Stephen Sackur: Bill Bryson, welcome to HardTalk.

Bill Bryson: I'm delighted to be here, Stephen, thank you for having me.

Stephen Sackur: It's a pleasure. Seems to me you've lived a life driven by curiosity, by a determination to get explanations, am I right?

Bill Bryson: I get a lot of credit for that and I'm not sure I entirely deserve it. We're all driven by curiosity. What else gets us out of bed in the morning, you know? And all I've done, really, is just I figured out how to make a living out of it.

Stephen Sackur: Well, I'd say maybe this is the difference between an open mind and a closed mind and your mind has been open to travels, to learning things about science for example, which you clearly didn't begin with a great deal of expertise in...

Bill Bryson: I guess I have always been fascinated by why people do things the way they do them and maybe it's because I grew up in the very middle of America, a very marginalized part of the world] [and everybody for a thousand miles in every direction was exactly like us, there was no variation in accent or skin color, or anything...

Stephen Sackur: This was deepest darkest Iowa.

Bill Bryson: ...this was the middle of Iowa, yeah, and it was really quite marginalized and I grew up fascinated by the way people did things in other countries, I really, really wanted to go off and see how they did things elsewhere and I'm so fascinated by that, I think it's quite amazing when you go somewhere and you just think, you know... London has really jaunty red doubledecker buses, why doesn't everybody do it, you know? Or the French, with the sidewalk cafés, it's such an agreeable way to do... I know a lot of the rest of the world has copied that now but back in the '70s when I started traveling it was really quite unusual to see that in other countries.]

Le présentateur et son invité échangent les salutations d'usage* et le présentateur décrit la vie de son invité Bill Bryson comme étant tout entière conduite par un sentiment de curiosité ainsi que par sa détermination à obtenir des explications. Bryson répond avec humour qu'il reçoit beaucoup de compliments à ce propos mais qu'il ne pense pas totalement les mériter. Il explique que nous sommes tous motivés par la curiosité, que c'est ce qui nous fait sortir du lit le matin et qu'il a seulement trouvé le moyen d'en tirer profit¹. Le présentateur précise que c'est là la

différence entre l'ouverture et la fermeture d'esprit et que l'esprit de son invité est très ouvert, par exemple aux voyages ou aux connaissances scientifiques bien que ce dernier n'ait pas commencé sa carrière avec beaucoup d'expertise dans le domaine.

Bryson répond qu'il a toujours été fasciné par la façon dont les gens faisaient les choses ailleurs car il a grandi dans une partie du monde très isolée.

Bryson poursuit en expliquant que dans un rayon de trois mille kilomètres² autour de lui, les gens étaient exactement comme sa famille, qu'il n'y avait de variation ni d'accent ni de couleur de peau³. Le présentateur réplique que c'était le fin fond de l'Iowa. Bryson lui donne raison, c'était le milieu⁴ de l'Iowa ; il explique que c'était une communauté très homogène et que c'est pour cette raison qu'il est aujourd'hui fasciné par les coutumes différentes dans d'autres parties du monde. Il voulait savoir comment les gens faisaient les choses ailleurs. Il raconte être émerveillé par ce qu'il découvre à l'étranger, il cite les bus rouges à deux étages⁵ de Londres et les terrasses de café en France. Il dit trouver cela très agréable et étonnant du moins dans les années 1970, la première fois qu'il s'est rendu en France mais aujourd'hui, [Stephen Sackur: In a funny sort of way I want to look at your body of work backwards, if you like, and begin with the recent writing which has very much delved deep into the world of science but particularly in the latest book, *The Human Body*, a guide for all occupants you call it because we all in a way need to think – or maybe we don't need to think but you want us to think – about the way our body works.

Bill Bryson: Well, what I do with... What I've done with all books... What I really do with all my

books is I find something that I'm curious about or I want to know more about, I just find some area of great ignorance in my life and one of those is the human body.] [I have been struck for a long time by this great paradox that we spend our whole life in this container and there's nothing in your existence with which you're more intimately associated than your own body for obvious reasons and yet most of us barely know it, I mean, you know, I've never seen the back of my own head, except reflected backwards in a mirror. I can't look at my own ears, I can't look at my own throat. If I walk around you I will see more of you than you've ever seen of yourself in ten seconds. And then when you look at what's inside us, most of us have practically no idea of how we are put together, and I have this vague sense that all of these things inside me have been keeping me going for sixty-eight years now, and I'm grateful as hell for it, but I really thought I'd really like to know what it is that... how it works and how it all fits together.]

précise Bryson, ces terrasses ont été copiées partout dans le monde.

Le présentateur explique vouloir analyser les œuvres de Bryson dans l'ordre antéchronologique, c'est-à-dire en commençant par son livre le plus récent dans lequel il explore en profondeur des connaissances scientifiques. Le livre est un guide du corps humain adressé à tous ses occupants, ce qui pour le présentateur révèle que nous devons tous, ou du moins c'est ce que veut Bryson, réfléchir à la façon dont fonctionne notre corps. Bryson explique qu'il a procédé en trouvant des choses qui éveillent sa curiosité à propos desquelles il sait peu de choses mais veut en apprendre davantage.⁶

Bryson a longtemps été frappé par ce paradoxe : nous passons toute notre vie dans ce réceptacle⁷. Il n'y a rien que nous ne

connaissions plus intimement que notre corps pour des raisons évidentes, pourtant la plupart d'entre nous le connaît à peine. Il explique par exemple ne pas pouvoir voir l'arrière de sa tête, sauf reflétée à l'envers dans un miroir, pas plus que ses yeux ou que sa gorge. Il peut en seulement quelques secondes en savoir plus sur

son interlocuteur que ce dernier en toute une vie⁸. Bryson s'intéresse aussi à ce qu'il y a en nous, à la façon dont nous sommes constitués et c'est cela qui l'a motivé pendant près de soixantehuit ans, ce dont il est très reconnaissant. Il veut savoir comment ça marche, comment ça s'assemble.⁹

* Il est possible d'avoir recours à cette formulation (« échangent les salutations d'usage ») lorsque celles-ci sont assez brèves dans le document. Dans ce cas précis, le candidat aurait pu en dire un peu plus.

Modifications post-entretien

1 « de gagner sa vie grâce à cela. »

2 « mille lieues à la ronde » : l'équivalence chiffrée n'est pas bonne mais le candidat a trouvé une expression française qui rend beaucoup mieux le sens de départ.

3 « ni d'ethnie »

4 « le fin fond »

5 Le jury n'a pas eu le temps de poser la question mais il est dommage de ne pas avoir utilisé l'expression consacrée « bus à impériale ».

