

**Concours : Agrégation externe spécial**

**Section : langues-vivantes**

**Option : Anglais**

**Session 2017**

Rapport de jury présenté par :

**M. Antoine MIOCHE**

Président du jury

# SOMMAIRE

## **1. Liste des membres du jury**

## **2. Mot du président**

## **3. Epreuve écrite d'admissibilité : composition en anglais**

3.1. Première partie de l'épreuve – sujet civilisationnel

3.2. Première partie de l'épreuve – sujet littéraire

3.3. Seconde partie de l'épreuve – exercices linguistiques en français

## **4. Leçon en anglais suivie d'un entretien en français avec le jury**

4.1. Option A : littérature

4.2. Option B : civilisation

4.3. Option C : linguistique

## **5. Epreuve hors programme**

## **6. Mise en perspective didactique d'un dossier scientifique**

## **7. La note de langue orale ou expression en anglais**

## **Annexe (exemple de sujet d'EHP)**

# 1. Liste des membres du jury

## **Président**

M. Antoine MIOCHE  
Inspecteur général de l'Education nationale  
Académie de PARIS

## **Vice-présidente**

Mme Françoise BORT  
Professeur des universités  
Académie de DIJON

## **Secrétaire général**

M. Stephan WILHELM  
Professeur agrégé  
Académie de GRENOBLE

## **Membres du jury**

Mme Hélène AJI  
Professeur des universités  
Académie de VERSAILLES

M. Samuel BAUDRY  
Maître de conférences des universités  
Académie de LYON

M. Marc BONINI  
Professeur agrégé  
Académie de NANTES

M. Blaise BONNEVILLE  
Professeur agrégé  
Académie de PARIS

M. Mark DAVIES  
Professeur agrégé  
Académie de PARIS

M. Richard DAVIS  
Professeur des universités  
Académie de BORDEAUX

M. Yves FIGUEIREDO  
Maître de conférences des universités  
Académie de PARIS

Mme Isabelle GAUDY-CAMPBELL  
Professeur des universités  
Académie de NANCY-METZ

M. Olivier GLAIN  
Maître de conférences des universités  
Académie de LYON

Mme Lucie GOURNAY  
Professeur des universités  
Académie de CRETEIL

Mme Catherine HEYRENDT-SHERMAN  
Maître de conférences des universités  
Académie de REIMS

M. André KAENEL  
Professeur des universités  
Académie de NANCY-METZ

Mme Juliette LARROSA  
Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional  
Académie de PARIS

M. Henri LE PRIEULT  
Professeur des universités  
Académie de TOULOUSE

Mme Laetitia LEONARDUZZI  
Maître de conférences des universités  
Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Françoise PALLEAU  
Professeur des universités  
Académie de CRETEIL

Mme Juliette POCHAT  
Professeur agrégé  
Académie de CRETEIL

Mme Anne ROUHETTE  
Maître de conférences des universités  
Académie de CLERMONT-FERRAND

Mme Christine SMITH  
Maître de conférences des universités  
Académie de CAEN

M. Daniel SZABO  
Professeur agrégé  
Académie de RENNES

## 2. Mot du Président

L'agrégation externe spéciale, réservée aux titulaires d'un doctorat, a été instituée par un décret du 20 mai 2016. Ses épreuves, à la session 2017, sont définies par un arrêté du 28 juin 2016 (paru dans le *Journal officiel* du 28 juillet 2016) pour cinq sections : lettres modernes, langues vivantes étrangères (anglais), mathématiques, physique-chimie (option physique) et biochimie-génie biologique.

La création de ce nouveau concours répond à l'obligation faite au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de mettre en œuvre l'article 78 de la loi du 22 juillet 2013 concernant la valorisation du doctorat dans la fonction publique. Le choix de l'agrégation externe pour assurer « la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle résultant de la formation à la recherche et par la recherche lorsqu'elle a été sanctionnée par la délivrance du doctorat » est un signe de la valeur accordée à ce concours.

Selon le décret du 20 mai 2016, « le nombre de places offertes au concours externe spécial ne peut être supérieur à 15% du nombre total des places mises aux deux concours externes ». D'autre part, afin d'aligner les modalités de classement des docteurs nommés dans le corps des professeurs agrégés sur celles du décret du 23 avril 2009 relatif aux règles de classement des personnes nommées dans le corps des enseignants-chercheurs des établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur, une reprise d'ancienneté est prévue : « les candidats qui ont été admis au concours externe spécial (...) bénéficient d'une bonification d'ancienneté de deux ans au titre de la période de préparation du doctorat ».

Comme déjà l'agrégation externe ou le CAPES, par exemple, l'agrégation externe spéciale est ouverte à tous les ressortissants de l'Union européenne. La candidate reçue première à cette session possède ainsi la nationalité irlandaise.

Il n'existe aucune condition de discipline pour le diplôme de doctorat détenu par les candidats. En cette session, seules 19 des thèses soutenues par les 24 candidats admissibles relevaient du champ des études anglaises, dont deux avaient été soutenues à l'étranger (Grèce, Italie). Parmi les cinq autres, on compte une thèse française en chimie et quatre thèses étrangères en ethnologie (Ecosse), littérature française (Ecosse, Irlande) et linguistique française (Australie).

En revanche, la nature des épreuves suppose que les candidats soient en mesure de démontrer leur valeur dans le domaine des études anglaises et de donner à voir ce que leur formation à et par la recherche, fût-elle dans un autre domaine, leur a apporté comme atouts pour l'exercice de fonctions d'enseignement en anglais. La candidate reçue première, pour citer à nouveau son exemple, est l'auteur d'une thèse en littérature française.

L'objectif poursuivi par le ministère en ouvrant cette seconde voie de recrutement par l'agrégation est identique à celui du concours externe existant, à savoir apprécier la capacité des candidats à assurer un enseignement destiné à un public d'élèves du second degré ainsi que dans les classes post-baccalauréat. Par le nombre des épreuves et par la définition des programmes (repris de l'agrégation externe) auxquelles elles sont adossées, la maquette du concours de l'agrégation externe spéciale d'anglais entend cependant répondre à un double objectif de différenciation des deux voies et de relatif allègement propre à rendre le concours spécial attrayant à des candidats justifiant déjà d'un diplôme de niveau Bac+8. Dans le même temps, elle permet de s'assurer, à l'écrit comme à l'oral, en anglais et en français, de la maîtrise par les candidats d'un solide bagage disciplinaire et méthodologique, à la fois hors programme et dans le cadre de l'option choisie.

La mise en œuvre de ce nouveau concours a exigé une réflexion et une préparation importantes pour lui donner sa juste place dans le paysage des concours de recrutement et assurer son bon déroulement. Elle n'aurait pas été possible sans l'engagement des membres du jury, distinct en 2017 du jury du concours classique, et n'aurait pas été aussi aisée sans l'imbrication des directeurs des deux concours d'agrégation externe, la présidente du concours classique ayant accepté d'assurer la vice-présidence du concours spécial dans le même temps que la présidence du concours spécial était assurée par l'un des deux vice-présidents du concours classique. Cette imbrication a permis un travail très fructueux sur la conception des sujets d'écrit et d'oral, ainsi que sur les critères d'évaluation. Ce dernier point est important : les deux concours sont bien distincts, mais ils sont en cohérence.

La coordination étroite entre les deux directeurs de concours et des raisons de commodité ont conduit à organiser les oraux dans le même établissement. Avec l'appui essentiel des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, l'accueil réservé au jury et aux candidats par l'équipe de direction et les personnels du lycée Jacquard de Paris a permis à tous de travailler dans les meilleures conditions. Qu'ils en soient ici remerciés.

## Bilan de l'admissibilité

Nombre de postes	<b>10</b>
Nombre de candidats inscrits	110
Nombre de candidats non éliminés <sup>1</sup>	62 (soit 56% des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	24 (soit 39% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	06,29 / 20
Moyenne des candidats admissibles	9,38 / 20

Parmi les admissibles, on comptait :

- neuf candidats inscrits en option A (40% des inscrits) ;
- neuf candidats inscrits en option B (47% des inscrits) ;
- six candidats inscrits en option C (13% des inscrits).

A l'issue des épreuves orales, les lauréats se répartissaient en :

- cinq candidats inscrits en option A ;
- trois candidats inscrits en option B ;
- deux candidats inscrits en option C.

Deux des épreuves étaient décalquées, éventuellement avec une légère modification, des épreuves orales du concours classique. Elles ont permis de juger de manière équilibrée la maîtrise par les candidats de leur champ supposé de spécialité (épreuve de leçon par option) et leur capacité à construire et présenter, en anglais et en français, un discours argumenté (épreuve de leçon et épreuve dite « hors programme »). L'épreuve dite « hors programme » a permis, d'autre part, de jauger la qualité du bagage disciplinaire des candidats. L'attribution d'une note d'anglais oral, enfin, a été utile pour classer les candidats au regard d'une compétence fondamentale dans l'exercice du métier.

La nouvelle épreuve de mise en perspective didactique d'un dossier scientifique (MPDS), pour sa part, a conduit le jury à constater que l'écrasante majorité des candidats admissibles n'avait pas saisi ce que pouvait signifier une mise en perspective didactique du travail de recherche. Trop nombreux sont ceux qui ont adopté dans la rédaction de leur dossier une posture de candidat à un poste universitaire (CV, publication, résumé de thèse) ou se sont livrés à une *transposition* didactique de contenus de recherche plutôt qu'à une *réflexion* sur les apports de leur formation à et par la recherche à leur exercice du métier d'enseignant. Certains n'ont même pas pris la peine d'y évoquer l'enseignement secondaire, se contentant de retracer leur parcours personnel et professionnel. Le jury, conscient de la nouveauté de l'épreuve, s'est montré compréhensif et s'est efforcé de tirer le meilleur parti de la phase d'entretien pour ramener les candidats au type de considérations attendu. Cela a été l'occasion pour lui d'échanges très productifs, de nature à valoriser ceux des candidats qui se montraient capables d'une posture réflexive.

---

<sup>1</sup> Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont rendu une copie blanche, candidats qui ont obtenu une note de 0.00 à l'une des deux épreuves).

## Bilan de l'admission

Nombre de postes	<b>10</b>
Nombre de candidats convoqués à l'oral	24
Nombre de candidats non éliminés <sup>2</sup>	24 (soit 100% des admissibles)
Nombre de candidats admis	10 (soit 42% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	09,04 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 45,2)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	11,27 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 56,34)

Les résultats satisfaisants des candidats ont permis au jury de pourvoir les 10 postes mis au concours. On compte parmi les lauréats neuf femmes et un homme.

La maquette des épreuves a donné satisfaction, tout comme les instruments d'évaluation dont le jury s'était doté. L'économie générale des épreuves et des coefficients permet de valoriser les bons profils et les profils simplement équilibrés, mais qui apportent des garanties disciplinaires et professionnelles. Elle écarte en revanche les candidats présentant des faiblesses dans au moins deux domaines essentiels, variables selon les candidats.

La meilleure moyenne générale obtenue est de 14,58/20. Les meilleures notes obtenues par les lauréats sont :

- en leçon : 15/20 ;
- en EHP : 16,5/20 ;
- en épreuve sur dossier scientifique : 16,25/20 (deux candidats) ;
- en langue orale : 18,5/20.

En regard de ce bilan plutôt positif sur les plans intellectuel et professionnel, il ne paraît pas déraisonnable de dire que le nouveau concours d'agrégation externe spéciale d'anglais cherche encore son vivier, puisque la part des candidats relevant, à un titre ou un autre, de l'enseignement était, en cette session 2017, de 62 sur 68 à l'écrit et de 22 sur 24 à l'oral. Neuf des 10 reçus, de même, étaient déjà en poste – à raison de huit professeurs certifiés et d'un professeur contractuel – que ce soit (très majoritairement) en établissement secondaire ou dans l'enseignement supérieur.

Du moins les conditions paraissent-elles réunies pour rassurer candidats futurs et préparateurs. Le présent rapport entend y contribuer par les informations et conseils que les membres du jury y ont rassemblés.

---

<sup>2</sup> Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont obtenu une note de 0.00 à l'une des épreuves).

### 3. Epreuve écrite d'admissibilité : composition en anglais

L'épreuve de composition en anglais est définie ainsi par l'arrêté paru au *Journal officiel* du 28 juillet 2016 :

*L'épreuve comporte deux parties :*

*La première partie de l'épreuve consiste en une composition en anglais à partir d'un texte hors programme en anglais. Le candidat a le choix entre deux textes, dont l'un appelle un traitement littéraire, l'autre une approche civilisationnelle. Ces textes peuvent être accompagnés de documents annexes destinés à en faciliter la mise en perspective.*

*La seconde partie consiste, au choix du jury :*

- *soit en une traduction en français d'une partie du texte retenu par le candidat pour la première partie de l'épreuve ;*
- *soit en un ou plusieurs exercices linguistiques en français prenant appui sur ce même texte.*

*Les candidats rendent deux copies séparées pour chacune des deux parties de l'épreuve. La première partie compte pour deux tiers de la note finale, la seconde pour un tiers.*

*Durée : sept heures ; coefficient 1.*

#### 3.1. Première partie de l'épreuve – sujet civilisationnel<sup>3</sup>

En cette première session, le texte de civilisation était un extrait du discours du président Barack Obama prononcé à Selma (Alabama) le 7 mars 2015 à l'occasion du cinquantième anniversaire des marches de Selma à Montgomery. Ce document ne présentait pas de difficulté particulière dans la mesure où il portait sur un épisode fondamental et bien connu de l'histoire des États-Unis au XX<sup>e</sup> siècle, à savoir la lutte pour les droits civiques dans les années 1960 et ses prolongements à l'époque contemporaine. Si ce discours possède une certaine notoriété, il n'était pas indispensable de le connaître précisément pour en comprendre les enjeux et en proposer un traitement pertinent. Il était en outre accompagné de deux annexes qui permettaient de faciliter sa contextualisation : un extrait d'un discours de Martin Luther King sur la non-violence (*'The Power of Non-Violence'*, 1957), et le début d'un article du *New York Times* relatant les événements en question et publié le jour même. L'ensemble de ces éléments devait permettre aux candidats de rédiger un commentaire de ce texte qui, pour être hors programme, n'en était pas moins très accessible.

Le commentaire de texte de civilisation, d'autre part, est un exercice des plus classiques dans les concours de recrutement, et sa pratique est bien établie dans le domaine des études anglaises. Le jury était donc en droit d'espérer que les candidats sachent contextualiser, conceptualiser, prendre du recul et problématiser convenablement. Il a d'ailleurs eu le plaisir de voir ces qualités s'exprimer dans un certain nombre de copies. La majorité des candidats, cependant, a manifesté des lacunes méthodologiques importantes. Le présent rapport fait donc le choix d'insister fortement sur la méthode du commentaire de texte de civilisation en s'appuyant concrètement sur le document de cette année, et en formant le vœu que cette démarche soit plus utile aux futurs candidats qu'un simple corrigé qui supposerait que la méthode soit déjà acquise.

##### • découverte du document

Au risque d'énoncer une évidence, rappelons d'abord qu'un commentaire ne se conçoit pas sans une attention soutenue portée au document à étudier. Il est donc indispensable de consacrer un temps suffisant en début d'épreuve à plusieurs lectures attentives du document, sans négliger les annexes, dont la fonction est d'en faciliter l'accès. De trop nombreux candidats semblent avoir négligé cette étape cruciale, peut-être parce qu'ils ont craint d'y perdre un temps précieux. Or, au contraire, meilleure est l'appréhension du document, plus rapide (et pertinente) en est l'analyse.

L'un des objectifs, à ce premier stade, est d'éviter les contresens d'interprétation dus à une lecture hâtive ou superficielle, qui pèseraient inévitablement sur la qualité du commentaire. La prise en compte du paratexte (nom de l'auteur, titre et nature du document, année de publication etc.), notamment, est indispensable, puisqu'elle permet de lever d'éventuelles ambiguïtés et de situer convenablement le document. Ces lectures attentives doivent en outre permettre d'effectuer des repérages aussi nombreux et précis que possible et d'identifier un fil directeur. C'est la condition d'une problématisation pertinente, claire et convaincante. Il convient, enfin, de mobiliser dès ces premières minutes ses connaissances linguistiques et civilisationnelles : la méconnaissance de certains termes

<sup>3</sup> Le sujet est téléchargeable à l'adresse <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid111368/sujets-rapports-des-jurys-agregation-2017.html>.

ou expressions ( *'the yoke of segregation'*, *'Scripture'*, *'vindicate'*, par exemple, dans le texte de cette année), ou une mauvaise interprétation du contexte culturel (certains candidats ont condamné l'emploi du terme *Negroes* par le *New York Times* dans l'annexe 2, alors qu'il était très banal à l'époque), risquent d'induire des interprétations erronées ou approximatives.

Le texte proposé cette année était tiré d'un discours généralement considéré comme l'un des meilleurs de Barack Obama, voire l'un des plus importants de l'histoire politique américaine récente. Comme cela a été dit, il a été prononcé à l'occasion de la célébration du cinquantième anniversaire de la marche de Selma à Montgomery du 7 mars 1965, qui marqua un tournant dans la lutte pour les droits civiques en devenant dans la mémoire collective américaine l'équivalent de ce que serait plus tard le *Bloody Sunday* de 1972 dans l'imaginaire nationaliste nord-irlandais : un exemple de répression d'une marche pacifique pour la défense de l'égalité des droits. Les lectures liminaires devaient être l'occasion d'identifier l'intérêt de ce passage, qui était double : il s'agissait d'étudier non seulement l'épisode historique en lui-même (la marche et ses violences), mais aussi le regard porté sur lui, en une sorte de bilan, à l'époque contemporaine. Une bonne connaissance des enjeux des deux époques était donc nécessaire pour tirer le meilleur parti de ce document ; les candidats les plus avisés ont compris qu'il fallait lancer des ponts entre la contre-culture des années 1960 (surtout dans sa dimension politique et militante) et la présidence contrastée de Barack Obama, en intégrant, mais aussi en dépassant, le symbole évident d'un discours prononcé par le premier président afro-américain des États-Unis.

Plusieurs candidats se sont concentrés sur les années 1960 et se sont limités à une récitation de connaissances plus ou moins assurées sur la question. C'est l'un des principaux écueils à éviter : traiter le texte comme prétexte. C'est une règle essentielle de la méthode du commentaire de civilisation : l'apport de connaissances extérieures au document est certes indispensable pour sa contextualisation et la compréhension de ses enjeux, mais cet apport ne doit se faire qu'à bon escient, c'est-à-dire dans la mesure stricte où il éclaire le document et s'intègre dans le propos général guidé par la problématisation.

#### • contextualisation et conceptualisation

En l'absence de programme pour l'épreuve d'admissibilité, l'éventail des textes susceptibles d'être proposés est très large, conformément à l'objectif d'une évaluation du bagage non seulement méthodologique, mais aussi disciplinaire, des candidats, dont on est en droit d'attendre, au-delà du domaine parfois étroit de leur recherche, une bonne maîtrise générale de l'histoire et de la culture des pays anglophones. Les annexes, si elles sont d'une grande utilité et peuvent se révéler précieuses (nous y reviendrons), ne sauraient remédier à elles seules à des lacunes profondes.

Dans l'ensemble, les copies corrigées cette année témoignaient d'un niveau de connaissances satisfaisant sur les années 1960 et la question des droits civiques aux États-Unis. La chronologie sommaire qui suit donne à voir celles qui pouvaient être utiles pour comprendre et analyser le document. Il ne s'agit en aucun cas d'une liste exhaustive de références exigibles pour ce sujet. Tous les éléments rappelés ici ne sont pas évoqués dans le discours de Barack Obama, loin s'en faut, et d'autres pourraient être évoqués, notamment après 1965. Encore une fois, l'ambition ici n'est pas d'être complet ou de faire un cours sur les droits civiques, mais d'apporter un éclairage utile sur le travail de contextualisation à fournir pour analyser le document.

#### ➤ les droits civiques de 1954 à 1965

1954 : *Brown v. Board of Education of Topeka* : sous la présidence du *Chief Justice* Earl Warren, la Cour suprême fédérale renverse à l'unanimité sa décision de 1896 (*Plessy v. Ferguson*) qui avait légalisé la ségrégation selon le principe *separate but equal*.

1955 (1<sup>er</sup> décembre) : Rosa Parks refuse de céder son siège à un blanc dans un autobus. Début dans l'Alabama du *Montgomery bus boycott*, qui se solde le 21 décembre 1956 par la fin de la ségrégation à bord des autobus.

1957 : en application de la décision de 1954, les écoles du Sud des États-Unis doivent mettre en place des politiques de déségrégation (le mot utilisé dans ce contexte est *integration*).

1957 (15 février) : Martin Luther King et une soixantaine de militants fondent la *Southern Christian Leadership Conference* (SCLC), dont le but est de fédérer les responsables religieux du Sud autour d'un objectif de défense des droits civiques dans un esprit de non-violence.

1960 (1<sup>er</sup> février) : début de la vague des *sit-ins* à Greensboro (Caroline du Nord), qui reposent sur le principe de la non-violence.

1960 (5 décembre) : l'arrêt *Boynton v. Virginia* rend la ségrégation illégale à bord des trains et des autocars reliant plusieurs États (*interstate buses*), ainsi que dans les gares ferroviaires et routières.



1961 : à la suite de cette décision, début des *Freedom Rides* à l'initiative du CORE (*Congress of Racial Equality*).

1963 (avril-mai) : très fortes tensions à Birmingham. Martin Luther King est arrêté et emprisonné pendant quelques jours. Depuis sa cellule, il écrit une lettre célèbre (*Letter from Birmingham Jail*) dans laquelle il répond à des pasteurs locaux qui avaient condamné les agitateurs extérieurs (*outside agitators* – il y est fait allusion dans le texte à la l. 38).

1963 (28 août) : la marche sur Washington (*March on Washington for Jobs and Freedom*) marque l'un des temps forts de la lutte pour les droits civiques et remporte un énorme succès ; plus de 250 000 personnes se rassemblent sur le *Mall* pour exprimer leur soutien au *Civil Rights Act* promis par le président Kennedy. Martin Luther King prononce son célèbre discours '*I have a dream*' en clôture de la journée.

1963 (15 septembre) : en réaction à l'ordre donné par les autorités fédérales de mettre fin à la ségrégation dans les établissements scolaires, une série d'attentat à la bombe sème la terreur dans les quartiers noirs de Birmingham. Le 15 septembre, une bombe explose dans la 16th Street Baptist Church pendant l'office, tuant quatre jeunes filles âgées de 11 à 14 ans, et faisant plus de 20 blessés. Cet épisode est évoqué dans le texte (l. 2-3).

1964 : adoption du *Civil Rights Act* par le Congrès fédéral, aussitôt promulgué par le président Johnson. La ségrégation et les discriminations raciales sont interdites.

1965 : l'enjeu principal du mouvement devient le respect du droit de vote pour les noirs. La SCLC s'était concentrée dès 1963 sur Selma, petite ville de l'Alabama à une centaine de kilomètres de Montgomery (capitale de l'Etat), où à peine 1% de la population noire avait le droit de vote et où le conservatisme blanc était particulièrement fort. Plusieurs émeutes avaient eu lieu, toutes réprimées violemment. Les tensions montent en janvier 1965, et le 26 février un militant noir, Jimmie Lee Jackson, est tué par un policier. La SCLC décide d'organiser une marche de Selma à Montgomery pour donner une ampleur nationale à ce drame tristement banal. Le dimanche 7 mars 1965, la foule quitte Selma et franchit le pont Edmund Pettus (du nom d'un officier confédéré de la guerre de Sécession). La violence de la répression est telle que la journée est immédiatement surnommée *Bloody Sunday*. Les images circulent dans le monde entier, les émissions de la télévision nationale sont interrompues pour les diffuser. L'émotion dans le pays est à son comble. La seconde marche a lieu le 10 mars, mais Martin Luther King refuse de la mener à son terme et exige une protection fédérale. James Reeb, pasteur militant venu de Boston pour l'occasion, est tué dans la nuit. King et les militants réitèrent leur demande de protection fédérale pour leur marche sur Montgomery ; ils exigent en outre du gouvernement fédéral qu'il introduise un projet de loi pour garantir le droit de vote des noirs. Le président Johnson répond favorablement aux deux requêtes. Le 15 mars, le *Voting Rights Act* est présenté solennellement devant le Congrès et le 21 mars la marche peut reprendre sous protection fédérale. Environ 25 000 personnes entrent dans Montgomery le 24 mars. Le *Voting Rights Act* est promulgué le 6 août.

➤ acteurs des droits civiques mentionnés dans le texte

Dans son discours, Barack Obama mentionne plusieurs acteurs célèbres de la lutte pour les droits civiques. Le jury n'attendait pas des candidats qu'ils les connaissent tous, mais il s'est étonné de constater que la très grande majorité d'entre eux ne les mentionne pas du tout. Voici un éclairage rapide sur les plus importants :

Amelia Boynton (1911-2015) : leader du mouvement pour les droits civiques à Selma dans les années 1960. Elle fut l'une des organisatrices des marches, en coordination avec la SCLC. Une photo d'elle, gisant inconsciente sur le pont Edmund Pettus après avoir été frappée par la police, a fait le tour du monde. Elle était présente à Selma quand Barack Obama fit son discours et décéda quelques semaines plus tard. Elle est aujourd'hui l'une des figures les plus connues du mouvement.

Martin Luther King (1929-1968) : leader du mouvement pour les droits civiques, défenseur de l'approche non-violente. Pasteur baptiste à Montgomery, il s'impliqua presque aussitôt dans les luttes locales pour les droits civiques. En 1955, il s'imposa comme le leader du *Montgomery Bus Boycott* puis fonda la SCLC en 1957. Son approche était legaliste, c'est-à-dire qu'il entendait faire cesser les discriminations par l'action politique et législative. Il collabora activement avec Kennedy, puis surtout avec Johnson. Ce choix lui fut reproché par des leaders plus radicaux (comme Malcolm X), qui considéraient qu'il condamnait par là-même les noirs à s'en remettre au bon vouloir des blancs. Il se radicalisa peu à peu après Selma (où il n'était pas présent personnellement le jour de la marche) en se concentrant davantage sur la situation dans les villes du Nord, où il jugeait la ségrégation de fait parfois plus dure que la ségrégation de droit, et finalement en s'opposant

fermement à la guerre du Vietnam, qui tuait beaucoup plus de jeunes noirs que de blancs. Victime de nombreux attentats tout au long de sa vie de militant, il mourut assassiné à Memphis.

John Lewis (1940- ) : l'un des plus jeunes leaders du mouvement, il fut en 1960 l'un des *Freedom Riders*. En 1963, il devint président de SNCC (jusqu'en 1966, cf. annexe 2). Il co-organisa la marche sur Washington et y prononça un discours remarqué. Il joua un rôle essentiel dans l'organisation de la marche de Selma à Montgomery et le 7 mars reçut un coup sur la tête qui lui causa une fracture du crâne. Il est aujourd'hui représentant de la Géorgie à la Chambre des Représentants, membre du Parti démocrate.

C.T. Vivian (Cordy Tindell Vivian, 1924- ) : pasteur et proche collaborateur de King. Il fut l'un des *Freedom Riders* et prit une part active dans l'organisation de la marche de Selma à Montgomery.

➤ Barack Obama et la commémoration de la lutte pour les droits civiques

Dès le début de son premier mandat, le président Obama fut soumis à des attaques, souvent virulentes, dont les relents racistes étaient assez évidents, mettant en doute son patriotisme (les mots '*Their patriotism challenged*', à la l. 40, peuvent être compris comme une allusion à ces insinuations). Sa condamnation du passé raciste du pays et de ses prolongements dans le présent fut assimilée à une critique du pays lui-même ou de sa culture (rappelons notamment, l'année même où le discours fut prononcé, les tensions autour de l'usage du drapeau confédéré en Caroline du Sud). La commémoration des événements tragiques de Selma était donc potentiellement complexe et dangereuse pour lui dans la mesure où il risquait de se laisser enfermer dans un symbolisme facile et simpliste : soit un plaidoyer pour une Amérique prétendument post-raciale, qui aurait fait de lui un traître aux yeux de ceux qui lui reprochaient de ne pas aller assez loin sur le terrain de la défense des minorités, soit une nouvelle condamnation du passé troublé du Sud, qui aurait fait de lui un fauteur de division pour tous les autres. Il choisit donc de montrer que cette célébration le dépassait par sa portée historique, tout en s'appuyant sur son propre parcours – auquel à l'évidence il ne pouvait échapper tant le symbole était fort – de premier président afro-américain du pays (cf. l. 84).

Son texte, qui ancre la marche de Selma à Montgomery dans la célébration plus large d'un exceptionnalisme américain avec lequel il avait pourtant souvent pris ses distances, fut une surprise pour tous, et fut immédiatement salué comme l'un de ses meilleurs discours. En faisant de la marche de Selma à Montgomery, et de la résistance à l'oppression dont elle témoignait, une épopée éminemment américaine (cf. l. 41 et suivantes), Obama échappait par le haut à la dichotomie qu'il lui fallait éviter. Il insistait sur la réconciliation nationale plutôt que sur les tensions ou les divisions.

➤ les annexes

Les candidats sont libres d'utiliser les annexes comme bon leur semble. Ils peuvent s'y référer ou les citer brièvement, par exemple. Il est dommage, en revanche, de les ignorer totalement. Or, peu de candidats se sont réellement servi des annexes pour enrichir leur commentaire. Elles apportaient pourtant d'utiles éléments de contextualisation, qu'il s'agisse des idées (c'était le cas de l'annexe 1, très éclairante quant aux objectifs assignés par Martin Luther King à la non-violence) ou du cadre événementiel (c'était le cas de l'annexe 2, qui permettait de resituer la marche dans son contexte immédiat et d'identifier quelques-uns des militants mentionnés dans le texte).

Le commentaire, cependant, ne doit porter que sur le texte. Le ton de l'annexe 2 a ainsi interpellé quelques candidats, qui ont jugé utile de faire un commentaire sur sa tonalité parfois raciste (dans l'expression '*herd the angry Negroes*', notamment). Sans doute n'avaient-ils pas tort sur le fond, mais ce faisant ils révélaient leur mauvaise compréhension de l'épreuve et de sa méthode, et prenaient le risque de diluer leur propos dans une digression malvenue.

L'annexe 1 rappelait que l'un des principes de base de l'action de la SCLC, depuis ses origines, était l'approche non-violente. Elle permettait en outre d'évacuer un contre-sens fréquent à son sujet, qui l'assimile à une forme de pacifisme. En fait, la non-violence de l'opprimé, dit clairement le texte, a pour but d'exposer la violence de l'opresseur. Si Barack Obama n'évoque pas directement la non-violence dans son discours (il n'y fait qu'une allusion rapide à la l. 35), il est impossible de l'en dissocier totalement : les militants de Selma seraient-ils acceptables comme « héros » s'ils avaient eux-mêmes usé de violence ? C'est bien ce que suggère King lorsqu'il évoque la possibilité d'une réconciliation, voire d'une rédemption ('*The aftermath of violence is bitterness. The aftermath of nonviolence is reconciliation and the creation of a beloved community. [...] the end is reconciliation, the end is redemption*'). Cette annexe permettait de comprendre l'importance de l'action non-violente,

qui permit à Barack Obama, cinquante ans plus tard, de transcender le conflit et de faire entrer les militants de Selma dans le panthéon national. On peut dire que la cérémonie de 2015 n'était vraiment possible que grâce au choix de la non-violence en 1965.

L'annexe 2 apportait un rappel simple, mais assez précis, des événements et en situait les principaux acteurs. Elle soulignait en outre le niveau de violence des affrontements. Les candidats n'ayant que peu de connaissances précises sur la marche de Selma pouvaient s'appuyer sur les informations contenues dans cette annexe, sans perdre de vue toutefois qu'il s'agissait d'une source primaire, contemporaine des événements.

#### • analyse du document

Une fois ce travail achevé, les candidats pouvaient organiser les différents repérages effectués selon plusieurs grandes thématiques :

- l'image de la nation ('*A contest to determine the true meaning of America*', l. 4 ; écho subtil au célèbre discours de Martin Luther King : '*I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed*')

Barack Obama fait de Selma un condensé de l'histoire américaine et des valeurs qui la portent et lui donnent sens ('*what could be more American than what happened in this place?*', l. 41). Il fait entrer les contestataires de l'époque dans le panthéon national ('*a long line of heroes*', l. 12) aux côtés des Pères fondateurs (l. 52-56), mais aussi des « petites gens » qui restent le modèle du héros américain dans la tradition démocrate ('*ordinary Americans*', l. 13 ; '*The Americans who crossed this bridge, they were not physically imposing*', l. 28 ; '*immigrants from across oceans and the Rio Grande*', l. 62, par exemple). Ce qui est célébré est donc aussi le modèle américain d'une société sans classes, fondée sur l'égalité effective des chances ('*African Americans who run boardrooms...all the way to the Oval Office*', l. 82-84).

On note que la société évoquée dans le texte se veut post- raciale ('*black and white, young and old, Christian and Jew*', l. 18) et que le discours du président Obama ne met pas l'accent sur la communauté noire à la différence des discours de l'époque des droits civiques.

- les échos aux textes fondateurs des Etats-Unis (Constitution et Déclaration d'indépendance, l. 52-53, à identifier convenablement et sans les confondre)

Le texte établit un parallèle entre les luttes pour les droits civiques et la Révolution américaine. Il reprend l'idée d'une Union presque plastique, en constante amélioration ('*each successive generation can look upon our imperfections...*', l. 47 ; '*America is a constant work in progress*', l. 66-67), telle que l'évoque le préambule de la Constitution ('*We the people of the United States, in order to form a more perfect union...*', cité l. 52). Ce faisant, Barack Obama donne sa définition de l'exceptionnalisme américain : c'est cet effort constant pour s'améliorer, et non des qualités prétendument intrinsèques, qui rend le pays exceptionnel. Il répond ici aux fréquentes accusations dont il est l'objet : porter un regard critique sur les épisodes sombres du passé n'est pas le signe d'un manque de patriotisme, au contraire : '*we are strong enough to be self-critical*' (l. 46-47).

- les retombées politiques du *Bloody Sunday* ('*their chorus would well up and reach President Johnson*', l. 24 ; '*because of campaigns like this, a Voting Rights Act was passed*', l. 80).

C'est l'un des aspects les plus importants historiquement, puisque la marche a été organisée dans le but précis de faire pression sur le Congrès fédéral et de mobiliser à cette fin l'opinion publique nationale. Il était indispensable de faire le lien entre les heurts de Selma et l'adoption de la loi, d'autant que Barack Obama présente les militants comme les martyrs d'une cause. Cette dimension ne pouvait apparaître pleinement si on ne prenait pas en considération l'aboutissement direct de leur action.

Le jury pouvait en outre espérer que certains candidats connaissent et mentionnent le contexte extrêmement tendu qui entourait en 2015 le *Voting Rights Act* : à la suite de l'arrêt de la Cour suprême *Shelby County v. Holder* (2013), la loi fut en effet très largement vidée de sa substance et cette évolution a généralement été portée au passif de la présidence Obama en matière de droits civiques. L'insistance du président ici n'était donc pas neutre.

- la dimension religieuse

Le ton et la rhétorique d'Obama évoquent souvent ceux des pasteurs baptistes du Sud ; l'hommage à Martin Luther King et ses acolytes est notamment perceptible dans les l. 17-27. Qu'il s'agisse de simples allusions comme '*We gather here*' (l. 13) ou de citations de la Bible ('*Rejoice in hope...*', l. 17-18, Romains 12 :12 ; '*When the trumpet call sounded*', l. 18-19, qui évoque Thessaloniens 4:16, '*the trumpet call of God*', et Apocalypse 8), les références religieuses sous-jacentes sont constantes dans l'évocation de la marche.

