

**Concours : AGREGATION EXTERNE**

**Section : LANGUES-VIVANTES**

**Option : ANGLAIS**

**Session 2017**

Rapport de jury présenté par :  
**Madame Françoise BORT**  
Présidente du jury

## TABLE DES MATIERES

	Pages
<b>Avant-propos de la présidente de jury</b>	<b>3</b>
1. Informations liées à la session 2018	3
2. Maquette du concours	4
3. Pour assister en auditeur aux épreuves orales 2018	8
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales	8
5. Conseils essentiels	9
6. Bilans personnalisés	11
7. Bilan chiffré de la session 2017	13
8. Auteurs des rapports d'épreuves de la session 2017	19
9. Composition du jury 2017	20
<b>I Épreuves écrites</b>	<b>24</b>
1. Dissertation en français	24
2. Commentaire de texte en anglais	37
3.1. Composition de linguistique	62
3.2. Phonologie	86
4.1. Traduction : thème	103
4.2. Traduction : version	117
<b>II Épreuves orales</b>	
1. Leçon de littérature	132
2. Explication de texte de littérature	142
3. Leçon de civilisation	147
4. Commentaire de document de civilisation	157
5. Leçon de linguistique	169
6. Commentaire de document de linguistique	185
7. EHP (épreuve hors programme)	195
8. Compréhension-restitution	216
9. Expression orale en anglais	225

## **AVANT-PROPOS DE LA PRESIDENTE DU JURY**

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

Que soient remerciées ici l'ensemble des commissions qui composent le jury de la session 2017, et qui ont réalisé un remarquable travail d'équipe pour le recrutement d'enseignants rompus à tous les domaines de l'anglistique, Que soient particulièrement remerciés ceux d'entre eux qui ont consacré une grande partie de leur temps à la rédaction des différents éléments du présent rapport, proposant pour chaque épreuve une série de conseils méthodologiques assortis de propositions de corrigé. Quelques exemples de bonnes présentations orales entendues au cours de la session, aideront les futurs candidats à mieux cerner le niveau d'exigence des différentes épreuves d'admission, et à mesurer le degré de préparation nécessaire pour affronter ces épreuves.

### **1. Informations liées à la session 2018 :**

#### **Calendrier des épreuves**

Les épreuves écrites de la prochaine session auront lieu du mardi 6 mars au vendredi 9 mars 2018 inclus.

Les dates des épreuves orales n'étant pas fixées avec précision à l'heure de la diffusion du présent rapport, il est vivement recommandé à tous les candidats qui se préparent sérieusement au concours de rester totalement disponibles des derniers jours du mois de mai aux premiers jours de juillet 2018. Tout candidat admissible peut être convoqué à n'importe quel moment au cours de cette période, pour passer les épreuves orales pendant quatre jours consécutifs. Aucune modification de convocation ne pourra être envisagée en dehors de quelques très rares cas : hospitalisation, raison familiale ou médicale *majeure et imprévisible*, convocation aux épreuves d'un autre concours ou examen universitaire. Dans ces cas précis, il conviendra d'informer directement la présidente du concours (et non la gestionnaire du Ministère) par mail, dans les meilleurs délais (dès qu'un empêchement potentiel est connu, (si possible *avant les résultats de l'admissibilité* quand il s'agit d'une autre convocation universitaire), et de fournir les justificatifs nécessaires : certificat médical, lettre de convocation à une audition de contrat doctoral, à un examen ou à un autre concours. L'adresse à utiliser sera la suivante : [Francoise.Bort@u-bourgogne.fr](mailto:Francoise.Bort@u-bourgogne.fr)

Les candidats doivent savoir que l'inscription à un concours exige un engagement ferme et entraîne des contraintes. Le calendrier des épreuves constitue une contrainte majeure. Aucune demande pour convenance personnelle ne saurait être prise en compte.