6 « Bryson découvre des choses qui éveillent sa curiosité dans des domaines où il est ignorant mais désireux d'en apprendre davantage. »

7 La formule est peu convaincante et le candidat n'a pas su proposer mieux. Lors de l'entretien, le candidat a hésité avec le mot « boîte » mais cette traduction aurait été pire donc il a préféré conserver « réceptacle ». On aurait pu imaginer les termes récurrents de « vaisseau » ou d' « enveloppe ». ⁸ « Il peut voir en quelques secondes des éléments du corps de son interlocuteur que ce dernier ne verra jamais. »

⁹ « savoir comment le corps humain fonctionne, comment ses éléments fonctionnent ensemble. »

Écueils à éviter

Les idées préconçues : l'ensemble des membres du jury a remarqué que les candidats avaient tendance à se laisser influencer par des idées préconçues qui les induisaient en erreur. Par exemple, lors de cette session 2020, dans un document intitulé *In Defense of Elitism*, l'invité explique que la mondialisation a fait sortir de nombreuses personnes de la grande pauvreté. Or, la mondialisation étant souvent critiquée, les candidats se sont en majorité fourvoyés en donnant, sous forme de contresens, des restitutions du type « Il pense que c'est un problème d'ordre mondial à l'origine d'une pauvreté extrême ». Dans le même ordre d'idée, les candidats, probablement influencés par les nombreuses critiques émises à propos des élites, ont eu beaucoup de difficultés à restituer de manière précise l'idée défendue par l'invité de l'émission radiophonique expliquant qu'il est normal que les élites occupent les postes nécessitant une éducation solide.

Les calques : tout angliciste se doit de poser une limite claire entre ce qui relève du français et ce qui relève de l'anglais ; le jury a relevé les anglicismes suivants : « globalisation » au lieu de «

mondialisation », « compétition » au lieu de « concurrence », « impacter » au lieu de « affecter / avoir un effet sur », « activiste » au lieu de « militant », « éditeur » au lieu de « rédacteur en chef » ou plus étonnant « dos de sa tête » au lieu de « arrière de la tête ». Attention toutefois à ne pas avoir recours à la sur-correction : *populist* peut tout à fait se traduire par « populiste » et n'a pas le même sens que « populaire » restitué par un candidat souhaitant sûrement éviter le calque. Enfin, un calque récurrent consiste à traduire *introduce* par « introduire » au lieu de « présenter ». Cela fait aboutir à des restitutions peu acceptables telles que « Le journaliste introduit Sara Collins ».

La diversité des accents : si la grande majorité des documents relève d'un accent britannique ou américain « classique », le jury tient chaque année à ce qu'une diversité d'accents soit représentée. Il est donc essentiel d'écouter régulièrement la radio irlandaise, écossaise, néo-zélandaise, etc. mais aussi d'avoir en tête quelques notions phonologiques. Par exemple, un document néo-zélandais a posé de sérieux problèmes de compréhension à plusieurs candidats. Or, si l'on n'a pas quelques connaissances sur l'accent néo-zélandais, comme par exemple le fait que les voyelles de *pet* et de *pit* sont très proches ou que la voyelle de *sat* ressemble à celle de *set* ou encore que la diphtongue présente dans *raise* ressemble à celle présente dans *rise*, on peut aisément commettre des contresens voire des non-sens. On peut donc conseiller aux candidats d'avoir une idée des principales différences de réalisations phonémiques de ces variétés d'anglais. Cela leur permettra d'éclairer le sens d'un terme mal compris lors de la prise de notes. Un candidat qui entend *riders* au lieu de *writers* prononcé à l'américaine fait montre d'un manque d'exposition à l'accent américain.

L'excès de pronoms personnels : les candidats ont tendance à utiliser de trop nombreux pronoms personnels dont la référence devient rapidement floue. En effet, certains « elle dit que » pouvaient, cette année encore, faire référence à la journaliste ou à son invitée et le sens peut en être grandement affecté. Dans un document au sujet de Judy Garland où l'on apprend que sa mère souhaitait tirer profit de la voix de Judy, un candidat a restitué : « Elle savait qu'elle avait une voix et elle voulait la vendre ». Ici on peut avoir un doute sur la référence associée aux trois « elle » mais aussi et surtout sur la référence du pronom « la ».

L'identification des prépositions et particules adverbiales : lors de la prise de notes, porter une attention à ces deux types de termes est capital. Dans un document où il était dit « *people can wander in off the streets* », un candidat a restitué « les gens peuvent partir » alors que l'idée est au contraire que tout passant dans la rue peut entrer assez librement dans le bâtiment. Autre exemple, dans un document où il était dit « *camp out in this building* », un candidat a restitué « ils ont campé à l'extérieur du bâtiment » alors que *out* n'est ici qu'une particule adverbiale et ne sert pas du tout à la localisation, contrairement à *in*.

Derniers conseils

Travailler le passage du discours direct au discours rapporté : si utiliser le verbe « dire » n'est pas interdit, le jury apprécie l'aisance de candidats capables de varier leur vocabulaire. Ainsi, il serait souhaitable de recourir à divers verbes introducteurs du discours indirect tout au long de la restitution : *rétorque, acquiesce, ironise, ajoute, répond, explique, indique, mentionne, rappelle, détaille, explicite, avoue, concède, nie, confirme, agrée, souscrit, infirme, oppose, rejette, signale* mais aussi *pour lui, selon elle, la première question du journaliste concerne...* Il en va de même pour les termes identifiant les personnes entendues dans l'enregistrement : *journaliste, intervenant, interlocuteur, invité, hôte,*

animateur, chroniqueur, écrivain, auteur, critique, universitaire, chercheur, enseignant, professeur à l'université... À noter que l'utilisation du prénom des invités (dans les formules du type « Sara dit que » pour Sara Collins, « Jonathan répond que » pour Jonathan Coe) est rarement heureuse ; il est préférable de passer par le nom de famille si on a su le repérer ou, à défaut, par le métier de l'invité. Enfin, il faut bien penser aux correspondances entre le discours direct et le discours indirect :

COMPRÉHENSION	RESTITUTION
<i>today</i>	le jour de l'enregistrement/ ce jour-là
<i>this week</i>	la semaine de l'enregistrement / cette semaine-là
<i>yesterday</i>	la veille de l'enregistrement / le jour précédent
<i>tomorrow</i>	le lendemain de l'enregistrement / le jour suivant
<i>next month</i>	le mois suivant l'enregistrement
<i>now</i>	au moment de l'enregistrement / de nos jours
<i>here</i>	là-bas

Prêter une grande attention au sens de ce qui est restitué : un candidat a proposé la restitution suivante : « L'invitée est la cheffe de l'Église anglicane ». Or, une connaissance des institutions britanniques aurait permis d'éviter ce contresens car la cheffe de l'Église anglicane au Royaume-Uni ne peut être que la reine Élisabeth II et rien n'indiquait dans le reste du document qu'il pouvait s'agir de la reine d'Angleterre en personne. Autre exemple de restitution erronée : « La Cour suprême a déménagé pour s'installer dans la cour des Lords » ; au-delà du contresens, il y a un problème de formulation avec une personnification inadaptée. Un document mentionnant l'après-Brexit a révélé que certains candidats ne connaissaient ni la date du référendum sur le Brexit (23 juin 2016), ni la différence entre cet événement et la date effective de départ du Royaume-Uni. Autre exemple : pour restituer « *the members of the House and the Senate* », un candidat a opté pour « les membres du Congrès et de la chambre basse » ; ces deux termes, inappropriés, laisse penser que la candidate n'a pas les connaissances culturelles requises. Dernier exemple : un candidat a proposé la restitution suivante sur un document traitant de la Cour suprême américaine : « depuis que Kavanaugh a été élu ». Utiliser le terme « élu » montre un manque de connaissance du système de nomination des juges.