C'est un écho simple et évident à la nature même de la lutte menée à Selma, très fortement marquée par la foi et la religion : la plupart des leaders étaient des pasteurs, la foule est partie de la *Brown Chapel African Methodist Episcopal Church* (ce détail est évoqué dans l'annexe 2) et, juste avant la charge de la police, les manifestants avaient demandé l'autorisation de s'asseoir pour prier (ils le firent à nouveau lors de la marche du 10 mars, avant de revenir à l'église d'où ils étaient partis). Cette foi apparaît particulièrement puissante dans le sixième paragraphe, où le président Johnson devient presque une sorte de démiurge bienfaisant qui répond aux prières des militants (*their chorus would well up and reach President Johnson*, l. 24).

Ne pas percevoir cette dimension ou ignorer le fort ancrage du mouvement dans la religion (du moins pour ce qui est de l'action de la SCLC) était pour le moins regrettable. Encore fallait-il que l'analyse fût précise : ce n'est pas tant le président Obama lui-même qui est religieux, que l'hommage qu'il rend aux événements et aux héros qu'il commémore.

➤ la contre-culture des années 1960 et le lien avec les guerres culturelles contemporaines

C'était une autre des dimensions centrales du texte. Barack Obama fait de Selma un moment de l'histoire du pays dans son ensemble et non simplement un événement majeur dans l'histoire des droits civiques. Il confie donc le flambeau de la contestation et des luttes à d'autres minorités (*Latinos...Asian Americans, gay Americans, Americans with disabilities*, l. 86-87), très actives pendant sa présidence et auxquelles il a apporté un soutien constant (au moins symbolique) pendant ses deux mandats.

Il ne s'agit plus seulement des luttes des noirs pour l'égalité des droits, mais de toutes les luttes contre toutes les formes d'oppression (*one leg in our long journey toward freedom*, l. 58). Cherche-t-il à présenter l'époque contemporaine en nouvel âge héroïque de l'histoire américaine par une allusion aux efforts réalisés sous son mandat pour l'intégration des minorités ? Il semble, en tout cas, vouloir faire souffler « l'esprit de Selma » sur sa présidence dans un domaine où on ne l'attend pas, c'est-à-dire ailleurs que sur la question raciale. Son discours dépasse donc nettement le cadre d'une commémoration et ancre fermement son propos dans une époque contemporaine elle aussi agitée.

#### • problématisation

La problématique est un questionnement posé sur le texte, qui appelle une réponse nuancée et alimente une lecture critique, c'est-à-dire, non pas nécessairement négative, mais distanciée et argumentée.

Aucun document ne dicte une approche unique et il serait absurde de penser qu'un seul axe d'analyse est possible. En revanche, le choix d'un fil directeur à son propos s'impose comme la meilleure garantie contre le défaut récurrent de l'approche descriptive, narrative ou paraphrastique. Même si plusieurs thématiques sont correctement identifiées, même si des connaissances extérieures sont mobilisées ponctuellement à bon escient, tant qu'elles ne sont pas intégrées dans une construction intellectuelle complexe et dynamique, c'est-à-dire une démonstration organisée en de multiples étapes logiques, le travail entrepris ne saurait être pleinement un travail de commentaire.

L'intérêt du texte de cette année n'était pas tant l'évocation des événements tragiques de Selma que le regard porté sur eux cinquante ans après. Toutes les bonnes problématiques ont permis de prendre en compte les deux époques, dans leurs complexités respectives. La spécificité de l'auteur – le premier président afro-américain des États-Unis – ne pouvait pas être évacuée, mais une analyse vraiment pertinente veillait à aborder cette question avec finesse, en se méfiant des clichés. On attendait donc des candidats qu'ils parviennent à montrer comment, dans cet extrait, Barack Obama célèbre un moment clé de l'histoire de la lutte pour les droits civiques tout en évitant de se laisser enfermer dans une démarche trop identitaire, comment il transcende toutes les communautés du pays pour célébrer le génie national et faire des commémorations un temps fort de sa présidence. La puissance du discours reposait donc sur une mise en tension du souvenir de Selma et de l'image qu'a d'elle-même la nation, de la lutte des noirs pour l'égalité et de l'histoire, voire de la vocation, révolutionnaire du pays, et donc, en dernière analyse, sur la question du patriotisme. Comment ceux qui oppriment peuvent-ils être les vrais patriotes d'un pays fondé sur la libération et l'émancipation ? Voilà qui pouvait fournir une problématique au commentaire.

#### • rédaction

Une fois que le texte a été correctement contextualisé, que ses enjeux ont été cernés, ses concepts-clés identifiés et définis, une fois que les repérages ont été faits et que la problématique a été posée, il reste à rédiger. C'est de la rédaction que tout dépend, puisque le meilleur travail d'analyse n'aura servi à rien si la copie est matériellement peu lisible (ce qui est trop souvent le cas), si sa rédaction est incomplète ou bâclée, du fait peut-être d'une mauvaise gestion du temps, ou si son auteur ne parvient pas à exprimer ses idées de façon claire et convaincante. Les qualités d'expression

jouent ici un rôle crucial, ce qui est bien la moindre des choses s'agissant d'un concours de recrutement de professeurs.

➤ le plan

Comme pour la problématisation, plusieurs plans sont toujours possibles. L'important est que le choix final soit cohérent et qu'il découle, justement, de la problématique énoncée. Les différentes parties doivent s'enchaîner logiquement et ne pas être simplement juxtaposées et interchangeables. Il est en outre souhaitable que la progression se fasse du plus simple au plus complexe : les analyses les plus importantes au regard des enjeux fondamentaux du texte seront de préférence abordées en troisième partie. Un plan en deux parties n'est pas en soi rédhibitoire, mais le candidat doit alors veiller à ne pas tomber dans le piège d'une approche binaire ou partielle. Enfin, il n'est pas nécessaire de faire figurer titres ni sous-titres dans la copie dès lors que l'annonce du plan est faite correctement en introduction.

Le discours de Barack Obama pouvait être commenté selon le plan suivant, qui permettait d'incorporer l'ensemble des analyses et repérages faits plus haut. Encore une fois, il ne s'agit que d'une possibilité parmi d'autres.

I. *Shifting the focus*

a. *Downplaying the racial issue*

*Selma and the marches are set in the context of the Civil Rights Movement (l. 1-3; the religious tone throughout the text and especially l. 17-27), but the events emerge as a turning-point in the general history of the country and not merely in the history of the civil rights ('across the landscape of American history', l. 10): more than the fight against racism and discrimination, it is the fight against all forms of injustices that is really emphasized here (l. 80 and following).*

b. *Downplaying the radicalism of the events*

*By paying tribute to President Johnson and his support to the activists and demonstrators (l. 24 and following), and by mentioning the Voting Rights Act (l. 80), Barack Obama not only minimizes the revolutionary radicalism of the marches but also emphasizes the high level of cooperation between civil rights activists and the federal government. It is then easier for him to celebrate the heroes of Selma as their forceful denunciation of American society is entirely glossed over.*

II. *'A roadmap for citizenship' (l. 54): civil rights and Americanness*

a. *'A contest to determine the true meaning of America' (l. 4-5)*

*Selma is 'nationalized' in this text in the sense that it is no longer the symbol of a violent clash between two communities, but rather a symbol of the founding values of the United States ('what could be more American than what happened in this place?', l. 41). The figure of the American rebel is extended to the civil rights activist and the marchers can thus join the founding fathers (l. 52-56) in the pantheon of national heroes ('a long line of heroes', l.12; 'ordinary Americans', l. 13).*

b. *America as 'a constant work in progress' (l. 66-67)*

*This enables Barack Obama to offer his own definition of American exceptionalism ('that's what makes us unique', l. 70): it is one based not on denial or a refusal to face the most brutal facts of American history, but on a constant effort to improve (l. 47, l. 66-67). The founding documents of the nation (the Declaration of Independence, the Constitution, l. 52-53) are quoted as evidence that what happened in Selma indeed belonged to the nation's political tradition.*

III. *From national shame to patriotic pride*

a. *The meaning of Selma in 2015*

*The celebration of the fiftieth anniversary of the Selma marches sheds more light on the political context of 2015 than it does on that of 1965. Barack Obama uses the celebration to counter the frequent charges he faced during his two terms, painting him as an overly critical and even unpatriotic president: looking frankly at the darkest pages of the past is not unpatriotic, he claims; on the contrary it is a show of strength ('we are strong enough to be self-critical', l. 46-47). The whole text reads therefore not only as a vindication of his presidency, but as the formulation of an unusual kind of patriotism.*

b. *From Selma to the world*

*Joining in a long-standing national tradition, Barack Obama shows how this brand of patriotism, however untypical, enables him to revisit and give new meaning to*

*the very classic figure of America leading the free world: by overcoming its own evils at home, America can be a model for oppressed people everywhere in the world (l. 70-79). The paradox of an American president pointing to the worst in the nation's history as inspiration for change is very apparent. But by so doing he manages to transcend a very troubled past and prepare the ground for national reconciliation.*

➤ l'introduction

La qualité de l'introduction est d'une grande importance, puisque c'est elle qui va ouvrir l'accès de la copie au lecteur et le guider dans ses premiers pas. Il est préférable qu'elle ne soit pas trop longue, mais elle doit néanmoins respecter quelques étapes simples et attendues. Tout d'abord, le candidat présentera le passage avec soin, en veillant à le contextualiser rapidement, mais efficacement, c'est-à-dire en insistant uniquement, à ce stade, sur ses aspects les plus saillants. Il passera ensuite à la présentation de la problématique retenue, qui ne se limitera pas à une simple question arbitraire, artificielle ou convenue : un paragraphe entier n'est souvent pas de trop pour formuler ce questionnement complexe sur lequel toute l'architecture de la démonstration va reposer. Enfin, il présentera le plan de façon avant tout claire et didactique. A la fin de l'introduction, le lecteur ne doit avoir aucun doute sur la direction prise par l'analyse et les grandes étapes qui seront suivies.

➤ le développement

Là aussi, la clarté, tant dans l'expression que dans la présentation, est cruciale. Les différentes parties doivent apparaître clairement de façon à ce que le correcteur sache à tout moment où le candidat en est de son raisonnement. Elles seront constituées de paragraphes clairement détachés les uns des autres et suivant autant que faire se peut cette règle simple : un paragraphe par idée et une idée par paragraphe. Chaque idée ou nouvelle analyse sera d'abord présentée et conceptualisée, puis le texte sera cité dans la construction de la démonstration.

Une succession de paragraphes qui ne citeraient pas le texte, ou ne s'y référeraient pas, serait une indication que le propos se perd et que l'analyse dévie soit vers le placage de connaissances, soit vers la paraphrase. Il est essentiel de toujours veiller à revenir régulièrement au texte, autour duquel tout le commentaire doit naturellement être construit. Si la présence de nombreuses citations est *a priori* le signe d'un commentaire soucieux de rester près du texte, encore faut-il que ces dernières soient commentées et analysées avec soin. Trop souvent, le jury reste perplexe devant des repérages pertinents, mais inexploités. C'est au candidat, et non au correcteur, de prendre en charge la construction du sens.

➤ la conclusion

Le rôle de la conclusion semble parfois être assez mal compris. Comme son nom l'indique, elle doit bel et bien conclure, et non simplement résumer. Il est tout à fait inutile de revenir sur les grandes étapes d'un développement que le correcteur vient tout juste de lire. Ce que l'on attend, c'est tout simplement une réponse, normalement nuancée, aux interrogations soulevées dans l'introduction. Il ne s'agira pas de trancher artificiellement en faveur de telle ou telle interprétation au détriment de toutes les autres, mais de montrer dans quelle mesure la démonstration qui a été proposée permet de valider l'interprétation qui est faite du document.

Cette étape n'a pas à être très longue : ici aussi, la clarté et la concision valent mieux qu'un propos vague et délayé. Si le candidat le souhaite, il peut aussi proposer une ouverture thématique ou conceptuelle pour clore son travail. Mais il doit alors se méfier absolument des effets de style ou des envolées convenues sur l'histoire, la politique, ou la culture du pays étudié.

Yves FIGUEIREDO, université de la Sorbonne

### 3.2. Première partie de l'épreuve – sujet littéraire<sup>4</sup>

En dehors de quelques rares prestations très faibles, tant en ce qui concerne la forme que le fond, le jury a eu entre les mains des travaux dans l'ensemble satisfaisants, dont les auteurs faisaient preuve de connaissances à la fois disciplinaires et méthodologiques : roman de l'époque romantique, roman victorien ou gothique, d'une part, métaphores, métonymies et *pathetic fallacy*, de l'autre, ont ainsi été évoqués à bon escient, même si certaines copies ont manifesté une imprécision regrettable sur des notions telles que le sublime ou des questions essentielles comme la narration et la focalisation.

---

<sup>4</sup> Le sujet est téléchargeable à l'adresse <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid111368/sujets-rapports-des-jurys-agregation-2017.html>.

La longueur des copies allait de quatre à 16 pages, la quantité n'étant pas forcément gage de qualité puisqu'une composition de cinq pages a reçu la note de 15/20. Bien que le jury ait pu lire de nombreux exemples de paraphrase plus ou moins déguisée, il tient à saluer le réel effort d'analyse littéraire observable dans la grande majorité des copies. Si l'exercice est exigeant, la gestion du temps ne semble pas avoir présenté de difficulté majeure, puisque presque toutes les copies étaient complètes et développaient un propos jusqu'à sa conclusion.

L'extrait proposé cette année appartenait à un classique de la littérature britannique que tout prétendant aux fonctions d'enseignement de l'anglais, qu'il soit de formation littéraire ou non, devrait connaître pour l'avoir lu ou étudié, en tout ou partie. De fait, le jury s'est réjoui de lire des copies dans lesquelles l'analyse du texte gagnait en profondeur grâce à une bonne connaissance du roman et de son contexte. La plupart des candidats possédaient un bagage disciplinaire solide et ont fait des références pertinentes, voire attendues, à la littérature gothique ainsi qu'au roman féminin et victorien. L'épreuve, au demeurant, a montré qu'elle pouvait fort bien être affrontée par des candidats qui n'avaient pas lu l'œuvre dès lors qu'ils se révélaient capables de faire des repérages, de partager une analyse claire et, par la mise en œuvre d'une méthode de lecture, de faire d'un texte une source de savoir exploitable par tous.

L'épreuve de commentaire ne saurait en effet être un simple prétexte à déploiement d'érudition. Il y a lieu de mettre en garde les candidats qui se verraient demander de composer sur un texte relevant de leur domaine de spécialité contre le risque de substituer un exposé sur cette œuvre à un véritable commentaire. Si toutes les connaissances pertinentes sont les bienvenues pour éclairer le passage choisi, elles ne sauraient remplacer une analyse rigoureuse du texte, et seulement du texte. Il a pu ainsi arriver cette année que certaines copies comportent de longs développements qui, s'ils n'étaient pas toujours hors sujet *stricto sensu*, entraînaient le candidat sur un terrain théorique qui l'éloignait de la matière même du passage proposé. Ainsi, par exemple, d'une copie qui accordait une place excessive au concept de l'*Unheimlich* au détriment de l'analyse, le texte disparaissant derrière un discours qui restait trop général. Ajoutons, sur ce point, que le sujet du commentaire peut appartenir à l'ensemble de la sphère anglophone et qu'un extrait appartenant à une œuvre peu, voire pas connue peut tout à fait être proposé.

En ce qui concerne la méthodologie du commentaire de texte, le jury est ouvert à toute approche rigoureuse et informée, et ne souhaite en aucun cas présenter une quelconque *doxa* en la matière. Il renvoie les candidats qui manqueraient de pratique aux nombreux ouvrages de méthode d'analyse littéraire et présente ci-dessous quelques conseils méthodologiques, puis plusieurs pistes pour aborder l'extrait.

### 3.2.1. Conseils méthodologiques

#### • bien appréhender le sujet

Étant donné le temps limité dont disposent les candidats, il peut être tentant pour certains de se jeter le plus vite possible dans une lecture critique et de relever tout de suite notions ou figures de style qui sautent aux yeux à la première lecture afin d'avoir très vite une idée d'ensemble sur laquelle s'appuiera la problématisation. Or, une telle précipitation est à proscrire dans la mesure où elle risque d'enfermer le candidat dans une interprétation réductrice, voire erronée, en l'empêchant de s'ouvrir à toute la richesse du texte. Il faut se hâter, oui, mais lentement ; on ne dira jamais assez à quel point il est essentiel de lire plusieurs fois, calmement, le texte proposé avant de se lancer dans une analyse qui doit se faire avec toute l'ouverture d'esprit possible, sans se fermer aucune piste. Cette première étape permettra de cerner précisément des éléments aussi essentiels que les rapports entre les personnages, la situation d'énonciation et la ou les tonalité(s) du texte, pour ne donner que ces quelques exemples.

Afin d'aider les candidats à appréhender plus rapidement les enjeux du texte qui leur est proposé, celui-ci est accompagné d'annexes. Ces dernières guident la lecture sans toutefois la limiter. Il est bien sûr parfaitement possible, et même vivement recommandé, d'aborder des aspects non mentionnés dans les annexes, qui ne sont qu'une aide, mais il est plus risqué de les ignorer. Ce n'est pas à dire qu'il faille, elles aussi, les commenter (afin que ce soit clair, elles ne sont délibérément pas numérotées, et elles sont qualifiées, précisément, d'annexes), ni qu'il faille obligatoirement y faire référence, mais une ou deux citations judicieuses peuvent étayer la démonstration de manière convaincante. Dans le cas du sujet de cette année, l'annexe 1 attirait ainsi l'attention des candidats sur Lockwood en tant que narrateur et interprète de ce qu'il relate, responsabilité que partage le lecteur, tandis que l'annexe 2 invitait à se pencher sur ce texte en tant que commencement du roman, l'entrée difficile de Lockwood à l'intérieur de Wuthering Heights reflétant l'entrée du lecteur dans *Wuthering Heights*<sup>5</sup>, ce que métaphorise la notion de seuil (*threshold*) présente dans le titre de

---

<sup>5</sup> Rappelons que « éponyme » (*eponymous*) signifie « qui donne son nom à » : la demeure nommée Wuthering Heights est éponyme, le roman ne l'est pas.

l'article d'où provient l'extrait. Les annexes n'étaient sans doute pas nécessaires pour amener les candidats à réfléchir à ces deux notions, dont l'importance ne fait guère de doute, mais elles pouvaient leur permettre de gagner un peu de temps.

- **analyser le texte**

Une fois le texte lu soigneusement et les pistes proposées par les annexes identifiées, on peut, stylo en main, procéder à des repérages sur tous les aspects du passage. Il s'agit cette fois d'analyser précisément la narration et la focalisation, non pas pour se lancer dans des développements techniques abstraits, mais parce qu'elles conditionnent l'accès du lecteur au texte. Ne pas prendre en compte le fait que ce passage ne constitue pas une description objective de Heathcliff et de Wuthering Heights menait à des développements périlleux dans la mesure où cette description est intégralement filtrée par le regard de Lockwood, dont la subjectivité rejaillit sur ce qu'il présente. Les traces de cette subjectivité devaient être relevées<sup>6</sup>, au même titre que les termes en lesquels il formule sa description.

Parmi les autres éléments à étudier figure bien sûr le registre d'expression : le contraste entre, d'une part, le style ampoulé d'un narrateur instruit qui vient de la grande ville et commente le dialecte local et, d'autre part, le mode de communication plus rudimentaire de Heathcliff et de Joseph doit être souligné. À ce stade, on s'intéressera aussi évidemment aux images, aux répétitions, aux champs lexicaux, aux figures de style, à ce qui est dit, mais aussi à ce qui peut être tu (ici, le tiret juste après « 1801 » qui ouvre le texte et dissimule la date exacte : le roman s'ouvre sous le signe du mystère). Tout peut être pertinent : la disposition du texte (plus ou moins aérée ou compacte, ce qui produit un effet différent sur le lecteur), les temps grammaticaux, les modaux (le *might* et le *may* des lignes 71 et 75, par exemple, nous plongent dans la subjectivité de Lockwood, qui émet hypothèse sur hypothèse), la ponctuation, mais aussi le ton : il était important de s'attarder sur la distance amusée que garde constamment Lockwood avec ce qu'il décrit comme un environnement et un personnage potentiellement inquiétants. A l'instar d'une Catherine Morland suffisamment avisée pour distinguer entre ses lectures et la réalité, il joue à se faire peur en créant son propre roman gothique. À chacun de travailler matériellement le texte selon la méthode qui lui conviendra, avec des stylos de couleurs différentes, des flèches, des symboles, en employant des feuilles de brouillon différentes selon les éléments relevés, par exemple. Certains associeront immédiatement remarques formelles et contenu, d'autres travailleront de manière plus abstraite et auront tendance à théoriser davantage leur approche, ce qui est bien sûr parfaitement envisageable à condition que le texte ne soit pas oublié. Encore une fois, il n'existe pas une méthode unique pour analyser un texte.

- **établir une problématique et un plan**

Les correcteurs ont prêté attention en premier lieu à la cohérence du propos, à la qualité de la démonstration et à la vigueur intellectuelle avec laquelle les arguments étaient déployés, même si la copie ne suivait pas l'organisation canonique en trois parties elles-mêmes divisées en trois sous-parties. À partir du moment où une problématique, c'est-à-dire un axe d'analyse, était clairement formulée et une démonstration rigoureuse en découlait, ce qui correspond finalement, à une échelle certes quelque peu différente, à ce que les candidats ont dû faire dans le cadre de leur doctorat, la copie ne pouvait qu'emporter l'adhésion.

Rappelons, s'il en est besoin, qu'une problématique n'est pas forcément une question, surtout si celle-ci appelle une réponse descriptive (*'How is Wuthering Heights described?'*) ou pire, une réponse binaire par oui ou par non (*'Is Lockwood a reliable narrator?'*). Une problématisation n'a pas à être très complexe. Se demander tout simplement à quel type de commencement on a affaire, quel horizon d'attente est créé par ce texte pour la suite, amenait par exemple à se poser de bonnes questions dont les réponses représentaient les différentes étapes du développement. On pouvait aussi choisir de s'intéresser au contraste entre le caractère raffiné, instruit de Lockwood, et l'aspect fruste des lieux qu'il décrit, ou à la difficulté que pose l'acte d'interprétation, pour Lockwood comme pour le lecteur (ce qui est plus que suggéré par l'annexe 1). La problématique pouvait encore s'articuler autour de la notion de seuil, donnée par l'annexe 2 (*entering Wuthering Heights / entering Wuthering Heights*<sup>7</sup>), sans que cette liste soit limitative. Les deux derniers exemples lient directement les niveaux diégétique et narratif tout en faisant intervenir le lecteur, ce qui permet de proposer d'emblée une vision très riche de l'extrait.

Une fois la problématique posée, la composition peut s'organiser en fonction de ce qui, aux yeux du candidat, constitue l'intérêt majeur du texte. Il peut être intéressant de concevoir son plan à partir de la fin, depuis ce qui est considéré comme le plus important, pour ensuite remonter vers le début, selon la complexité des étapes qui doivent s'enchaîner de la manière la plus logique possible pour assurer la progression et le dynamisme du propos.

---

<sup>6</sup> Comme tous les autres points mentionnés dans cette partie, celui-ci fera l'objet d'un traitement un peu plus détaillé *infra*.

<sup>7</sup> Rappelons que les titres d'œuvres doivent être soulignés sur une copie manuscrite, de même que les mots d'origine étrangère.



### • rédiger son commentaire

C'est ce souci d'efficacité qui doit guider la rédaction. Il est inutile de chercher à compenser un manque d'analyse par une surabondance de termes techniques plus ou moins bien maîtrisés ; un vocabulaire précis n'a pas à être jargonant, même si le jury a pu constater que certains candidats maîtrisaient parfaitement les figures de rhétorique.

Pour celles et ceux qui auraient perdu l'habitude de rédiger en anglais, les ouvrages de méthodologie évoqués plus haut contiennent en général des glossaires et des outils lexicaux fort utiles, qu'il sera aisé de s'approprier ou de se réapproprier en s'entraînant à écrire un ou deux paragraphes de manière régulière.

S'il convient d'opérer un va-et-vient constant entre micro- et macro-analyses, toujours appuyées sur des exemples précis, il n'existe pas de règle absolue en matière de longueur des parties ou sous-parties, même si l'idéal est de proposer un travail équilibré. Une introduction courte qui, en une quinzaine de lignes, présente le texte de manière concise, formule une problématique et annonce clairement un plan peut suffire à cerner les enjeux du texte. Le jury admet parfaitement que certains candidats aient besoin de plus d'espace pour introduire et circonscrire leur propos, mais il est bon toutefois à ce stade de ne pas commencer une analyse qui aurait davantage sa place dans le développement. De même, il est inutile de proposer une conclusion trop longue ou de chercher à ouvrir à tout prix sur d'autres œuvres ou d'autres thématiques. Il est cependant indispensable de conclure sa composition pour marquer le point d'aboutissement de son travail et livrer au jury une vision complète de sa lecture.

Attention à bien soigner l'écriture ; certaines copies contenaient des passages illisibles. Une présentation aérée peut également aider à la lisibilité de la copie, en sautant des lignes par exemple, et servir la fluidité et la clarté du propos, en marquant nettement la démarcation entre les parties. N'oublions pas que l'agrégation permet de recruter des enseignants, chez qui la clarté est une qualité fondamentale.

Faut-il, pour terminer, souligner l'importance de la relecture ? Ce sera le moment de vérifier les accords et de procéder à de menus ajustements, souvent indispensables. Il faut bien veiller à se réserver au moins une dizaine de minutes pour relire le plus tranquillement possible l'ensemble de son travail. C'est visiblement ce qu'ont réussi à faire un nombre non négligeable de candidats que le jury tient à féliciter de la qualité de leur prestation.

### 3.2.2. Pistes d'analyse

*[The few references to the rest of the novel in the following lines were not required. In no way do the three general headings constitute an outline; they are merely convenient ways of gathering remarks and analyses which have to be organized according to the chosen 'problématique'.]*

#### [A – The house and its owner]

The depiction of the exterior of Wuthering Heights is reminiscent of a medieval stronghold (l. 38-39, with the windows resembling arrow loopholes) and this has two effects: first, in keeping with the various weapons to be found inside ('sundry villainous old guns and a couple of horse-pistols', l. 57, to which may be added the 'bitch pointer', l. 61, a hunting dog) and the 'black eyes' (l. 6) and 'closed teeth' (l. 17) of the owner, it conveys an idea of violence and aggressiveness, or at least a need to 'defend' (l. 38) oneself (as Heathcliff's fingers 'shelter [...] themselves', l. 7, when faced with the prospect of having to shake Lockwood's hand?); and secondly, it partakes of the Gothic dimension of the house (and of the novel). This is reinforced by the mention of the date carved on the front – '1500' (l. 42), which takes the reader back to the late Middle Ages and contrasts with the date ('1801') to be found on the first line of the novel. This backward move, towards the past, is only the first of many in a novel largely consisting in Nelly Dean's retrospective narrative, and set 46 years before its publication date, in a very different era. This series of movements creates a sense of distance between the readers and what they are presented with. The house's antiquity is also conveyed by its servant Joseph, described not merely as 'elderly', but as 'an old man, very old, perhaps', and by its interior, furnished with 'primitive' chairs (l. 59) and containing 'old' guns (l. 57).

Another Gothic aspect is the slight supernatural element in the passage, the sense that something is not quite right, outside the norm. Both the countryside near the house and the building itself are depicted as decayed, deformed or out of proportion, at least to some extent: the firs are 'stunted' and the thorns 'gaunt' (l. 36), the griffins are 'crumbling' (l. 42), while everything inside is huge ('huge fireplace', l. 51; 'immense pewter dishes', l. 53; 'vast oak dresser', l. 54; 'huge' dog, l. 60), as though belonging to an ogre in a fairy-tale, a type of narrative also evoked by the *three* canisters (l. 58) and by the near personification of the estate, with its un-'sympathizing' gate (l. 18), a roof endowed with an 'anatomy' (l. 55) – the thorns outside have 'limbs' (l. 37) –, its kitchen 'forced to retreat' (l. 49) and its

'lurking' chairs (l. 60). Most of all, a sense of the supernatural arises from the notion that the premises are 'haunted' (l. 61), not just by dogs but also by some unseen creatures responsible for the 'chatter of tongues' and a 'clatter of culinary utensils' (l. 51). Even some of the chairs (black and heavy ones) are ominously 'lurking in the shade' (l. 60)<sup>8</sup>, suggesting that something is going on 'deep within' (l. 51; see also the 'deeply set' windows, l. 38). The description of Wuthering Heights is thus pervaded with a tension between surface and depth, an atmosphere of mystery, for which the dresser acts as a metaphor: although most of it is 'bare' and thus accessible 'to an inquiring eye' (l. 55), part of it remains 'concealed' (l. 56).

In this respect, the house functions as a metonym for its owner: the 'reserved' (l. 20 and 73) Heathcliff's black eyes 'withdraw' under their brows (l. 6) and his fingers 'shelter[...] themselves [...] still further in his waistcoat' (l. 6-7), in a similar attempt at concealment. The 'closed teeth' (l. 17), too, point to an unwillingness to open up as well as to a desire to remain 'under cover' (l. 74), as Lockwood interprets it at any rate, possibly echoed by the dogs hiding 'under' the dresser (l. 61). Other similarities between Heathcliff and his dwelling may be spotted: his 'sullen' (l. 22) and 'morose' (l. 71) character fit the 'desolation' (l. 5) around him; there appears to be a sort of communion between him and the gate (not 'sympathizing', l. 18); both house and owner are somewhat 'singular' (l. 67), Heathcliff in being a dark-skinned 'gypsy', more alike to his 'liver-coloured' dog as regards skin colour than to a traditional English country squire, the house in not being built according to the standards 'generally' held (l. 49). The onomastics also reveal a natural element in Heathcliff's character (a man of heath and cliffs), also present in the estate itself as nature invades the premises ('grass growing between the flags' l. 25), while the 'wilderness' of the carving over the front of the house parallels that of the 'atmospheric tumult' (l. 33) evoked in the previous paragraph. So Heathcliff belongs to the house he lives in, although his incongruity is also underlined by several details: not only does Lockwood comment on the 'singular contrast' (l. 67-68) Heathcliff forms with his house and his 'style of living' (l. 68), i.e. that of a country squire, but another name, 'Hareton Earnshaw' (l. 43) is inscribed on the building itself, hinting at a very different (and, as it turns out, rightful) ownership.

### [B – Lockwood as narrator]

The date '1801', the personal pronoun 'I' and the present perfect on line 1 all foreground the diaristic nature of the text, highlighting the narrator's subjectivity and announcing that the whole passage is filtered through Lockwood's not exactly discreet consciousness ('I beheld', l. 6; 'I think', l. 19; 'I [...] conjectured', l. 29; 'I detected', l. 42; 'I distinguished', l. 50; 'I observed', l. 51, to quote but a few examples), bordering on self-centredness: his interest in Heathcliff seems motivated by the resemblance he perceives between his landlord and himself: 'I felt interested in a man who seemed more exaggeratedly reserved than myself' (l. 19-20), with the image of the mirror appearing further down ('reflected', l. 52). Lockwood behaves like a tourist ('I paused to admire', l. 40, expecting a 'history' of the place, l. 43), keeping an amused and superior distance throughout.

That Lockwood is a city-bred stranger is obvious from several details: fleeing 'the stir of society' (l. 2), he highlights the 'provincial' aspect of the place he is visiting (l. 33; also 'country squire', l. 69), whose Northern-ness he likewise emphasises ('north wind', l. 35; 'northern farmer', l. 64). His feeling of superiority manifests itself for instance when he qualifies his statement about Heathcliff: 'a gentleman, that is, as much a gentleman as many a country squire' (l. 69). Lockwood's irony (e.g. 'This is certainly a beautiful country', l. 2; 'pure, bracing ventilation', l. 34) also mirrors the distance he keeps with the people he meets, with Joseph for instance: after meeting the servant, Lockwood resorts to the religious vocabulary associated with him ('The Lord help us!', l. 28) but debunks any aggrandizing effects or suggestions of sympathy through the injection of very profane connotations, one relating to food ('need of divine aid to digest his dinner', l. 30) and the other carrying suggestions of bawdiness ('pious ejaculation', l. 30)<sup>9</sup>.

Lockwood comes across as an educated narrator who looks at his new surroundings with the eye of the ironist, but also of the aesthete able to formulate architectural remarks (l. 37-39 or l. 57-58, 'by way of ornament') and 'admire a quantity of grotesque carving' (l. 40). He expresses an interest in the 'history' of the place (l. 43) and comments on the play on light (l. 53) with the eye of a painter. Furthermore, in order to describe Heathcliff, he alludes to a stereotypical representation of a farmer, a spectacle 'to be seen' (l. 66). He takes in his surroundings through the prism of his culture, just as,

<sup>8</sup> Lockwood's discovery of Wuthering Heights may be seen as an admission into Hell (a 'misanthropist's heaven', l. 4), as argued among others by Sandra Gilbert and Susan Gubar (*The Madwoman in the Attic*, Yale UP, 1979, 260-261 in particular); the motif of the hellish cave is introduced with the 'grotesque carving', l. 40 (my emphasis).

<sup>9</sup> See also the 'shameless little boys' (l. 42) and the 'erect' figure (l. 71) for a degree of eroticism in the passage, which may be linked to Lockwood's voyeuristic 'desire' (l. 45) to enter the house and see what it contains ('inspecting the penetralium', l. 46). Conversely, a homo-erotic reading of the passage, justified by Lockwood's fascination with his host, was also acceptable and was well defended by some candidates.

resorting to the literary tropes of his (supposed) day, i.e. the very beginning of the 19<sup>th</sup> century, he depicts the house as a Gothic mansion.

His foreignness and his education are also perceptible in his language, as he comments on the local dialect ('a significant provincial adjective', l. 34) and establishes a contrast between 'they' and 'I' ('they call it here', l. 48). His own language is characterised by an ornate Latinate vocabulary, either in his narration (e.g. 'aggravate his impatience, previous to inspecting the penetralium', l. 45-46) or in direct speech ('inconvenienced you by my perseverance in soliciting the occupation', l. 12-13), which a 'wincing' (l. 15) Heathcliff answers mostly with Saxon monosyllables ('I should not allow any one', 'if I could hinder it – walk in!', l. 15-16), or simply with a 'nod' (l. 10). The very first meeting between the two characters, whose irreconcilable differences are hinted at in their very names (lock-wood, heath + cliff: one locks nature out, the other is composed of natural elements), shows therefore very different modes of communication (if such a word can be used in Heathcliff's case). More generally, Lockwood uses commonplace formulae ('I do myself the honour', l. 11) and understatements ('pure, bracing ventilation' l. 34), suggesting that he is likely to misunderstand the 'power' and the 'excessive' nature of what he describes (l. 35). He himself mentions the risk of misinterpretation at the end of the passage ('I bestow my own attributes over-liberally on him', l. 75-76), but this only comes in the last three lines, while previously Lockwood did not scruple to interpret his host's feelings ('he little imagined', l. 5) or attitude (which 'appeared to demand my speedy entrance, or complete departure', l. 44-45), or to hazard conjectures about Joseph (l. 29). So this end casts a doubt on the entire scene depicted above and raises the issue of narrative reliability, as Lockwood's narration here may be influenced by his own feelings or by his cultural background, as seen above: this issue pervades the novel as a whole (Nelly Dean's reliability is also called into question).

### **[C – On the threshold of *Wuthering Heights*]**

What sort of a beginning are we presented with? Lockwood's entrance into *Wuthering Heights* and the reader's into the novel had to be paralleled (if only because the analogy is made explicit in Annex 2) and reflected upon it in one way or another. The following paragraph is just a suggestion.

Both entrances, paradoxically, are at the same time difficult and abrupt. Difficult because of the various obstacles: the isolated character of a situation 'so completely removed' (l. 3, a geographical sense of distance being added to the temporal one mentioned above), the gate (l. 18), which metaphorises Heathcliff's resistance and becomes a 'barrier' which Heathcliff reluctantly 'unchain[s]' after Lockwood's horse has tried to push it open (l. 21), the displeasure of the servant (l. 28), the fortress-like aspect of a house which seems ready to defend itself against all intruders, the 'door' (l. 41 and 44); and abrupt because Lockwood's attempted 'pause' on the threshold (l. 40) is shortened by Heathcliff's attitude (so that his entrance is 'speedy' l. 44), and because he is immediately ushered into the 'family sitting-room, without any introductory lobby or passage' (l. 47-48).