Toute demande d'aménagement d'épreuves (de type tiers-temps) en lien avec un handicap chronique ou passager devra être adressée, le plus tôt possible au cours de la session, à la gestionnaire du concours dont l'adresse figure sur toutes les convocations adressées aux candidats. Ces demandes devant faire l'objet d'expertises médicales ne peuvent pas être prises en compte au dernier moment. Il appartient aux candidats de se renseigner à ce sujet auprès du Ministère, dès leur

inscription.

## **2. Maquette du concours**

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

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

La session 2015 a vu la mise en place d'une modification partielle de l'épreuve hors programme dite EHP, avec l'ajout d'une partie préprofessionnelle en français. L'arrêté du 25 juillet 2014 indique que « le jury pose les questions qu'il juge utiles lui permettant d'apprécier la capacité du candidat, en qualité de futur agent du service public d'éducation, à prendre en compte dans le cadre de son enseignement la construction des apprentissages des élèves et leurs besoins, à se représenter la diversité des conditions d'exercice du métier, à en connaître de façon réfléchie le contexte, les différentes dimensions et les valeurs qui le portent, dont celles de la République ».

À la suite de l'entretien consécutif à la présentation du sujet de l'EHP, les candidats sont invités à présenter un projet d'exploitation de l'un des documents. En 2015 et 2016, les candidats ont eu le libre choix de retenir la totalité du dossier ou seulement un ou deux documents, pour cette partie de l'épreuve. À partir de la session 2017, la consigne a été légèrement modifiée dans le libellé des sujets : il est désormais demandé de choisir un seul des trois documents du dossier.

Le déroulement de cet exercice, appelé préprofessionnel, est clairement expliqué aux candidats lors de la réunion d'accueil, et toutes les consignes sont rappelées sur les formulaires de sujets : la présentation de l'exercice préprofessionnel occupe les 5 dernières minutes de l'épreuve et commence à l'invitation du jury. Ainsi, les candidats n'ont pas à surveiller leur montre pour cela, le jury se charge de mettre fin à l'entretien en anglais qui suit la présentation du dossier de trois documents et rappelle que l'exercice préprofessionnel se déroule en français. Cette partie préprofessionnelle n'est suivie d'aucun échange avec le jury, ce qui doit inciter les candidats à bien préparer la présentation de leur projet, et à tirer parti de la totalité des 5 minutes dont ils disposent. Chaque candidat doit préciser le document qu'il a choisi et le niveau d'enseignement auquel s'adresse son projet. Le niveau d'enseignement visé peut ne pas se limiter aux premier et second cycles de l'enseignement secondaire, et inclure tous les types de publics susceptibles d'être pris en charge par des professeurs agrégés, tels que les classes préparatoires aux grandes écoles et le premier cycle des universités (correspondant aux postes de CPGE et PRAG).

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

d'exploitation pédagogique. Le *projet préprofessionnel* ne doit pas être confondu avec ce que serait une réelle exploitation professionnelle du document choisi, exploitation qui ne pourrait guère être exposée dans le même temps limité.

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

Un autre changement récent est à prendre en compte dans le déroulement de l'EHP. À partir de la session 2017, la version de l'*Encyclopaedia Britannica* au format livre, en plusieurs volumes, mise à la disposition des candidats lors de la préparation en loge, sera désormais retirée de la loge de préparation à l'épreuve, au profit de la version DVD, consultable sur PC. Cette version DVD, testée en 2016, et encore proposée en parallèle de la version imprimée en 2017, sera la seule version proposée aux candidats à partir de la session 2018. Elle sera consultable en accès libre sur huit ordinateurs de type PC, disposés dans la loge de préparation. Comme chaque année, il sera demandé aux candidats de consulter l'encyclopédie si possible en début de préparation, afin d'assurer une plus grande disponibilité des PC au moment de la journée où les candidats sont nombreux en loge. L'expérience a montré cette année que le nombre des PC équipés garantit une parfaite accessibilité, mais cette recommandation contribue à prévenir toute gêne possible pour les candidats. L'utilisation (fort simple) du DVD le rend immédiatement utilisable par tous : les PC sont actifs en continu et affichent la page d'accueil de l'encyclopédie, ainsi que la barrette de recherche qui fonctionne par mots-clés. Les candidats sont censés remettre l'écran à la page d'accueil et effacer l'historique de leur navigation au terme de leur consultation. Ils peuvent pour cela se faire aider des appariteurs, qui sont chargés de vérifier l'effacement de l'historique de navigation.

**Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit (sans changement) pour la session 2018 :**

**Epreuves écrites d'admissibilité**

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

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

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

3) Composition de linguistique (durée : six heures, coefficient 1)

Cette épreuve prend appui sur un support textuel unique en langue anglaise. Elle est destinée à apprécier les connaissances des candidats dans les deux domaines suivants :

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

b) Grammaire : le candidat doit, expliciter, en français, trois points de grammaire soulignés dans le texte et répondre à une question de portée générale.

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

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

Total des coefficients des épreuves écrites : 5

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

### **Epreuves orales d'admission**

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

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

Coefficient : 2

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum

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

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

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

Coefficient : 2

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum

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

3) Compréhension et restitution (CR)

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

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

Coefficient : 2

4) Epreuve hors programme (EHP) en anglais

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

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

Cette épreuve comporte une partie appelée « projet préprofessionnel », qui se déroule à l'issue de l'entretien. À l'invitation du jury, le candidat dispose de 5 minutes pour présenter son projet, en

français. Sa présentation ne donne lieu à aucun échange avec le jury. Le candidat doit choisir un seul document parmi les trois qui composent le dossier, définir le niveau d'enseignement concerné par son projet, et présenter des objectifs d'apprentissage ainsi qu'une démarche pédagogique en corrélation. Le projet préprofessionnel faisant partie de l'EHP, il n'est pas noté à part.

Coefficient : 2

Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum

Durée de l'entretien avec le jury : vingt-cinq minutes maximum.

- Enfin, une cinquième note globale d'expression orale en anglais est attribuée à l'issue des épreuves. Cette note est constituée par la moyenne de trois notes d'anglais oral attribuées lors des épreuves de leçon, de commentaire et d'EHP. Cette note est dotée du même coefficient 2 que chacune des épreuves.

Total des coefficients des épreuves orales : 10.

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

- un jour, les candidats passent la leçon. Ils sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge ;
- un autre jour, ils ont une épreuve d'explication ou de commentaire de texte le matin, et ils passent l'épreuve de compréhension/restitution (CR) l'après-midi du même jour ;
- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP). Les candidats sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge.

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

Lors des épreuves orales, les candidats ont à leur disposition dans les loges, pendant leur temps de préparation, pour toutes les épreuves *sauf la CR*, un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. Le jury s'attend à ce que les candidats vérifient la prononciation de certains mots qu'ils jugent difficiles et celle des noms propres. Pour l'épreuve de commentaire ou d'explication de texte des trois options, les candidats doivent lire un passage du texte, d'une dizaine de lignes. Il leur est vivement recommandé de préparer cette lecture à l'aide du dictionnaire de prononciation.

Pour l'épreuve hors programme (EHP), ils disposent de *l'Encyclopaedia Britannica* qui leur est désormais proposée uniquement dans la version DVD-ROM consultable sur PC.

En littérature, les candidats ont accès aux ouvrages du programme, dans les éditions conseillées. Ces ouvrages sont disponibles à la fois pour la leçon et pour l'explication de texte, et peuvent être emportés dans les salles d'interrogation, ce qui est fortement recommandé. Les ouvrages (appareil critique inclus, le cas échéant) sont consultables dans leur intégralité. Les candidats peuvent utiliser des marque-pages pour localiser certains passages, sans se soucier de les enlever à la fin de l'épreuve. Ces marque-pages sont retirés par les appariteurs, en fin de journée.