De manière plus générale, il est souhaitable de se cantonner à des structures sujet-verbecomplément qui permettent d'éviter toute rupture de syntaxe confinant parfois au non-sens.

Travailler la discrimination auditive : certains candidats ont du mal à faire la différence entre des termes aux sonorités voisines. Exemples : entendre *goes* pour *ghost*, *sand* pour *sound*. Le jury recommande un travail méthodique de la discrimination auditive et une exposition quotidienne à la langue anglaise. Les données numériques doivent également faire l'objet d'une attention particulière. Un candidat a par exemple restitué *sixty-eight* par « cinquante-huit », un autre *one hundred and eight* par « mille huit ».

Proposer une restitution efficace : de nombreux candidats alourdissent leur restitution par des chevilles longues et souvent inutiles. Exemples : « Dans ce document, la journaliste annonce le sujet

du jour : la manière dont Thanksgiving rassemble les gens. » / « Au début du segment 1, le journaliste... » / « Donc le journaliste poursuit en indiquant que... » / « Celui-ci répond en disant qu'il est enchanté d'être là. ».

Améliorer ses connaissances culturelles sur le monde anglophone : il est conseillé aux futurs candidats de connaître l'identité des personnages importants de l'histoire britannique et américaine (qu'ils soient contemporains ou historiques). En effet, même si la session 2020 a été temporellement proche de la campagne des primaires démocrates, certains agrégatifs ne semblaient pas connaître Elizabeth Warren qui est devenue une figure politique majeure aux États-Unis, tout comme Alexandria Ocasio-Cortez ou Bernie Sanders. Il en va de même pour Boris Johnson ou Theresa May mais aussi pour Jeremy Corbyn ou Nicola Sturgeon. Un bon angliciste se doit également de connaître les différentes institutions ; or, il semble qu'aucun candidat n'ait repéré le mot *Fed* qui était prononcé dans un document proposé cette année et qui correspond à la Réserve fédérale américaine (la Banque centrale américaine). Un autre document détaillait un grand nombre de présidents américains ayant écrit des livres pré-/post-élection et une bonne connaissance des grandes figures politiques américaines pouvait bien sûr aider les candidats (référence était faite dans le document à Thomas Jefferson, John Adams, Calvin Coolidge, Alexander Hamilton et Thomas Paine). Enfin, même si on ne peut exiger des candidats une culture populaire sans faille, il serait bon d'être capable d'identifier Madonna et la date approximative de sortie de sa chanson *Material Girl* dans un document parlant du matérialisme postannées 1970. Un candidat a compris « MacDonald » au lieu de *Madonna* et un autre a restitué « cette chanson est un exemple du matérialisme d'aujourd'hui ».

Le jury espère que ces quelques conseils parviendront à aider les futurs candidats. S'il a été fait mention ici de plusieurs erreurs commises lors de la restitution des documents, il ne faut pas pour autant penser que personne ne réussit cette épreuve. En effet, tous les membres du jury tiennent à féliciter les nombreux candidats ayant obtenu un bon résultat. Cette année encore, le jury a eu la chance de voir des candidats très bien préparés et aux capacités de traducteur tout à fait remarquables. Un entraînement soutenu à cette épreuve et une exposition régulière aux médias anglophones permettront aux candidats des futures sessions, nous l'espérons, d'obtenir des résultats tout à fait satisfaisants.

Vivien TODESCHINI Université Grenoble Alpes

9 – Expression orale en anglais

L'enseignement est d'abord et avant tout une question de transmission, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de celui des langues vivantes. Susciter l'adhésion de jeunes publics, exposés de plus en plus précocement à une large palette de contenus culturels en anglais, nécessite la mise en œuvre d'un large éventail de compétences, concourant à la mise en place d'une démarche intellectuelle, didactique, culturelle et langagière la plus convaincante et la plus stimulante possible. Celle-ci repose, bien entendu, sur la correction de la grammaire ainsi que la richesse du lexique et des tournures, mais aussi sur la fluidité de l'intonation et la clarté du propos.

C'est d'abord la maîtrise de ces éléments qu'évalue la note d'expression orale. Les candidats sont également jugés sur leur capacité à captiver un auditoire, dont le jury du concours constitue un échantillon certes modeste, mais représentatif. En effet, les notes en langue orale sont attribuées par les membres des commissions de commentaire, de leçon, et d'épreuve hors-programme (EHP), pour un temps de parole en anglais pouvant aller jusqu'à 115 minutes (l'épreuve de compréhension-restitution, l'entretien suivant la leçon, et la partie préprofessionnelle de l'EHP se déroulant en français).

C'est la moyenne de ces trois notes qui est communiquée aux candidats.

La moyenne obtenue en expression orale, de 9,9 pour les admissibles cette année, témoigne tout autant de l'exigence du jury que du niveau tout à fait correct d'une majorité de candidats. Près de la moitié d'entre eux obtient la note de 10, et de nombreux francophones d'origine proposent un modèle convaincant, témoignant de séjours sans doute réguliers en immersion, et d'une fréquentation assidue des contenus culturels anglophones, toujours plus facilement disponibles. Bien que plus rares, les notes supérieures à 15 représentent une proportion conséquente, et sont loin de n'être attribuées qu'aux seuls profils anglophones natifs.

Rappelons que toutes les variantes sont acceptées, à partir du moment où elles sont cohérentes (on pense aussi bien aux modèles du nord ou de l'ouest des Îles britanniques, qu'à ceux d'Amérique du Nord ou d'Océanie, ainsi qu'aux variétés cohérentes d'Afrique ou d'Asie), et que les membres du jury sont en mesure de reconnaître s'ils sont authentiques. Inversement, un modèle régional acquis par imitation, et peu stable, peut mener à un flottement dans les réalisations phonémiques, voire à des incohérences dans l'accentuation.