[All relevant comparisons between this physical entrance and the obstacle which Lockwood's prism represents for the reader or the lack of introductory material (who is Lockwood? What is he doing in such a desolate place?) were more than welcome.]

Anne ROUHETTE, université Blaise Pascal

### **3.3. Seconde partie de l'épreuve – exercices linguistiques en français**

Cette partie de l'épreuve appelle un traitement linguistique structuré en fonction d'une problématique fondée sur les observations faites dans le texte-support. Le but n'est pas de recenser et commenter différentes formes présentes dans un extrait, ni même de produire un cours d'introduction sur le sujet en se contentant de l'illustrer d'exemples tirés du texte. Il est de montrer comment le phénomène donné à étudier présente un caractère remarquable dans le document. Il faut ainsi arriver à faire le lien entre des connaissances linguistiques et la spécificité du texte. Le texte constitue le corpus à partir duquel le candidat doit constituer une typologie des occurrences afin d'analyser les formes retenues en fonction de critères dont il convient d'expliquer la pertinence.

Le propos commence par une définition opératoire du sujet. Cette présentation conduit à définir une problématique qui sert de fil conducteur à l'analyse. La réflexion doit ensuite être menée dans le cadre d'un plan ordonné qui permet au candidat de s'interroger sur la notion retenue, ses réalisations et sa délimitation, tout en rendant compte des spécificités de l'extrait.

### 3.3.1. Exercice associé au sujet civilisationnel

#### • rappel de l'énoncé

A partir d'exemples choisis dans le passage compris entre « *In time, their chorus* » (l. 24) et « *surface of the Moon* » (l. 64), vous proposerez un traitement structuré de la question suivante : **les propositions en TO**. Vous établirez une classification cohérente des formes choisies pour illustrer votre propos et vous interrogerez quant à leur fonctionnement. Vous déterminerez leurs différents types d'emplois ainsi que les éventuelles caractéristiques communes à tous ces emplois. Vous décrierez également les effets de sens des formes en question, en fournissant des micro-analyses en contexte et en procédant à toutes les manipulations et comparaisons que vous jugerez utiles.

#### • identification du sujet et classification des occurrences

Ce sujet nécessite des connaissances de base en grammaire (il faut savoir identifier et nommer les parties du discours, ne pas confondre *proposition* et *groupe prépositionnel*) et des connaissances sur la syntaxe de la phrase complexe (il faut pouvoir reconnaître les fonctions des propositions en TO, produire des tests justifiant leur identification etc.).

#### • délimitation de la problématique

Plusieurs problématiques étaient envisageables. Dans le commentaire, il faut en traiter une seule et éviter toute dispersion.

Le fait de langue à étudier ici s'inscrit dans un texte dont la fonction est globalement incitative : par la référence à une mobilisation passée, le Président Obama incite dans son discours à continuer le combat. Il pouvait être intéressant de faire le lien entre cette fonction, qui implique un repérage fort par rapport au destinataire, et les propositions en TO.

#### • démonstration

Le commentaire cherche à convaincre de la classification proposée, de la pertinence de la problématique et de la justesse des analyses. Pour ce faire, il est nécessaire de déployer les techniques de la méthode linguistique : la comparaison, le recours aux tests de grammaticalité, la substitution, notamment.

#### • micro-analyses en contexte

Lorsque l'on est amené à analyser précisément un segment, on ne peut se limiter à la production d'une paraphrase intuitive de ce segment. De même, toute prise de position subjective sur le sens profond du segment ou du texte doit être évitée.

#### • proposition de correction : plan et développement

Pour traiter le sujet proposé, *les propositions en TO*, il est nécessaire de définir d'emblée le terme *proposition* et le marqueur TO. Il faut aussi signaler si les réalisations du phénomène linguistique dans le texte sont exhaustives ou non. Enfin, l'introduction doit annoncer une problématique et un plan.

Dans le cas présent, on peut au minimum poser la problématique de la classification des propositions en dégageant des critères divers (omission, déplacement, place de la négation, par exemple). Dans le corrigé ci-dessous, c'est la problématique du sujet-agent qui sera abordée. Elle reprend tous les éléments pour discuter des problématiques de classification des propositions, mais permet de faire le lien avec la fonction incitative du discours d'Obama et son caractère fortement intersubjectif (relation énonciateur/co-énonciateur).

Les indications de plan figurent ici à titre indicatif. De telles indications n'ont pas vocation à figurer sur les copies.

#### [Introduction]

Traditionnellement, le marqueur TO est associé à deux fonctions syntaxiques :

- préposition quand il introduit un syntagme nominal  
(1) *He would (...) speak to the nation (l. 25)*
- conjonction quand il est suivi d'une forme verbale  
(2) *we gather here to celebrate them (l. 13)*

On peut parler de *proposition en TO* dès lors que TO est suivi d'une forme verbale. Il faut ainsi distinguer *a call to action* (l. 54) de *a call to act*. Même si, sémantiquement, on renvoie dans les deux cas à l'idée d'une action, syntaxiquement, *action* est le nom noyau d'un GP alors que *act* est ici le verbe noyau d'une proposition.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> On peut révéler la différence grâce au test de la négation : *a call not to act* vs. *\*a call not to action*.

De même, lorsque TO est suivi d'un gérondif, comme en (3), on ne peut parler de *proposition* :

(3) *we are used to celebrating them.*

En effet, dans ce cas TO est suivi d'une forme gérondive, qui a toutes les caractéristiques d'un nom (cf. *we are used to his celebrating them*).

Nous nous concentrerons donc sur les propositions infinitives, qui sont des propositions subordonnées non-finies (aussi appelées *impersonnelles*). En effet, les propositions infinitives sont linéairement la séquence de TO + base verbale (BV) et elles ne portent aucune trace de repérage temporel ou personnel, ce qui leur permet (contrairement aux propositions finies) d'assurer des fonctions qualitatives ou de complément.

S'il n'y a pas de marquage temporel dans les propositions infinitives en TO, on peut néanmoins dire qu'elles sont souvent liées à l'expression de la visée (référence à ce qu'on cherche à atteindre ou à réaliser). En effet, TO pose le procès exprimé dans la BV en fonction d'un hiatus ou d'une mise à distance par rapport au plan de la validation. Ceci rend l'occurrence de procès désactualisée, compatible avec la référence à l'avenir (*I am going to be a teacher*) ou au fictif (*I want to be a teacher*).

Dans ce discours du Président Obama, la fréquence de propositions qui ne sont pas nécessairement associées à un agent peut sembler paradoxale. En effet, ce « *call to act* » d'Obama n'est pas une incitation abstraite, mais une invitation orientée vers des acteurs. Or, les propositions infinitives n'ont pas besoin de la mention d'un agent pour être complètes. En théorie, on peut supposer une opposition entre ces propositions impersonnelles et la fonction incitative du discours ainsi que sa nature hautement personnalisée, marquée entre autres par la fréquence de marqueurs référant à l'ensemble collectif énonciation/co-énonciateur (7 *we*, 5 *our* et 1 *us* dans le passage à traiter).

Nous chercherons à montrer qu'il n'y a pas d'opposition discursive puisque, quel que soit le type de propositions infinitives, propositions de premier niveau (cf. partie 1) ou propositions intégrées (cf. partie 2), les procès qu'elles expriment sont tous, à une exception près, associés dans le contexte à un sujet agent.

[Première partie]

[Comme annoncé dans l'introduction, cette première partie permettra de montrer qu'on est en mesure d'identifier les propositions infinitives de premier niveau, c'est-à-dire celles qui ont une fonction annexe dans la proposition : on peut dire qu'elles ont alors une fonction de circonstant et se situent en dehors de la valence du verbe. Ces propositions de premier niveau ne font pas non plus partie d'un syntagme et on peut éventuellement omettre sans que la phrase soit incomplète.]

Dans le texte, deux types de propositions de premier niveau sont dégagés : les propositions circonstanciellées et les propositions qui sont associées à une valeur causative. Toutes ces propositions apparaissent selon des schémas ou dans des contextes qui permettent l'identification de l'agent du procès exprimé par la BV.

Les propositions en TO peuvent être associées à un élément qui, du point de vue, de la référence constitue l'agent de l'action exprimée par la BV. Quand cet élément « sujet » est en lien explicite avec la BV, il est intégré dans la proposition infinitive via la préposition FOR, comme en (4) :

(4) *And he would send them protection, and speak to the nation, echoing their call for America and the world to hear: "We shall overcome."* (l. 25)

En (4) on a une proposition infinitive subordonnée à la proposition dont *echoing* est le verbe noyau. La proposition infinitive a une délimitation qui commence à gauche de TO+BV avec le groupe prépositionnel *for America and the world*. Cette proposition infinitive est circonstancielle de but. Elle est reconnue comme telle grâce à plusieurs critères dont les plus probants ici sont celui de l'omission et de la reformulation en *in order (to)* :

(4') *And he would send them protection, and speak to the nation, echoing their call Ø: "We shall overcome."*

(4'') *And he would send them protection, and speak to the nation, echoing their call in order for America and the world to hear: "We shall overcome."*

Lorsque la proposition infinitive est omise, l'énoncé demeure interprétable, comme on peut le voir en (4'), et l'explicitation de la relation de but par la conjonction périphrastique *in order (to)* est envisageable, et parfois même elle est déjà effectuée (cf. 6).

Les deux autres propositions infinitives circonstanciellées du corpus (cf. 5 et 6) partagent ces propriétés. Mais, contrairement à ce qu'on observe en (4), le « sujet » de la proposition n'est pas explicité :

(5) *What could more profoundly vindicate the idea of America than plain and humble people – unsung, the downtrodden, the dreamers not of high station, not born to wealth or privilege, not of one religious tradition but many, coming together to shape their country's course?* (l. 44)

(6) *It is instead the manifestation of a creed written into our founding documents: "We the People...in order to form a more perfect union."* (l. 54)

S'ils ne sont pas explicités à gauche de TO+BV, les sujets notionnels des procès *shape* en (5) et *form* en (6) sont récupérables dans le contexte : à chaque fois, il y a co-référence entre le sujet du procès dans la proposition rectrice (cf. 5 : *plain and humble people / coming* ; cf. 6 : *We...[establish justice]* (la suite du passage cité dans le discours)) et celui de la proposition infinitive. Ainsi, l'on a affaire à des propositions infinitives qui renvoient à un événement à venir, cet événement étant caractérisé par une action, un patient et un agent.

Très proches des propositions circonstancielles de but, se trouvent dans le texte des propositions infinitives dont la mise en relation avec la proposition rectrice construit l'expression de la cause. En (7) et (8) on a l'illustration répétée de la structure phraséologique [LEAD/MOVE someone TO do]. Comme le montrent les manipulations en (7') ou (8') le verbe recteur peut être remplacé par CAUSE sans que l'interprétation globale en soit profondément modifiée ou empêchée, ce qui n'est pas envisageable pour les énoncés avec une proposition infinitive circonstancielle.

(7) *It's the same instinct that drew immigrants from across oceans and the Rio Grande; the same instinct that led women to reach for the ballot, workers to organize against an unjust status quo; the same instinct that led us to plant a flag at Iwo Jima and on the surface of the Moon.* (l. 63-64)

(7') *that caused women to reach for the ballot etc.*

(8) *The American instinct that led these young men and women to pick up the torch and cross this bridge, that's the same instinct that moved patriots to choose revolution over tyranny.* (l. 60)

(8') *that caused patriots to choose revolution over tyranny.*

Comme les circonstancielles de but, ce sont des propositions de premier niveau, puisque l'infinitive peut être omise sans que la phrase soit agrammaticale (on peut se reporter à l'exemple de la l. 29 : *But they led a nation*).

Cependant, plusieurs tests distinguent ces propositions infinitives des circonstancielles vues plus haut, au premier rang desquels celui de la reformulation en IN ORDER TO. Si celle-ci est envisageable, elle implique un changement de sens :

(9) *Luther King led workers to win the election* (les ouvriers seraient les vainqueurs des élections)

(9') *Luther King led workers in order to win the election* (Luther King serait le vainqueur)

On voit en (9') que le sujet du procès dans la proposition infinitive serait le sujet du verbe recteur *led* avec IN ORDER TO<sup>11</sup>.

En (7) et (8), à chaque fois, la proposition en TO réfère au terme (ou point d'arrivée) du procès de cheminement LEAD/MOVE. On remarque ici que le sujet notionnel du procès qui suit TO est forcément explicité à gauche de TO+BV. S'il n'est pas grammaticalement relié à la proposition infinitive comme c'était le cas en (4) avec FOR, il est obligatoire, et son omission rendrait la phrase agrammaticale. Les sujets notionnels de propositions en TO sont ainsi récupérables dans le contexte gauche adjacent : *Women, Workers, US* en (7) ; *These young men and women* et *Patriots* en (8).

Enfin, on note aussi que, si la structure permet l'expression d'une cause que l'on glose avec la reformulation en CAUSE (7', 8'), le verbe recteur lui-même, LEAD ou MOVE, construit l'idée d'une cause reconstruite *a posteriori* : le terme exprimé par la proposition en TO est le terme constaté d'un parcours qui n'avait pas de but précis.

Nous venons de voir que lorsque la proposition infinitive en TO avait une fonction de circonstant dans une proposition rectrice, son sujet pouvait être grammaticalement explicité, récupérable ou même adjacent dans une structure complexe de type causative. Ainsi malgré les différences entre les deux cas de figure, on constate que l'on peut, dans tous les exemples du texte, identifier un sujet explicité dans l'énoncé complexe et l'associer au procès de la proposition infinitive de premier niveau.

<sup>11</sup> Cependant, si on réintroduit un sujet notionnel avec FOR, il est vrai qu'on retrouve le sens construit en (9) : *Luther King led workers in order for them to win the election*.

[Seconde partie]

[Dans cette seconde partie, l'objectif est d'analyser les propositions en TO qui ont un rôle de complément. Plusieurs tests peuvent être convoqués, comme l'impossibilité de substituer IN ORDER TO à TO, et la nécessité d'identifier l'élément recteur, qui de fait n'est plus la proposition dans son ensemble, mais un syntagme.

Sans forcément décrire précisément la fonction de la proposition en TO, il est souhaitable de montrer que l'on comprend que la proposition en TO peut être intégrée à un syntagme nominal, adjectival ou verbal. Il faut aussi rester dans les limites de la problématique choisie. Ainsi, on pourra montrer ici que la récupération du sujet notionnel du procès exprimé par TO BV est presque toujours possible, grâce au contexte.

Cette observation peut être renforcée par une comparaison des propositions en TO avec des énoncés équivalents pour lesquels on ne peut pas récupérer un sujet notionnel identifié à une catégorie de personne. Ceci permet de montrer que le choix des formes accompagne la stratégie discursive fondée sur la mobilisation de l'auditoire.]

Quand la proposition en TO a un rôle d'argument, peut-on encore récupérer ou identifier un sujet notionnel ? Est-ce pertinent ?

Dans le corpus à étudier, on compte six occurrences de propositions en TO, susceptibles d'être analysées comme ayant la fonction d'argument d'un élément recteur. Deux critères qui permettent de les repérer sont : leur intégration dans un syntagme qui a un rôle d'argument dans la proposition rectrice, d'une part ; et l'impossibilité de reformuler avec *in order to*, d'autre part. De plus, selon les cas, certaines propositions ne peuvent pas être omises comme en (10).

(10) *...that each successive generation can look upon our imperfections and decide that it is in our power to remake this nation to more closely align with our highest ideals? (l. 48)*

(10') *??...that each successive generation can look upon our imperfections and decide that it is in our power ∅.*

(10'') *...that it is in our power (\*in order/ to) remake this nation...*

(10''') *...that it is in our power to remake this nation (in order to/ to) closely align with...*

On le voit dans la suite complexe illustrée en (10) : la première proposition en TO, qui se trouve être le sujet extraposé de la forme verbale *is*, ne peut être omise (10') car le pronom IT n'aurait pas de référence et la phrase serait donc incomplète (déficit informationnel). Aussi la conjonction TO devant *remake our nation* ne peut-elle être reformulée en *in order to* (cf. 10'').

Par contraste, la deuxième proposition en TO qui, enchâssée dans la proposition infinitive sujet, sert de circonstant à la première, accepte l'alternance *to/in order (to)* (cf. 10''').

Dans deux cas de figure, la proposition infinitive apparaît dans un syntagme adjectival, où ils complètent l'adjectif noyau. Dans ce cas, on peut identifier le sujet notionnel du procès exprimé par la base verbale dans la référence au qualifié.

(11) *As we commemorate their achievement, we are well-served to remember that at the time of the marches, many in power condemned rather than praised them. (l. 36)*

(12) *...that we are strong enough to be self-critical, that each successive generation can look upon our imperfections and decide that it is in our power to remake this nation to more closely align with our highest ideals? (l. 43)*

(12') *...\*that we are strong ∅ to be self-critical,*

En (11), comme en (12), c'est ainsi le collectif de personnes auquel le pronom personnel WE réfère qui est sujet notionnel du procès de l'infinitive. On peut noter au passage que la présence de la proposition infinitive en (11) et (12) est rendue possible grâce à la construction d'un gradient, construit par WELL en (11) et ENOUGH en (12). En effet, sans la présence de ENOUGH en (12), par exemple, l'énoncé ne serait pas attestable (cf. 12').<sup>12</sup>

<sup>12</sup> En (12), il en est ainsi parce que l'énonciateur estime que c'est le fait d'atteindre un certain degré qui ouvre la voie vers l'actualisation du procès exprimé par le verbe de la proposition en TO, et par conséquent vers l'assignation des propriétés exprimées par l'attribut (*BE self-critical*). Barack Obama estime que c'est parce que la population américaine a atteint un degré de force et de maturité suffisant qu'elle peut porter un sain jugement sur elle-même. En (11), la situation est un peu différente. *We are well-served to* est en effet une locution figée que l'on pourrait traduire ici par « nous faisons bien de ». L'adverbe *well* qui précède l'adjectif déverbal *served* n'en conserve pas moins une valeur de degré et revêt à la fois une valeur quantitative et qualitative (comparer avec *well-served meal*, qui désigne un bon repas, où qualité appréciable et copieuse quantité coexistent). En l'occurrence, c'est surtout une qualité qui est exprimée : selon Obama, le fait de se souvenir que les militants du Mouvement des Droits civiques avaient initialement été décriés est une *bonne* chose. Par rapport à l'énoncé

Quand la proposition en TO est intégrée à un syntagme nominal, le sujet notionnel de son procès peut être à chercher dans le voisinage proche ou il peut s'agir d'un sujet générique non explicité :

(13) *Neil Armstrong was the first man to walk on the moon.*

(14) *She is the woman to speak to.*

En (13) l'antécédent de l'infinitive relative correspond au sujet du procès *walk on the moon* et la reformulation avec une relative personnelle en *who walked...* le montrerait. En (14) l'identification d'un sujet notionnel au procès *speak* est délicate car on a affaire à une tournure de sens passif : *she is the woman everybody / you / I etc. should speak to / She is the woman who should be spoken to...* C'est le contexte plus large qui pourra éventuellement permettre une interprétation plus spécifique et permettre la récupération d'un sujet. En (15) par exemple, la proposition en TO, qui se trouve être une proposition relative, renvoie dans le contexte à une occurrence non spécifique de procès :

(15) *That's why it's not a museum or a static monument to behold from a distance.*  
(l. 51)

On a ici un sens générique qui pourrait être reformulé par une proposition relative à mode fini dont le sujet serait « *people* » : *that people should/will behold from a distance...* Mais cette reformulation efface la focalisation sur la propriété qui est mise en avant avec la relative infinitive en (15) et construite comme valable dans l'absolu. On voit donc que le sujet notionnel ici n'est pas récupérable et que cela est dû au sens générique de la proposition en TO.

Lorsque la proposition en TO a une fonction d'argument du verbe de la proposition rectrice, l'identification d'un sujet notionnel de la BV nécessite la prise en compte du contexte :

(16) *...that it is in our power to remake this nation to more closely align with our highest ideals? (Applause.)* (l. 48)

En (16) la proposition complétive en TO est le sujet extraposé de la proposition rectrice et l'on peut réécrire : *to remake this nation to more closely align with our highest ideals is in our power.* C'est le pronom personnel OUR qui se trouve dans le groupe prépositionnel *in our power* qui permet la récupération d'un sujet notionnel.

Par comparaison, si on avait eu *It is possible to remake this nation...*, la récupération d'un sujet pour le procès *remake* n'aurait pas été envisageable : l'événement exprimé dans la proposition infinitive sans TO serait alors un potentiel valable dans l'absolu, sans qu'une source agentive soit exprimée. L'absence de repérage par rapport à une instance personnelle sous-détermine encore davantage l'occurrence virtuelle de procès et ne permet pas l'expression d'une relation inter-subjective comme celle qui de fait est construite dans le texte original avec *in our power*.

On voit là que le choix de relier une proposition infinitive à l'expression d'un agent explicité dans le contexte n'a rien d'anodin.

#### [Conclusion]

[La conclusion va porter sur la relation entre les faits de langue et la fonction du discours. Toutes les propositions en TO sauf une sont finalement « personnalisées » avec une référence à un sujet notionnel qui correspond soit à WE soit à une catégorie large d'individus à laquelle on peut facilement s'identifier (*women, workers, free men and women...*). Le « call to act » d'Obama n'est pas une incitation abstraite, mais une invitation orientée vers des acteurs auxquels chacun peut s'identifier.]

Nous avons pu voir que la récupération d'un sujet, agent du procès de la proposition en TO, est presque toujours possible dans cet extrait.<sup>13</sup> Ainsi des propositions en théorie « impersonnelles » se trouvent dans la pratique « personnalisées ». Cette personnalisation doit être mise en relation avec la fonction incitative du discours et le caractère très intersubjectif du propos.

On remarque en effet que les sujets récupérés dans le contexte des propositions en TO sont compatibles avec la construction d'une relation d'empathie ou d'inclusion : on réfère soit au collectif WE, soit à des ensembles d'animés auxquels il est aisé de s'identifier (*women, workers, free men etc.*), d'autant plus que ce sont des catégories avec des connotations positives dans le contexte. Si on les compare à des options plus impersonnelles, comme on l'a déjà fait pour (16), on voit en effet que le repérage par rapport à un agent collectif répond à une stratégie de discours :

---

analysé précédemment, on note l'inversion de la polarité de TO. C'est en effet ici la dévirtualisation du procès exprimé par le verbe *remember* qui permet que le degré soit atteint (*we are well-served*), alors qu'en (12), c'était le fait que l'on parvienne au degré dénoté par *enough* qui déclenchait le mouvement vers le procès *be self-critical*.

<sup>13</sup> Sur l'ensemble des propositions en TO de l'extrait, seule celle en (15) ne permet pas l'identification d'un agent, représenté dans l'énoncé complexe.



(17) "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal." (l. 53)

(17') *These truths are self-evident, all men are created equal.*

(18) *These are not just words. They're a living thing, a call to action, a roadmap for citizenship and an insistence in the capacity of free men and women to shape our own destiny.* (l. 55)

(18') *...an insistence in the capacity Ø to shape the country's destiny.*

En (17) on a affaire à une infinitive qui se trouve complément d'objet second de la proposition en *We hold...* Cet enchâssement, qui correspond à un choix dans la mesure où (17') est possible, permet de relier la valeur de vérité de *these truths BE self-evident* à un locuteur source qui évalue et prend en charge. La prédication porte ainsi, non pas sur la validation de *these truths BE self-evident*, mais sur sa prise en charge subjective par le collectif désigné par WE. En (18), on retrouve la même idée avec la proposition en TO intégrée au groupe nominal dont *capacity* est le noyau. Par rapport à (18') on observe, dans un passage qui est un appel à la mobilisation, un double repérage subjectif avec une référence à un ensemble large d'animés (*free men and women*) et un repérage par rapport au collectif auquel locuteur et co-locuteur sont identifiés (*our*).

Evidemment, les marques de référence au collectif agentif sont nombreuses dans l'ensemble de ce discours. Mais il est remarquable que ce soit le cas y compris avec les propositions en TO qui, malgré une essence théoriquement impersonnelle, retrouvent un ancrage agentif répété dans un discours qui constitue un appel, non pas à la commémoration passive, mais la continuation de l'action.

### 3.3.2. Exercice associé au sujet littéraire

#### • rappel de l'énoncé

A partir d'exemples choisis dans le passage compris entre « 1801 » (l. 1) et « *unexpected advent* » (l. 31), vous proposerez un traitement structuré de la question suivante : **les temps et les aspects**. Vous établirez une classification cohérente des formes choisies pour illustrer votre propos et vous interrogerez quant à leur fonctionnement. Vous déterminerez leurs différents types d'emplois ainsi que les éventuelles caractéristiques communes à tous ces emplois. Vous décrirez également les effets de sens des formes en question, en fournissant des micro-analyses en contexte et en procédant à toutes les manipulations et comparaisons que vous jugerez utiles.

#### • définition du sujet

##### ➤ temps

Ce terme recouvre deux réalités :

- le temps chronologique (*time*) : passé (révolu) / présent (actuel au sens français de « en ce moment ») / futur (avenir) ;
- le temps grammatical (*tense*) : il en existe deux en anglais, et ils se manifestent par une marque / une flexion sur le verbe : V Ø: /-s (présent) ou -ED (prétérit).

Nous avons un seul terme en français pour rendre compte de *time*, le temps chronologique, et *tense*, le temps grammatical.

En anglais, il n'existe que deux temps grammaticaux : le passé et le présent, qui ne correspondent pas toujours au révolu et au présent chronologique. Pour parler du révolu (passé chronologique), du présent chronologique et de l'avenir, trois domaines interagissent en anglais : le temps grammatical, l'aspect et la modalité.

##### ➤ aspect

Il s'agit du point de vue de l'énonciateur sur le procès. L'aspect peut être :

- grammatical ; il en existe trois :
  - BE + -ING ;
  - HAVE + -EN ;
  - aspect zéro / aspect aoristique (formes simples, non-auxiliées) ;
- lexical (aspect sémantique) : il s'agit du type de verbe, type de procès en rapport avec le sémantisme du verbe.

L'énoncé du sujet, tel qu'il était formulé, ne permettait pas d'inclure un traitement spécifique de la modalité. Celle-ci ne pouvait donc être abordée que de façon ponctuelle, en référence au temps chronologique ou en fonction du temps grammatical porté par les auxiliaires de modalité. Le sujet ne permettait pas non plus de traiter les formes non finies (non conjuguées) du verbe.

### • problématique et plan

La problématique suivante a été choisie en raison de la particularité narrative de l'incipit de *Wuthering Heights*, qui est de représenter un « journal », de sorte que l'on passe du plan du discours (le temps de la rédaction du journal et de l'expressivité de son auteur) au plan du récit qu'il rapporte. Comment – propose-t-on de s'interroger – se construisent les deux plans d'énonciation (récit/discours) ? Comment les différents temps grammaticaux, les différents aspects et les différents niveaux d'énonciation interagissent-ils pour représenter le temps chronologique associé à la diégèse (*story time*) ?

Il s'agit d'un choix parmi d'autres, car plusieurs problématiques étaient bien sûr envisageables, et divers éléments du corrigé y étaient transférables. En revanche, ç'aurait été une erreur de présenter uniquement un cours sur temps et aspects en allant simplement chercher des exemples dans le texte, sans problématiser la question.

On verra dans un premier temps comment le temps chronologique est représenté dans l'extrait, en relation avec certains repères temporels. On s'attachera ensuite à montrer comment, dans le récit et dans le dialogue, différentes utilisations du passé et du présent, puis différentes utilisations de l'aspect zéro et de l'aspect HAVE + -EN, servent à structurer l'extrait.

Ce découpage temps / aspects est forcément artificiel, puisqu'une occurrence finie de procès (lorsque le verbe est conjugué) est toujours à la fois déterminée par un temps (présent ou passé) et par un aspect (même s'il s'agit de l'aspect zéro). Néanmoins, le choix du plan proposé ici permet d'opérer une typologie claire et de distinguer les repérages temporels des repérages subjectifs.

### • traitement

#### [1. Temps]

##### [1.1. Temps chronologique et repères temporels]

Il s'agit du début du roman. Les repères temporels de l'extrait peuvent être hiérarchisés entre deux repères « majeurs » et des repères « mineurs », que l'on peut définir comme suit.

Les deux repères temporels « majeurs » sont des repères par rapport auxquels la plupart des procès sont repérés. Ils permettent de distinguer deux périodes temporelles principales dans la diégèse :

- le moment de la rencontre entre Heathcliff et Lockwood, qui sert de situation d'énonciation (S0) et de temps d'énonciation (T0) pour les énoncés au discours direct ; les repérages se font donc par rapport à la situation d'énonciation qui est celle des personnages dans les parties dialoguées ;
- le moment de l'écriture du journal, qui sert de T0 « cadre », moment postérieur au moment précédent ; tous les événements appartenant au récit sont repérés par rapport à ce moment d'énonciation ; le narrateur alterne récit au présent et récit au prétérit.

L'extrait se caractérise donc par deux niveaux d'énonciation.

Les repères temporels « mineurs » ne sont pas associés à un niveau d'énonciation et sont d'une importance moindre dans la diégèse. La veille du moment de la rencontre entre Heathcliff et Lockwood (l. 13) constitue, par exemple, l'un de ces repères mineurs. Ce moment sert à marquer le temps chronologique de façon secondaire et à repérer un autre procès (*you had had some thoughts*, l. 13-14).

Dans le récit, comme dans les passages dialogués, on revient sur des événements antérieurs à ces deux repères temporels « majeurs » (analepse), ce qui permet de définir d'autres niveaux temporels dans la diégèse. Notons que les temps des commentaires du narrateur sont les mêmes que ceux du dialogue.

Comment ce système complexe est-il mis en place ?

Les deux repères temporels majeurs sont établis dans les premières lignes :

#### • l. 1 : 1801

La date définit le moment de la rédaction du journal de Lockwood, qui établit le T0 « cadre » par rapport auquel les événements du récit vont être repérés. L'association du *present perfect* (*I have just returned from a visit to my landlord*) à cette date permet d'emblée de construire le mode du journal.

La reprise par le déictique THIS et l'utilisation du présent dans les premières lignes permet d'indiquer que la production des commentaires est concomitante avec ce T0 (l. 2-5) : '*This is certainly a beautiful country!*' (l. 2). En effet, THIS est un marqueur déictique spatial lié au T0 « cadre » : il fait partie de la triade énonciative I / HERE / NOW, dont le NOW correspond au T0 « cadre ».

#### • l. 5-6

Après une phrase averbale ('*A capital fellow*', l. 5) qui sert de transition et marque le passage des commentaires du narrateur au récit, un repère passé est établi de façon explicite – le moment de la rencontre entre les deux personnages :

*'He little imagined how my heart warmed towards him when I beheld his black eyes withdraw so suspiciously...'*

Un T-1 (moment antérieur à T0) est établi par la subordonnée circonstancielle / adverbiale complément circonstanciel de temps, qui sert de repère pour le second plan énonciatif (celui qui correspond à la rencontre entre Heathcliff et Lockwood). L'établissement de ce nouveau repère est signalé par le passage du présent au prétérit.

Les deux repères temporels ainsi créés vont servir de plans d'énonciation et de T0 pour, respectivement, le récit et le dialogue. L'alternance entre récit et dialogue est typographiquement marquée par la mise en forme et la ponctuation (guillemets de dialogue, retour à la ligne). Après cette transition marquée par l'exclamation '*a capital fellow*', on ne retrouve plus qu'une seule occurrence de présent ('*I think*', l. 19).

Par la suite, la référence au T0 initial est exprimée par d'autres moyens que celui des temps grammaticaux. Elle l'est par exemple au moyen de déictiques, d'un lexique subjectif, du pronom I, de formes emphatiques (*he did put*) et peut être de l'aspect (si on prend en compte les formes en V - ING).

La plupart des procès sont repérés par rapport à l'un ou l'autre de ces deux repères temporels majeurs. On trouve néanmoins d'autres repérages temporels « mineurs », qui servent à marquer le temps chronologique de façon secondaire :

- l. 7-8 : '*as I rode up et as I announced my name*'

Il s'agit de nouvelles subordonnées temporelles qui indiquent la simultanéité avec d'autres événements (respectivement '*my heart warmed*', l. 5 ; '*I beheld his black eyes*', l. 6 ; et '*his fingers sheltered themselves*', l. 7).

- l. 11 : '*I do myself the honour of calling as soon as possible after my arrival*'

Un « entre-deux temporel » est établi. Nous avons affaire à du discours direct, le T0 est donc celui de la situation d'énonciation du personnage (et non du narrateur) de Lockwood et du personnage de Heathcliff. La visite que Lockwood rend à son propriétaire correspond à un désir formulé à la suite de son arrivée à Thrushcross Grange (propriété de Heathcliff). On peut reformuler par : *I do myself the honour of calling as soon as possible after I arrived*. Le procès est antérieur à T0 et définit ainsi un T-1. Le moment de la rencontre entre Lockwood et Heathcliff correspond à une prédiction / une visée à partir de ce T-1. Le laps de temps (présenté comme court) qui s'écoule entre le T-1 et le T0 est marqué par *as soon as*.

- l. 13 : '*I heard, yesterday, you had had some thoughts*'

Un nouveau repère passé est établi avec *yesterday*, qui situe le procès exprimé par *heard, had had some thoughts* étant présenté comme antérieur à ce repère (T-2). Dans la mesure où l'énoncé s'inscrit à nouveau dans le cadre du discours direct, le personnage recourt à un adverbe déictique. A l'instar de *today* ou de *tomorrow*, *yesterday* s'emploie en effet pour repérer un événement par rapport à la situation d'énonciation (ici, comme précédemment, le T0 du personnage et non celui du narrateur). Si la narration avait été au discours indirect, le repère employé eût été une locution telle que *the preceding day* ou *the previous day*.

En conclusion, l'extrait nous présente quatre moments distincts qui interagissent avec les niveaux d'énonciation et servent à définir le temps chronologique dans cet extrait. Ils peuvent être hiérarchisés comme suit :

- l'arrivée de Lockwood à Thrushcross Grange (repère « mineur ») ;
- la veille de la rencontre entre Lockwood et Heathcliff (repère « mineur ») ;
- le moment de la rencontre entre Lockwood et Heathcliff (repère « majeur ») ;
- le moment de la rédaction du journal (repère « majeur »).

## [1.2. Le temps grammatical]

### [1.2.1. Le présent (Ø/-S)]

Avec l'aspect zéro, le point de vue sur le procès est global. Le présent simple correspond à une simple assertion, à une simple mise en relation du sujet et du prédicat (et, donc, d'une intervention minimale de l'énonciateur). La primauté va aux faits, le but premier est informatif.

- a. le présent simple à valeur générique : les propriétés du sujet sont mises en avant
  - dans le récit

Les énoncés mettent en avant les propriétés du sujet, particulièrement avec BE copule, qui permet une identification entre le sujet et le prédicat. L'énonciateur ne fait pas « avancer »

l'action (l. 2 : *'This is certainly a beautiful country'* ; l. 4 : *'Mr Heathcliff and I are such a suitable pair...'*).

De concert avec le présent simple, le sémantisme des verbes – aspect lexical de type statique avec *be* et *believe* (l. 2 : *'I do not believe that I could have fixed...'*) – confère aux énoncés un caractère statique et hors du temps. Ainsi, les relations prédicatives sont présentées comme valables en dehors de toute situation et prennent une valeur atemporelle. Les procès étant présentés comme extérieurs à toute situation, il ne s'agit pas d'une succession d'événements qui marquerait un temps chronologique / extralinguistique. Le but premier étant informatif, le narrateur se contente d'organiser les informations données au lecteur.

Notons qu'il n'est pas impossible d'interpréter *'I do not believe'* (l. 2) comme un présent simple à valeur spécifique, et non générique. Le procès apparaît alors en lien avec la situation d'énonciation correspondant à l'écriture du journal, le temps présent correspond à celui de la conscience actuelle, au moment de l'énonciation/écriture.

- dans le dialogue, par exemple à la l. 15 : *'Thrushcross Grange is my own, sir'*  
L'énonciateur est Heathcliff (la situation d'énonciation est donc différente de celle du narrateur définie précédemment). La relation prédicative <Thrushcross Grange – be my own> est présentée comme à la fois valable en T0 et trans-temporelle. La caractéristique de Thrushcross Grange mise en avant est qu'elle appartient à Heathcliff. Il s'agit d'une information en direction du co-énonciateur (Lockwood) qui justifie que Heathcliff détienne une forme de toute-puissance lorsqu'il s'agit de cette propriété, ainsi que l'indiquent ses propos dans le co-texte droit (*I should not allow any one to inconvenience me, if I could hinder it*).

Une analyse similaire est possible pour les deux énoncés suivants (l. 25-26 : *'No wonder the grass grows up between the flags, and cattle are the only hedge-cutters'*) qui font état de la déchéance de Wuthering Heights, déchéance présentée comme générale et valable en dehors de toute situation spécifique, en raison des propriétés du sujet.

b. le présent simple à valeur spécifique, plus en lien avec la situation d'énonciation

- dans le récit : *'I think that circumstance determined me to accept the invitation'* (l. 19)  
Il s'agit de la seule occurrence d'un présent simple à valeur spécifique dans le récit.<sup>14</sup> Le procès apparaît davantage en lien avec la situation d'énonciation (situation d'écriture du journal) même si le but reste informatif. Le temps présent correspond à celui de la conscience actuelle, au moment de l'énonciation. Cet énoncé permet de lier les deux niveaux temporels majeurs, à travers la « conscience présente » du narrateur et le procès marqué par *determined*. Ce décalage est de nature modale, l'énonciateur exprimant son point de vue sur le procès révolu (sémantisme de *think*). On perdrait ce décalage avec la perte de la conscience présente du narrateur si l'énoncé était entièrement au passé, le procès correspondant à *thought* étant concomitant de celui correspondant à *determined* : *I thought that circumstance determined me to accept the invitation*.

- dans le discours direct

Le discours direct représente de façon mimétique une situation fictive d'interlocution. Les verbes au présent situent les événements à l'intérieur de cette dernière. Les repérages se font donc par rapport à la situation d'énonciation des interlocuteurs. Ici, le T0 est le repère « majeur » correspondant au moment de la rencontre. Ainsi à la l. 11 : *'I do myself the honour of calling as soon as possible after my arrival'*, où la prise en charge par l'énonciateur est minimale. S'exprime ici le simple désir chez Lockwood d'informer Heathcliff, sans point de vue particulier. Cette forme de prise en charge se retrouve dans l'énoncé (ironique) suivant : *'Here we have the whole establishment of domestics, I suppose.'* (l. 24)

Cette prise en charge minimale disparaîtrait si nous avions l'aspect BE + -ING, comme dans la manipulation : *I'm doing myself the honour of calling...* La prise en charge de l'énoncé serait beaucoup plus saillante, l'ancrage situationnel serait plus marqué, et l'énoncé aurait une valeur anaphorique. Par exemple, la venue de Lockwood serait ainsi présentée comme justifiée par rapport à son désir initial (renvoi à une forme de « déjà ») de venir dès que possible.

c. autres phénomènes

En association avec la valeur de visée de SHALL (futurité), le présent simple de la l. 2 (*'the solitary neighbour that I shall be troubled with'*) renvoie à l'avenir.

---

<sup>14</sup> À moins d'interpréter *I do not believe* (l. 2) comme un présent simple à valeur spécifique.

Le récit de Lockwood commence l'histoire alors que celle-ci est terminée. Le récit initial que l'on trouve dans son journal témoigne d'une forte subjectivité qui filtre les événements. Il y a ainsi création d'un entre-deux narratif, sorte d'ironie dramatique inversée (le narrateur connaît des choses inconnues du lecteur), ce qui confère à cet énoncé une forte valeur de prédiction, en lien avec les paroles du narrateur (caractéristique de SHALL). On pourrait gloser par « les choses seront ainsi parce que je le dis ». Ce type d'utilisation de SHALL, essentiellement rattaché à la première personne, tombe plutôt en désuétude aujourd'hui, où on trouverait plutôt WILL dans un contexte similaire. Cependant, il est révélateur du fait que la source des ennuis est extérieure et indépendante de la volonté de l'énonciateur.

d. cas particulier : MUST au discours indirect

l. 29-30 : *'I charitably conjectured he must have need of divine help...'*

MUST n'a pas de forme spécifique lorsqu'il est employé au prétérit dans le discours indirect. On considère généralement qu'il s'agit d'une forme au présent et que MUST est le seul modal dépourvu de forme spécifique au prétérit. Néanmoins, cette « absence » de forme spécifique s'explique lorsqu'on sait que MUST vient du vieil anglais *mōste*, qui était la forme passée de *mōtan*, un verbe lexical utilisé pour exprimer l'obligation. Il s'agit donc historiquement d'une forme passée. Par ailleurs, *he must have need* ne doit pas être confondu avec modal associé à HAVE + -EN, *need* est en effet un nom dans cet énoncé.

[NB : dans l'analyse, il ne fallait pas confondre les impératifs avec des verbes conjugués au présent simple (l. 15 & 16 : *Walk in* ; l. 16 : *Go to the Deuce* ; l. 23 : *take Mr Lockwood's horse*) ; et *Help* (l. 28) ne devait pas être analysé comme un présent simple, car il s'agit d'un subjonctif, ainsi que l'indique l'absence de -s à la 3<sup>e</sup> personne, indiquant la non-validation de la relation prédicative.]

#### [1.2.2. Le prétérit (-ED)]

Le procès est vu en rupture/en décalage/en décrochage/en distanciation avec T0. L'intervention de l'énonciateur est minimale. Il s'agit d'une manipulation élémentaire / d'un travail prédicatif de base.

La rupture peut être de natures différentes. La rupture chronologique instaure une distance entre le temps de la narration et le temps de l'événement dans :

a. des énoncés spécifiques

➤ du récit

Dans le cadre du récit au passé de Lockwood, le premier prétérit marque le repère par rapport à T0 ; les autres sont repérés par rapport à la situation initiale marquée par ce premier prétérit : *'He little imagined how my heart warmed towards him when I beheld his black eyes...'* (l. 5-6).

Dans les énoncés spécifiques, les événements sont présentés de manière consécutive et contribuent à faire avancer le récit, à l'exception de *'as I rode up'* (l. 6) et de *'as I announced my name'* (l. 8), présentés comme simultanés (cf. section « temps chronologique et repères temporels »). Mais cela correspond à une simple transmission d'information, d'où l'aspect zéro.

La majorité des énoncés appartenant au récit de Lockwood sont spécifiques (toutes les occurrences n'ont donc pas été recopiées ici), y compris *'I felt interested...'* (l. 19-20) qui, en dépit de l'aspect statique du verbe, ne met pas en avant les propriétés du sujet. On pourrait paraphraser par *an interest arose in me*.

On peut aussi noter l'énoncé suivant : *'The "walk in" was uttered with closed teeth and expressed the sentiment "Go to the Deuce!"'* (l. 17), où un prétérit simple (dans un énoncé à la voix passive) est utilisé. On aurait pu avoir l'utilisation d'un prétérit en association avec l'aspect HAVE + -EN (past perfect) : *The "walk in" had been uttered with closed teeth and expressed the sentiment "Go to the Deuce!"*. Il y aurait alors eu un « regard en arrière », le procès étant situé en T-2 et mis en relation avec le T-1 (moment de l'énoncé). Il y aurait ainsi eu une certaine mise à distance qui n'apparaît pas dans le texte.

➤ du dialogue

Rappel : la situation d'énonciation a été définie comme correspondant à la rencontre entre Lockwood et Heathcliff.

l. 13 : *I heard, yesterday...* L'événement est repéré par rapport à la situation d'énonciation du dialogue sur le mode de la rupture, ce qui permet de créer un T-1 par rapport au T0 du dialogue. En l'occurrence, le repère passé est très clairement posé par *yesterday*.

b. des énoncés génériques pour une mise en avant des propriétés du sujet

➤ dans le récit

Les implications sont les mêmes que pour les énoncés génériques au présent, mais avec la rupture / le décalage / le décrochage temporel par rapport à la situation d'énonciation définie par l'écriture du journal de Lockwood :

l. 27 : *Joseph was an elderly, nay, an old man...*

Le narrateur se concentre sur l'âge de Joseph. Cette propriété n'est pas seulement décrite comme vraie en T-1 ; elle est présentée comme pertinente même en dehors de cette situation.

La dichotomie énoncé générique / énoncé spécifique ne va pas toujours de soi. Par exemple, deux interprétations de l'énoncé de la l. 20 (*'a man who seemed more exaggeratedly reserved than myself*) sont possibles, car le verbe *seem* peut dénoter non seulement la perception d'un état permanent, mais encore celle d'un état ponctuel.

Interprétation n°1 : énoncé générique ; on pourrait gloser par « il semblait exagérément réservé », caractéristique générale de Heathcliff en dehors du moment de l'événement.

Interprétation n°2 : énoncé spécifique ; on pourrait gloser par « il avait l'air exagérément réservé en cet instant précis ».

Comme l'illustrent les paragraphes ci-dessus, la rupture exprimée par le prétérit peut donc être de nature temporelle. En d'autres cas, elle peut également être contrefactuelle ou hypothétique. Dans l'extrait proposé, cette configuration est essentiellement observée en lien avec l'emploi de verbes modaux, dont la valeur sémantique se trouve atténuée par le marqueur du prétérit -ED.

l. 3 : *I do not believe I could have fixed on a situation so completely removed from the stir of society.*

La rupture/distanciation par rapport à la situation d'énonciation contribue à atténuer la valeur de possible de CAN, rendant en cela plus hypothétiques les chances de validation de la relation prédicative. Il ne s'agit pas d'une rupture temporelle (le « retour en arrière » est établi par l'aspect HAVE + -EN). Le sémantisme des éléments lexicaux présents dans le co-texte gauche et droit (*not believe, so removed*) contribuent pleinement à rendre l'énoncé hypothétique.

La rupture contrefactuelle peut prendre un effet de sens sensiblement différent, allant dans le sens de la désassertion. Ainsi, on remarque un cas de *tentative use* (désir de l'énonciateur d'être moins assertif) :

l. 15 : *I should not allow any one to inconvenience me, if I could hinder it.*

Malgré l'accueil tiède que Heathcliff réserve à Lockwood, les propos restent ici dans les limites de la civilité. En effet, l'emploi du prétérit montre que toute la situation évoquée ici est exclusivement hypothétique. L'emploi de COULD (CAN + -ED) avec le marqueur *if* dans la subordonnée de condition est indissociable de celui de SHOULD (SHALL + -ED) dans la proposition principale. Heathcliff se contente de faire remarquer que s'il lui avait été possible d'empêcher qui que ce soit de troubler sa quiétude (ce qui n'est pas le cas), il eût pris ses dispositions pour parvenir à ses fins. En l'occurrence, la situation évoquée ici n'est pas conforme à la réalité. Les propos de Heathcliff relèvent donc de la désassertion et n'expriment finalement qu'un regret. Il n'est pas question pour Heathcliff de s'opposer véritablement à la venue de son hôte. La rupture exprimée par le prétérit est de nature contrefactuelle.

Au contraire, l'utilisation du présent

*I shall not allow any one to inconvenience me, if I can hinder it.*

traduirait des paroles beaucoup plus directes et de nature à provoquer une confrontation (au moins verbale). L'énonciateur s'engagerait alors personnellement à empêcher son interlocuteur de l'importuner davantage. Dans la mesure où le contexte n'est plus, cette fois, contrefactuel, et en raison des valeurs que véhicule SHALL sans l'atténuation que lui confère -ED (engagement de l'énonciateur, contrainte provenant des paroles et non-congruence), le sens pourrait être glosé comme suit : « Il me paraît normal que vous cherchiez à m'importuner mais je m'engage à faire en sorte que vous ne puissiez pas m'importuner si je peux empêcher cette situation de se produire. Cela paraît difficile, certes, mais je m'y engage ».

## [2. Les aspects]

### [2.1. Aspect lexical (aspect sémantique) et aspect grammatical]

L'étymologie du mot « aspect » est éclairante. Ce terme est en effet dérivé du latin *aspectus* (« apparence »), lui-même dérivé du participe passé du verbe *aspicere* (« porter ses regards sur ») et

apparenté à *spectare* (« regarder »). Or, en linguistique, l'aspect désigne précisément le regard porté sur les procès, c'est-à-dire la manière dont ceux-ci sont envisagés ou perçus.

L'aspect lexical concerne le type de procès exprimé en rapport avec le sémantisme du verbe. Les procès peuvent être dynamiques. Ils sont alors envisagés comme présupposant un état de fait antérieur ou ultérieur (par exemple, *say* [l. 9] présuppose qu'un moment de silence a précédé la prise de parole). Ils peuvent aussi être statiques. Dans ce cas, ils ne présupposent aucun état de fait antérieur ou ultérieur (c'est le cas des verbes dits d'« état » ou encore des verbes d'opinion).

Les procès dynamiques sont certes majoritaires dans l'extrait, mais on y trouve également quelques procès statiques : les occurrences de *be*, ainsi que '*I do not believe*' (l. 2), '*I beheld his black eyes*' (l. 6), '*the gate over which he leant*' (l. 18), '*I think that circumstance*' (l. 9), '*I felt interested in a man*' (l. 19-20), '*a man who seemed more exaggeratedly reserved than myself*' (l. 20), '*when he saw*' (l. 21).

Il n'est pas sans intérêt de remarquer le nombre élevé de verbes statiques associés à Heathcliff. Ceux-ci font ressortir le caractère passif du personnage, las de la vie, suite à la perte de la femme qu'il aimait.

L'aspect grammatical, quant à lui, est signalé par des marqueurs qui interviennent au niveau du groupe verbal et dont la valeur se combine à celle des temps grammaticaux. On dénombre en anglais trois aspects grammaticaux : l'aspect zéro, l'aspect HAVE + -EN et l'aspect BE V -ING. L'extrait ne comportait aucune occurrence de BE V -ING. Nous nous concentrerons donc exclusivement sur les aspects zéro et HAVE + -EN.

### [2.2. Aspect zéro]

Cet aspect permet de présenter un procès comme perçu dans sa globalité, c'est-à-dire envisagé comme un tout indivisible. Le marquage au moyen d'opérateurs reste minimal, ce qui témoigne du fait que l'énonciateur reste en retrait et s'intéresse aux faits en tant que tels. Les procès, envisagés comme des entités discrètes et indivisibles, s'inscrivent le plus souvent dans une progression chronologique (voir les remarques émises plus haut dans les sections 1.2.1 et 1.2.2).

### [2.3. HAVE + -EN]

Par contraste, avec HAVE -EN, le procès exprimé par le participe passé est envisagé comme situé au-delà de son terme (c'est pourquoi d'aucuns parlent ici d'aspect accompli). Il est surtout explicitement envisagé comme étant en lien avec la situation d'énonciation. Le procès exprimé par le participe passé et la situation sont ainsi présentés comme étant en décalage, mais aussi comme directement liés l'un à l'autre (HAVE est en effet un opérateur qui fonctionne sur le mode de la différenciation et qui permet de repérer un procès par rapport à un autre). Avec HAVE -EN, la situation à laquelle renvoie le temps porté par HAVE est envisagée comme « contenant », en quelque sorte, un procès antérieur exprimé par le participe passé.

#### [2.3.1. Le present perfect]

Avec le *present perfect*, l'aspect HAVE + -EN se superpose à la valeur du présent. La situation à laquelle renvoie le présent de HAVE est envisagée comme contenant le procès antérieur exprimé par le participe passé. Le *present perfect* permet ainsi d'établir un lien/une synthèse entre T0 et un moment antérieur. Avec HAVE, le repérage s'effectue sur le mode de la différenciation / localisation. Dans la mesure où HAVE est associé à l'expression de l'appartenance (même si ce sens tend à se diluer lorsqu'il est employé en tant qu'auxiliaire), il est alors possible de considérer que le prédicat est envisagé comme « acquis » au moment où l'énonciateur s'exprime. En d'autres termes, le procès est perçu comme porté au crédit du sujet en T0.

l. 1 : *I have just returned from a visit to my landlord*

On insiste ici sur l'existence d'un lien entre la situation d'énonciation et un procès antérieur (la visite du propriétaire). Le résultat / la pertinence établi(e) en T0 correspond à l'inspiration qui sert de déclencheur à l'écriture du journal. Le sujet est donc bien bénéficiaire de quelque chose. Par ailleurs, l'association de *just* avec le *present perfect* est qualifiée de « passé immédiat » : l'énonciateur n'entérine pas la coupure entre moment de l'énonciation et moment de l'énoncé. La visite récente est encore mentalement présente chez Lockwood, la rédaction du journal va l'attester.

L'utilisation du prétérit entérinerait une rupture et l'énonciateur passerait certainement à autre chose, comme, par exemple, dans : *I returned from a visit to my landlord and I decided to pay John a visit*. Il n'y aurait pas l'effet « déclencheur », qui contribue pleinement à établir le mode du journal et à jouer sur les niveaux narratifs. On serait davantage dans le cadre d'un récit, avec une succession

d'événements contribuant à une « avancée narrative » et repérés par rapport au premier procès au prétérit.

L'utilisation du *present perfect* en association avec l'aspect BE + -ING paraîtrait plus naturelle avec l'omission de *just*. On aurait alors : *I have been returning from a visit to my landlord*. Cette utilisation de l'aspect mettrait en valeur l'activité du sujet, et non le prédicat. On attendrait donc une conséquence davantage en lien avec l'activité du sujet : *I have been returning from a visit to my landlord. I'm exhausted and I need to rest*, par exemple.

I. 12 : *the hope that I have not inconvenienced you by my perseverance in soliciting the occupation of Thrushcross Grange*.

En établissant explicitement un lien entre la situation d'énonciation et les démarches qu'il a accomplies antérieurement à sa visite à Thrushcross Grange, Lockwood fait comprendre qu'il espère que son importunité passée n'a pas contribué à créer chez son interlocuteur un sentiment négatif, susceptible d'affecter sa perception de l'énonciateur au moment où ce dernier se présente à lui. Le procès passé exprimé par *inconvenienced* est ainsi envisagé comme porté au crédit du sujet (Lockwood) en T0, c'est-à-dire au moment où celui-ci s'entretient avec Heathcliff de vive voix. La situation à laquelle renvoie le présent de HAVE est bien présentée comme contenant le procès passé exprimé par le participe V -EN.

### [2.3.2. Le past perfect]

Avec le *past perfect*, l'aspect HAVE + -EN se superpose au décrochage exprimé par le prétérit. La situation à laquelle renvoie le prétérit porté par de HAVE est envisagée comme contenant le procès antérieur exprimé par le participe passé. Le *past perfect* permet ainsi d'établir un lien entre deux moments du passé, l'un étant antérieur à l'autre. Il y a une pertinence de T-2 en T-1, comme, par exemple, dans la phrase :

I.13 : *I heard, yesterday, you had had some thoughts*

*Yesterday* crée un repère temporel passé (T-1). Les pensées qui ont été rapportées à l'énonciateur sont antérieures à ce T-1. Elles sont situées en un T-2. Elles ont néanmoins un lien (ici de type résultat / pertinence) avec T-1. La phrase n'étant pas achevée, la nature de ce lien n'est pas totalement identifiable. Néanmoins, on peut deviner d'après le contexte que Lockwood pense que Heathcliff a émis des réserves vis-à-vis de son nouveau locataire et que ces réserves ont été exprimées à l'intéressé la veille par personne interposée. L'expression de ces réserves correspondrait ainsi au résultat des pensées négatives de Heathcliff, résultat tangible en T-1.

En association avec un modal, le parfait permet de marquer une antériorité par rapport à T0 :

I. 3 : *I do not believe that I could have fixed on...*

Dans cet énoncé, c'est HAVE + -EN qui marque l'antériorité de *fix* par rapport à T0.

### [Conclusion]

On a pu voir que l'écriture de cet incipit repose sur la mise en place de deux repères temporels « majeurs », associés respectivement au récit et au dialogue. Il en résulte des repérages à la fois temporels et subjectifs. L'utilisation des temps grammaticaux et des aspects permet en outre de créer d'autres repères temporels, qu'on a qualifiés de « mineurs ». Cette complexité narrative et temporelle est due à la construction du mode du journal en tout début de roman et à la représentation de celui-ci par la suite.

Il s'agit donc d'une narration très technique, dans laquelle temps et aspects viennent guider le lecteur dans la reconstruction d'une histoire narrée petit à petit, une histoire aux points de vue multiples, qui ne peuvent qu'entraîner une multiplication de repérages divers.

Temps grammaticaux et aspects contribuent pleinement à structurer la diégèse et à créer pour le lecteur des repères, dont les jalons chronologiques ne sont pas des moindres.

Pour la commission de linguistique, Olivier GLAIN, université Jean Monnet,  
et Lucie GOURNAY, université Paris Est-Créteil Val de Marne



## Bibliographie indicative

- **grammaire traditionnelle et introduction à la grammaire de l'énonciation**

LARREYA Paul & RIVIERE Claude, *Grammaire explicative de l'anglais*, Montreuil, Pearson France, 2014.

- **grammaires de l'énonciation**

ADAMCZEWSKI Henri & GABILAN Jean-Pierre, *Les clés de la grammaire anglaise*, Paris, Armand Colin, 1992.

BOUSCAREN Janine. *Linguistique anglaise. Initiation à une grammaire de l'énonciation*, Ophrys, Gap, 1991.

LAPAIRE Jean-Rémi & ROTGE Wilfrid, *Linguistique et Grammaire de l'anglais*. Toulouse, PU Mirail, 1992.

- **entraînement à la méthodologie de l'analyse linguistique**

DUFAYE Lionel & KHALIFA Jean-Charles, *L'épreuve de grammaire à l'agrégation d'anglais*, Paris Ellipses, 2006.

GARDELLE Laure & LACASSAIN-LAGOIN Christelle, *Analyse linguistique de l'anglais*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, 2013.

JAMET Denis, *La Linguistique aux concours : méthodologie et problématiques*, Paris, Ellipses, 2014.

LAPAIRE Jean-Rémi & ROTGE Wilfrid, *Réussir le commentaire grammatical de textes. CAPES / Agrégation Anglais*, Paris, Ellipses, 1993.

## 4. Leçon en anglais suivie d'un entretien en français avec le jury

L'épreuve de leçon en anglais est définie ainsi par l'arrêté paru au *Journal officiel* du 28 juillet 2016 :

L'épreuve porte sur l'une des trois options suivantes, choisie par le candidat au moment de l'inscription :

- option A : littérature ;
- option B : civilisation ;
- option C : linguistique.

Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum (leçon : trente minutes maximum ; entretien : quinze minutes maximum) ; coefficient 1.

Le programme des options A et B est constitué par le programme des épreuves d'admissibilité du concours externe de l'agrégation. Le programme de l'option C est celui des épreuves d'admission du même concours. Le programme du concours est publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

### 4.1. Option A : littérature

#### • remarques générales

La leçon est une épreuve d'analyse et de démonstration. Les candidats sont invités à mobiliser leurs connaissances sur une œuvre au programme afin de construire et de développer, autour d'une problématique bien définie, une argumentation rigoureuse et cohérente, dans une langue précise et correcte, sans jargon inutile, à partir d'un sujet donné.

L'exercice exige des candidats non seulement qu'ils confrontent le sujet aux thèmes abordés dans l'œuvre, mais aussi qu'ils le mettent en rapport avec la spécificité (théâtrale, romanesque, poétique ou cinématographique) de cette œuvre en recourant à des micro-analyses précises et pertinentes. L'analyse ne peut donc rester seulement thématique, elle doit aussi étudier la matière même de l'expression, son médium artistique, inséparable du sens. Les meilleurs candidats ont associé une analyse d'ensemble de l'œuvre sous l'angle du sujet choisi à des micro-lectures qui permettaient d'étayer leur propos ; ils ont proposé des citations bien choisies, finement étudiées, qui venaient en appui d'analyses conceptuellement claires. Dans les meilleurs cas, la langue devenait métalangue, une expression ou une scène servant à emblématiser un fonctionnement stylistique porteur de sens dans l'ensemble de l'œuvre.

L'épreuve de leçon révèle particulièrement la capacité des candidats à s'appropriier l'œuvre sans idée préconçue, sans restitution servile de lectures ou de cours. Elle engage la personnalité intellectuelle en demandant de tracer un parcours de réflexion dans une œuvre certes étudiée auparavant, mais regardée d'un œil neuf à l'occasion d'une confrontation avec le sujet posé.

Exemples de sujets donnés :

*"[C]oming home to myself" (p. 196) in My Ántonia*

*Nature and art in Sense and Sensibility, the novel by Jane Austen and the film by Ang Lee*

*"[T]ruest poetry" (3.4.14, p. 163) in As You Like It*

*Art and terror in Falling Man.*

#### • modalités pratiques

Un choix est proposé aux candidats entre deux sujets distincts, qui ont porté systématiquement en cette première session du concours sur deux œuvres différentes du programme. (On pourrait imaginer aussi qu'une même œuvre serve parfois de support aux deux sujets.) Les candidats doivent prendre le temps de la réflexion pour choisir le sujet qui correspond le mieux à leurs connaissances et à leurs compétences, voire à leurs goûts, afin de proposer un exposé convaincant où transparaissent leur désir et leur capacité de donner à percevoir, comprendre et apprécier l'intérêt de l'ouvrage étudié.

Pendant le temps de préparation, les candidats ont accès aux ouvrages du programme dans l'édition recommandée et disposent en outre d'un dictionnaire unilingue ainsi que d'un dictionnaire de prononciation. Notons que si la consultation des notes et de l'appareil critique des ouvrages au programme est autorisée et peut se révéler utile, la citation éventuelle de ces notes ou de ces essais doit illustrer une analyse précise et personnelle de l'œuvre, et non s'y substituer.

#### • conseils méthodologiques

Le sujet peut être notionnel, et comporter soit un terme unique (il s'agit alors d'en évaluer tous les sens pertinents), soit une pluralité de termes (il faut alors s'interroger sur l'articulation entre les notions qu'ils évoquent). Dans un cas comme dans l'autre, il convient d'étayer son propos par la référence à

des passages précis, afin de tirer le sujet vers une analyse stylistique du médium, et de lier forme et concept. Le sujet peut aussi être citationnel. Dans ce cas, il importe de relier la citation du sujet à des notions, sans hors sujet, d'une part, ni restriction de la perspective, d'autre part.

Du va-et-vient constant entre concept(s) et médium artistique viennent les meilleures leçons. Ainsi, le sujet '*Art and terror in Falling Man*' invite à considérer le lien entre l'art et la terreur, à la fois dans le texte, qui propose une médiation artistique et une distance, sans véritable consolation, mais aussi dans les éléments thématiques relevant de l'art, qui peuvent être compris comme ouvrant une réflexion métatextuelle. Les natures mortes de Morandi, souvent mentionnées dans le roman, peuvent servir de modèle pictural pour signifier une réticence littéraire, une poétisation réduite à son minimum, un lyrisme peu disert qui refuse l'épanchement, proposant une éthique par son style et par la composition de l'œuvre, qui fait retour à la même forme stylisée, qui achoppe dans la stase, pour suggérer le traumatisme sans le glorifier. Une candidate a ainsi analysé de manière fort intéressante l'inscription de la terreur infligée par les événements dans la définition des personnages, en se référant à des passages judicieusement choisis. Selon son analyse de la langue, les expressions monosyllabiques forment pour finir un système signifiant, de même que le haïku permet une défamiliarisation signalant une béance du texte, dans une dialectique entre présence et absence, finement ancrée dans l'étude du texte et ses stratégies d'évitement (dont l'ellipse et l'indétermination lexicale).

Quant au sujet '*Nature and art in Sense and Sensibility, the novel by Jane Austen and the film by Ang Lee*', les termes devaient en être évalués dans le sens spécifique qu'ils prennent dans le roman de Jane Austen. Dans ce sujet, le mot *art* n'a pas seulement le sens contemporain contenu dans l'adjectif « artistique », mais aussi, chez Austen, celui qui le tire vers la manipulation, la ruse ou la rouerie (*art* au sens de *cunning*) ; d'où les jugements de valeur qui opposent *artful* et *artless*, en particulier en ce qui concerne le personnage de Lucy, jugée par Elinor : '*illiterate, artful, and selfish*' (p. 104). Le mot *nature* fait également l'objet d'une élaboration au cours du récit, dont l'un des buts est de montrer à quel point la « nature » et le « naturel » ne sont pas des qualités innées. Ce que le personnage de Marianne construit comme naturel, sa spontanéité, sa vivacité, sont des qualités préconstruites par ses lectures ou par la musique, qui deviennent pour elle des modèles de sentiment. Une candidate a finement analysé la page 63 du roman, qui montre que le sentiment est filtré par des lectures et une conception artificielle de la « sensibilité », entretenue et mise en scène à outrance, puisque le chagrin s'entretient par choix ('*voluntarily renewed*', est-il dit dès l'ouverture du roman, à propos du deuil du père, Mr. Henry Dashwood, p. 6).

Les termes du sujet étant définis, il importe de considérer leur portée, non seulement dans la construction des personnages, mais aussi dans le sens des notions en rapport avec la nature médiatisée à Barton, avec le sublime et le '*picturesque*' (p. 73), la façon dont les personnages appréhendent Barton étant révélatrice de leur vision du binôme constitué par la nature et l'art. Le paysage de Barton Cottage est pittoresque ; une nature façonnée par l'homme, par l'agriculture, semble plaisante à la famille dès son arrivée, l'art étant ici en union avec la nature, sans artifice mensonger (p. 22). Il y a une dimension pastorale dans cette description, et d'une manière plus générale, le sentiment d'un paradis perdu dans cette vision de la nature. Les termes du sujet doivent être définis avant d'envisager une problématique, non seulement dans le cadre du roman, mais aussi dans le film. En effet, Ang Lee n'a pas la même approche de la nature et de l'art. Il met en scène la nature dans une conception plus romantique, exprimant la communion d'une âme et des éléments plus sauvages (les cadrages du paysage et la façon de filmer la pluie rendent hommage à la nature), tandis que chez Austen, le paysage n'est considéré que dans la mesure où il est utile à l'homme, et il est significatif qu'il n'y ait, par exemple, pas de descriptions de la mer dans le roman (*topos* trop hostile à l'humain). Dans le roman, la vision du paysage est filtrée par ce que doit être un paysage (cf. p.73), tandis que chez Ang Lee, Marianne est plus proche de la nature : elle joue du piano face à la fenêtre, cependant qu'un oiseau en cage chante au-dessus d'elle ; il y a des fleurs des champs jusque dans les bouquets, ce qui n'est pas le cas chez Austen.

Le jury souligne ici que les références au film ne sauraient être faites sans une analyse filmique précise, aussi étayée que l'analyse stylistique du roman : elles doivent s'appuyer sur des remarques sur les plans, les effets de cadrage, de montage, d'éclairage, la bande sonore, en bref, sur l'ensemble des moyens techniques mobilisés pour réaliser un film. Comme les candidats ne disposent pas du film pour en citer des extraits, c'est leur capacité à rendre compte d'une scène par la mise en narration et la description qui apportera la démonstration de leur bonne connaissance du film, en une *ekphrasis* personnelle et une appropriation réfléchie. Un rapport de jury ayant avant tout une visée prospective, cette remarque est d'une pertinence particulière pour la session prochaine, dont le programme associe de nouveau un film et un roman.

La pièce de Shakespeare a été moins souvent choisie que l'autre sujet proposé conjointement. Le jury souhaite souligner à ce propos qu'il ne faut pas redouter les textes anciens de l'histoire littéraire. L'étude de la pièce permet de mettre en relation des techniques de dramaturgie et d'analyse de texte.

La variété des formes (vers blanc, chansons ou chansonnettes, prose) doit être considérée avec précision, pour rendre compte des changements de ton, l'analyse précise n'interdisant pas une perception de l'humour et du comique. Le sujet "[T]ruest poetry" (3.4.14, p. 163) in *As You Like It* permet de considérer la manière dont est mis en scène dans la pièce le paradoxe selon lequel la poésie la plus belle, celle produite par les amoureux, serait aussi la plus mensongère, parce que les plus amoureux sont aussi les plus menteurs. Pour problématiser ce sujet, on pouvait envisager de montrer comment la distance de l'ironie, du ridicule, de la mauvaise poésie, de la poésie pornographique et d'un certain type de mensonge permet paradoxalement, dans cette comédie, d'atteindre une vérité touchante à travers ou malgré l'artifice.

Le jury a apprécié la capacité des candidats à analyser les sujets et à les présenter, mais aussi à dialoguer avec le jury à l'occasion de l'entretien en français. Il rappelle qu'il n'y a pas de question sournoise et que ses interventions ont pour but à la fois de permettre de corriger une éventuelle erreur, de dissiper d'éventuels malentendus, et d'offrir aux candidats la possibilité d'approfondir leur pensée. Il rappelle aussi qu'il convient de ne pas relâcher son niveau de langue à la faveur du passage au français.

#### • exemple de traitement d'un sujet

On trouvera ci-dessous des pistes indicatives (mais non prescriptives) pour le sujet "[C]oming home to myself" (p. 196) in *My Ántonia*. Ces notations s'inspirent des prestations de candidats.

Il peut être utile de mettre en rapport la citation dans son contexte (l'ensemble de la phrase dont elle est extraite étant '*I had the sense of coming home to myself, and of having found out what a little circle man's experience is*', p.196) et l'ensemble du roman, où d'autres passages font écho à la définition de soi par une appartenance à un « foyer », un « chez soi » en cours de définition (comme le signale la forme en *-ing* dans *coming*) et chargé de présupposés. Ce foyer problématique de l'identité et de l'autodéfinition serait un lieu d'ancrage mouvant, défini paradoxalement à la fois par le retour odysseéen vers une patrie et par l'exil volontaire. C'est une définition qui passe par la réflexivité, par le retour sur soi que permet l'écriture. Le « soi » sera ainsi défini non pas seulement par la construction des personnages, mais aussi par l'appropriation que les personnages, narrateurs ou non, font des lieux, des paysages et des récits qui les encadrent. On attire ici l'attention des candidats sur la nécessité de prendre en compte la multiplicité des personnages, pas seulement le narrateur Jim et son amie Ántonia, et surtout, d'être attentif à leur mise en récit, ainsi qu'à l'autonomisation ou à l'aliénation de leur parole directe.

#### Introduction

'*Out there I felt at home*' (p. 195) : alors qu'il déroule la dernière vignette qui amène le roman à sa fin, le narrateur de *My Ántonia* semble clore le récit par une contradiction, puisque c'est dans un au-dehors ('*out there*') qu'il désigne son au-dedans. En définissant son intériorité par l'extériorité, par un mouvement en dehors de soi, Jim Burden écrit un roman de l'exil : celui de sa trajectoire vers le Nebraska, que redouble celui des Shimerda venus de Bohême, de Peter et Pavel venus de Russie, ou de Lena Lingard, venue de Norvège. Cet exil du narrateur ne prendrait réellement fin qu'au terme du récit, puisque Jim affirme qu'il a le sentiment d'habiter son être : '*I had the sense of coming home to myself*' (p. 195). Il confirme ainsi la place prépondérante qu'occupe l'épreuve de l'aliénation dans le roman. Si *My Ántonia* livre le récit de la dépossession du soi, il déploie en même temps une quête et une enquête : la recherche d'un soi perdu, mais aussi la recherche de son sens, à la fois comme direction et comme signification. Le récit de soi permettrait la construction et la compréhension de soi ('*having found out*', dit la phrase complète d'où est extrait le sujet).