Même si les notes d'expression sont indépendantes de celles se rapportant au contenu des présentations (un écart parfois conséquent est observé, bien que cela ne soit pas la norme), il n'en reste pas moins vrai que la forme de l'expression conditionne bien souvent son fond, et inversement. Un lexique manquant de précision peut nuire à la finesse de la pensée développée, quand bien même le candidat se montrerait par ailleurs perspicace. Un choix de tournures trop limité cohabite souvent avec un exposé quelque peu désordonné. Des imprécisions trop nombreuses dans le système phonologique peuvent constituer un obstacle parfois réhibitoire à l'expression, et donc à la compréhension. En revanche, une bonne maîtrise de ces paramètres contribue à rendre le propos clair, fluide et convaincant, permettant au candidat de mobiliser la nuance et la justesse nécessaires à l'élaboration et à la transmission d'une pensée complexe.

Ce n'est que grâce à une pratique régulière de l'anglais, tant en interaction qu'en continu, tout au long des années de formation et au-delà, que l'on peut espérer donner le meilleur de soi-même le jour des épreuves. En effet, parler sans interruption pendant 20 à 30 minutes, puis répondre à un entretien de 10 à 20 minutes, ne s'improvise pas, et nombre de candidats voient hélas leur concentration s'amenuiser après des minutes initiales prometteuses. D'autres semblent perdre en assurance sans le secours de notes. Seul un entraînement régulier à la préparation en temps limité, et à l'expression chronométrée, suivie de questions, permet de réussir au mieux les épreuves. Il peut se faire par le biais des colles régulières, pour ceux qui y ont accès, mais également en groupe, ou seul, en s'enregistrant pour se réécouter ensuite, et travailler à repérer, puis, dans un second temps, à gommer, par des exercices spécifiques, les imprécisions récurrentes.

En outre, on ne saurait que trop conseiller aux candidats souhaitant progresser en expression orale, de travailler assidûment l'épreuve écrite de composition linguistique, qui permet à la fois de mieux comprendre comment fonctionne l'anglais parlé, et de distinguer plus facilement entre les variétés régionales, pour proposer un modèle le plus cohérent possible, mais aussi de mieux assimiler en quoi la syntaxe de l'anglais est si particulière.

Cependant, ce sont bien toutes les facettes de la formation d'angliciste que mobilise l'expression orale, tant dans le vocabulaire et les concepts spécifiques aux diverses options, que dans leur croisement, au sein de l'EHP. L'étendue et la précision du lexique témoignent bien souvent d'un travail sérieux en traduction et en expression écrite, facilitant la mémorisation, et donc la remobilisation.

La mémoire ne peut toutefois se restreindre à l'apprentissage visuel, et il est nécessaire de vérifier, tout au long de la formation, comme le jour des épreuves, grâce aux dictionnaires mis à disposition des candidats, la prononciation des termes pour lesquels on a un doute, et de se les répéter à haute voix, à la fois individuellement et au sein d'énoncés plus complexes, pour ne pas être pris au dépourvu en conditions d'examen.

Chaîne parlée et intonation

L'attention accordée au rythme de l'expression, à sa musicalité, et au placement des noyaux intonatifs sera le gage d'une chaîne parlée authentique, permettant une mise en relief suffisante et pertinente des éléments saillants du discours. Le découpage en groupes de souffle doit être cohérent. Trop syllabique, le débit se rapproche de celui du français, ce qui donne un ensemble haché et des réductions insuffisantes. L'excès inverse consiste en une chaîne insuffisamment découpée, ce qui nuit au rythme, et, au niveau de l'intonation, la voix a tendance à monter, plus ou moins ostensiblement, en fin d'énoncé.

Cette intonation montante, de plus en plus répandue dans le monde anglophone, notamment parmi les jeunes générations, et ce, même chez des locuteurs britanniques natifs, pose néanmoins plusieurs problèmes. Tout d'abord, elle est reçue par une majorité de locuteurs natifs comme une marque de doute ou d'hésitation, et ne peut être systématique, surtout dans la posture attendue de futurs enseignants. Une intonation montante peut parfois donner l'impression que l'accent lexical se déplace en fin de mot ou de proposition. Non contents de produire des schémas ascendants intempestifs, certains candidats ont aussi un rythme syllabique et accentuent les polysyllabes sur la finale, comme

en français. Il est à noter que le calque d'autres modèles intonatifs que le français – l'allemand, par exemple – peut également mener à des difficultés semblables quant à la mise en relief.

Il convient donc de chercher autant que possible à véhiculer, par le débit et la hauteur de la voix, ainsi que le placement de l'accent nucléaire, le sens que l'on cherche à transmettre. Il est en effet essentiel de se rappeler que le terme qui porte l'information la plus nouvelle constitue généralement le noyau intonatif de l'énoncé, ou du groupe de souffle dans un énoncé complexe.

L'absence, ou l'insuffisance des réductions vocaliques liées aux syllabes faibles, c'est-à-dire une réduction insuffisante des syllabes non accentuées, est observée chez de nombreux candidats, dont plusieurs maîtrisent mal les fondamentaux, ne réduisant que rarement les mots grammaticaux : BE et HAVE auxiliaires, les conjonctions ou pronoms relatifs, et les prépositions courantes. Rappelons que BE verbe lexical ne peut généralement être accentué qu'en contexte contrastif ou emphatique ; pourquoi le mettre en relief dans *Wordsworth is the author of this poem*, alors que cela ne fait aucun doute ?

L'accentuation erronée de mots grammaticaux nuit également à la correction du reste de la chaîne. Elle va par exemple souvent de pair avec des difficultés à former le phonème /h/ en début de mot, qui tend alors à devenir muet. Par exemple, lorsque la proposition est coordonnée, comme dans *and he shows that...*, l'absence de réduction sur *and* empêche souvent les candidats d'aspirer le <h> du pronom. Les candidats se doivent en outre d'être particulièrement attentifs à l'accentuation des particules adverbiales, qui ne sont jamais réduites, à la différence des prépositions : *if you look at the picture* mais *I looked it up in the Encyclopedia* ou encore *what stands out is*, souvent accentué sur *stand*.

Il est donc conseillé aux candidats de s'entraîner à mieux réduire les syllabes faibles du discours, et à bien faire descendre la voix dans les énoncés déclaratifs. Ainsi, les examinateurs sont mis dans les meilleures conditions pour suivre et juger le contenu d'une présentation, sans être perturbés dans leur tâche par des signaux intonatifs parfois en contradiction avec le sens que le candidat cherche à exprimer.