Le roman relève davantage d'un récit de soi ('*myself*' dans le sujet, '*My*' dans le titre du roman) et de sa relation à une patrie d'appartenance que d'un récit sur le personnage d'Ántonia, à moins que ce personnage ne permette justement de définir la *patria* pionnière de Jim comme une terre où naît une lignée. La thèse du roman d'apprentissage est renforcée par la solidarité entre l'expérience singulière, le retour du soi à soi lié à un lieu précis ('*coming home to myself*'), et une vérité universelle, la découverte du fait que le champ de l'expérience humaine ne décrit qu'un petit espace circulaire, clos sur lui-même ('*what a little circle man's experience is*'), la réalité singulière d'une expérience liée à la géographie pouvant s'élargir à d'autres vies, prenant ainsi valeur de vérité générale. Écrire son pays, ce serait ainsi s'écrire, écrire un soi dépassant la singularité. La concomitance entre la clôture de la quête et la clôture du roman invite donc à s'interroger sur le rapport entre l'écriture et la construction de soi (écriture d'un pays en historien et géo-graphiste plutôt qu'en historien-géographe, et d'un soi en auto-graphe plutôt qu'en auto-biographe), puisque l'écriture vaut à la fois comme moyen de comprendre le soi et comme procédé pour le définir, en délimiter une identité stable et durable, ancrée dans un lieu de prédilection.

Afin d'envisager dans quelle mesure le rapport entre écriture et construction de soi permet de considérer *My Ántonia* comme un roman d'apprentissage, on étudiera dans un premier temps la manière dont *My Ántonia* articule une réflexion sur l'écriture de soi ancrée dans une patrie ; ensuite,

on se demandera en quoi le récit semble indiquer les limites du soi et la mise en échec de la notion d'apprentissage par le roman ; enfin, l'étude s'attachera à aborder *My Ántonia* comme roman d'apprentissage des limites du soi.

Plan :

1. Un roman d'apprentissage ancré dans une patrie ?
2. Les limites de l'apprentissage
3. Apprendre les limites

#### 1. Un roman d'apprentissage ancré dans une patrie ?

À la fin du roman, le personnage narrateur affirme crânement avoir trouvé son être en retrouvant sa patrie, le mot latin de *patria* étant une traduction possible, par une notion donnée dans le texte (p. 142-3, au sujet de Gaston Cleric), de l'expression résultative '*coming home to myself*', le lien entre un lieu chargé d'histoire et une définition de soi semblant dans cette notion indissociable. Mais c'est une conscience angoissée du temps et de la précarité de l'être qui porte le narrateur à élaborer une exploration et une construction du soi. La *patria* semble ancrée, mais l'existence qu'elle définit reste fragile et menacée de disparition.

Quand Jim dit, dans la dernière vignette du roman, qu'il se presse ('*I hurried on*', p. 194), la courte phrase révèle son malaise lié à la fuite du temps. La phrase lapidaire s'inscrit dans un paragraphe dont les autres phrases à la syntaxe complexe encadrent l'énoncé de trois mots et le mettent en relief par contraste. Jim adulte énumère les repères de son enfance qui ont disparu depuis son dernier passage, et Cather joue sur une accélération du rythme narratif pour évoquer la sensation du temps qui se dérobe sous le personnage. C'est une conscience aiguë de la précarité de l'être qui est donnée à comprendre autant qu'à ressentir. Jim multiplie les constats de sa finitude, et met en œuvre la citation de Virgile placée en exergue du roman : *Optima dies... prima fugit* (ce sont les temps les plus heureux qui s'enfuient les premiers, citation reprise dans le Livre 4, p. 146). Nombreuses sont les indications de l'avancée vers la mort, y compris dans le paradis toujours-déjà perdu du Nebraska, depuis la mort de Pavel (Livre 1), le suicide de Mr Shimerda (Livre 1) et celui du vagabond (Livre 2), avant même la sortie du paradis de Jim, qui préfère l'éloignement sur la côte est pour définir sa *patria* par la perte et la dissociation plutôt que par l'appartenance.

Le roman d'apprentissage qu'est *My Ántonia* prend en effet racine dans l'idée d'un déficit du temps et d'une perte, ce que révèle le recours aux ellipses narratives. En situant par exemple le Livre 4 deux ans après le départ de Jim de Lincoln, puis en faisant commencer le Livre 5 vingt ans après la dernière visite de Jim à Ántonia, comme le précise la phrase d'ouverture de chacun de ces livres, Cather rend compte du temps comme toujours déjà perdu, le retour sur le passé s'accompagnant d'une absence de projection dans l'avenir, celui-ci étant littéralement escamoté dans la phrase finale : '*Whatever we had missed, we possessed together the precious, the incommunicable past.*' (p. 196)

Le choix par Cather d'un narrateur personnage au regard introspectif et rétrospectif montre que l'écriture de soi est inscrite dans l'écart entre le temps de l'écriture et le temps du passé raconté, c'est-à-dire l'écart, à la fois temporel et critique, entre le Jim narrateur et le Jim narré. Quand le narrateur explique que la cantatrice d'opéra décrite dans le Livre 3 avait du mal à marcher et que dans son souvenir, elle souffrait de la colonne vertébrale, passant du prétérit au présent d'un souvenir incertain ('*She moved with difficulty—I think she was lame—I seem to remember some story about a malady of the spine*', p. 147), les caractéristiques de l'énoncé mettent en valeur le processus d'écriture de soi. L'écriture permet au narrateur non pas tant de saisir la nature profonde de son être que de la construire. Le doublement des tirets sert ici à créer l'illusion d'une pensée qui se déroule en même temps que Jim l'écrit. L'impression de transparence et de spontanéité que suggère la syntaxe d'apparence mimétique de la phrase, ainsi que les marques de la subjectivité ('*I think*' / '*I remember*') qui viennent nuancer la fiabilité de l'information, traduisent le processus d'explication et de construction de la subjectivité à l'œuvre à l'occasion de ce retour dans le passé. L'écriture sert à figer le soi dans un récit et lui permet de résister au temps, tout en lui offrant la possibilité de comprendre et d'organiser le passé.

Si l'écriture est ainsi posée comme l'instrument par lequel le soi peut se saisir et s'analyser, la présence de nombreux récits enchâssés nous renseigne sur la fonction organisatrice et centralisatrice du soi dans la narration. Le récit de Pavel et de Peter en fournit un exemple éloquent : lorsque Jim relate le crime qu'ils ont commis en livrant des jeunes mariés à une meute de loups lancés à leur poursuite, le narrateur n'emploie pas de style indirect pour rapporter un discours qui lui a pourtant été raconté par un autre, puisque le récit a été traduit par Ántonia afin que Jim puisse le comprendre. C'est ainsi que Jim s'approprie le récit, le fait sien pour conserver une fonction de narrateur qu'il ne cède qu'à contrecœur. Jim a recomposé les éléments du récit pour leur donner cohésion en se plaçant au centre du mystère qu'il transcrit, mettant d'abord en scène l'émotion autour du moribond qui parle en langue étrangère dans son dernier souffle, pour glorifier sa propre capacité à narrer

l'histoire macabre en fin d'épisode. On retrouve cette fonction encadrante, centralisatrice et organisatrice, chez le narrateur adulte, en particulier quand Jim rencontre Anton Cuzak. Ce n'est qu'après avoir reconnu une affinité avec ce personnage que le narrateur opère un effacement relatif de sa présence, dans la mesure où il laisse Cuzak s'exprimer au discours direct (plutôt qu'au discours indirect libre, encore contrôlé par le narrateur encadrant), tout en inscrivant l'affirmation de soi au cœur de l'écriture, par l'affirmation de leur convergence de vues dans le relais de la parole. Finalement, si le narrateur s'établit comme instance de contrôle et d'organisation des récits, et instaure une distance entre le moment du récit et celui de l'écriture, c'est la construction de la subjectivité qui est donnée à voir comme dynamique diégétique du roman. Il importe donc désormais d'étudier les failles du soi dans le texte, et de s'interroger sur les limites de la notion de roman d'apprentissage dans *My Ántonia*.

## 2. Les limites de l'apprentissage

Une lecture trop naïve de la déclaration de Jim, qui comme Ulysse affirme avoir fait un beau voyage, ne rendrait pas compte de la singularité de la réflexion sur les rapports entre le soi et l'écriture que propose le roman.

Le narrateur affirme l'existence d'un cercle ('*a little circle*', p. 196), et le roman semble poser cette figure comme mode de composition par de nombreux rappels entre son début et sa fin, mettant en réponse des scènes de découverte, puis de retrouvailles des personnages et des paysages. La clôture de l'expérience de Jim et celle du roman coïncident *in extremis*, au point que la phrase affirmative d'où est extrait le sujet vaut presque comme un commentaire métatextuel mettant en avant la solidarité entre le fond (la fin de l'expérience) et la forme (la fin du roman), comme pour lisser les béances et les silences de l'œuvre.

En apparence, la découverte du monde et de l'altérité semble refléter un processus d'apprentissage, comme à l'occasion de la découverte de la froide lumière d'hiver, qui ne rend pas le monde plus beau, mais évoque métaphoriquement la clarté de la vérité : '*The pale, cold light of winter sunset did not beautify—it was like the light of truth itself*' (p. 96). Le sujet se projette ici au dehors de soi pour accéder à l'expérience de vérité universelle, décrivant un mouvement ascendant vers les idées platoniciennes, qui sont présentées dans le premier chapitre du Livre 3 comme faisant partie de l'éducation à l'abstraction et effacent toute autre expérience plus concrète ('*Gaston Cleric introduced me to the world of ideas; when one first enters that world everything else fades for a time, and all that went before is as if it had not been*', p. 139). Le soi est ici présenté comme en devenir, il se projette à l'extérieur, défini comme autre et idéal, pour mieux saisir une intériorité qui serait plus empirique. La période des études à Lincoln est alors idéalisée par la forme superlative : '*I shall always look back on that time of mental awakening that time as one of the happiest in my life.*' (p.139) L'emploi du modal *shall*, dans sa valeur à la fois épistémique et radicale déontique, voudrait dire que le narrateur s'impose un tel devoir de mémoire et de vénération par rapport à cette période du passé que celle-ci ferait office de prédiction sur l'avenir, comme si le narrateur prévoyait dès lors que cet épisode resterait inévitablement gravé en sa mémoire, surpassant tout autre épisode à venir. Le passé détermine le devenir adulte, qui sera quant à lui tourné vers une mémoire idéalisée, en une boucle figée et intemporelle. Dans le monde comme dans l'écriture, c'est dans l'extériorité que se construit le soi.

Toutefois, de nombreux avertissements sont adressés au lecteur quant à la subjectivité du narrateur. Dès l'introduction, la narratrice encadrante souligne le tempérament ardent et romantique de Jim (p. 5), et cette mise en garde est reprise par le personnage de Frances Harling, qui reproche à Jim son aveuglement romantique vis-à-vis des jeunes immigrées ('*you're romantic*', p. 125). La subjectivité romantique de Jim est ici décrite comme un filtre déformant qui l'empêche d'accéder à la lucidité. Cet avertissement fait fonction de mise en garde métalittéraire à l'intention du lecteur quant à la fiabilité du narrateur, dont l'apprentissage est ici remis en question, puisqu'il semble garder son idéalisme jusque dans les dernières pages du roman, où il use de grands mots abstraits comme le Destin avec une lettre majuscule ('*Destiny*') et évoque la prédestination ('*those early accidents of fortune which predetermined for us all that we can ever be*', p. 196). Si la destinée, renforcée par le doublon « accident » / « fortune » (tous deux faisant retentir la force pléonastique du sens latin) est inscrite, pré-écrite, prédéterminée, la capacité à grandir et à évoluer à travers l'écriture de soi n'existe plus et il n'y a plus de roman d'apprentissage possible.

L'aveuglement du narrateur sur lui-même se révèle dans son attitude vis-à-vis du sexe opposé, quand il cherche à se définir en tant que garçon, puis en tant que jeune homme. Lorsqu'il s'oppose à Ántonia dans l'épisode du serpent à sonnettes, l'ironie du narrateur adulte quant à la vantardise du jeune garçon se laisse entendre dans le récit pseudo-épique du combat. Le narrateur en dénonce la supercherie, qualifiant l'épisode de '*mock-adventure*' (p. 31). La mise en récit de l'identité est ici dépeinte comme courant toujours le risque de devenir une imposture. Narration et narrativité forment

des écrans ironiques qui signalent la difficulté du personnage à accéder à une compréhension lucide de soi, mettant en doute la possibilité du roman d'apprentissage individuel.

### 3. Apprendre les limites

S'il est permis d'appliquer l'étiquette de *Bildungsroman*, ou roman d'apprentissage, à *My Antonia*, c'est bien parce que le roman de Cather en propose un traitement critique. L'art du portrait y est souvent présenté comme limité, voire impossible, en particulier dans la description de Gaston Cleric, dont l'avarice ne cadre pas avec le caractère intellectuellement généreux, aux yeux de son étudiant qui avoue sa perplexité (*'a trait absolutely inconsistent with his general character'*, p. 140). Il y aurait une personnalité « générale » qui se perdrait dans le particulier, une aporie, une impossibilité à décrire la complexité d'un personnage transitoire dans le récit, mais symboliquement présenté comme important. Le professeur de lettres latines définit la *patria* emblématique de l'entreprise romanesque de Cather, mais échappe lui-même à toute caractérisation. Jim poursuit son aveu d'incompétence en ajoutant : *'I can give no idea of the peculiar charm and vividness of his talk'* (p. 140). Le professeur aurait pu être poète s'il ne se perdait dans l'épanchement : *'He squandered too much in the heat of personal communication'* (p. 141). La perte de l'expression est paradoxalement liée à la prolixité, à l'excès, à la trop grande subjectivité de l'échange. Il s'agirait donc de définir une poétique limitant l'affect personnel par sa dissémination dans la multiplicité des subjectivités et des caractères, une logique que le roman met en application par la mise en regard des portraits en exposition dans l'ensemble du texte.

La composition du roman brouille ainsi les pistes d'une identité singulière en fragmentant la narration de soi en de multiples personnages, de multiples mises en récits ou vignettes hétéroclites, comme autant de facettes d'un kaléidoscope haut en couleurs, formant une communauté d'identités rassemblées par les « accidents de fortune » (pour reprendre l'expression de la dernière page), comme si la conscience organisatrice de la narration abdiquait et préférerait rendre mimétiquement l'amoncellement (presque accidentel) de vignettes, parfois très peu reliées entre elles.

Le récit de Tiny Soderball est à ce titre exemplaire. Dénuée de parole, elle est vue par les autres personnages à deux moments distincts du texte, et son personnage pourrait être retiré de l'intrigue sans en changer le cours, si intrigue il y avait. Mais c'est justement dans le kaléidoscope mêlant les époques que se trouve le corps du roman, davantage que dans la linéarité chronologique d'un parcours de vie unique. Tiny jeune est décrite comme en mouvement, puis plus âgée, elle est considérée comme parvenue au terme de sa trajectoire, sans devenir, statique comme la mort. Jeune, à Black Hawk, elle avait quelque chose de moderne avant l'heure, avec ses jupes plus courtes que l'époque ne le voulait, ses jolies chevilles et ses pieds vifs (*'Tiny Soderball was trim and slender, with lively little feet and pretty ankles—she wore her dresses very short. She was quicker in speech, lighter in movement and manner than the other girls.'*, p. 106) Les jupes courtes et la démarche vive deviennent une sorte d'épithète homérique la définissant (*'Tiny Soderball, tripping by in her short skirt and striped stockings'*, p. 111). Dans la vignette biographique plus tardive, toute fulgurance délicate a disparu, c'est une femme arrivée à ses fins et désabusée, sans désir, sans mouvement, sans vie (*'She was like someone in whom the faculty of becoming interested is worn out'*, p. 162). Ses jolis pieds ont perdu trois orteils dans le froid du Klondike, comme le narrateur le rappelle, bouclant une triste boucle pour ce personnage secondaire (*'She lost three toes from those pretty little feet that used to trip about Black Hawk in pointed slippers and striped stockings'*, p. 161-62). Les *Géorgiques* s'appliquent très précisément à sa vivacité enfuie : *Optima dies...prima fugit*, dit l'épigraphe.

La mise en regard, par rappels et croisements successifs, des trajectoires de multiples personnages secondaires permet de broser un tableau complexe, celui d'une communauté disparate, réunie par un lieu d'habitation et par une histoire commune, qui se transmet en récits enchâssés, tel celui que fait le fils d'Antonia, Rudolph, de l'histoire des époux Cutter, devenue une légende locale. Le retour au « pays » (*'coming home'*) permet ainsi de définir un soi pluriel, qui contiendrait les multitudes, selon la célèbre formule de Walt Whitman dans le poème *'Song of Myself'*.

Mais c'est aussi un type d'image mystérieuse, tout juste en deçà d'une véritable épiphanie, qui vient dire les limites du récit d'apprentissage. Les images inexplicables, mais présentées sous une aura quasi-divine, à la fois prosaïques et suggérant une transcendance, marquent le texte de leur béance iconique ; suggestions sans clé d'interprétation, elles marquent les limites de la possibilité de raconter, de cerner un lieu par le souvenir. L'image de la charrue sur fond de soleil couchant (p. 133), ou encore l'image de la lune et du soleil ensemble dans le ciel (p. 171) sont présentées comme au-delà de l'entendement et de la parole humaines, images presque hors récit, *ekphrasis* impossible d'un sens non donné.

Par ses images marquantes, *My Antonia* ébauche néanmoins la possibilité d'une sortie du langage vers un espace permettant la communion entre les êtres, comme le suggère l'épisode de l'opéra, où la peinture de Jim passe par celle de Lena, personnage principal, son double autant que l'objet obscur de son désir. La figure de l'actrice/cantatrice vieillissante devient support de cette magie de l'art offert

en partage. Jim soupire alors, d'un soupir qui le dépasse, qui l'inscrit dans une époque révolue, une chronologie d'avant sa naissance (*'sighing with the spirit of 1840, which had sighed so much, and which had reached me only that night, across long years and several languages, through the person of an infirm old actress'*, p. 149). Si les langues étrangères et le temps d'avant soi permettent de décrire une trajectoire d'apprentissage individuel, c'est dans la mesure où le roman promet une communion dans un hors-texte, intemporel et hors-langage, dans une filiation avec la culture d'une humanité partagée, en amont et en aval du récit.

Le lyrisme, dont l'une des vertus est habituellement d'insuffler le pouvoir de la parole, devient, à la clôture du roman, réticent, le passé y étant qualifié d'« incommunicable ». Le hors-texte promet davantage que les limites du texte lyrique. Plutôt que la « chose non nommée », mais suggérée par le texte littéraire, qualité d'écriture prégnante que Cather louait chez l'écrivain néo-zélandais Katherine Mansfield, c'est aussi la chose qui échappe à l'expression parce qu'on préfère la taire plutôt que la suggérer poétiquement, la nostalgie étant trop triste, dans ce retour à une patrie aussi perdue que le paradis. *'I hurried on'*, dit Jim (p. 194). Passons, nous passons, le temps passe, telle semble être l'inquiétude fondamentale du texte romanesque qui écrit des identités en devenir, mais aussi devenues, dans l'espoir qu'elles rejoignent celles d'autres trajectoires ultérieures, projetées en un hors-texte, comme la promesse de voyage que Jim fait aux enfants d'Ántonia.

Conclusion :

Davantage qu'une autobiographie, *My Ántonia* propose le récit de ce que Louis Marin nomme dans *L'écriture de soi*, au sujet de Montaigne, une « autographie ». Il définit ce terme comme davantage qu'une esquisse de soi, par sa valeur métanarrative et métadiscursive, « par sa valeur d'auto-présentation de la représentation ». Il est alors pertinent de se demander, au regard de la tension entre l'universel et le singulier, entre le dedans et le dehors, entre l'éternel et l'éphémère, entre le portrait et ses conditions d'écriture, mais aussi devant le portrait d'un soi au seuil d'une fragmentation et d'une pluralisation, en quoi ce roman propose un renouvellement moderne (au sens d'un objet adapté au présent et donc à l'histoire), voire moderniste (au sens d'une esthétique qui inclut la fragmentation et rend compte d'un nouveau rapport au monde), du lyrisme interpersonnel, une définition de soi comme réceptacle du monde : *'I was something that lay under the sun and felt it, like the pumpkins, and I didn't want to be anything more.'* (p. 17).

Françoise PALLEAU, université Paris 13

## 4.2. Option B : civilisation

### • remarques générales

Un choix de deux sujets, portant chacun sur l'une des deux questions au programme – en cette session, « Le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise, 1970-1979 » et « Les Républicains de Dwight D. Eisenhower à George W. Bush (1952-2008) » -- ou sur la même, est systématiquement proposé aux candidats.

Les sujets peuvent être de type notionnel (un seul terme), multi-notionnel (deux ou plusieurs termes à mettre en relation) ou citationnel (une citation courte, de quelques lignes au plus, tirée d'un texte—par exemple ouvrage, article, discours, rapport).

Exemples de sujets proposés :

*Republican policy and the Cold War*

*Industrial relations: the British disease*

*'I don't see how any serious observer of our politics can fail to recognize, at least in retrospect, that the ideological shift that recently crested had its origins in the mid-to-late 1960s and gained strength across a broad spectrum of politics, culture, economics, religion and geography.'* (Kevin P. Phillips, *Post-Conservative America: People, Politics, and Ideology in a Time of Crisis*, New York, Vintage 1983 [first ed. 1982], p. xvii.)

Lors de leur préparation, les candidats, en civilisation comme en littérature, ont à leur disposition un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. A la différence des candidats de l'option A, toutefois, ils ne disposent pas d'ouvrages portant sur le programme britannique ou américain. Ils ne peuvent donc pas s'appuyer sur un texte susceptible, comme c'est le cas en littérature, de lancer ou d'accompagner la démonstration. C'est donc un rapport à la matière du programme quelque peu différent que sollicite la leçon de civilisation. Elle appelle notamment les candidats à se forger en amont de multiples points de repère (historiques, chronologiques, historiographiques, conceptuels etc.), au travers de sources aussi bien primaires que secondaires, qu'ils pourront mobiliser dans une visée à la fois synthétique et circonstanciée en réponse à un sujet précis.



Le choix de ce dernier devrait être guidé autant par les préférences des candidats, qui sont invités à s'approprier la matière en vue d'une réflexion personnelle et originale, que par l'étendue et la solidité de leurs connaissances. Les meilleures prestations ont apporté la preuve de connaissances larges, bien maîtrisées et employées judicieusement, mais aussi d'une aisance face au sujet, d'un intérêt, voire d'une passion, deux qualités précieuses chez tout futur enseignant. Inversement, la seule connaissance, eût-elle été encyclopédique, des arcanes du pouvoir républicain depuis les années 1950 ou de la politique et la société britanniques dans les années 1970 ne suffisait pas à bâtir et livrer un exposé convaincant, puisqu'il faut pour cela, outre un bagage scientifique et de simples qualités de communication, mettre en jeu une démarche intellectuelle de définition et de construction d'une démonstration. Certains candidats se sont ainsi perdus dans des exposés fouillés, qui témoignaient certes d'une préparation assidue, mais qui ont pris la forme d'énumérations ou déploiements de connaissances pour elles-mêmes, dans lesquels il était souvent difficile de discerner un axe d'analyse ou une idée directrice, une démonstration fondée sur la prise en compte dynamique d'enjeux propres à la question et au sujet. Les exposés organisés en blocs chronologiques, *a fortiori* pour des parties entières, ou construits autour de séquences d'événements pour lesquels on brosse un arrière-plan, suscitent très rarement l'adhésion car un récit n'est pas un exposé, et un propos simplement historique, même bien construit, ne remplace pas une mise en perspective raisonnée et progressive.

Lors de cette session, les membres du jury ont eu plaisir à entendre plusieurs candidats s'exprimant avec clarté, d'une voix posée, qui ont fait l'effort de ne pas lire leurs notes, préférant un exposé « parlé » qui a d'avantage retenu leur attention. Plusieurs prestations démontraient par ailleurs une familiarité non exclusivement universitaire avec l'histoire politique et culturelle des années Thatcher ou avec la politique américaine de ces dernières années. Aucun candidat n'avait fait l'impasse sur les questions au programme et les connaissances étaient dans l'ensemble très satisfaisantes et, dans plusieurs cas, étendues et fines.

L'erreur étant humaine, le jury a fait preuve de bienveillance face à des imprécisions ou des erreurs factuelles mineures qui n'affectaient pas le cœur de la présentation. Il invite néanmoins les candidats à se garder d'affirmations peu nuancées ou catégoriques (p. ex. *The Trade unions lost ALL their powers, Labour is left-wing and the Conservatives right-wing*). Quant au lexique politique spécifique, il requiert de la précision (dans le contexte britannique, on parle ainsi de *Trades Union Congress* et non *Trades Union \*Committee* ; *policy* et *politics*, ne sont pas synonymes). Il est par ailleurs indispensable de maîtriser la prononciation et l'accentuation de mots-clés du lexique politique et économique en lien avec les deux questions (p. ex. *federalism*, *conservatism*, *economics*, *consensus*, *exceptionalism*, *strategy*).

#### • rappels méthodologiques et conseils pratiques

Le jury encourage les candidats à analyser avec rigueur les termes du sujet choisi, à identifier et définir les termes et concepts pertinents pour son traitement efficace, à formuler, enfin, une problématique adaptée qui ouvre sur une démonstration dynamique et soigneusement articulée, dans laquelle chaque étape de l'analyse et de la réflexion s'appuie sur la précédente et annonce la suivante. Un cadrage historique large, le recours à des exemples éclairants, apportent contexte et substance au propos.

Une première étape est la prise en compte des termes clés du sujet (par exemple, l'adjectif *post-conservative*, ou le substantif *disease* ; s'agit-il par ailleurs d'une spécificité britannique – *the British disease* – dans les années 1970 ?). Ce travail préliminaire sur le sens des mots permet d'éviter hésitations, imprécisions et confusions dans le maniement des termes et des concepts, et donc dans la construction intellectuelle de son propos. Le parcours doctoral et, dans bien des cas, le parcours professionnel des candidats ont souvent constitué un atout. L'aisance observée dans la construction d'une argumentation ou dans une prise de position a plusieurs fois contribué à la réalisation de leçons de grande qualité et à des échanges fructueux avec le jury.

Ce n'est pas à dire que les futurs candidats ne doivent se familiariser avec les spécificités de l'épreuve, ni qu'ils puissent se dispenser d'un entraînement régulier pour en maîtriser les contraintes formelles. Le jury leur recommande en premier lieu de se munir d'une montre ou d'un chronomètre qui leur donneront une juste appréciation de leur temps de parole.

Outre la gestion du temps, mais parfois en rapport avec elle, celle des différentes étapes de la démonstration, quel que soit le nombre de parties du plan, est aussi essentielle. Il en va de l'équilibre de l'ensemble. Ainsi, aborder la dernière partie de l'exposé quelques minutes avant la fin ne dénote pas seulement une mauvaise utilisation des 30 minutes disponibles, mais encore et surtout induit un déséquilibre dommageable dans l'exposé. A l'inverse, rien ne sert de meubler le temps restant après un exposé resté en-deçà de la limite imposée, au risque de diluer son propos ou de se répéter.

Au demeurant, aucune durée autre que maximale n'est imposée pour l'exposé. Le jury est sensible avant tout à la pertinence, à la justesse et à l'efficacité du propos. Une démonstration bien menée et bien illustrée, même dans un temps un peu resserré, pourra convaincre. Dans les faits, cependant, le

jury a constaté que les prestations inférieures à une vingtaine de minutes reflétaient dans l'ensemble une maîtrise insuffisante de la question, du sujet ou de l'exercice, et n'offraient guère de matière non plus à un entretien productif.

Sur ce dernier point, il est bon de rappeler que les questions du jury dans cette seconde phase de l'épreuve ont pour objet de permettre aux candidats d'affiner ou de clarifier leur propos, d'approfondir un point particulier, ou de revenir sur telle interprétation ou définition. C'est pourquoi il convient d'y répondre en dépassant la simple reprise des points principaux de la présentation, pour fournir plutôt explications, clarifications, réflexions nouvelles. L'entretien est une invitation au dialogue et à l'échange. En corrigeant l'appréciation initialement portée par le jury, il a plusieurs fois permis de valoriser une présentation moyenne ou hésitante.

#### • trois exemples

##### ➤ **sujet citationnel américain**

L'intérêt de la citation de Kevin Phillips (cf. ci-dessus), qui évoque le basculement du conservatisme républicain des années 1960-70 vers le « post-conservatisme » reaganien tel qu'il le conçoit, réside principalement dans le regard d'un auteur qui fut lui-même une cheville ouvrière du parti, puisqu'il avait fait partie de l'équipe de campagne de Richard Nixon en 1968 et qu'il avait tiré de cette expérience un livre important, *The Emerging Republican Majority* (1969). Lorsqu'il publie *Post-Conservative America* en 1982, il écrit dans le sillage de la « révolution » qui a porté Ronald Reagan à la présidence des Etats-Unis en novembre 1980. Il en propose un bilan provisoire et dresse le constat du tournant idéologique que marque selon lui cette élection.

Problématiser l'affirmation de Phillips, c'est prendre en compte la position de son auteur dans le champ politique et s'interroger sur la justesse du jugement rétrospectif, à la fois catégorique (*I don't see how any serious observer of our politics can fail to recognize*) et prudent (*at least in retrospect*) qu'il porte sur ce nouveau conservatisme apparu en réaction à ce qui, pour l'Amérique moyenne, représentait les excès du libéralisme (au sens américain du terme) des années 1960 et 1970: le rôle croissant du *Welfare State*, la permissivité morale et sexuelle, mais aussi l'augmentation des impôts et de l'inflation, le traumatisme provoqué par le fiasco vietnamien, le scandale du Watergate et la démission du Président Nixon.

Il convenait certes de rappeler les étapes du tournant idéologique conservateur qui, selon l'auteur, a caractérisé la société et la politique américaines à partir de la seconde moitié des années 1960 jusqu'à l'élection de Ronald Reagan. Mais, mieux qu'un plan chronologique, statique et essentiellement descriptif, une approche sélective, opérant des choix pertinents parmi les cinq domaines cités par Phillips (la politique, la culture, l'économie, la religion et la géographie), trop nombreux pour être tous traités à part égale, permettait d'illustrer la problématique choisie tout en gardant la maîtrise de son temps de parole.

##### ➤ **sujet notionnel britannique** : '*Industrial Relations: the British disease*'

- 1<sup>er</sup> exemple de prestation

Le sujet appelait une brève définition de l'expression *industrial relations*, à savoir les relations entre les syndicats, le patronat et l'Etat, ainsi qu'une réflexion sur les acceptions du mot *disease*. On s'appuiera ici sur un premier exemple de prestation, bien pensée sans être à l'abri de quelques critiques, pour illustrer ce qu'il est possible de réaliser.

Un candidat a ainsi choisi d'amorcer sa réflexion en se demandant si la Grande-Bretagne des années 1970 n'était pas *the sick man of Europe*, pour ensuite filer la métaphore en s'interrogeant sur les sources de la maladie et sur les remèdes qui furent appliqués durant la décennie.

Dans une première partie intitulée *Industrial relations: a tripartite system*, il a comparé les exemples japonais et allemand avec la situation britannique, puis entrepris d'identifier la source des maux du pays en abordant successivement le patronat, les syndicats et l'Etat, en rappelant aussi la nature de leurs interactions durant les années 1970 (notamment le militantisme marqué des syndicats et le consensus entre les deux partis au sujet du *Welfare State*). Au terme de cette première partie, il a avancé le diagnostic selon lequel les trois acteurs principaux des relations industrielles britanniques étaient, à des degrés divers, « souffrants ».

Dans une deuxième partie, *Remedies proposed*, le candidat a choisi d'illustrer les tensions entre Etat et syndicats en s'attachant à l'*Industrial Relations Act* de 1971 introduit par la majorité conservatrice, qui provoqua un bras de fer entre le gouvernement Heath et les *Trade Unions*. L'*Industrial Relations Act* fut finalement abrogé lorsque les travaillistes remportèrent les élections de 1974.

La troisième et dernière partie de l'exposé, *Results of these policies*, a prolongé le constat dressé dans la deuxième pour soulever la question de l'efficacité des mesures prises pour

traiter le problème (par exemple, la grève des mineurs de 1972, l'état d'urgence décrété par Edward Heath en 1973). Leur échec expliquait selon lui l'élection de Margaret Thatcher à la fin de la décennie, portée par le mécontentement provoqué par les grandes grèves de l'hiver 1978-1979 (*the winter of discontent*).

La conclusion a jeté un regard critique sur les « relations industrielles » en Grande-Bretagne dans les années 1970, déplorant le « cercle vicieux » dont les différents partenaires auraient été prisonniers. Les remèdes radicaux proposés, aboutissant au durcissement des politiques thatcheriennes, étaient selon le candidat les seuls possibles, mais se sont révélés pires que la maladie, les syndicats sortant très affaiblis de ces luttes.

Cette conclusion polémique a fourni l'amorce d'un échange avec le jury, qui a notamment invité le candidat à comparer les mesures prises par les conservateurs et par les travaillistes et à se demander s'il estimait possible que les causes du *British disease* fussent à chercher aussi dans la société britannique même. Le candidat a rebondi avec aisance et de manière pertinente, notamment sur le système de classe en Grande-Bretagne et sur les inégalités en matière d'éducation. Ses réponses aux autres questions ont, elles aussi, démontré des capacités d'analyse, de nuance, et de synthèse, en même temps que des connaissances précises sur la période, les acteurs, la chronologie et les événements principaux. Cet échange a permis au jury de mieux apprécier un exposé bien construit et pensé, sans être parfait (le troisième acteur de la collaboration tripartite, le patronat, a été peu abordé, par exemple).

- 2<sup>e</sup> exemple de prestation

Une autre prestation est esquissée brièvement ici à titre de comparaison. Elle a convaincu le jury par la clarté de sa construction et par la pertinence de ses analyses, notamment dans les remarques portant sur la perception et la narrativisation du *British disease* durant les années 1970. Le choix de ce second exemple, différent du premier, rappellera aux futurs candidats qu'il n'existe ni problématique ni plan type pour un sujet donné.

L'idée directrice retenue était la nécessité de relativiser la spécificité et la singularité du cas britannique en matière de « relations industrielles ». Dans un premier temps, l'exposé a proposé un tableau contrasté de la complexité des rapports entre les différents acteurs tout au long de la décennie (par exemple : pluralité des intérêts des différents acteurs ; politiques contrastées des gouvernements Heath et Wilson face aux *Trade Unions* ; dissolution du *social contract* lors des grèves de 1978-79). La seconde partie s'est interrogée sur le caractère spécifiquement britannique de la « maladie » dont auraient souffert les « relations industrielles », en examinant d'abord le cas de l'Irlande du Nord, qui échappait à ce diagnostic, puis celui d'autres pays, les Etats-Unis, par exemple, qui connaissent alors des problèmes comparables à ceux de la Grande-Bretagne. C'est dans sa troisième et dernière partie que le candidat a abordé la perception du déclin britannique, rappelant le regard porté par Margaret Thatcher sur les prétendus maux de la société britannique ainsi que le rôle des médias dans la propagation d'un récit décliniste que l'historiographie récente a mise à mal. L'exposé concluait qu'il était difficile de souscrire pleinement au constat posé par l'énoncé du sujet, qui demande à être nuancé.

André KAENEL, université de Lorraine

### 4.3. Option C : linguistique

- nature de l'épreuve

Les sujets se présentent sous la forme d'une citation accompagnée d'un corpus d'une vingtaine d'énoncés authentiques en anglais. Les citations sont extraites de grammaires ou d'ouvrages scientifiques spécialisés. Elles peuvent être en anglais ou en français, proposer une réflexion élaborée et comporter un certain nombre d'exemples ou encore fournir une version condensée de la thèse soumise à réflexion.

La consigne (*Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic.*) amène à mobiliser des connaissances théoriques spécialisées pour éclairer les occurrences présentées dans le corpus associé à la citation. L'épreuve demande ainsi une connaissance large des options théoriques du champ et une réelle capacité à discriminer des occurrences en contexte. Elle exige des candidats une analyse fine des enjeux ouverts par la citation, leur confrontation au corpus, la proposition d'une argumentation structurée, éventuellement une réaction critique à la citation, et toujours une prise de position informée.

On voit bien là les atouts qu'une formation de docteur peut fournir aux candidats du concours spécial : capacité à manipuler un ensemble théorique vaste et potentiellement discordant, à discerner les occurrences canoniques ou atypiques d'un phénomène cible, à classer des données, à maintenir une dialectique fructueuse entre données et théorie, à maîtriser des sources bibliographiques diverses

et nombreuses, à organiser un raisonnement aux fins de convaincre en s'appuyant sur des définitions précises, des micro-analyses éclairantes et une terminologie dédiée dans les deux langues, et à poser un point de vue personnel, mais néanmoins héritier d'une tradition théorique identifiée.

Aucune option théorique particulière n'est privilégiée par le jury. En revanche, toute prise de position doit donner l'intime conviction qu'elle est assumée en pleine connaissance des autres options possibles, dans un rapport étroit avec le corpus fourni et l'intangibilité des occurrences proposées.

À l'issue de l'exposé en anglais, le jury engage avec le candidat une discussion en français qui met en jeu une capacité à échanger, à partager ses doutes comme ses convictions, à entendre une suggestion ou un encouragement, à approfondir une remarque. Le jury ne vise, par ses questions, qu'à porter plus loin la réflexion du candidat.

#### • conseils méthodologiques généraux

En tant qu'épreuve d'option, la leçon présuppose une connaissance solide du domaine théorique cible. Les candidats gagneront donc à étudier attentivement la bibliographie élaborée pour eux et leurs préparateurs par la communauté universitaire en fonction du programme (cf. site de la SAES – [www.saesfrance.org](http://www.saesfrance.org) – rubrique « concours »). Il importe que les concepts et sous-domaines du champ soient maîtrisés, les débats théoriques assimilés, les différentes typologies comprises et assumées, les enjeux profonds perçus.

Dans le traitement du sujet, une prestation sera d'autant plus réussie que son auteur aura su tenir un discours tourné vers la communication des résultats de son analyse. L'épreuve appelle un propos structuré, découlant d'une problématique pertinente et clairement identifiée. Il est donc important de ne pas omettre un aspect important des questions posées par la citation et de tirer parti des références bibliographiques fournies. Le plan annoncé doit être suivi.

L'exploration du corpus constitue un élément essentiel de l'exercice. Si les contraintes de temps ne permettent guère de l'exploiter exhaustivement, il convient en revanche d'en tirer un nombre représentatif d'exemples, sans s'attacher seulement à quelques-uns d'entre eux. On s'abstiendra d'asservir le corpus à l'illustration d'un plan prédéterminé pour appuyer plutôt sa démonstration sur des observations récurrentes ou exceptionnelles et opérer des regroupements à partir de la diversité des occurrences proposées.

Il n'est pas utile ici de revenir longuement sur le domaine des propositions relatives, particulièrement propice aux débats et aux démarches typologiques, aux problèmes de catégorisation que ces dernières suscitent, et aux diverses résolutions proposées par les spécialistes. Mais on peut, pour illustrer ce qui vient d'être dit, convenir que la thématique des relatives, inscrite au programme de la session, se prêtait plus particulièrement à des prestations ayant pour dessein d'énumérer et tester des critères définitoires ou classifiants que la citation permettait de cibler. L'exposé pouvait commencer par poser les termes clefs de la citation en les définissant et en les illustrant par des occurrences canoniques présentes dans le corpus. Se posait notamment, pour les relatives, des problématiques d'identification (type de relatives, choix des relatifs, valeur de *that*...). Une fois les énoncés canoniques présentés et exploités, la présentation pouvait dresser une liste de critères discriminants et les tester au fil d'occurrences présentant une plus grande ambiguïté ou diversité combinatoire. Ces critères étaient à énoncer de façon aussi exhaustive que possible, de façon à ce qu'un nombre suffisant d'occurrences soit convoqué, manipulé, qu'elles soient liées ou opposées entre elles selon un axe commun.

#### • choix du sujet

Les candidats doivent prendre posément connaissance des deux sujets qui leur sont proposés, sans s'attacher à la présence rassurante de termes-clés familiers, ni être *a priori* rebutés par la brièveté ou la longueur de la citation. L'épreuve consistant à la mise en relation d'une position théorique ou didactique et d'un corpus authentique, il ne saurait en effet être question de prendre la décision cruciale du choix d'une de ces propositions à partir de simples impressions hâtives. La lecture attentive des deux sujets, l'examen le discernement des enjeux proposés chaque fois par la citation, doivent donc être envisagés comme un préalable essentiel à la phase de préparation. Le corpus doit également être consulté, de façon à percevoir, *a minima*, si les enjeux perçus dans la citation paraissent trouver des échos variés dans les occurrences proposées. Ce n'est qu'alors qu'il convient de procéder à un choix, de s'y consacrer entièrement, sans regret ni retour en arrière.

Qu'elle soit longue ou courte, la citation offre des avantages tout en présentant également certaines difficultés spécifiques. Si elle est longue, elle peut effrayer car elle paraît plus complexe, alors qu'elle peut tout aussi bien déployer une argumentation plus explicite, avec des exemples, et permettre, en dernière analyse, une problématisation plus directe. Si elle est courte, elle peut laisser imaginer que la pensée qu'elle révèle est ramassée et permettra une problématisation directe, alors

que ses termes choisis et limités en nombre ouvrent peut-être, en fait, sur une pensée élaborée et complexe, gage de pistes multiples.

Prenons deux exemples. Voici le premier :

'English has no pronouns that are only used interrogatively and are formally distinct from other pronouns to mark that function. Of course, they may be granted to have a purely interrogative function when they open direct questions but in all other cases they are mixed up with the [free] relatives in various degrees of closeness, sometimes inextricably so.' Erades, P. A., 1975, *Points of Modern English Syntax*. p. 173.

Dans ce cas, une citation extraite d'un écrit théorique datant des années 1970 offre un ensemble de termes-clés immédiatement identifiables : *interrogative pronouns*, *direct questions*, *free relatives*. Elle semble permettre de définir une problématique touchant à la frontière ténue qui est reconnue entre pronoms relatifs et pronoms interrogatifs. Néanmoins, la citation présente une série de formules tenant à une prise de position, à des jugements ou des précisions, qui doivent susciter le questionnement : '*English has no pronouns that...*', '*formally distinct*', '*of course, they may be granted to...*', '*in all other cases*', '*purely*', '*various degrees of closeness*', '*inextricably so*'. On le constate donc bien ici, le candidat ne peut se contenter d'une démarche purement illustrative de ce qui pourrait passer pour une évidence, mais bien se poser la question du fondement théorique d'une assertion aussi modalisée et de sa confrontation à un corpus potentiellement postérieur.

Outre la circonspection à laquelle invitait l'écart chronologique entre la position théorique, d'une part, et le corpus ainsi que les cadres d'analyse contemporains, d'autre part, la tension entre la prudence volontaire du point de vue exprimé dans la citation ('*may*', '*various degrees*') et les positions absolues qu'elle exprime ('*no pronouns*', '*all other cases*') ne pouvait laisser les candidats insensibles à la nécessité d'une enquête minutieuse, et leur rappelait que les enjeux de l'épreuve résident bien dans la confrontation d'une citation et d'un corpus. Si la possibilité de distinction formelle entre les deux types de pronoms (interrogatifs et relatifs) est confirmée, qu'en est-il alors des autres dimensions (historique, sémantique, fonctionnelle, syntaxique) qui permettraient d'opérer une démarcation éclairée entre ces deux catégories de marqueurs ? L'opposition entre forme et fonction épuise-t-elle la question ? *Quid* de l'étiquette même de « pronom » ? *Quid* des typologies structurantes du champ ? Quels sont les « autres cas » auxquels l'auteur fait allusion ? Si la distinction semble à l'auteur « inextricable », quels types de tests ou de manipulations proposer pour tenter d'apporter des solutions à une telle difficulté ? Cela est-il souhaitable ou nécessaire ?

Les candidats devaient donc non seulement procéder à des choix dans la vaste gamme de questions soulevées par cette citation courte et dense et, surtout, les organiser grâce à une problématisation personnelle et révélatrice de leur maîtrise des notions théoriques, des enjeux linguistiques, comme de leur capacité à asseoir leur raisonnement sur un relevé précis au sein du corpus proposé.

A l'inverse, ce second exemple pouvait, par sa longueur et la profusion de son propos, troubler un candidat pressé de choisir le sujet qui lui conviendrait le mieux :

### 'Identifying and non-identifying relative clauses: introduction

Consider the following sentences:

*Could you pass me the **green** file, please?*

*The box **on the right** has got biscuits in.*

*Is that the woman **who wants to buy your car**?*

In the first sentence, the adjective *green* identifies the noun it is used with. It tells us which file is meant. In the second sentence, the expression *on the right* does the same job; it tells us which box the speaker is talking about. And in the last sentence, the relative clause *who wants to buy your car* identifies which woman is meant; it is an 'identifying relative clause'. (Clauses like this can also be called 'defining relative clauses' or 'restrictive relative clauses'.) These identifying expressions could not easily be left out. For instance, if somebody said 'Is that the woman?' we probably would not have much idea of what he was talking about?

In other sentences, the same expressions might not identify nouns in the same way.

*I've put the letters in this **green** file.*

*You see the old Rolls-Royce, over there **on the right**?*

*I've just met that Mrs Smith-Perkins, **who wants to buy your car**.*

In these sentences, even if the expressions in question are left out, we probably still know which file, which Rolls-Royce, and which Mrs Smith-Perkins are meant. The expressions *green*, *on the right*, and *who wants to buy your car* give useful additional information, but they do not identify the nouns.'

Michael Swan. *Practical English Usage*, 1980, p. 526.

On a ici affaire à un extrait d'une grammaire scolaire. Le style propre et la longueur apparaissent comme la conséquence du genre. Les exemples permettent d'asseoir la démarche explicative et de rythmer le raisonnement : (a) titre et enjeu ; (b) première série d'exemples fournissant, en gras, des occurrences variées d'un même phénomène ; (c) ciblage de la notion d'identification par différents moyens linguistiques (« adjectif », « expression », « proposition relative ») ; (d) introduction de la classe des restrictives et caractérisation (test d'omission) ; (e) deuxième série d'exemples faisant apparaître les mêmes moyens linguistiques à d'autres fins ; (f) mobilisation du même test d'omission pour introduire, sans la nommer explicitement, la classe des non-restrictives.

Cette brève analyse, si elle est menée préalablement au choix du sujet, permet d'entrevoir que l'auteur s'intéresse à l'un des axes structurants du champ (restrictif vs. non-restrictif) tout en fondant sa démarche sur la notion d'« identification ». La mise en miroir des mêmes moyens linguistiques (syntagmes adjectivaux ou prépositionnels, propositions) pouvait amener les candidats à se tourner vers le corpus pour y déceler des propositions comparables pour les aider à structurer une problématique qui visait à expliciter cette notion large d'« identification ». Les caractéristiques didactisantes du genre dont est tiré l'extrait devaient amener les candidats à s'appuyer sur des bases théoriques et à mener une enquête de spécialiste sur un propos à dimension vulgarisatrice. La mise en question possible de cette prise de position ne doit néanmoins pas être systématique ni le débat typologique disqualifié avec trop de mépris. Les soubassements théoriques de la notion d'« identification » pouvaient utilement être convoqués et – pourquoi pas ? – servir à conforter la thèse proposée. En tout état de cause, un tel sujet permettait une variété de problématisations à partir d'un socle relativement central pour le champ, de mobiliser une gamme d'approches complémentaires et d'entreprendre une lecture fine du corpus, voire de proposer des hypothèses originales ou plus personnelles.

Il n'est pas question ici de proposer une typologie simpliste des sujets. Si la citation doit constituer un facteur central dans le choix des sujets proposés, on aura compris qu'un examen attentif des énoncés proposés doit permettre au candidat d'acquiescer la conviction qu'il trouvera dans le corpus des éléments pour abonder sa présentation. Le corpus en lui-même peut permettre de mieux saisir les enjeux de la citation.

#### • structuration de l'exposé

Il est d'usage de rappeler à ce stade que la leçon doit être conçue comme une démonstration. En voici les étapes essentielles :

- introduction à la démonstration (domaine d'étude, reformulation de la thèse avancée par la citation, définition des termes-clés, proposition d'une problématique, annonce du plan) ;
- problématique, simple ou multiple, adaptée à la thèse proposée dans le sujet (jugée comme réductrice, simplificatrice, incomplète, partiellement exacte, en partie erronée, pertinente mais non explicite, vraie, etc.) ;
- propos progressif, structuré selon un plan adapté au sujet choisi (analyse du corpus, regroupements, micro-analyses en contexte, illustrations, arguments, contre-exemples, enchaînement et tension argumentative entre les arguments et les potentiels contre-arguments, équilibre entre la marche explicite du raisonnement d'ensemble et des arrêts sur occurrences, choix des énoncés traités ou regroupés, équilibre entre les cas prototypiques et les occurrences plus difficiles à catégoriser, ambiguës ou nécessitant la mobilisation d'hypothèses) ;
- conclusion du raisonnement, clarification ultime et synthétique de la position adoptée et non simple résumé.

Quelle que soit la nature des problématiques soulevées par le sujet choisi et la structure du plan proposé, les candidats ne doivent jamais perdre de vue qu'ils s'adressent à des spécialistes du champ qui n'attendent pas des réponses particulières, une parole formatée, un cheminement laborieux, mais bien la garantie de qualités intrinsèques : rigueur, construction d'un raisonnement, manipulation scientifique des données, haut niveau de connaissance de la langue cible, capacité à convaincre et à élucider des questionnements théoriques au travers d'occurrences en contexte, maîtrise du domaine au programme et de la méthodologie générale propre à l'enquête linguistique.

L'exemple suivant doit donc être compris comme tel : une simple illustration des choix possibles face à une thèse donnée :

'When a noun determined by A<sup>1</sup> is modified by a relative clause, the relative clause does not fully circumscribe the occurrence or eliminate indeterminacy (if it did, the occurrence would be pinpointed). It may therefore be more problematic for a relative clause to be termed determinative in this case, since it does not fully determine (sense 2: elimination of indeterminacy) the occurrence.'

Gresset, Stéphane, Mazodier Catherine, 'A relative clause whose antecedent is determined by the indefinite article: Observations on determination, qualification and

<sup>1</sup> *A = The indefinite article A*

On conçoit à quel point la thèse proposée conduit à la confrontation au corpus fourni : l'assertion elle-même est nuancée ('*not fully*', '*may*', '*more problematic*'), et invite à explorer le corpus pour évaluer l'hypothèse proposée. S'interroger sur les difficultés spécifiques posées par les relatives à antécédent indéfini demande à préciser le fonctionnement même de l'article *A*, son rapport à l'unicité d'occurrence et à la levée de l'indétermination du référent. Le ciblage des déterminants (définis, indéfinis) amène naturellement à poser la question du rôle des relatives déterminatives dans les processus de construction de la référenciation nominale. En outre, la tension entre détermination et qualification semble offrir un moyen de structurer l'exposé.

Le plan pouvait ainsi s'articuler en trois parties :

### 1) les relatives déterminatives

a) caractéristiques contrastives des appositives et des déterminatives : ici, le candidat pouvait gagner à exposer les éléments qui permettaient d'identifier et de catégoriser les types de relatives non problématiques : présence d'une virgule, non-substituabilité du pronom *which*, type de déterminant de l'antécédent allant de pair avec le niveau de détermination du référent. Il convenait alors d'illustrer ces caractéristiques canoniques par les exemples les plus éclairants issus du corpus. Un certain nombre de cas plus ambigus pouvaient, à ce stade, être dégagés, mais sans perdre de vue l'objectif de ce premier temps de la leçon, qui revenait à fournir le cadre stable et les outils reconnus par les linguistes avant de mesurer d'éventuels écarts ou des phénomènes plus complexes par la suite ;

b) fonction qualifiante et participation au référencement du nom : on pouvait ensuite indiquer à quel point l'apport sémantique de la relation prédicative apportée par la proposition relative relève de qualités annexes, supplémentaires, d'une possibilité évoquée, ou d'une ouverture proposée par l'énonciateur. A nouveau, quelques exemples gagnaient alors à être fournis à ce stade ;

2) l'article *A* et la notion d'indétermination : une fois posé le cadre général du fonctionnement des relatives, il était possible de se concentrer sur l'article et le type de détermination ciblé par la citation, et d'en faire une présentation, puis une analyse en contexte grâce au corpus fourni. Ceci pouvait être opéré en deux temps :

a) l'article *A* et l'extraction d'une occurrence spécifique ou prototypique (un bref rappel théorique et quelques exemples choisis) ;

b) comparaison avec le fléchage et la référence à une occurrence déjà stabilisée : le corpus permettait ainsi de consolider la présentation de la spécificité de la détermination grâce à l'article *A* en contraste avec d'autres formes de détermination. Ici encore, quelques exemples pouvaient permettre d'ancrer le propos sur un contexte précis et des marqueurs spécifiques.

Une fois le cadre posé, les concepts opérants partagés et les enjeux dégagés, la partie suivante pouvait aménager une confrontation plus fine avec le corpus ainsi qu'une évaluation poussée des hypothèses posées dans la citation.

### 3) la proposition relative fonctionnant comme stabilisateur référentiel

Cette dernière partie pouvait s'articuler comme suit :

a) la relative comme condition nécessaire à la détermination par l'article *A* et l'impossibilité d'une manipulation omettant la relative :

- aménagement de la discontinuité de notions compactes

La qualification par la relative s'avère une condition nécessaire à l'opération d'extraction. Elle permet la fragmentation de la notion en jeu et, par voie de conséquence, l'établissement de la discontinuité marquée par l'article, comme dans les occurrences suivantes :

*As she had been the day she'd heard them rehearsing at South Whidbey Commons, Becca was at once engaged by the gypsy jazz. She watched the musicians' fingers moving on the strings with **a speed that looked nearly impossible to her.***

*In response to the many nervous messages he'd left on her voice mail in the last forty-eight hours, asking her to meet him and his parents and Denise at his apartment at noon on Saturday and also, please, if possible, not to mention to his parents that she was married to someone else, Julia had maintained **a total phone and e-mail silence from which even a more stable man than Chip might have drawn disturbing conclusions.***

*This time it was Lesley not Rob who opened the proceedings, and she did so with a **freshness that suggested** encouraging things had happened since they last met.*

- interprétation non spécifique

Dans certains emplois classifiants de l'article, la qualification apportée par la proposition relative fournit à l'occurrence un trait distinctif qu'il n'aurait pas été possible d'attacher à la notion par l'intermédiaire d'une simple opération d'identification :

*Of all the people in the world who have miserable lives— and, **as I'm sure you know, there are quite a few—the Baudelaire youngsters take the cake, a phrase which here means that more horrible things have happened to them than just about anybody.** Their misfortune began with an enormous fire that destroyed their home and killed both their loving parents, **which** is enough sadness to last anyone a lifetime, but in the case of these three children it was only the bad beginning.*

*Sarah tucked a strand of loose hair behind her ear. For **a reason she couldn't quite explain, she** found his good-bye adorable, almost charming. He was different from the men **she** had known in Baltimore, the ones who shopped at Brooks Brothers and never seemed to find themselves at a loss for words.*

*You offered me a drink, **which** you handed to me while scrutinizing me with an air of incredible wonder and curiosity, **as if** it were some kind of miracle that I had hands and could hold a glass, or that I had a mouth which might drink from it, or that I had even materialized at all, in your room, a day after we'd met on the subway.*

*This meant that the fork belonged to Mrs. Shears. Either that or it was **a Red Herring, which is a clue which makes you come to a wrong conclusion or something which looks like a clue but isn't.***

b) la proposition relative n'est pas constitutive de la détermination opérée par l'article :

- propriétés descriptives liées au contexte ou à l'origine

*Ringling throughout the house was **an alarm bell that no one but Alfred and Enid could hear directly.** It was the alarm bell of anxiety. It was like one of those big cast-iron dishes with an electric clapper that send schoolchildren into the street in fire drills.*

*You offered me **a drink, which you handed to me while scrutinizing me with an air of incredible wonder and curiosity,** as if it were some kind of miracle that I had hands and could hold a glass, or that I had a mouth which might drink from it, or that I had even materialized at all, in your room, a day after we'd met on the subway.*

- fonction discursive ou narrative

*Each time he laughed, he would forget his train of thought and start in on another topic, **which** made it difficult for Effing to follow what he was saying. A story about the Navaho reservation would suddenly turn into **a story about a drunken brawl in a saloon, which would then turn into an excited account of a train robbery.***

On l'aura compris : au-delà de l'opportunité d'une problématisation et de la construction du cheminement argumentatif, c'est bien la sélection, le regroupement et la hiérarchisation du corpus, parfois au sein du même énoncé proposé, qui sont attendus. Certains énoncés peuvent être laissés de côté, car le jury ne s'attend pas nécessairement à un traitement exhaustif. En revanche, il faut veiller à ne pas manquer de renforcer son argumentation en signalant plusieurs occurrences comparables et à en isoler d'autres pour un traitement spécifique. C'est là que les micro-analyses trouvent pleinement leur place, lorsqu'il s'agit de relever une particularité, de dégager une nuance ou de répondre à la citation par un exemple atypique ou qui vise à élargir, complexifier ou nuancer le point de vue qui y est proposé.

#### • l'entretien

Cette deuxième partie de l'épreuve vise à donner aux candidats d'autres occasions d'illustrer leur expertise et leurs qualités. Ce temps d'interaction avec le jury leur donne en effet l'occasion d'améliorer ou de détailler leur démonstration.

La bienveillance du jury a pour condition cependant que l'on prête attention à ses demandes – qu'elles soient tournées vers la précision d'un terme ou d'un concept, la reformulation d'une hypothèse ou d'un propos, le retour sur une occurrence dont le traitement pourrait être amplifié, l'attention à une occurrence négligée à tort lors de l'exposé, le retour à un regroupement d'occurrences qui pourraient gagner à être analysées distinctement, une erreur possible d'analyse, le souhait d'une synthèse d'un ensemble de critères énoncés successivement lors de la démonstration, la confrontation avec une analyse alternative, ou encore la demande d'une prise de position plus explicite vis-à-vis de la thèse



proposée dans la citation. Autant d'exemples d'une démarche qui se situe davantage dans un esprit de relance que de demande de résumé, de prolongement que d'évaluation immédiate.

Le candidat qui souhaite bien intégrer ces demandes peut se voir accorder quelques secondes pour relire une occurrence ou reprendre ses brouillons et répondre ainsi dans les meilleures conditions. Si les membres du jury complètent, parfois de concert, une demande ou une question qu'ils craignent mal perçue, il ne faut pas voir dans leur insistance autre chose que le souhait de permettre aux candidats de bien comprendre la demande et de prendre le meilleur chemin pour y répondre.

Pour la commission de linguistique, Henri LE PRIEULT, université Toulouse-Jean Jaurès

## 5. Epreuve hors programme

L'épreuve hors programme est définie ainsi par l'arrêté paru au *Journal officiel* du 28 juillet 2016 :

*L'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 et qui permettent de dégager une problématique commune (notamment d'ordre thématique et/ou historique et/ou formel). L'un de ces documents est obligatoirement un enregistrement audio ou vidéo.*

*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.*

*Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : vingt minutes maximum ; entretien : quarante minutes maximum) ; coefficient 1.*

### 5.1. Analyse du dossier

#### 5.1.1. Principes généraux de l'exercice

L'épreuve hors programme invite les candidats à mettre en relation les documents composant le dossier. Elle nécessite des qualités de compréhension, d'analyse critique et comparative, et de construction argumentative.

Il est essentiel de faire droit à la fois à ce qui rapproche les documents et à ce qui les distingue, c'est-à-dire à l'unité thématique des documents et à leurs spécificités. Cette double nécessité impose d'avoir une vue d'ensemble du dossier. Aussi est-il conseillé aux candidats de commencer leur préparation en prenant rapidement connaissance de tous les documents composant le dossier. Cela permet de repérer ce qui donne sa cohérence au dossier et de commencer à percevoir certains des axes autour desquels pourra s'organiser le dialogue entre les documents. Dans un deuxième temps, il est recommandé de se livrer à une lecture plus détaillée de chaque document pris séparément, puis à une lecture de chaque document à la lumière des deux autres. Cette méthode n'est bien sûr pas la seule possible, mais elle paraît susceptible d'aider la plupart des candidats à aborder efficacement l'épreuve, sans risquer de laisser de côté un ou plusieurs aspects essentiels du dossier.

Aucune durée minimale n'est imposée pour l'exposé. Néanmoins, en pratique, les quelques exposés dont la durée a été très inférieure à 20 minutes ont rarement été convaincants. La richesse des dossiers est telle, en effet, qu'il est difficile d'exploiter au mieux un dossier sans utiliser la totalité ou la quasi-totalité du temps imparti. Le jury se réjouit que la grande majorité des candidats de cette session aient procédé ainsi et encourage ceux des sessions à venir à faire de même.

#### 5.1.2. Accès au sens des documents

L'accès au sens littéral est un préalable absolument nécessaire à l'analyse des documents. Si un document du dossier paraît présenter une plus grande difficulté que les autres, il convient de lui consacrer le temps requis pour éclaircir son sens. Ce travail est essentiel pour que l'interprétation du document et la construction d'une argumentation portant sur l'ensemble du dossier puissent reposer sur des fondations solides. Le jury peut accepter quelques hésitations sur des éléments ponctuels, quitte à inviter le candidat à y réfléchir plus particulièrement au cours de l'entretien, mais il est impossible de bien traiter le dossier si trop d'éléments de sens font l'objet d'une compréhension approximative.

En général, les prestations qu'a entendues le jury reflétaient une bonne compréhension du sens littéral des documents. En revanche, certaines analyses ne dépassaient pas suffisamment ce niveau littéral. Le jury invite donc instamment les candidats à s'intéresser au sens implicite des documents, ainsi qu'à leur tonalité. Ainsi, par exemple, ne pouvait-on pleinement exploiter l'extrait de *Pulp Fiction* de l'un des sujets sans relever son humour et son ironie. De même, il était nécessaire de faire preuve de recul critique pour bien analyser l'extrait de *'Good Country People'*, nouvelle de Flannery O'Connor : parce qu'ils ont négligé les indices suggérant que la simplicité rustique de Manley Pointer était peut-être exagérée et feinte certains candidats ont proposé une interprétation trop univoque et superficielle du texte.

### 5.1.3. Construction de l'argumentation

- **prise en compte de la complexité des documents et du dossier**

L'exposé doit s'organiser autour d'une argumentation d'ensemble. Celle-ci vise à mettre en évidence, non seulement la richesse des documents du dossier, mais encore, et même surtout, l'intérêt que revêtent leur conjonction et leur confrontation.

Le jury se réjouit d'avoir entendu des prestations manifestant une bonne perception des relations ou correspondances entre les documents, mais invite les candidats à être sensibles aussi à de possibles discordances entre eux, ainsi qu'aux éléments d'ambiguïté qui peuvent se manifester à l'intérieur d'un même document. Ces éléments de complexité et de nuance ne doivent pas être perçus comme des problèmes nuisant à l'unité argumentative de l'exposé, mais au contraire comme des points d'appui permettant d'approfondir la réflexion.

De même, les prestations les plus convaincantes ont été celles qui se sont appuyées sur cette complexité des documents pour définir un axe d'analyse propre à permettre un réel cheminement de la réflexion (*'Does the city necessarily clash with organic nature?'*, par exemple), plutôt qu'une simple entrée thématique ayant tendance à mener à un plan statique (*'This corpus revolves around urban landscapes'*, par exemple). Il est à noter que le document de civilisation offre souvent un bon point de départ pour problématiser la réflexion. Ainsi, pour illustrer, le texte de Frank Lloyd Wright permettait-il de s'interroger sur la position délicate de l'artiste par rapport au progrès technique, tandis que celui de Robinson introduisait le terme de « subversion », très utile pour analyser le dossier portant sur la notion d'interprétation.

- **circulation entre les documents**

L'épreuve requiert des candidats qu'ils se livrent à une mise en dialogue raisonnée des documents. Il leur faut donc, comme l'a fait la grande majorité des candidats, circuler de l'un à l'autre. Il convient cependant que cette circulation soit commandée par l'analyse, et non simplement mécanique et formelle. Il ne suffit pas d'évoquer successivement les divers documents (*In document A... Then in document B... Then in document C...*). Au contraire, les multiples références et mises en regard doivent se fonder sur l'explicitation argumentée de convergences ou contrastes afin d'alimenter une démonstration, selon une progression logique.

- **construction d'un discours critique**

Les dossiers sont conçus de manière à mobiliser tout ensemble des compétences civilisationnelles, linguistiques et littéraires. Aussi les prestations les plus abouties ont-elles été celles qui ont livré des éclairages disciplinaires aussi divers que possible.

Des connaissances civilisationnelles (notamment sur les conséquences de la désindustrialisation aux Etats-Unis, et singulièrement à Detroit) s'avéraient utiles pour éclairer, par exemple, le dossier sur la ville. Mais ce même dossier appelait aussi des analyses plus littéraires, en particulier pour mettre en évidence, derrière la métaphore du monstre dans le texte de Frank Lloyd Wright, la vision de la grande ville (inquiète, organique plutôt que strictement mécaniste) qu'y exprime l'architecte, voire d'évoquer la notion de sublime. Une approche littéraire ou linguistique s'imposait, enfin, pour étudier le langage dans la nouvelle de Flannery O'Connor et mettre en évidence, par exemple, clichés, truismes, et distorsion de la langue (cette dernière participant de la subversion du texte).

Il est très difficile de proposer une analyse approfondie d'un document sans prendre en compte les spécificités liées à sa nature et à sa forme. Certaines prestations, par exemple, se sont presque exclusivement intéressées aux textes littéraires pour leur caractère informatif, négligeant ainsi leur nature littéraire. C'est ce défaut de prise en compte de la nature du document qui a empêché certains candidats d'analyser le point de vue du narrateur (qui est pourtant omniprésent et très souvent ironique, comme pour prendre de la distance avec ce que disent les personnages) dans *'Good Country People'*, et donc de proposer une analyse qui fasse pleinement droit à la richesse du texte. Toujours à titre d'exemple, on ne pouvait exploiter pleinement le poème de Betjeman sans prendre en compte sa forme, et en particulier sans évoquer la manière dont son traditionalisme formel fait écho au rejet de la modernité qu'exprime le texte.

Beaucoup de candidats ont en revanche mieux perçu la nécessité de procéder à des considérations formelles dans leur analyse des documents vidéo. Ainsi, plusieurs prestations se sont appuyées sur la manière dont ces extraits étaient réalisés. Par exemple, concernant la bande-annonce de *'Requiem for Detroit'* (accessible à l'adresse <https://vimeo.com/10554065>), plusieurs candidats ont su évoquer la projection répétée d'images relevant de l'âge d'or de Detroit sur les ruines de bâtiments actuels pour souligner que le réalisateur du film présentait cet âge d'or comme une période éphémère, sorte de prélude au déclin actuel. De même, plusieurs candidats ont évoqué avec bonheur le travail de la caméra (gros plan, contre-plongée...) dans l'extrait de *Pulp Fiction*, sans faire le lien, hélas, avec le travail du narrateur dans la nouvelle. En outre, ces judicieuses analyses des extraits vidéo ont fait un recours pertinent à des termes techniques relevant de l'analyse

cinématographique. Le jury se félicite d'avoir entendu de telles considérations formelles et invite les candidats à les formuler aussi dans leur analyse des documents littéraires et civilisationnels.

## 5.2. Entretien

L'entretien a pour but, d'une part, d'éclaircir certains aspects de l'exposé du candidat lorsque cela est nécessaire, et, d'autre part, de l'aider à compléter et à approfondir sa réflexion. En un mot, il vise à valoriser les qualités des candidats. Le jury se réjouit que les candidats aient su en profiter pour faire évoluer leurs analyses, par exemple en adoptant un plus grand recul critique, en exploitant des éléments d'ambiguïté qui n'avaient pas été perçus lors du travail de préparation ou n'avaient pas été suffisamment soulignés lors de l'exposé, ou encore en développant à une référence une autre œuvre, telle cette candidate qui a évoqué *Frankenstein* pour prolonger d'intéressants développements sur l'aspect monstrueux de la ville.

A *contrario* l'entretien met aussi en lumière les faiblesses de l'analyse, comme chez ce candidat qui parle de théâtralité dans le dialogue de la nouvelle de Flannery O'Connor, mais reste au niveau de l'allusion, comme si le simple fait d'utiliser le mot « théâtralité » se substituait à une analyse pertinente de l'absurde ou du dialogue comique. Il importe donc de se prêter à l'exercice avec honnêteté intellectuelle et conviction.

Pour les commissions d'EHP, Blaise BONNEVILLE et Daniel SZABO

## 5.3. Exemple de traitement (EHP 1)

Both Britain and the United States have played a vital role in the history of urbanisation: Britain by becoming one of the first predominantly urban countries in the world in the course of the Victorian period, and the United States by pioneering new urban developments, such as the skyscraper at the turn of the twentieth century. From the start, this urban environment and its inhabitants have been an object of concern as much as fascination in English and American culture. Thus William Cobbett famously dubbed London 'the Great Wen' in the 1820s. Similarly, a powerful current in American culture has been apt to embrace Jefferson's creed that 'those who labour in the earth are the chosen people of God', hence equating the city with corruption. The corpus under study explores the intricate relationships between the urban environment, its inhabitants, and the artist.

John Betjeman's poem 'Slough' focuses on the English town of the same name. It is a scathing indictment of interwar modernity, presented as a force for alienation, prompting the poetic voice to call for the violent destruction of the town. Similarly, American architect Frank Lloyd Wright's 1901 lecture entitled 'The Art and Craft of the Machine' acknowledges the extent to which a modern city such as Chicago can appear threatening to the individual. However, Lloyd Wright then endeavours to demonstrate that the city as such ought not to be rejected, but understood and embraced, as the interconnectedness it epitomises can foster a higher stage in the development of civilisation. The trailer for the 2010 documentary 'Requiem for Detroit' puts such a glorification of the city into perspective, by staging the stark contrast between Detroit's prosperity in the post-war period and its current decline: with the collapse of the car industry, Detroit has lost most of its population, resulting in an urban environment dominated by ruins and scenes of apocalyptic destruction. All three documents raise the question of whether man can find his place in this highly artificial environment.

I will first analyse the way in which the unnatural urban environment stands for a social model which can come across as a threat to man. I will then show that the urban environment is chaotic only in appearance and that it can be tentatively envisaged as a sublime achievement. Lastly, I will explore the question of whether the documents under scrutiny succeed in understanding what a culture of the city can be.

### [1. An unnatural environment]

The urban environments portrayed in all three documents are unnatural in two senses: they are obviously artificial, but also, to some extent, seemingly inhospitable to man.

#### [1.1. A man-made environment]

The corpus focuses on three, or arguably four, cities at different times:

- Slough, an English town (rather than a city) in the interwar period;
- Chicago in the age of progressivism and the skyscraper;
- Detroit in its 1960s heyday;
- Detroit in 2010, after decades of decline.