Accents lexicaux

Une bonne chaîne parlée est conditionnée par, et conditionne, en retour, le placement des accents de mots. Lorsque celui-ci est trop souvent défaillant ou peu assuré, la prestation des candidats s'en ressent, par une expression maladroite, et, dans les cas extrêmes, les commissions luttent pour saisir le sens du propos. Si on peut admettre une hésitation ou un déplacement ponctuel sur des termes recherchés ou peu usités (ex. *' *ephemeral*, *' *post' humorous*), il convient tout de même de les éviter dans l'idéal. Mais lorsque les erreurs portent sur des mots courants, elles deviennent au pire vecteur de friture sémantique, et au mieux, entravent la fluidité du débit et la compréhension du propos.

Parmi les occurrences les plus fréquemment relevées, on trouve des erreurs peu faciles à expliquer autrement que par une consolidation insuffisante en amont : *' *beginning*, *' *character*, *' *deliver*, *' *develop*, *' *domestic*, *' *existence*, *' *howe*, ver, *' *occur*, *' *ominous*, *' *Protestant*, *' *religion*, *' *tradition* ou encore *' *at, mo' sphere*, parfois prononcé à la manière d'Arletty. Celles-ci conduisent souvent, en raison du déplacement de l'accent, à des réalisations phonémiques erronées, par exemple *' *echo* (/i:kəʊ).

De même que pour les noms communs, le jury ne s'attend pas à ce que tous les noms propres soient prononcés de manière infaillible, et a été indulgent face aux hésitations sur celui de la poétesse

australienne **Oodgeroo Noonuccal** ou de l'auteur néerlandais d'Homo Ludens, **Johan Huizinga**, dont le jury lui-même a dû chercher la prononciation. Les membres des commissions d'EHP se sont néanmoins étonnés d'entendre des candidats accentuer **Shakespeare** sur la finale, de sorte que l'on entendait quasiment « j'expire ». ***Queen** ,**Eliza**'**beth** n'est évidemment pas non plus recevable, pas plus que ***MacBeth**, qui, outre une méconnaissance du théâtre élisabéthain, témoigne de lacunes en matière de règles de prononciation des patronymes écossais, dont le préfixe est toujours réduit. ***Wordsworth**, ***Oscar Wilde**, et * ,**Virgi**'**nia** **Woolf** ont également vu leur nom écorché, comme ***Joseph Losey**, que beaucoup ont prononcé à la française, **Joseph Losey**.

Les erreurs sont également courantes sur les toponymes, au premier rang desquels, **Britain**, qui dans un nombre non négligeable de cas devient */brɪ'teɪn/ ; l'**Essex**, région pourtant bien connue grâce aux feuilletons télévisés, devient */ə'seks/, et **Europe**, */jə'røʊp/, ce qui, par l'ajout d'une diphtongue abusive, donne à entendre « your rope » ; la prononciation de l'adjectif correspondant est parfois également calquée sur celle de ,**Ethi**'**opian**, au lieu de ,**Euro**'**pean**.

On note fréquemment des difficultés sur l'accentuation des composés. Rappelons que l'accent primaire porte en règle générale sur la syllabe tonique du premier membre, et non, comme on a pu l'entendre souvent, sur la finale : ***blood stains**, ***heartbeat**, ***seaside**, ***lawsuit**. Lorsque le composé fait plus de deux syllabes, il faut veiller à bien appliquer les réductions : **jazz music** (120).

Comme le font remarquer les rapports des années précédentes, il faut être particulièrement attentif aux disyllabes qui, selon les contextes, peuvent occuper une fonction tour à tour verbale, adjectivale ou nominale. C'est notamment le cas de **content**, accentué sur la première lorsqu'il est substantif (ex. *the content of the document*), mais sur la dernière lorsqu'il s'agit de l'adjectif (ex. *he was content with the situation*) ou du verbe (ex. *wise is the man who contents himself with the spectacle of the world*). Des erreurs de ce type s'observent fréquemment sur : **contrast**, **excerpt**, **access**, **decay**, **decrease**, **object**, **subject**, **survey**, **review**. Il faut également veiller à ne pas laisser s'étendre cette contamination à certains mots de construction semblable en apparence, tels que **concept** ou **aspect**, trop souvent accentués sur la terminaison, peut-être en raison de la proximité avec **accept**, **expect** ou **respect**. Par abus, certains verbes disyllabiques sont accentués sur la syllabe initiale (ex. *refer* /rɪ'fɜː/ devenu */'ri:fɜː/). On rappelle enfin que **oppose** et **opposed** s'accroissent donc bien sur la finale, mais que le dérivé nominal, ,**oppo**'**sition**, doit porter un accent secondaire sur la syllabe initiale, sans quoi le jury est susceptible d'entendre « a position » (un glissement semblable se produit sur ,**oppor**'**tunity**).

Lorsqu'un mot comporte un préfixe séparable, il faut veiller à placer un accent secondaire et non primaire en début de mot, sans quoi il s'ensuit des erreurs contaminant la réalisation phonémique ; ainsi ,**disa**'**gree** devient souvent */'di:zɑːgri/. Dans d'autres cas, une accentuation trop prononcée de l'accent secondaire au début du mot peut produire une contraction syllabique faisant disparaître l'une des voyelles attendues : par exemple, ,**reins**'**tate** devient */'ri:nˌsteɪt/. Au contraire, lorsque le préfixe est inséparable, il doit systématiquement être réduit : **accumulation**, **because**, **betrayal**. Il faut néanmoins prendre garde à ne pas voir des préfixes séparables là où ils n'ont pas lieu d'être : malgré une certaine proximité sémantique, **foreign**, par exemple, n'a jamais été un dérivé de **reign**, ni **difficulty**, de **fickle**.

De même, il convient de bien connaître les suffixations, et de s'entraîner souvent à leur insertion dans la chaîne parlée, pour contrecarrer la tendance naturelle des locuteurs francophones à déplacer les accents vers la fin du mot. Les terminaisons neutres (ex. **-ness**, **-less**, **-ism**, **-age**) doivent être

systématiquement réduites, mais de trop nombreux candidats les accentuent : il y a, bien sûr, les inévitables */ɪ'meɪdʒ/ et */bɒn'deɪdʒ/ (attention néanmoins, aux exceptions, telles que *col'lage* (/kə'lɑ:ʒ/), et aux dérivés tels *advan'tageous*). Plus surprenantes, et témoignant souvent d'une attention insuffisante à la chaîne parlée, sont les accentuations fautives de **regardless*, **inbetweenness* (la voyelle correspondante n'étant pas, dans ces cas-là, réduite), ou encore **cleanliness*

(où la voyelle initiale s'allonge également souvent).

Une bonne connaissance des suffixations permet également de prendre en compte celles qui sont à accentuer, ou qui contraignent le placement de l'accent primaire : outre les disyllabes déjà mentionnés, la finale s'accroche pour les mots se terminant par une voyelle redoublée, comme *refugee*.