This geographical and chronological diversity does not preclude the existence of common traits. All four urban environments are characterised by either the absence or the extreme marginalisation of nature. 'There isn't grass to graze a cow' (l. 3) in Betjeman's Slough. The only natural element that the town's dwellers could potentially see is 'the stars' (l. 31), but even those remain invisible to Slough's

inhabitants. Lloyd Wright's lecture likewise focuses on a cityscape that initially comes across as 'contrary to the principle of organic growth' (l. 1), dominated as it is by 'the Machine' (l. 1), 'our newest skyscraper' (l. 11), the printing press (l. 32-40) and 'automatons' (l. 41). Here again, there are traces of nature, in the form of Lake Michigan (l. 51), but Lloyd Wright stresses that the latter 'contrast[s] strangely' (l. 50) with the city. Finally, 'Requiem for Detroit' portrays emphatically urban environments such as the Packard Plant Michigan or Central Station. No surrounding countryside is visible, nor is any public park. A few natural features are present, but once more, they contrast with the urban environment itself—witness the plants that grow over derelict cars in abandoned lots. Overall, it seems that the natural and the urban are almost entirely incompatible.

#### [1.2. The urban environment as embodiment of modernity]

All four urban environments are portrayed in a way which suggests that they have little or no history. The actual Slough does boast medieval churches and Victorian buildings, yet Betjeman's description does not evoke these, centring instead on 'bright canteens' (l. 6), 'the radio' (l. 26) or the home appliances of 'labour-saving homes' (l. 33). Lloyd Wright's Chicago, too, comes across as a place where the past has left no mark. That is normal enough in view of the city's history: its demographic boom came only in the second half of the nineteenth century, and much of its wooden centre was destroyed by the Great Fire of 1871. Lastly, the video clip from the post-war period briefly evokes the distant past, through the reference to French explorer Cadillac's founding of the city in 1701, but the trailer shows nothing of that past. Instead, it focuses purely on Detroit's postwar heyday, and on its present decline.

Moreover, these urban environments are more than just places: they are also epitomes of modernity. Thus, Slough was Britain's first trading estate, and a harbinger of urban developments to come across the country. Turn-of-the-century Chicago, too, was at the vanguard of urbanism. The reconstruction of the city after the Great Fire saw the pioneering use of the skyscraper: a building constructed around a load-bearing frame, so that walls performed no structural role. This made it possible to construct lighter buildings, and hence to build up, rather than just out. Similarly, post-war Detroit embodied a form of modernity, as shown by the fact that its mayor refers to it as 'a city whose products have revolutionised our way of living'. This is especially true of the car, since Detroit was the birthplace of America's car industry.

#### [1.3. An apparently threatening environment]

The city provides an inhospitable environment for its inhabitants. Betjeman's Slough serves as a proxy for capitalist oppression, with the figure of the prosperous company owner 'with double chin/ Who'll always cheat and always win,/ Who washes his repulsive skin/ In women's tears' (l. 13-16). Therefore Slough seems to stand for both class and gender exploitation. Unsurprisingly, Slough's inhabitants appear to experience an urge to escape, as is reflected by their outings to Maidenhead (l. 28), a town that is more picturesque, and where they can enjoy at least the appearance of escape from modernity, in the form of 'bogus Tudor bars' (l. 30).

Class struggle features prominently in turn-of-the-century Chicago too. Lloyd Wright associates the city's development with 'Greed' (l. 60) and mourns the fate of 'the innocent and defenseless' (l. 60), that is to say the working class. Indeed, the extremely tense social situation of the time resulted in 'riot[s]' and 'strike[s]' (l. 63), as workers' attempts to 'combine' (l. 65)—in other words, to unionise—were put down mercilessly. The most famous example is undoubtedly the Haymarket riot of 1886, which led to the creation of May Day celebrations.

Lastly, the Detroit of today is associated with decay and gang violence, as one interviewee mentions the 'maybe 20,000' violent deaths of the previous three decades.

Thus the urban environment seems to epitomise a threatening, inhospitable modernity. This is all the more worrying as the city is not just a place where men live: instead, it informs society itself, so that an inhospitable city seems bound to result in social collapse.

### [2. Striving to comprehend the city]

#### [2.1 An environment that defines its inhabitants]

The documents differ in the relationship that they outline between city life and energy. Lloyd Wright sees Chicago as a locus for 'power' (l. 44) and his lecture is replete with words which speak of energy, such as 'force' (l. 22), 'electric fluid' (l. 21), 'roar' (l. 22) or 'growth' (l. 21). He lays a heavy emphasis on the city's ceaselessly productive role, as evidenced by the 'automatons working night and day in every line of industry' (l. 40). By contrast, Betjeman equates Slough with a lack of energy. While he does refer to people who work ('the bald young clerks', l. 21), no reference is made to any productive activity. Betjeman highlights monotony, as with the repetition of 'tinned' (l. 7-8) or the suggestion that existence in Slough boils down to repaying a loan 'for twenty years' (l. 12). Even vice fails to generate any excitement, as the 'dirty joke' is characterised as 'boring' (l. 19). As for the BBC documentary, it tends to connect the city with entropy: while the release of energy in Lloyd Wright's city served a

productive role, the fires in today's Detroit are purely destructive. The result is inactivity, reflected in the absence of a rush hour and the sense that Detroit has turned into a 'ghost town'.

Nevertheless, in spite of these differences, all three documents suggest that the characteristics of an urban environment influence its inhabitants. This is reflected in the way in which Lloyd Wright blends the mechanical and the human in the description of cars and their drivers crossing a bridge as an 'avalanche of blood and metal' (l. 28). Betjeman suggests a similar connection by seamlessly moving on from 'tinned fruit, tinned meat, tinned milk, tinned beans' (l. 7) to 'tinned minds, tinned breaths' (l. 8). Contagion reaches even further, as the regularity of the poetic form appears to echo the monotony of life in Slough: the rhyming pattern is extremely regular (aaaz bbbz cccy dddy...) and the syllabic regularity is perfect (each stanza is made up of three eight-syllable lines followed by one four-syllable line). In addition, many lines are extremely regular in terms of stress pattern: the third, fourth and fifth stanzas are almost perfectly iambic. This metric regularity, combined with the poem's theme, are strongly reminiscent of Blake's 'London', which partly uses the same techniques in order to convey a similar message about the soulless monotony of city life.

## [2.2 The city as a mess]

For Betjeman, monotony is in no way synonymous with order. That is why he depicts Slough as a 'mess' (l. 9), which 'they call a town' (l. 9)—the latter phrase indicating that Slough is in fact no town, as it lacks organic harmony. Similarly, one of the inhabitants of today's Detroit comments: 'Oh, it's a mess, man'. And indeed, the trailer gives the viewer a chaotic impression, showing as it does different areas of Detroit that do not seem to be connected: an apparently prosperous downtown, decaying homes, a rap-music venue. Even Lloyd Wright, whose view of the city is predominantly positive, portrays a Chicago that is too complex to be taken in conveniently by the observer, so that it needs to be 'simplified' (l. 10) in order to be fathomed.

The reason why the city seems so chaotic is that the individual appears to have little control over it. Betjeman emphasizes that '[i]t's not [the clerks'] fault that they are mad' (l. 23), suggesting that Slough's inhabitants are utterly alienated. Similarly, Lloyd Wright asserts that urban development occurs 'through the medium of men' (l. 2), which implies that the individual has become a mere means for the city's growth. Tellingly, both Betjeman's and Lloyd Wright's texts avoid referring to individuals and instead focus on people in general (Lloyd Wright's 'we', l. 1) or on types (Betjeman's 'young clerks' and 'the stinking cad' of l. 21-22). On the other hand, the BBC documentary does identify people by name. However, the interviewees still stress their sense of powerlessness faced with Detroit's decline.

## [2.3 The possibility of an urban sublime]

The three documents diverge as to whether urban life can be happy. Betjeman emphatically claims that it cannot, whereas Lloyd Wright alleges that city life is compatible with 'civilization' (l. 45). 'Requiem for Detroit', meanwhile, seems to mourn the city's decline, but not city life itself. Indeed, the post-war video clip staging the mayor conjures up 'a rich and inspiring history', culminating in Detroit's 'finest hour'. Whereas Betjeman denounces urban life in itself, Lloyd Wright and the BBC documentary are aware of the opportunities provided by a prosperous city.

These different viewpoints stem from disagreements over whether the city really is a mess, or merely seems to be one. Indeed, Lloyd Wright and the BBC documentary suggest that a prosperous city might be complex rather than essentially disorganised. Revealingly, they use organic images to refer to it: Detroit's mayor aims to present 'the Detroit you've never met', implicitly personifying his city. Similarly, Lloyd Wright's extended metaphor of the city as a 'monster' (l. 13) might be threatening, but still suggests an underlying organic order.

In fact, Lloyd Wright's description of Chicago makes use of the codes of Burke's sublime. He emphasises sensory overload in front of the city's sheer scale ('stretching into the far distance', l. 13), its 'roar' (l. 17 and 22) and its apparent incomprehensibility ('mysteriously', l. 50, 'strangely', l. 50).

Lloyd Wright's city evokes a sense of fascination and horror: it is both 'ghastly' (l. 23) and 'thrilling' (l. 43). The sense of 'awe' (l. 43) is typical of the effect of the sublime on the observer. Indeed, the experience of the sublime as theorised by Edmund Burke is not a negative one: it confronts man with something greater than himself, with something that his understanding cannot comprehend, but which is not meaningless. Therefore the confrontation with the sublime can benefit man.

The BBC trailer is more ambiguous. On the one hand, it does emphasise the way in which the city dwarfs the individual, as when it shows a lone man exploring the ruins of the immense Packard Plant. It also stirs up a sense of horror through comparisons with the results of a war or a natural disaster such as Hurricane Katrina. On the other hand, the reference to Percy Bysshe Shelley's 'Ozymandias' ('Look on my works, Ye Mighty, and despair!') suggests that urban growth is little more than hubris.

The issue at stake, then, is whether it is possible to make sense of the urban environment. This raises the question of the role of the artist, and of culture in general, in portraying the town or the city.

### [3. The urban environment and culture]

#### [3.1. Restoring meaning]

In very different ways, all three documents strive to place man within a meaningful order. Thus, Betjeman's injunction to '[m]ess up the mess they call a town' (l. 9) does not stem from a purely destructive drive. Instead, the poem calls for the restoration of a former order, one associated with 'grass' (3), 'the birdsong' (l. 26), 'the plough' (l. 38) and 'the earth' (l. 40), that is to say the order of a traditional, rural society.

Lloyd Wright, by contrast, welcomes the future that the city embodies. However, he too stresses the need to make sense of a hitherto uncomprehended environment. Lloyd Wright's obsession lies in the theme of connectedness, which is ubiquitous in the lecture, as reflected in such words and phrases as 'mesh' (l. 3), 'interwoven' (l. 9), 'intricate network' (l. 16), 'knit and knit again and inter-knit' (l. 18), or 'weaving a web of intercommunication' (l. 37). To him, the intricacy of the city is a miracle of organisation, hence a testimony to human greatness. It is sublime to the extent that the individual man struggles to fathom it, but it is still a glorious human achievement. Hence the claim that urban growth 'work[s] irresistibly the will of Man through the medium of men' (l. 2): while individual men seem to have been disempowered, 'Man' (with a capital 'M'), that is to say society, is in control. The lecture suggests that the 'Artist' (l. 66) fails society if he stubbornly keeps to 'old methods and misunderstood ideals' (l. 72). On the other hand, Lloyd Wright, as an architect and an artist himself, uses his lecture to demonstrate what the good artist needs to do: namely, help society understand its environment in order to control that environment. He does not accept the city as it is. Rather, he aims to help bring about 'Democracy' (l. 53), a state of things in which the individual would be empowered again. This was perfectly geared to the ideals of the progressive age.

The BBC documentary is, of course, far less optimistic. It does propose a meaning for Detroit's story. The way in which images from Detroit's golden age are projected over derelict buildings suggests that even its prosperity was short-lived. Similarly, the visual echoes between the broken-down pillars in the Packard Plant and classical columns, as well as the parallels between Detroit's ruins and Athens, suggest that there is an element of inevitability to a great city's decline.

#### [3.2. Matching a language and an environment]

Creating or restoring meaning requires an adequate language. This is most visible in Lloyd Wright's lecture, whose language reflects well the endeavour to depict the barely comprehensible. For example, Lloyd Wright refers to 'a streak of light gone roaring into the night on glittering bands of steel' (l. 28)—an image which is not immediately clear. At the outset, it suggests speed, energy and noise. Only after this does the reader realise what exactly these words refer to: the rush of a night train. Here, the interpretative process matches Lloyd Wright's intention: a chaotic impression is followed by access to meaning, but the latter does not cancel out the initial impression. Hence there is an access to meaning that does not betray the experience of city life. The BBC trailer, too, depicts a culture and a language of the city, in the form of the ubiquitous graffiti and various musical languages, from that of 1960s Motown to today's rap. All are cultural languages that come from the city and excel at giving a faithful reflection of its reality.

Betjeman's language, by contrast, matches his rejection of the modern town. The very regular form can be contrasted with modernism, and mirrors Betjeman's nostalgia for a former order. No attempt is made to develop a new language, and the poem's message comes across as reactionary. Thus, the polyptoton 'mess up the mess' (l. 9) expresses a sort of backlash against modernity, rather than an actual proposal for a new world.

#### [3.3. Negotiating the pitfalls of simplification]

As Lloyd Wright points out, understanding the city may require presenting a 'simplified' (l. 10) version of it. This carries the risk of oversimplification. That is perhaps best seen in 'Slough'. While the town's inhabitants come across as alienated, the poetic voice seems very self-confident in its judgments. Yet it can be doubted whether those judgments are fair. Indeed, the poem fails to sympathise at all with Slough's inhabitants: they are worthy either of hatred, in the case of 'that man with double chin' (l. 13), or of condescension, as with the 'bald young clerks' (l. 21) and their supposedly shallow, vulgar wives (l. 34-36). This lack of sympathy with and knowledge of the inhabitants is such that it is difficult to ascribe a single interpretation to the final stanza. Its references to nature, and the way in which the final line violates the poem's regular rhyming pattern, may evoke liberation through a return to nature. On the other hand, the claim that the rather mundane 'cabbages are coming now' (l. 39) can strike the reader as (involuntarily?) comical, reflecting a failure to construct an actual challenge to modernity. Moreover, Betjeman's call for bombs seems deluded in the extreme: by 1937, war was at the vanguard of technological change, and thus modernity, as evidenced by the means used against the Spanish town of Guernica. It may be that Betjeman's message was influenced by England's tradition of praise of the rural environment rather than by realistic considerations.

Lloyd Wright strives to balance the existing social ills brought about by the city and its possible future benefits. Yet his view that the city could ultimately become a 'tool' (l. 75) which society would manage to control entirely was perhaps over-optimistic. Tellingly, Lloyd Wright spent much of his career designing homes for the countryside or the suburbs, and even developed a suburban utopia named 'Broadacre'. This is at loggerheads with the lecture's enthusiasm for bustling city centres.

Lastly, the trailer's narrative of the inevitable shift from urban greatness to decline leaves little space for what signs of urban renewal there are in Detroit. That said, this might characterise the trailer more than the documentary as a whole. After all, its title, as can be seen in the opening image of the video, is 'Requiem for Detroit?', with a question mark that leaves open the possibility of a rebirth.

While the three documents offer differing views on urban environments, they are all premised on the need for man to live in an environment that makes sense to him. Hence their use of verbal or visual languages aiming to define man's relationship with the city. Yet there remains an enduring tension between the drive to offer a clear cultural representation of the city, and the need to acknowledge its endless intricacy.



## 6. Mise en perspective didactique d'un dossier scientifique

L'épreuve de mise en perspective didactique d'un dossier scientifique est définie ainsi par l'arrêté paru au *Journal officiel* du 28 juillet 2016 :

*Le candidat adresse au jury, par voie électronique (format PDF) au moins dix jours avant le début des épreuves d'admission, un dossier scientifique présentant son parcours, ses travaux de recherche et, le cas échéant, ses activités d'enseignement et de valorisation de la recherche. Le dossier, rédigé en français, ne doit pas excéder douze pages, annexes comprises.*

*Lors de la première partie de l'épreuve, le candidat présente au jury la nature, les enjeux et les résultats de son travail de recherche et en propose une mise en perspective didactique, orientée par une question qui lui est communiquée par le jury au début de l'heure de préparation. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury prenant appui sur le dossier et l'exposé du candidat.*

*L'exposé et l'entretien se déroulent en français.*

*L'épreuve doit permettre au jury d'apprécier l'aptitude du candidat à :*

- rendre ses travaux accessibles à un public de non-spécialistes ;
- dégager ce qui dans les acquis de sa formation à et par la recherche peut être mobilisé dans le cadre des enseignements qu'il serait appelé à dispenser dans la discipline du concours ;
- appréhender de façon pertinente les missions confiées à un professeur agrégé.

*Durée de préparation : une heure ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum) ; coefficient 1.*

La dimension principale de l'épreuve est qu'elle s'adresse à des docteurs, qui ont derrière eux une expérience personnelle de la recherche à un niveau avancé et, très souvent, dans le cadre de colloques et de publications, à un niveau national et international.

Que les candidats, comme c'était le cas de nombre d'entre eux lors de cette première session, aient déjà une expérience de l'enseignement, ou qu'ils y aspirent seulement, l'enjeu pour eux, dans la réflexion à laquelle ils sont conviés, est de trouver un équilibre entre la prise en compte des acquis de l'expérience de la recherche et la projection personnelle dans la fonction de professeur d'anglais dans l'enseignement secondaire (où la note de service n° 2017-069 du 11 avril 2017, parue dans le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 13 avril 2017, prévoyait d'ailleurs que les lauréats de la session 2017 effectuent leur stage). L'évaluation, en effet, porte sur la capacité des candidats à mobiliser dans ce contexte des compétences acquises en tant que chercheurs.

C'est ce que reflète la définition de l'épreuve, organisée en trois volets :

### • le dossier

Ce dossier ne saurait se réduire à un *curriculum vitae* suivi d'une liste de publications. La quasi-totalité des candidats l'a bien compris, ce qui a permis au jury de lire des dossiers dont certains proposaient une réflexion fort intéressante sur les recherches effectuées.

Il est souhaitable, en outre, qu'il expose quelques réflexions sur la pertinence du parcours du candidat pour l'enseignement secondaire (y compris, le cas échéant, au niveau post-baccalauréat). Certes, le moment de la mise en perspective didactique est principalement celui de l'exposé, mais un dossier purement descriptif rend difficile au jury de proposer une question « tremplin » en résonance avec la spécificité du dossier. Et ce, d'autant plus que la recherche doctorale implique une spécialisation et une conceptualisation qui l'orientent vers des sujets trop localisés, trop techniques ou trop complexes d'un point de vue notionnel pour être immédiatement transférables et pertinents devant une classe de collège ou de lycée.

La majorité des candidats a eu conscience de cet enjeu. En revanche, nombreux sont ceux qui n'ont pas saisi ce que pouvait signifier une *mise en perspective didactique* du travail de recherche, et se sont exercés à imaginer, avec plus ou moins de pertinence et de conviction, une *transposition de contenus*, quand le jury pouvait espérer plutôt qu'ils réfléchissent aux apports de leur formation à et par la recherche à l'exercice du métier de professeur d'anglais.

La finalité de l'épreuve est en effet de mesurer la capacité des candidats à rendre accessible leur parcours de chercheur et à réfléchir aux atouts qu'il peut présenter pour l'exercice du métier dans un contexte d'enseignement secondaire, qu'il s'agisse, par exemple, de concevoir et mettre en œuvre ses cours ou de prendre part aux travaux de l'équipe pédagogique. Si la constitution des dossiers est laissée à la libre appréciation de chaque candidat, leur organisation gagne donc néanmoins à être sous-tendue par une mise en perspective convaincante des travaux scientifiques et une prise de recul critique sur l'expérience personnelle.

Tous les éléments fournis peuvent devenir pertinents dès lors qu'ils illustrent des aspects de leur recherche individuelle ou collective que les candidats souhaitent valoriser comme autant de

compétences à réinvestir. Cela vaut pour tous les candidats, que leur champ de recherche soit les études anglaises ou non, car il est évident pour le jury que certains sujets de thèse, en littérature française, en ethnologie ou dans les sciences dures, par exemple, peuvent très bien n'avoir un lien que ténu, voire inexistant, avec l'anglais comme discipline. Cette situation en dehors du champ des études anglaises n'a jamais joué en la défaveur des candidats, dans la mesure même où l'objet principal du dossier est bien une présentation générale d'un parcours de recherche, de travaux et d'expériences diverses, sous l'aspect de leur apport méthodologique et pédagogique à l'enseignement de l'anglais.

L'ajout d'un *curriculum vitae* en annexe peut se révéler un point positif, dès lors que ce *curriculum vitae* n'est pas compris dans le corps principal du dossier : il en facilite la lecture pour le jury, qui ainsi perçoit mieux la chronologie et la trajectoire préprofessionnelle et professionnelle des candidats. Document nécessairement statique, il gagne cependant en pertinence si le candidat parvient à montrer, dans le reste du dossier ou lors de l'exposé, les liens ou les temps de réinvestissements de sa recherche dans sa pratique professionnelle passée, mais surtout à venir.

#### • l'exposé

Le jour de l'épreuve proprement dite, le candidat se voit invité à répondre, de manière argumentée et structurée, à une question « tremplin » qui prend directement appui sur son dossier. En voici quelques exemples :

- Vous présenterez au jury la nature, les enjeux et les résultats de votre travail de recherche et en proposerez une mise en perspective didactique. Le jury vous invite pour cela à revenir sur l'un des points de votre dossier.

Vous déclarez, page 6 :

« Parce que le genre dramatique met en scène des situations de communication variées entre les personnages, il permet de justifier et d'encourager la prise de parole et de travailler ainsi les compétences mises en œuvre dans l'anglais parlé en contexte, qui restent la priorité de l'enseignement d'une langue vivante dans le secondaire. »

Quels principes et outils utilisés dans vos travaux de recherche ont-ils influé sur vos pratiques pédagogiques de professeur d'anglais ? Pensez-vous pouvoir les exploiter pour étendre vos pratiques pédagogiques à d'autres domaines que le théâtre ? Donnez des exemples concrets.

- Vous présenterez au jury la nature, les enjeux et les résultats de votre travail de recherche et en proposerez une mise en perspective didactique. Le jury vous invite pour cela à revenir sur un propos que vous tenez en page 7 et dans lequel vous faites référence à la « place extrêmement importante » que l'image et la vidéo occupent « dans la culture actuelle » : quels sont les outils et méthodes issus de votre travail de recherche que vous considérez comme applicables à d'autres domaines et donc utilisables dans l'enseignement de l'anglais en contexte scolaire ? Donnez des exemples concrets.
- Vous présenterez au jury la nature, les enjeux et les résultats de votre travail de recherche et en proposerez une mise en perspective didactique. Le jury vous invite pour cela à revenir sur l'un des points de votre dossier.

Vous déclarez, page 9 :

« Cette exposition à un vaste échantillon de documents culturels et linguistiques m'a donné des idées d'activités pédagogiques qui pourraient être adaptées à un public de jeunes (...) pour aider mes élèves à prendre conscience des [similitudes] et différences linguistiques et culturelles entre l'anglais et le français. »

Quelles sont les méthodes propres au chercheur que vous estimez pertinentes pour développer l'esprit critique des élèves à partir de supports ne relevant pas nécessairement de votre domaine de recherche ? Donnez des exemples concrets.

Le temps de préparation doit donc être consacré, non à la restitution d'un exposé préconçu, mais à la mise en place d'un discours cohérent, logique et convaincant, qui tienne compte non seulement de cette question tremplin, mais aussi de cette partie de la consigne, commune à tous les candidats, qui positionne la réflexion dans le cadre du parcours retracé par le candidat dans son dossier : « vous présenterez au jury la nature, les enjeux et les résultats de votre travail de recherche et en proposerez une mise en perspective didactique ». C'est en vue de cette mise en perspective (« pour cela ») que la question est soumise à la sagacité des candidats.

Il convenait d'éviter deux écueils principaux. Le premier consiste à minimiser la réalité du travail de recherche, tant dans ses attendus scientifiques que dans ses modalités pratiques, au point de donner l'impression qu'on n'a pas fait de thèse. Peu inspirés ont été ces candidats qui centraient leur propos sur des questions de pédagogie générale, plus ou moins bien adaptées aux perspectives

d'enseignement qui seraient les leurs en cas de réussite au concours. Le second réside dans l'excès inverse : une focalisation (quasi) exclusive sur la thèse et ses conditions de préparation, sans intégrer d'éventuelles expériences de l'enseignement, ni surtout envisager les liens qui pourraient se tisser entre un actif de chercheur et une mise en situation d'enseignement à des collégiens, lycéens ou étudiants (BTS, classes préparatoires).

Le jury invite donc les candidats, dans la préparation de leur exposé, à conserver en mémoire la définition de l'épreuve et de ses objectifs : « rendre les travaux accessibles à un public de non-spécialistes ; dégager ce qui dans les acquis de sa formation à et par la recherche peut être mobilisé dans le cadre des enseignements qu'il serait appelé à dispenser dans la discipline du concours ; appréhender de façon pertinente les missions confiées à un professeur agrégé ». Ces objectifs ne sont pas satisfaits lorsque l'on se concentre uniquement sur des séquences pédagogiques qui pourraient être développées dans le secondaire, sans lien avec son travail de recherche. L'épreuve n'est pas une épreuve de didactique et son but n'est pas la construction de séquences pédagogiques *in extenso*. Il s'agit d'une « mise en perspective didactique » d'un parcours de formation doctorale et de la recherche à laquelle elle a donné lieu.

Par-delà leur domaine de spécialité et le contenu scientifique et disciplinaire de leur recherche, les docteurs ont, de fait, acquis des compétences fondamentalement transversales au cours de leur travail de thèse (recherche de sources, traitement et hiérarchisation de l'information, constitution d'hypothèses de travail à confirmer ou infirmer, capacité de démonstration, compétences rédactionnelles, pour en citer quelques-unes). Ces compétences ont toute leur place dans le cadre de la mise en perspective didactique demandée. Il paraît donc important, dans le cadre de cette épreuve, de concevoir la recherche, non seulement en termes de connaissances et contenus de spécialité, mais *aussi* comme élément de formation intellectuelle.

L'exposé pouvant occuper jusqu'à 30 minutes maximum, il est tout à fait concevable que cinq à 10 minutes soient consacrées à l'exposition des travaux, des étapes de la recherche et de ses conclusions. L'enjeu dans cette phase est de rendre le contenu présenté accessible à un public savant, mais non expert, de façon à ce que l'ancrage épistémologique soit clairement identifié (civilisation, littérature, *cultural studies*, didactique, sociologie etc.). La démarche scientifique ainsi que la méthodologie sont à expliciter, notamment en termes de compétences transférables. Il est tout à fait possible que certaines compétences soient estimées par les candidats comme « non transférables » : les identifier correctement, argumenter ce décrochement entre recherche et enseignement, prendre conscience des conditions d'enseignement qui sont celles d'un professeur agrégé, voilà autant d'éléments qui présentent un grand intérêt dans le cadre de l'épreuve. Ce n'est que dans un second temps que la question est à traiter dans ses implications pédagogiques pratiques et que des ponts sont à bâtir, dans une logique de mise en perspective d'une démarche scientifique et de son réinvestissement dans un contexte d'enseignement dans le secondaire. S'il importe d'être alors concret dans son propos, le réinvestissement évoqué ne doit cependant pas prendre la forme d'un descriptif de cours, passés ou à venir.

#### • l'entretien

Plus libre, l'entretien avec le jury consiste en un échange véritable avec le candidat, fondé à la fois sur les éléments du dossier et sur ceux apportés lors de l'exposé. Lorsque des candidats, en nombre important, avaient négligé dans leur exposé de porter leur attention sur leur parcours de recherche, le jury a tenté, pour une part, de les recentrer sur les objets et les méthodes de leur thèse, voire de leur inscription dans le monde de la recherche scientifique. Lors de cet entretien, les questions ont pour but de valoriser l'expérience du candidat, de l'inciter à une réflexion sur ses propres pratiques de recherche et, le cas échéant, d'enseignement, et de l'inviter à se projeter dans les fonctions d'enseignant qu'il souhaite assumer, s'il n'en a pas déjà l'expérience.

L'entretien a permis de faire émerger divers modes de transfert des compétences depuis le domaine de la recherche vers la salle de classe. Selon le sujet de la thèse, certaines thématiques peuvent trouver leur place dans la salle de classe, d'autres moins ; il appartient au candidat de faire des distinctions et d'en expliquer la logique. Dans certains cas, il peut s'agir également de pratiques telles que l'analyse de l'image ou la mise en scène théâtrale, par exemple, avec une multiplicité de configurations possibles dont on ne peut donner ici de liste exhaustive, mais qui sont à mettre en valeur. Dans tous les cas, la dimension de recherche documentaire d'une thèse fournit une base méthodologique pour l'élaboration de corpus thématiques et critiques originaux, rationnels et utiles.

Il est important, lors de l'entretien, que le candidat se montre en mesure d'envisager des publics d'enseignement spécifiques et de s'interroger sur les modes d'adresse en fonction de situations socioculturelles différenciées, y compris au sein d'un même groupe d'élèves. De même, une prise en compte des courbes de progression attendues entre les différentes classes et les différents cycles de la scolarité peut permettre à un candidat de mieux répondre à des questions qui visent sa conception de la fonction d'enseignant. Le jury a fortement apprécié les réactions de candidats qui s'écartaient de

tout *a priori*, ne se réfugiaient pas dans des catégories préconçues, mais se positionnaient véritablement en recherchant, par leur expérience, à développer l'esprit critique et l'inventivité de leurs élèves potentiels.

Les réponses, même judicieuses, méritent d'être développées afin de mieux faire la preuve d'une volonté pédagogique personnelle vis-à-vis du jury. Il s'agit d'entrer dans un dialogue avec ses interlocuteurs, sans rester sur la défensive, ni évacuer ses questions, parfois très simples et très fondamentales, toujours sincères. Ainsi, de nombreux candidats avaient l'expérience de contextes pédagogiques étrangers, du fait de leurs années d'assistants ou de lecteurs dans des pays anglophones : interrogés sur les écarts de pratique pédagogique qu'ils ont pu constater et sur l'influence que ces différences peuvent avoir sur leur propre pratique, rares ont été ceux qui ont embrassé la question et tenté avec franchise de dégager la manière dont ces expériences peuvent réellement enrichir le quotidien d'un professeur de langues vivantes dans un contexte scolaire national.

En conclusion, le jury invite chaleureusement les candidats à se saisir de cette épreuve très ouverte, qui doit leur permettre de valoriser leurs parcours et leurs compétences dans leur diversité, leur originalité et leur spécificité. Ce que l'épreuve leur donne l'occasion de démontrer, c'est leur capacité à s'appuyer sur ce parcours pour définir une posture et une pratique pédagogiques, ainsi qu'à se projeter dans la fonction d'enseignant et dans le statut de fonctionnaire de l'État. Le jury a eu la grande satisfaction d'entendre des prestations qui intégraient efficacement ces dimensions, et dont les auteurs manifestaient de surcroît une aptitude d'écoute et de réflexion propre à façonner leur engagement futur dans l'enseignement de la langue et de la culture anglophones.

Le jury espère que les éléments d'élucidation du présent rapport permettront aux futurs candidats de se préparer efficacement l'année prochaine et de se distinguer comme les lauréats de cette session.

Hélène AJI, université Paris Nanterre

## 7. La note de langue orale ou expression en anglais

La qualité de l'anglais oral est une dimension essentielle de l'évaluation de candidats à des fonctions d'enseignement. On attend de futurs professeurs agrégés un anglais aussi naturel et authentique que possible sur les plans de la fluidité et de la phonologie, associé à un lexique riche et une maîtrise grammaticale sans faille. L'enjeu est en effet de pouvoir servir de modèle à de futurs élèves – on entend par là un modèle quasi authentique, cohérent et stable. À ce titre, tous les accents anglophones sont acceptés, dès lors que le candidat fait preuve de cohérence.

La note d'anglais parlé est calculée à partir des notes d'anglais attribuées au cours de la leçon et de l'épreuve hors programme. Ces deux notes sont déterminées de façon indépendante, les jurys respectifs n'ayant pas connaissance de la note obtenue à l'autre épreuve. Il convient de préciser que, dans l'épreuve hors programme, l'exposé initial et l'entretien – qui correspondent à deux types de discours différents – sont tous deux pris en compte dans l'évaluation de l'anglais oral.

Outre l'authenticité linguistique, il est également attendu des candidats qu'ils puissent communiquer avec le jury de façon efficace et dynamique, dans un registre de langue adapté, et selon un débit ni trop lent ni trop rapide. Le langage corporel fait partie intégrante du processus de communication. Il convient notamment de maintenir naturellement un bon contact oculaire et de s'abstenir pour cela de trop lire ses notes.

Il peut être utile d'indiquer de façon explicite au jury que l'on a terminé son exposé. Des formules simples, comme *Thank you (for your attention)*, peuvent constituer des solutions à la fois sobres, efficaces et élégantes.

### 7.1. Rythme et chaîne parlée

La langue d'un professeur se doit d'être fluide et naturelle. Il est bien sûr souhaitable de se corriger après avoir identifié une erreur. Cependant, un nombre trop important d'hésitations et de corrections constitue le signe d'une maîtrise linguistique insuffisante et nuit à la qualité de la communication. La fluidité recherchée peut s'acquérir par un entraînement quotidien.

#### • rythme, syllabes accentuées, syllabes réduites

Le rythme de l'anglais se fonde sur l'alternance de syllabes accentuées et de syllabes faibles. Lors de la session 2017, certaines erreurs ont été repérées quant à l'identification de ces syllabes fortes. Il convient de rappeler que, à de rares exceptions près, les mots grammaticaux monosyllabiques sont inaccentués (à l'exception, dans certaines conditions, des auxiliaires à la forme négative : *can't, don't, won't, wouldn't* etc.). Qu'il soit auxiliaire ou verbe, *be* n'est habituellement pas accentué. Quant à *have*, il n'est pas accentué lorsqu'il est auxiliaire, mais il l'est en sa qualité de verbe lexical. Les syllabes accentuées d'un énoncé sont donc essentiellement celles des mots *lexicaux* (celles qui sont porteuses de l'accent lexical des mots en question). Par ailleurs, les mots interrogatifs (*who, what, why* etc.) et les démonstratifs (*this, that, these, those*) sont accentués. Si les prépositions sont généralement inaccentuées, les particules sont toujours accentuées dans les verbes à particule (*phrasal verbs*). À titre illustratif, les syllabes accentuées ont été soulignées dans les énoncés ci-dessous :

*The villagers would have made the right choice if they had known. / They had a problem with that opinion. / That clause is a relative. / We can't force them to join us. / They don't want to see Jack. / Why do you want to see that particular film? / Stand up. / Watch out! / He put down the phone. / He put it down.*

Accentuer les mots qui doivent ressortir ne va pas sans réduire les autres. Dans la mesure où le français est une langue dont le rythme est syllabique, contrairement à celui de l'anglais, les candidats francophones doivent s'attacher à appliquer une réduction vocalique aux préfixes et aux suffixes non accentués, et à étendre ce principe de réduction aux prépositions, conjonctions, déterminants et auxiliaires. En d'autres termes, ce sont les items grammaticaux, par opposition aux items lexicaux, qui sont majoritairement réalisés dans le discours avec des formes faibles. La réduction se fait en direction de la voyelle centrale [ə] (schwa). L'absence d'application de ces principes constitue un point d'achoppement pour de nombreux candidats.

NB :

- (1) lorsque *some* a une valeur qualitative, et non quantitative, c'est sa forme pleine ['sʌm] qui est utilisée ; la forme réduite ['səm] s'utilise lorsque *some* est quantitatif.
- (2) lorsque *that* est démonstratif / déictique, sa forme pleine ['ðæt] est utilisée. La forme réduite ['ðət] s'utilise pour *that* conjonction.

#### • liaisons

En matière de chaîne parlée, le fait de maîtriser sa respiration permet de mieux régler son débit de parole et d'assurer des liaisons harmonieuses. Les liaisons ont l'avantage de mettre fin à l'effet néfaste des /h/ parasites et de limiter l'utilisation abusive de coups de glotte à l'initiale des mots.

Le jury a relevé chez certains candidats une absence récurrente de liaisons. Lorsqu'un mot se termine par une consonne, la liaison consiste à « greffer » cette consonne sur la voyelle initiale du mot suivant (pas de liaison si le mot suivant commence par une consonne).

Dans les exemples ci-dessous, les liaisons sont matérialisées par des traits unissant la fin d'un mot au début du mot qui le suit. C'est principalement ce type de liaison que les candidats gagneront à réaliser :

- *it was part of...* (liaison avec /t/) ; *fragments of...* (liaison avec /s/) ; *is in* (liaison avec /z/) ; *polished oak* (liaison avec /t/)

Lorsque le premier mot se termine par l'un des phonèmes /u:, əʊ, aʊ/, un /w/ de liaison apparaît pour le lier à la voyelle initiale du mot qui suit. La glissée palatale /j/ apparaît quant à elle après /i:, eɪ, aɪ, ɔɪ/. Il convient donc de veiller à utiliser /w/ ou /j/ à la place de coups de glotte systématiques.

- *too often* → *too [w]often*
- *so I think* → *so [w]I think*
- *now I don't believe* → *now [w]I don't believe*
- *tea and biscuits* → *tea [j]and biscuits*
- *I may actually conclude that...* → *I may [j]actually conclude that*
- *a lie and a deception* → *a lie [j]and a deception*
- *with joy and serenity* → *with joy [j]and serenity*

Le coup de glotte est possible dans ces positions. Il peut même contribuer à placer une emphase sur le terme de droite. Néanmoins, son utilisation systématique fait perdre de son caractère naturel à la langue et confère au discours un rythme haché.

## 7.2. Intonation

### • groupes intonatifs et noyaux

La très grande majorité des candidats divise la chaîne parlée en des groupes intonatifs adéquats. En revanche, la sélection du noyau est parfois erronée. Cela est problématique car le sens de l'énoncé s'en trouve altéré. Dans les exemples suivants, les noyaux qui ont été produits par les candidats sont soulignés :

- 1/ *This is what happened to her principles.*
- 2/ *Those ideas are powerful ones.*

Dans l'exemple 1, l'effet de sens suivant peut être induit : « C'est ce qui arrivé à ses principes à elle (pas aux miens, ni aux vôtres) ». Dans l'exemple 2, *ones* reprenant *ideas*, qui vient d'être mentionné, n'a aucune raison d'être porteur du noyau (information déjà donnée). Le message paraît par conséquent confus.

D'où viennent ces problèmes ? Dans la majorité des cas, ceux-ci doivent être attribués à une identification inexacte du mot le plus important de l'énoncé, ce mot étant celui qui doit porter la syllabe nucléaire. Le mot considéré comme le plus important au sein du groupe intonatif est celui qui signale la fin de l'information que l'énonciateur souhaite apporter à son interlocuteur. Prenons un exemple très simple, constitué de deux groupes intonatifs dont les noyaux sont soulignés :

*I'm talking about Roosevelt / known as Teddy Roosevelt.*

Dans le deuxième groupe intonatif, le nom de famille ne fait pas partie de l'information apportée par l'énonciateur, celui-ci venant juste d'être établi. En sélectionnant le noyau, l'énonciateur choisit donc de quoi il parle.

Rappelons que, dans le schéma le plus courant et le moins marqué, sans emphase ni topicalisation, c'est la syllabe accentuée du dernier élément lexical qui constitue le noyau du groupe intonatif.

### • schéma intonatif

Il est un travers récurrent dans les présentations orales : l'intonation montante de groupe intonatif. Certes, le schéma intonatif ascendant en fin d'énoncé déclaratif est attesté dans certaines variétés d'anglais. Cependant, il convient de garder à l'esprit qu'en anglais britannique standard (*Received Pronunciation*, RP), comme en anglais américain standard (*General American*, GA), accents cibles pour la vaste majorité des candidats, le schéma intonatif attendu est le schéma descendant.

Il n'est bien sûr pas interdit à un candidat de prendre pour modèle une variété d'anglais qui présente la caractéristique de l'association du schéma ascendant au type d'énoncé déclaratif.

Toutefois, ce candidat devra veiller avec la plus grande rigueur à la cohérence de son anglais oral, ce qui implique la reproduction de l'ensemble des traits définitoires de la variété d'anglais en question.

Il n'est pas davantage question d'ignorer qu'un nombre croissant de locuteurs natifs de diverses variétés d'anglais recourent aujourd'hui au *High Rising Terminal*, qui consiste précisément en l'emploi de schémas ascendants non canoniques en fin d'énoncé déclaratif. Cette innovation linguistique est cependant assez fréquemment stigmatisée et susceptible de devenir un tic de langage, même chez les anglophones. Son emploi systématique peut du reste paraître relever d'un registre inadéquat. Il convient donc d'être prudent avec cette spécificité intonative attestée, mais d'un emploi délicat.

Quoi qu'il en soit, nous insistons sur l'orientation des schémas observés en fin d'énoncé déclaratif dans la mesure où de toute évidence, la très grande majorité des cas d'intonation montante observés dans ce contexte est le fait de l'influence de l'intonation française.

### 7.3. Accentuation lexicale

Les mots suivants présentent la particularité d'être accentués sur la première syllabe alors qu'ils ont une troisième syllabe lourde. Il en résulte un nombre important d'erreurs, les candidats ayant souvent tendance à accentuer cette troisième syllabe : 'fascinate, 'emigrate / 'emigrating, 'realise, 'analyse.

Les termes suivants (particulièrement utilisés lors de la leçon de linguistique) sont également accentués sur la première syllabe : 'pronoun 'adjective, 'relative.

Voici le schéma d'accentuation de mots entendus cette année dans une prononciation erronée :

i'deal  
 be'ginning, de'velop  
 su'fficient  
 se'mantic, ana'phoric (en raison du suffixe <ic>).  
 dis'tinguish  
 i'mmediate  
 re'petitive  
 totali'tarian  
 'exodus  
 'welcome  
 to 'comment  
 'strategy (mais stra'tegic)

Voici une liste de termes qui sont régulièrement mal accentués. La syllabe soulignée correspond à l'accent primaire / principal qu'il faut marquer. Pour certains mots, le placement de l'accent dépend de règles. Pour les autres, le plus sage est d'apprendre l'accent comme une composante véritablement lexicale des mots en question.

- |                            |                          |                                      |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| - <u>abolish</u>           | - <u>democrat</u>        | - <u>literature</u>                  |
| - <u>absentee</u>          | - <u>democratic</u>      | - <u>Massachusetts</u>               |
| - <u>access</u>            | - <u>demonstrate</u>     | - <u>mechanism</u>                   |
| - <u>adjective</u>         | - <u>derogatory</u>      | - <u>message</u>                     |
| - <u>advantage</u>         | - <u>determine</u>       | - <u>narrative</u>                   |
| - <u>aggressive</u>        | - <u>develop(ment)</u>   | - <u>narrator</u> ou <u>narrator</u> |
| - <u>allegory</u>          | - <u>discover(y)</u>     | - <u>personification</u>             |
| - <u>ambivalent</u>        | - <u>discrepancy</u>     | - <u>pioneer</u>                     |
| - <u>ambiguity</u>         | - <u>economic(al)</u>    | - <u>necessary</u>                   |
| - <u>America</u>           | - <u>economics</u>       | - <u>newspaper</u>                   |
| - <u>analysis</u>          | - <u>economy</u>         | - <u>occur</u>                       |
| - <u>anaphora</u>          | - <u>effect</u>          | - <u>official</u>                    |
| - <u>anaphoric</u>         | - <u>embarrass</u>       | - <u>opponent</u>                    |
| - <u>aspect</u>            | - <u>emphasis</u>        | - <u>paradoxical(ly)</u>             |
| - <u>atmosphere</u>        | - <u>encourage(ment)</u> | - <u>parallel(ism)</u>               |
| - <u>attribute</u> (verbe) | - <u>euphemism</u>       | - <u>participate</u>                 |
| - <u>ballad</u>            | - <u>examine</u>         | - <u>particular(ly)</u>              |
| - <u>benefit</u>           | - <u>excerpt</u>         | - <u>pedagogy</u>                    |
| - <u>beginning</u>         | - <u>experience</u>      | - <u>possibility</u>                 |
| - <u>Britain</u>           | - <u>extract (nom)</u>   | - <u>position</u>                    |
| - <u>campaign</u>          | - <u>European</u>        | - <u>presidency</u>                  |
| - <u>capitalism</u>        | - <u>event</u>           | - <u>process</u>                     |
| - <u>caricature</u>        | - <u>fanaticism</u>      | - <u>professional</u>                |
| - <u>cartoon</u>           | - <u>feminism</u>        | - <u>propaganda</u>                  |
| - <u>category</u>          | - <u>foreign</u>         | - <u>pursuit</u>                     |

- |                                 |                                 |                           |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| - <u>catholic</u>               | - <u>foreigner</u>              | - <u>rationalism</u>      |
| - <u>certificate</u>            | - <u>fulfill(ment)</u>          | - <u>realise</u>          |
| - <u>character</u>              | - <u>genesis</u>                | - <u>rebel (nom)</u>      |
| - <u>characteristic</u>         | - <u>government</u>             | - <u>rebel (verbe)</u>    |
| - <u>circumstance</u>           | - <u>grotesque</u>              | - <u>recognize</u>        |
| - <u>colleague</u>              | - <u>headmaster</u>             | - <u>recommend</u>        |
| - <u>comfort(ing)</u>           | - <u>headmistress</u>           | - <u>recurrent</u>        |
| - <u>comment (verbe et nom)</u> | - <u>history</u>                | - <u>redefine</u>         |
| - <u>commentary</u>             | - <u>historical</u>             | - <u>reference(s)</u>     |
| - <u>commit</u>                 | - <u>idea</u>                   | - <u>relatives</u>        |
| - <u>committee</u>              | - <u>illustrate</u>             | - <u>relevant</u>         |
| - <u>compare</u>                | - <u>image(ry)</u>              | - <u>reminiscent</u>      |
| - <u>college</u>                | - <u>impact (nom)</u>           | - <u>repetition</u>       |
| - <u>Congress</u>               | - <u>impact (verbe)</u>         | - <u>represent(ative)</u> |
| - <u>connect(ing)</u>           | - <u>imperative</u>             | - <u>senator</u>          |
| - <u>Connecticut</u>            | - <u>implicit</u>               | - <u>separate(d)</u>      |
| - <u>consequence</u>            | - <u>individual(ism)</u>        | - <u>solitude</u>         |
| - <u>consider</u>               | - <u>individuality</u>          | - <u>success</u>          |
| - <u>constitute</u>             | - <u>industry</u>               | - <u>symbolic</u>         |
| - <u>consumerism</u>            | - <u>infamous</u>               | - <u>symbolism</u>        |
| - <u>contract (nom)</u>         | - <u>interpret</u>              | - <u>systematically</u>   |
| - <u>contrast (nom)</u>         | - <u>irony</u>                  | - <u>technological</u>    |
| - <u>contrast (verbe)</u>       | - <u>issue</u>                  | - <u>technology</u>       |
| - <u>communicate</u>            | - <u>italics</u>                | - <u>testimony</u>        |
| - <u>contribute</u>             | - <u>label</u>                  | - <u>Texas</u>            |
| - <u>Dallas</u>                 | - <u>legislator</u>             | - <u>unfortunately</u>    |
| - <u>damage</u>                 | - <u>legitimacy/ legitimate</u> | - <u>urbanism</u>         |
| - <u>decipher</u>               | - <u>linear</u>                 | - <u>village</u>          |
| - <u>deliver</u>                |                                 |                           |
| - <u>democracy</u>              |                                 |                           |

## 7.4. Phonèmes

### • réalisation des phonèmes

Les candidats ayant identifié des difficultés liées à la réalisation de certains phonèmes pourront consulter la rubrique *Sounds of English* de la BBC. Ils y trouveront des conseils (avec visionnage de l'articulation) en cliquant sur le symbole phonétique de leur choix. L'adresse est la suivante :

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds>

Les candidats dont le modèle est le *General American* trouveront pour leur part des informations utiles en utilisant le lien fourni ici :

<http://faculty.washington.edu/dillon/PhonResources/newstart.html>

Le manque de distinction entre voyelles courtes (relâchées) et voyelles longues (tendues) est un autre phénomène régulièrement relevé. L'opposition la plus problématique semble être /i:/ vs. /ɪ/. Il est impératif de bien marquer la différence entre *leave* et *live*, *bean* et *bin*, *teen* et *tin*, etc. Ces deux phonèmes diffèrent non seulement par leur longueur, mais encore par leur qualité : voyelle tendue vs. voyelle relâchée ; les points d'articulation et l'aperture ne sont pas semblables.

Le /ɪ/ est assez proche du /e/ français, qui est souvent transcrit <é> et que l'on trouve dans le mot *télévision*. Il est un peu moins antérieur. On peut conseiller aux candidats dont la réalisation de ce phonème est trop proche du /i/ français de se rapprocher de ce /e/ français. Pour la réalisation de [ɪ], les lèvres sont entr'ouvertes et la langue est relâchée. Ce relâchement musculaire est très important, sous peine de glisser vers [i:]. Les côtés de la langue entrent très légèrement en contact avec les molaires du haut.

Le [i:] est réalisé avec les lèvres entrouvertes et particulièrement rétractées vers l'arrière. Faire un large sourire peut d'ailleurs aider à réaliser ce son (cf. *Say 'cheese'*). Les côtés de la langue entrent pleinement en contact avec les molaires du haut. Par rapport à /ɪ/, le dos de la langue entre fermement en contact avec la voûte (la partie creusée) du palais. Les muscles de la langue sont tendus durant toute l'articulation (en réalité, /i:/ est très rarement une monophthongue pure).

### • erreurs de phonèmes

Parmi les confusions de phonèmes les plus fréquentes, on trouve la paire /b/ vs. /ʌ/, notamment en raison de l'orthographe des termes concernés (<o> graphique). Les mots suivants se prononcent avec



/ʌ/ : *blood, discover, love, colour, money, come, none, company, other, conjure* (sens : evoke ; NB : /'kɑ:ndʒər/ en GA), *tongue, wonder, does* (forme pleine), *done, front, gouvernement*,

En revanche, les items *foreign(er), gone* ne se prononcent pas avec /ʌ/. Ils ont /ɒ/ en RP et deux variantes avec /ɔ:/ ou /ɑ:/ en GA. *Novel* se prononce avec /ɒ/ en RP et /ɑ:/ en GA.

Les graphies en <aw> ou <au> posent problème à certains candidats qui ont tendance à les réaliser sous forme de diphtongues. Or, les mots *author, draw, fraud, law, audience, cause, law, abroad, clause* se prononcent, avec [ɔ:], comme dans *sport*.

À l'inverse, la production d'une monophthongue a parfois été relevée de manière régulière par les membres du jury pour les mots suivants, qui se prononcent de façon correcte avec [əʊ] en RP et [ou] en GA :

*appropriate, audio, clothes, code, focus, ghost, global, host, low, motivate, most, over, own, poem, social*

Des erreurs en ce qui concerne le choix entre /s/ et /z/ ont été relevées dans certains mots. Il faut simplement mémoriser les prononciations suivantes :

- avec /s/ : *based, basic, close* (adj.)/*closer/closely, decrease, increase, release, exercise, precise(ly), parasite, parasitic, use, abuse* (substantifs)

- avec /z/ : *bosom, 'desert* (nom); *de'sert* (verbe), *de'ssert, observe, possess(ion), use, abuse* (verbes)

Les mots suivants ont été plusieurs fois mal prononcés cette année :

*say* se prononce avec [eɪ], mais *says* et *said* avec [e]

*woman* se prononce ['wʊmən], mais *women* se prononce ['wɪmɪn].

*of* se prononce avec [v], alors que *off* se prononce avec [f]

*focus* ['fəʊkəs] (RP) ; ['foukəs] (GA)

*hostile* ['hɒstəl] (RP); ['hɑ:stəl] (GA)

*cooperative* [kəʊ'ɒpərətɪv] (RP) ; [kou'ɒpərətɪv] (GA)

*to breathe* [bri:ð] ; *breath* [brəθ]

*corpus* ['kɔ:pəs] (RP) ; ['kɑ:rpəs] (GA)

Voici une liste de termes divers dont la prononciation est souvent erronée. Les prononciations correctes sont indiquées (seules les principales variantes sont données) :

-*allow* /ə'laʊ/

-*audience* /ɔ:diən(t)s/ (RP) ; /ɔ:diən(t)s/ ou /ɑ:diən(t)s/ (GA)

-*also* /'ɔ:lsəʊ/ (RP) ; /'ɔ:lsou/ (GA)

-*analysis* /ə'næləsis/

-*audio* /'ɔ:diəʊ/ (RP) ; /'ɔ:diou/ (GA)

-*author* /'ɔ:θə(r)/

-*automobile* /'ɔ:təməʊ.bi:l/ (RP) ;

/'ɔ:tə mou.bi:l/ (GA)

-*because* /bɪ'kɔz/ (ou /bɪ(')kəz/) (RP) ;

/bɪ'kɔz/ (ou /bɪ(')kəz/) (GA)

-*bowling* /'bəʊlɪŋ/ (RP) ; /'boulɪŋ/ (GA)

-*brought, fought, thought, sought* /'brɔ:t/, /'fɔ:t/,

/'θɔ:t/, /'sɔ:t/ (RP) ; /ɔ:/ ou /ɑ:/ (GA)

-*broad* /brɔ:d/

-*bury/burial* /'berɪ(ə)/

-*capable* /'keɪpəbl/

-*caught, taught* /kɔ:t/, /tɔ:t/ (RP) ; /ɔ:/ ou /ɑ:/ (GA)

-*chaos* /'keɪs/ (RP) ; /'keɪɑ:s/ (GA)

-*conquer* /'kɒŋkə/ (RP) ; /'kɑ:ŋkə/ (GA)

-*cough* /kɒf/ (RP) ; /kɒf/ ou /kɑ:f/ (GA)

-*country* /'kʌntri/

-*cow* /kaʊ/

-*creature* /'kri:tʃə/

-*culture* /'kʌltʃə/

-*destabilize* /,di:'steɪbəlaɪz/

-*destined* /'destɪnd/

-*determine* /di'tɜ:mɪn/

-*dollar* /'dɒlə/ (RP) ; /'dɑ:lər/ (GA)

-*doubt* /daʊt/

-*echo(es)* /'ekəʊ(z)/ (RP) ; /'ekou(z)/ (GA)

-*inherent* /ɪn'herənt/ ou /ɪn'hɪ(ə)rənt/

-*knowledge* /'nɒlɪdʒ/ (RP) ; /'nɑ:lɪdʒ/ (GA)

-*launch* /lɔ:ntʃ/ (RP) ; /lɔ:ntʃ/ ou /lɑ:ntʃ/ (GA)

-*law* /lɔ:/ (RP) ; /lɔ:/ ou /lɑ:/ (GA)

-*luxurious* /lʌk'ʒʊəriəs/ (RP) ; /lʌg'ʒʊəriəs/ ou /lʌk'ʒʊəriəs/ (GA)

-*luxury* /'lʌkʃəri/ (RP) ; /'lʌgʒəri/ ou /'lʌkʃəri/ (GA)

-*mountain* /'maʊntɪn/ ou /'maʊntən/

-*only* /'əʊnli/ (RP) ; /'ounli/ (GA)

-*palace* /'pælɪs/

-*parents* /'peərənt/ (RP) ; /'perənt/ ou /'pæərənt/ (GA)

-*particular(ly)* /pə'tɪkjʊlə(li)/ (RP) ;

/pə'tɪkjələ(li)/ (GA)

-*pathos* /'peɪθɒs/ (RP) ; /'peɪθɑ:s/ (GA)

-*phoney* /'fəʊni/ (RP) ; /'founi/ (GA) ;

-*poem* /'pəʊɪm/ ou /'pəʊəm/

-*poet* /'pəʊɪt/ ou /'pəʊət/

-*power* /'paʊə(r)/

-*pretty* /'prɪti/ (RP) ou /'prɪtʃi/ (GA)

-*process* /'prəʊses/ (RP) ; /'prɑ:ses/ ou /'prəʊses/ (GA)

-*product* /'prɒdʌkt/ (RP) ; /'prɑ:dʌkt/ (GA)

-*promise* /'prɒmɪs/ (RP) ; /'prɑ:mɪs/ (GA)

-*relevant* /'reləvənt/

-*said* /sed/

-*say* /seɪ/

-*says* /sez/

-*second* /'sekənd/

-*soldier* /'səʊldʒə/ (RP) ; /'souldʒər/ (GA)

-*soul* /'saʊl/ (RP) ; /'sou/ (GA)

-image /'ɪmɪdʒ/	-southern /'sʌðə(r)n/ (mais south /sauθ/)
-empire /'empaɪə(r)/	-species /'spi:ʃi:z/ ou /'spi:si:z/
-envisage /ɪn'vɪzɪdʒ/	-stereotype /'sterɪətaɪp/
-examine /ɪg'zæmɪn/	-stabilize /'steɪbəlaɪz/
-enough /ɪ'naʃ/	-structure /'strʌktʃə(r)/
-focus /'fəʊkəs/ (RP) ; /'foukəs/ (GA)	-sword /'sɔ:(r)d/
-foreign(er) /'fɔ:ɪn(ə)/ (RP) ; /'fɔ:ɪn(ər)/ ou /'fɑ:ɪn(ər)/ (GA)	-vehicle /'vi:ɪkl/ (RP) ; /'vi:əkl/ (GA)
-Gaelic /'geɪlɪk/ ou /'gæɪlɪk/ (parfois /'gɑ:lɪk/)	-weapon /'wepən/
-government /'gʌv(ə)rnmənt /	-woman /'wʊmən/
-guardian (cf. <i>The Guardian</i> ) /'gɑ:(r)dɪən/	-women /'wɪmɪn/
-idea /aɪ'diə/	-young /jʌŋ/
-imperial /ɪm'pɪəriəl/ (RP) ; /ɪm'pɪriəl/ (GA)	-video /'vɪdiəʊ/ (RP) ; /'vɪdiəʊ/ (GA)

## 7.5. Lexique

Le lexique des candidats est souvent satisfaisant, voire riche et varié. Néanmoins, deux aspects méritent une attention particulière : la langue de spécialiste correspondant à l'option choisie pour la leçon, d'une part ; et la richesse d'un lexique plus « général », de l'autre.

La recherche du mot juste revêt une importance particulière, de façon à ne pas abuser des hyperonymes. Ainsi, à des termes génériques tels que *document*, ou *text*, on préférera des hyponymes tels que *photograph*, *painting*, *engraving*, *video*, *essay*, *treatise*, *scene*, *passage*, *article*, *essay*, *prologue*, *preface*, *chapter*, *dialogue*.

Attention aux calques effectués à partir du français. On se gardera d'utiliser abusivement *in a first part*, *we can say that...* De même, *extracted from* correspond souvent à une extraction du sol ou à l'extraction d'une dent. Il convient de préférer une structure nominale : *an extract from / a passage from / an excerpt from*.

Contrairement à l'usage français, enfin, on peut très bien avoir recours à la première personne du singulier (*I*, *my*) pour présenter son plan ou pour conclure son analyse (*I shall argue that...*). Il suffit de ne pas en abuser et d'utiliser des verbes de modalités pour nuancer l'énonciation subjective.

## 7.6. Grammaire

La maîtrise grammaticale des candidats est la plupart du temps assurée. Deux erreurs récurrentes sont cependant à noter.

D'une part, on constate une légère surutilisation de BE + VING au présent pour rendre compte du contenu d'un document. C'est bien sûr le présent simple qu'il convient d'utiliser.

D'autre part, sous l'influence du français, certains n'opèrent pas un choix pertinent entre les articles Ø et THE. Lorsque des termes comme *society*, *nature*, *literature*, *change*, *progress*, *pollution*, *equality*, *feminism*, *life* désignent des concepts, avec un certain degré d'abstraction, ils doivent être déterminés par Ø. Il y a alors renvoi à la notion (ex : Ø *society*, Ø *literature*, Ø *nature*, Ø *feminism*, Ø *life*, Ø *change*, Ø *progress*, Ø *pollution*, Ø *equality*, Ø *discrimination*, Ø *harmony*). L'ajout d'un adjectif ne modifie pas cette détermination, il permet simplement de créer une sous-catégorie notionnelle (Ø *British society*, Ø *Southern literature*, Ø *human nature*, Ø *climate change*, Ø *French feminism*).

Dans le cadre de l'utilisation de numéraux cardinaux ou de lettres dans le but d'identifier un objet parmi plusieurs, la détermination se fait avec Ø. THE n'est pas utilisé dans les constructions telles que nom + lettre ou chiffre (Ø *document A*, Ø *picture 3*, Ø *excerpt 2*). En revanche, l'utilisation d'un numéral ordinal s'accompagne de THE (*the first/second/third picture*).

## 7.7. Conseils généraux

### • à l'attention des candidats anglophones

Dans l'emploi de l'anglais oral, les anglophones ont l'avantage du recours à la langue maternelle, qui leur permet fluidité et absence d'erreurs de prononciation (homogénéité des phonèmes prononcés, fiabilité du schéma accentuel, intonation adéquate selon les conditions d'échange). Toutefois, cet atout naturel reste à valoriser. Les conditions du concours appellent en effet un propos construit dans le souci de valoriser une langue de qualité et une interaction contrôlée sans relâchement ni familiarité.

D'une part, le registre lexical se doit d'être adéquat, voire soutenu. Le lexique est à utiliser de façon sélective, en valorisant la terminologie spécialisée (en particulier en leçon) et la variété des termes employés (particulièrement en EHP).

Sur le plan grammatical, d'autre part, le propos est à enrichir, en valorisant modalité, marqueurs d'antériorité et de contrefactualité, par exemple. Des groupes nominaux qualifiés par un agencement adjectival original, des compositions construites au fil de la démonstration, des anaphores et reprises réfléchies permettent de donner du relief à son exposé. Un bon agencement syntaxique peut également servir un discours logique, nuancé et hiérarchisé : inversions, enchâssements de propositions, clivages, extra-positions sont à préférer à des énoncés trop systématiquement juxtaposés, c'est-à-dire à une production trop souvent paratactique.

• **à l'attention des candidats à la fois non anglophones et non francophones**

Plusieurs candidats dont la langue maternelle n'était ni l'anglais ni le français ont été admissibles aux épreuves orales de cette session initiale. Les problèmes d'ordre phonétique et phonologique qu'ils rencontrent parfois sont bien sûr différents de ceux rencontrés des francophones. Voici quelques observations qui s'appuient sur les prestations entendues.

En ce qui concerne l'opposition entre voyelle courte / relâchée et voyelle longue / tendue, une absence d'opposition entre /u:/ et /ʊ/ a souvent été constatée, en plus de l'absence de contraste entre /i:/ et /ɪ/ déjà mentionnée.

Une confusion entre /æ/ et /e/ a été notée chez certains candidats, qui réalisent /e/ de façon similaire à [ɛ], assez proche de la voyelle de *tête* en français. L'articulation doit être plus ouverte pour [æ] que pour [ɛ], y compris en anglais américain, malgré une ouverture généralement moins grande qu'en anglais britannique.

Quelques confusions entre /ɑ:/ et /ɔ:/ ou /ɒ/ (notamment devant /r/) ont aussi été relevées. La différence réside essentiellement dans la position des lèvres : arrondies pour [ɔ:, ɒ] et non-arrondies pour /ɑ:/.

Si différentes formes de « r roulé » existent dans certains accents de l'anglais, nous recommandons tout de même aux candidats qui utilisent systématiquement ce type de variantes en raison de l'influence de leur langue maternelle de travailler le /r/ post-vocalique (noté [ɹ]), principal allophone en RP. La pointe de la langue se rapproche de la zone post-alvéolaire sans pour autant entrer en contact avec elle, la partie centrale de la langue est abaissée ; l'arrière de la langue est en contact avec les molaires du haut la langue se contracte et se creuse, sa pointe adopte une position légèrement rétroflexe. (Ce degré de rétroflexion de la langue est plus important en GA.)

Les terminaisons en <ous> (*previous, envious*) ne sont prononcées pas avec [ʊ], mais avec [ə].

Il faut s'entraîner plusieurs fois aux épreuves orales en amont et en temps limité. Un conseil aux non anglophones : qu'ils procèdent régulièrement à l'écoute ciblée et à la répétition de prises de parole en continu de locuteurs natifs.

Le jury s'est félicité cette année d'entendre des prestations excellentes sur le plan phonologique chez des candidats non anglophones, preuve que la chose est possible.

Olivier GLAIN, université Jean Monnet

# **ANNEXE**

**AGREGATION EXTERNE SPECIALE D'ANGLAIS  
(SESSION 2017)**

**EPREUVE HORS PROGRAMME**

**L'épreuve se déroule en anglais.**

Vous procéderez à l'étude et à la mise en relation argumentée des trois documents du présent dossier (A, B, C non hiérarchisés). Votre exposé ne dépassera pas 20 minutes et sera suivi d'un entretien de 40 minutes maximum.

**Document A**

**John Betjeman, “Slough” (1937)—*John Betjeman Collected Poems*, John Murray, 1958**

Come, friendly bombs, and fall on Slough  
 It isn't fit for humans now,  
 There isn't grass to graze a cow  
     Swarm over, Death!

5 Come, bombs, and blow to smithereens  
 Those air-conditioned, bright canteens,  
 Tinned fruit, tinned meat, tinned milk, tinned beans  
     Tinned minds, tinned breath.

10 Mess up the mess they call a town—  
 A house for ninety-seven down  
 And once a week a half-a-crown  
     For twenty years,

And get that man with double chin  
 Who'll always cheat and always win,  
 15 Who washes his repulsive skin  
     In women's tears,

And smash his desk of polished oak  
 And smash his hands so used to stroke  
 And stop his boring dirty joke  
 20      And make him yell.

But spare the bald young clerks who add  
 The profits of the stinking cad;  
 It's not their fault that they are mad,  
     They've tasted Hell.

25 It's not their fault they do no know  
 The birdsong from the radio,  
 It's not their fault they often go  
     To Maidenhead

And talk of sports and makes of cars  
 30 In various bogus Tudor bars  
 And daren't look up and see the stars  
     But belch instead.

In labour-saving homes, with care  
 Their wives frizz out peroxide hair  
 35 And dry it in synthetic air  
     And paint their nails.

Come, friendly bombs, and fall on Slough  
 To get it ready for the plough.  
 The cabbages are coming now;  
 40      The earth exhales.

**Document B****Frank Lloyd Wright, “The Art and Craft of the Machine”, 1901—Frank Lloyd Wright, *Modern Architecture*, Princeton University Press, 1931**

[...] Here is this thing we call the Machine, contrary to the principle of organic growth, but imitating it, working irresistibly the will of Man through the medium of men. All of us are drawn helplessly into its mesh as we tread our daily round. And its offices—call them “services”—have become the commonplace background of modern existence; yes, and sad to say, in too many lives the foreground, middle distance and future. At best we ourselves are already become or are becoming some cooperative part in a vast machinery. It is, with us, as though we were controlled by some great crystallizing principle going on in Nature all around us and going on, in spite of ourselves, even in our very own *natures*. If you would see how interwoven it is, this thing we call the Machine, with the warp and the woof of civilization, if indeed it is not now the very basis of civilization itself, go at nightfall when all is simplified and made suggestive, to the top of our newest Skyscraper, the Masonic Temple. There you may see how in the image of material man, at once his glory and his menace, is this thing we call a City. Beneath you is the monster stretching out into the far distance. High overhead hangs a stagnant pall, its fetid breath reddened with light from myriad eyes endlessly, everywhere blinking. Thousands of acres of cellular tissue outspread, enmeshed by an intricate network of veins and arteries radiating into the gloom. Circulating there with muffled ominous roar is the ceaseless activity to whose necessities it all conforms. This wondrous tissue is knit and knit again and inter-knit with a nervous system, marvellously effective and complete, with delicate filaments for hearing and knowing the pulse of its own organism, acting intelligently upon the ligaments and tendons of motive impulse, and in it all is flowing the impelling electric fluid of man’s own life. And the labored breathing, murmur, clangor, and the roar—how the voice of this monstrous force rises to proclaim the marvel of its structure! Near at hand, the ghastly warning boom from the deep throats of vessels heavily seeking inlet to the waterway below, answered by the echoing clangor of the bridge bells. A distant shriek grows nearer, more ominous, as the bells warn the living current from the swinging bridge and a vessel cuts for a moment the flow of the nearer artery. Closing then upon the great vessel’s stately passage the double bridge is just in time to receive in a rush of steam the avalanche of blood and metal hurled across it;—a streak of light gone roaring into the night on glittering bands of steel; an avalanche encircled in its flight by slender magic lines, clicking faithfully from station to station—its nervous herald, its warning and its protection.

Nearer, in the building ablaze with midnight activity, a spotless paper band is streaming into the marvel of the multiple-press, receiving indelibly the impression of human hopes and fears, throbbing in the pulse of this great activity, as infallibly as the gray-matter of the human brain receives the impression of the senses. The impressions come forth as millions of neatly folded, perfected news-sheets, teeming with vivid appeals to good and evil passions;—weaving a web of intercommunication so far-reaching that distance becomes as nothing, the thought of one man in one corner of the earth on one day visible on the next to all men. The doings of all the world are reflected here as in a glass—so marvellously sensitive this simple band streaming endlessly from day to day becomes in the grasp of the multiple-press.

If the pulse of this great activity—automatons working night and day in every line of industry, to the power of which the tremor of the mammoth steel skeleton beneath your feet is but an awe-inspiring response—is thrilling, what of the prolific, silent obedience to man’s will underlying it all? If this power must be uprooted that civilization may live, then civilization is already doomed. Remain to contemplate this wonder until the twinkling lights perish in groups, or follow one by one, leaving others to live through the gloom;—fires are banked,

tumult slowly dies to an echo here and there. Then the darkened pall is gradually lifted and moonlight outlines the shadowy, sullen masses of structure, structure deeply cut here and there by half-luminous channels. Huge patches of shadow in shade and darkness commingle mysteriously in the block-like plan with box-like skylines—contrasting strangely with the broad surface of the lake beside, placid and resplendent with a silver gleam. Remain, I say, to reflect that the texture of the city, this great Machine, is the warp upon which will be woven the woof and pattern of the Democracy we pray for. Realize that it has been deposited here, particle by particle, in blind obedience to law—Law no less organic so far as we are concerned than the laws of the great solar universe. That universe, too, in a sense, is but an obedient machine.

Magnificent power! And it confronts the young Architect and his Artist comrades now, with no other beauty—a lusty material giant without trace of ideality, absurdly disguised by garments long torn to tatters of contemptuously tossed aside, outgrown. Within our own recollection we have all been horrified at the bitter cost of this ruthless development—appalled to see this great power driven by Greed over the innocent and defenseless—we have seen bread snatched from the mouths of sober and industrious men, honorable occupations going to the wall with a riot, a feeble strike, or a stifled moan, outclassed, outdone, outlived by the Machine. The workman himself has come to regard this relentless force as his Nemesis and combines against machinery in the trades with a wild despair that dashed itself to pieces, while the Artist blissfully dreaming in the halls we have just visited or walking blindly abroad in the paths of the past, berates his own people for lack-luster senses, rails against industrial conditions that neither afford him his opportunity, nor, he says, can appreciate him as he, panderer to ill-gotten luxury, folding his hands, starves to death. “Innocuous martyr upon the cross of Art!” One by one, tens by tens, soon thousands by thousands, handicraftsmen and parasitic artists succumb to the inevitable as one man at a Machine does the work of from five to fifty men in the same time, with all the Art there is meanwhile prostituting to old methods and misunderstood ideals the far greater new possibilities due to this same Machine, and doing this disgracefully in the name of the Beautiful!

American Society has the essential tool of its own age by the blade, as lacerated hands everywhere testify!

### Document C

Trailer for BBC Documentary *Requiem For Detroit* (2010)

*Ce document est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.*