Une erreur souvent rencontrée cette année encore, quoiqu'elle ait été signalée lors de sessions précédentes, consiste en une confusion sur la prononciation de la terminaison des chiffres en *-ty* et en *-teen*, seuls les seconds devant être accentués sur la finale (on entend encore fréquemment **fifty* ou **fourteen*). Les terminaisons *-ic* et *-ion* contraignent à un déplacement de l'accent du radical vers l'avant-dernière syllabe (exemple classique de *de'mocracy* / ,demo'cratic). Attention néanmoins aux exceptions et à leurs dérivés (*Catholic*, dont les anglophones natifs tendent à contracter la seconde syllabe, mais *Roman Catholicism*). Enfin, bien que la terminaison en *-ate* des verbes à trois syllabes diphtongue, elle ne doit pas entraîner un glissement de l'accent vers la fin du mot, qui bien souvent conduit à réduire la syllabe qui devrait être accentuée : *alternate* (/ˈɔ:lternet/), et non */əltə'neɪt/ ; *contemplate* (/ˈkɒntempleɪt/) et non */kəntem'pleɪt/.

Il faut noter que l'accentuation des termes propres à l'analyse disciplinaire, parfois peu usités dans l'anglais courant, doit être connue des anglicistes, qu'il s'agisse de termes littéraires, de périodes de l'histoire du monde anglophone, ou de catégories iconographiques. Les examinateurs sont surpris, année après année, d'entendre des erreurs telles **allegory*, **alliteration*, *Apartheid*, **assonance*, **capitalism*, **caricature*, **colonialism*, *Conservatives*, **interpret*, **polyptoton*, **satire* ; il convient également d'être vigilant sur le terme *narrator*, à bien accentuer dans la variété choisie pour les réalisations phonémiques. On pourra se reporter aux rapports des sessions 2019 et 2017, ainsi qu'aux parties traitant du lexique d'analyse spécifique aux diverses épreuves (leçon, commentaire et EHP) pour des listes plus exhaustives.

Phonèmes

S'agissant des voyelles, les erreurs les plus fréquentes restent une différenciation insuffisante entre /ɪ/ et /i:/, tous deux ramenés au /i/ français, dans les couples tels que *live* / *leave*, *fill* / *feel*, *rich* / *reach*, et d'autres termes comme *peace*, *sleet* et *sheep*. Cette erreur est d'autant plus dommageable lorsqu'elle affecte les démonstratifs *this* / *these*, entraînant des doutes sur la précision grammaticale de la prestation, ou sur l'objet dont il est question, puisque de nombreux candidats ont également du mal à former de manière suffisamment distincte les consonnes finales de ces mots. On entend donc parfois indifféremment /ðɪs/ ou /ðɪz/, /ði:s/ lorsque *this* est erronément accentué dans son emploi de déterminant, ou pire encore /zɪ:z/. Les difficultés sont également nombreuses sur le son /ɪə/, qui dans

idea devient /i:/, comme dans “*Are you carrying ID?*”, et dans *realism*, devient /ɪæ/, accompagné d’un déplacement d’accent fréquent vers la droite.

De même, plusieurs rencontrent encore des difficultés sur les points suivants :

- La voyelle /ʊ/ dans *full, foot, good, book*, ou les modaux *could, would, should* accentués, devient le /u:/ de *fool, food, shoe*.
- Dans des modèles à dominante SBE, *robe, joke, most, hope, closer, both, wrote, blow, voting* ou même *modal* (qui se confond souvent avec *model*), où le <o> doit diphtonguer en /əʊ/, voient leur voyelle devenir /ɒ/. Bien que certains accents, du nord des Îles britanniques ou jamaïcain notamment, puissent proposer la réalisation par /ɔ:/, celle-ci ne saurait constituer une stratégie de contournement pour les locuteurs non natifs.
- Inversement, peut-être par sur-correction, les sons /ɒ/ dans *because, knowledge, /ɔ:/* dans *saw, law, draw, broad, bought, audience*, et parfois même /aʊ/ dans *high-brow* ou *allow*, glissent facilement vers /əʊ/ ou même /ʌ/ quand le débit s’accélère.
- Une diphtongue fautive /eɪ/ est parfois insérée dans *says* et *said*, et, au contraire, de nombreux candidats ont des difficultés avec la diphtongue /eɪ/ dans *danger, change, angel*, qui devient très souvent proche de /e/ ou du <è> français.
- Dans de très nombreux cas, la diphtongue /ɔɪ/ est remplacée par le son /ɒɪ/, dans *boy, toy* ou *coin*, par exemple.
- Le /æ/ de *wax* devient parfois le /ɒ/ de *watch*, qui lui-même, en retour, peut se transformer en /ɔ:/.
- Le /u:/ des préfixes en <super-> devient souvent /ʌ/, malgré l’absence de redoublement de la consonne, de sorte que l’on a pu entendre plusieurs candidats qualifier Spiderman de *super-hero*.

De même que lorsqu’il s’agit de l’accentuation, le jury ne peut qu’inviter les candidats à vérifier, tout au long de leur formation, ainsi que pendant la préparation des épreuves, la prononciation des noms propres, ainsi que des termes qu’ils utiliseront fréquemment pendant l’analyse. On a pu, par exemple, entendre cette année certains candidats prononcer *Jesus* (/dʒezəs/), *Ulysses* (ʌ), *Crusades* (z), *Bronte* (i:). Certains ont du mal à réduire la voyelle initiale de *perspective* qui, lorsque le rhotique est maintenu devient *purrr-s’pective*. Le <r> de *irony* disparaît souvent, ce qui en fait ainsi un parent de *iron*. Et que dire des candidats qui prononcent encore *encyclopedia* /ɒnsɪklo:pedjæ/ ? En EHP, il faut chercher, si possible, à bien diphtonguer et allonger la voyelle, dans *document A, B, C*, pour ne pas proposer, comme c’est trop souvent le cas, /e/, /bɪ/, /sɪ/, ou pire encore, /se/. Enfin, nous indiquons, à toutes fins utiles, que pour les termes provenant du grec, utilisés fréquemment dans les présentations, tels que *crisis, analysis, hypothesis*, les terminaisons du singulier et du pluriel ne peuvent se prononcer indifféremment /sɪs/. En effet, au pluriel, il faut allonger la voyelle, et la consonne finale devient /z/, de sorte que *crises* donne /kraɪsi:z/.

Grammaire

Au diapason du rapport de l’année dernière, le jury a pu s’étonner à maintes reprises d’erreurs basiques sur la grammaire, telles que **people doesn’t say*, **she doesn’t uses*, la périphrase modale HAVE TO suivie d’un participe passé ou encore, très régulièrement, les constructions partitives ONE / MOST / SOME OF THE, suivis d’un nom dénombrable au singulier. De nombreux candidats ont des difficultés à prononcer la flexion des participes ou même de la troisième personne du singulier, et

de plus nombreux candidats encore oublient le <'s> génitif. Il est toujours difficile, pour le jury, de savoir s'il s'agit là d'un problème de prononciation ou de grammaire ; quoiqu'il en soit, bien que ces fautes n'entravent pas dans l'absolu la communication, le candidat qui les commet verra bien souvent sa note d'expression chuter. En effet, les futurs enseignants devront pouvoir proposer un modèle qui, à défaut d'être parfait, soit au moins solide sur les bases de la langue enseignée. Il est donc nécessaire, encore une fois, pour ceux qui commettent de telles fautes, de travailler fréquemment sur ces points en autonomie, et à haute voix, pour ne pas laisser de place au hasard, ni lors des épreuves, ni dans leur future salle de classe. Dans le domaine verbal, il faut encore signaler les difficultés dans l'emploi des aspects HAVE +-EN et BE + -ING. Le premier ne peut s'employer en aucun cas en association avec une date. Le present BE + -ING est, lui, fréquemment utilisé pour parler de manière analytique des documents (ex. **the picture is showing that...*, **the author is using this example to push her point...*). Enfin, le jury a constaté cette année une recrudescence des difficultés sur la complémentation des verbes de type *prevent*, *forbid* ou *impede*, que les candidats font souvent suivre d'une forme en TO + Base Verbale.

Un problème sur lequel les erreurs sont tout aussi surprenantes est celui de la détermination, et surtout du choix entre les articles THE et Ø, souvent fautif. Lorsqu'elles se produisent dans les énoncés longs et complexes, une certaine latitude peut s'appliquer. Mais, calquant le renvoi notionnel du français, de nombreux candidats parlent encore de **the jazz music*, ou de **the war*, lorsqu'il s'agit pourtant de généralités. Ce dernier exemple, apparu plusieurs fois dans l'analyse d'un dossier EHP autour des représentations de la Première Guerre mondiale, a parfois mis le jury dans l'impossibilité de savoir à quel objet le candidat référerait. Plus grave encore, certains candidats parlent de **the document A*. Autre calque du français, l'oubli de l'article dans les appositions, par exemple : **Coltrane, Ø famous saxophonist*. Ces erreurs vont souvent de pair avec des difficultés sur l'emploi des indéterminables : par exemple, **there are laughs*, ou plus subtil, *swine* qui, employé sous sa forme dénombrable pluriel *swines*, ne renvoie plus aux porcins, mais à la vermine, ce qui change malencontreusement le sens du propos. Toujours pour ce qui est de la détermination, **a too rapid growth* a été entendu également. Rappelons que dans ce cas-là, l'article doit s'insérer entre le groupe adjectival et le nom (*too rapid a growth*), mais que des solutions, notamment en passant par une relative sur le nom (ex. *a growth that was too rapid*), permettent de contourner la difficulté à moindres frais.

Les erreurs sont également légion en ce qui concerne le choix des prépositions, qu'elles soient dues à des calques du français ou à la contamination par des structures proches en anglais. Certains candidats ont du mal à distinguer entre les formes intransitive et prépositionnelle *listen* et *listen to*, notamment dans des énoncés comme : **jazz was one of the most listened musics in the 60s*. D'autres éprouvent des difficultés avec les structures *discuss* et *talk about something*, qui se mélangent pour donner **discuss about*. De même, dans les constructions à double objet comme *to provide so with something*, la préposition a fréquemment tendance à tomber, de même que dans **to be entrusted a mission*. Dans d'autres cas, c'est la structure du français qui est calquée telle quelle : **to borrow something to someone*. Rappelons qu'une structure de type *give something to someone* n'est d'ailleurs à privilégier par rapport à *give someone something* que dans les cas où l'on souhaite faire porter une emphase particulière sur le destinataire. Plusieurs candidats confondent *look down on someone* et *look down at the picture*. Mais les erreurs les plus surprenantes, puisqu'elles mobilisent des points que les candidats travaillent indubitablement lors de la préparation à l'épreuve de thème, concernent les

prépositions de mouvement. On a ainsi pu entendre à plusieurs reprises **to be transformed / changed in something*, ou encore, à propos d'un dossier EHP, le cocasse **Protestants came in Scotland. Responsible for something* devient quant à lui très souvent **responsible of*. Enfin, les candidats doivent être attentifs lorsqu'ils parlent des processus de fabrication, à ne pas calquer automatiquement (**made in silk*), mais à bien analyser la situation pour choisir entre *of*, *out of* et *with*. On a souvent relevé ces dernières années, sans doute par imitation de l'américain oral, un recours systématique à *different than*. Bien que constaté chez de nombreux anglophones natifs, cet usage est vu comme relâché, et il serait bon que les candidats à l'agrégation démontrent par des choix plus formels, une connaissance des divers registres de la langue qu'ils s'approprient à enseigner.

Il est, en outre, fondamental que les candidats s'habituent à intégrer et à remobiliser les tournures idiomatiques de la langue dont ils présentent le concours. Bien qu'elle soulève également des débats dans le monde anglophone, la question du pronom à utiliser lorsque le genre du référent est inconnu ne peut en tout cas se trancher systématiquement en anglais par un recours au masculin, surtout lorsqu'il s'agit de traiter d'un dossier EHP sur le thème *Silencing the female other*. Au contraire, ceux qui ont su avoir recours à *he / him / his*, *she / her / her* ou *they / them / their*, pour reprendre *someone, a writer, a politician, a soldier* montrent une finesse à laquelle le jury ne reste pas insensible. De manière plus générale, les présentations qui cherchent à varier et enrichir les structures employées, en complexifiant la syntaxe, et en recourant à des tournures idiomatiques de l'anglais sont appréciées par les différentes commissions. Par exemple, les candidats, heureusement nombreux, qui réussissent à éviter le recours systématique à un *we* calqué du « nous » de majesté français, par l'usage des tournures impersonnelles dont abonde l'anglais, voient notamment leur prestation bonifiée, à moins de difficultés rédhibitoires dans les autres catégories mentionnées ici.

Lexique

Comme pour le point précédent, le lexique est pris en compte selon deux axes majeurs par les membres du jury. Il s'agit d'une part de maîtriser les fondamentaux, et d'autre part, de proposer un choix de termes et d'expressions le plus authentique, le plus précis, et le plus varié possible, sans toutefois verser dans l'exagération, ni dans l'inflation de mots ronflants dont le sens n'est pas réellement maîtrisé.

Au rang des calques lexicaux fréquemment observés, on trouve entre autres les confusions entre *evoke* et *mention*, *redress* et *recover*, *question* et *interrogate*, *remark* et *comment on something*, *familiar* et *colloquial* ou *informal*, *unique* et *single*, *rather* et *instead*. *Question*, *subject* et *problem* sont souvent utilisés indifféremment là où l'on attendrait *issue*, *matter*, *topic* ou des solutions plus recherchées et précises telles *circumstance*, *conundrum* ou *upset*. On compte également de nombreuses imprécisions sur le choix de certains adjectifs ou noms, par exemple : **bullish / bearish* pour *a bull / bear market*, *a *fantastic painting* pour *fantasmagorical*, ou *Afro-American*, devenu désuet, et utilisé aujourd'hui davantage pour parler de coiffure, plutôt que *African-American*.

Pour ce qui est de la métalangue, le jury se réjouit que nombre de candidats sachent proposer un choix riche et précis de termes analytiques. Il est néanmoins fondamental de les utiliser à bon escient et, le cas échéant, d'être en mesure de les définir lors de l'entretien. Par exemple, de trop nombreux candidats utilisent lors de leur présentation *irony*, *sarcasm* ou *satire*, mais se montrent incapables de pointer dans les documents des occurrences lorsqu'on leur demande de préciser l'usage de ces termes.

Le même cas a pu être observé pour certains candidats parlant d'*allegory* qui, faute de réelle compréhension du terme, avaient du mal à proposer des développements sur ce point lorsqu'on le leur demandait.

Enfin, il est conseillé aux candidats de veiller à sélectionner le plus précisément possible les termes servant à définir et à décrire les documents dont ils dissertent. Il est regrettable d'entendre utiliser si souvent le générique *text*, au lieu de *treatise*, *essay*, *pamphlet* ou *monograph*. Le jury a également été surpris d'entendre qualifier de *large book*, un ouvrage dont on pouvait lire en paratexte que le document qui en était extrait y apparaissait à la page 768. Mais c'est surtout à propos des documents iconographiques que les choix étonnent parfois. Malgré l'excellente palette lexicale d'une majorité de candidats, nombreux sont ceux qui confondent *image* et *picture*, *instantaneous picture* ou *cliché* et *snapshot*, ou encore qui proposent **the technique of drip* là où on attendrait *dripping*, que l'on pouvait pourtant trouver dans les ouvrages à disposition des candidats en loge de préparation. Rappelons que les membres du jury ont également accès à ces ouvrages, et qu'il leur est donc facile de vérifier si les termes en question y sont présents ou non.

Communication

Le dernier point que le jury évalue est la manière dont les candidats interagissent avec leur auditoire. Comme l'ont rappelé les rapporteurs précédents, la gestion des notes est un point crucial. Nous rappelons tout d'abord que, dans les épreuves donnant lieu à une notation de l'expression orale, le jury contrôle systématiquement les notes des candidats. Lorsque ces dernières sont rédigées en totalité ou presque, comme cela été constaté à plusieurs reprises cette année, et quand bien même elles n'auraient pas été lues tout au long de la présentation, les candidats sont systématiquement pénalisés. L'agrégation évalue d'abord et avant tout la capacité des candidats à remobiliser des savoirs appris sur le long terme, en situation de semi-improvisation, comme ils auront à le faire dans l'exercice de leur métier. En outre, le temps passé à rédiger, s'il permet sans doute de se sentir plus à l'aise, ne peut être consacré à l'analyse, avec pour résultat un exposé qui relève alors de l'application de recettes préétablies, plutôt que d'une véritable réflexion personnelle.

Bien entendu, il est possible, et même souhaitable, de rédiger l'introduction, de manière à commencer au mieux sa présentation, et à ralentir lors de l'annonce de la problématique et du plan, pour que les examinateurs les prennent en note. En outre, cela permet souvent aux candidats de proposer une introduction originale, à même de retenir l'attention de l'auditoire. La même remarque s'applique à la conclusion, qui, chez les candidats habiles, propose une transition fluide vers certains points pouvant être développés lors de l'entretien.

Ce dernier n'est jamais destiné, ni à piéger, ni à déstabiliser les candidats, et lorsqu'il met au jour des contradictions dans le propos des candidats, ceux qui savent montrer à la fois combativité et capacité de remise en question voient leur bonne volonté récompensée par le jury. Un entretien réussi permet ainsi à des candidats de rattraper une performance en demi-teinte, lorsqu'ils ont, par exemple, éprouvé des difficultés à équilibrer leur gestion du temps lors de la présentation initiale, notamment en EHP, où les 20 minutes imparties causent souvent des difficultés. Il est donc important de ne pas se démobiliser pendant ce temps de questions, et de s'efforcer à aller plus loin que ce qui a été développé dans un premier temps.

Encore une fois, il s'agit pour le jury d'évaluer la capacité qu'auront les futurs agrégés, à mettre en œuvre une réflexion collective dans les classes dont ils auront la charge. Trop de candidats ont semblé cette année baisser les bras après une performance parfois correcte. D'autres, nombreux également, se sont souvent contentés de relire des passages de leurs notes, ou de citer le texte. Le jury se trouve alors parfois dans l'obligation d'interrompre certains candidats, qui ne répondent pas réellement aux questions posées, ou développent un propos général lorsqu'on leur demande de commenter un point précis dans un texte. Cela demeure néanmoins exceptionnel, et il appartient aux candidats de calibrer au mieux leurs réponses, pour permettre aux différents membres des commissions de soulever les points qu'ils souhaitent éclaircir.

Il est également recommandé aux futurs candidats de travailler pendant leur préparation à la posture qu'ils adopteront le jour de l'examen, car elle conditionne à plusieurs égards la prestation qu'ils proposeront. Tout d'abord, lorsque l'assise n'est pas stable, que les jambes ou les bras sont croisés, la colonne d'air risque d'être contrainte, ce qui entrave la formation des sons et la fluidité de leur rythme. Ensuite, parce qu'il convient, comme devant tout auditoire, de s'assurer, par des regards fréquents et bien distribués, que le propos est compris. Enfin, parce qu'une gestuelle maîtrisée, permettant d'appuyer, sans excès, les points saillants du discours, ou de mieux spatialiser le raisonnement, suggère que le candidat saura captiver un public plus nombreux à l'avenir.

Nous espérons que ces remarques aideront au mieux les candidats préparant l'agrégation, et tenons à souligner le plaisir que nous avons eu, cette année encore, à entendre de nombreuses prestations de qualité, dont la cohérence d'ensemble était tout à fait satisfaisante. Celles-ci témoignent de l'aptitude croissante des nouvelles générations à s'exprimer à l'oral, et de manière fluide, dans une langue étrangère, que nous constatons également dans notre pratique quotidienne. Nous avons entendu plusieurs présentations convaincantes, et parfois enthousiasmantes, dont le propos, clair, précis et mesuré, a couronné une préparation rigoureuse et complète. Nous ne pouvons que conseiller aux candidats de continuer à travailler assidûment, et régulièrement, leur expression orale, pour mettre toutes les chances de leur côté lors des épreuves.

Jimi TURNER CPGE, Lycée Hoche, Versailles