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

session. Il est d'ailleurs possible qu'un candidat ait à travailler la même œuvre ou question en explication ou commentaire et en leçon, en raison du tirage au sort des sujets par les candidats et du hasard de leur répartition sur toute la durée des épreuves orales.

### **3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission 2018**

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

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidente du concours, uniquement par mail ([Francoise.Bort@u-bourgogne.fr](mailto:Francoise.Bort@u-bourgogne.fr)), à partir de la première semaine des épreuves orales, afin de connaître le calendrier précis et les horaires des épreuves. Il est demandé d'éviter de se présenter dans les premiers et derniers jours des épreuves orales, pour des raisons évidentes de non disponibilité du directoire et des appariteurs dans ces deux périodes (de mise en place et de rangement du dispositif des épreuves). Il est, avant toute chose, expressément demandé aux visiteurs de ne jamais s'adresser directement à l'établissement d'accueil, c'est-à-dire à l'administration du Lycée Jacquard (Paris 19<sup>e</sup>), qui ne dispose pas des éléments nécessaires à l'organisation de leur visite.

Après avoir pris contact par mail, les visiteurs sont invités à se présenter à l'accueil du concours, sur le lieu des épreuves, où ils remplissent un formulaire et présentent une pièce d'identité. Ils sont ensuite répartis dans les différentes salles d'interrogation par le directoire du concours, et guidés dans leurs déplacements par les appariteurs.

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

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

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

### **4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales**

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

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

penser que chaque interrogateur puisse se spécialiser dans une partie de la notation, que l'un noterait la langue, l'autre le contenu et le troisième encore autre chose. Les trois membres d'une même commission évaluent les mêmes aspects d'une prestation, et le font en toute indépendance.

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

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

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

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

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

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

## **5. Conseils essentiels**

Aucune question ou œuvre du programme n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation ou du commentaire écrit. De nombreuses rumeurs sans fondement circulent tous les ans sur les sujets qui vont être proposés lors des épreuves d'admissibilité. Or ce qui rend un sujet éligible pour les épreuves écrites est son intitulé seul, et non le lien éventuel qu'il pourrait entretenir avec les sujets des sessions antérieures ou avec ceux des autres concours, et cela vaut pour l'ensemble des épreuves écrites. Il n'existe aucune concertation entre les différents présidents de concours pour le choix des sujets et il se peut donc que les sujets d'une session portent, de façon fortuite, sur les mêmes questions ou auteurs, aux deux concours (interne et externe) de l'agrégation. Il est tout aussi hasardeux de miser sur un principe d'alternance pour déterminer si la dissertation portera sur le programme de littérature ou de civilisation. L'alternance qui régit l'attribution de la dissertation et du commentaire à la littérature ou à la civilisation relève de la possibilité et non de l'obligation. Un candidat sérieux étudie toutes les questions inscrites au programme et s'interdit toute impasse. Une œuvre ou une question peut être proposée deux années de suite, si elle est reconduite dans le programme.

De nombreux candidats admissibles compromettent leurs chances de réussite faute d'avoir suffisamment préparé les épreuves orales. Les candidats doivent garder à l'esprit que le coefficient des épreuves orales est le double de celui de l'écrit, et que les résultats de l'oral opèrent un profond

bouleversement dans le classement établi à l'issue des épreuves écrites. À titre d'exemple, lors de la session 2017, huit candidats ont gagné plus de 300 places entre le classement de l'écrit et le classement final ; 46 candidats ont perdu plus de 100 places ; et 85 candidats ont gagné plus de 100 places. Ce bref aperçu fondé sur les chiffres les plus parlants doit convaincre les candidats de la nécessité de s'entraîner aux épreuves orales tout au long de l'année, et pas seulement pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. Ils doivent également savoir que l'admissibilité et l'admission se jouent chaque année à quelques centièmes de point, ce qui doit les inciter à ne rien négliger.

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

La qualité de la langue orale doit faire l'objet d'une attention particulière. Les différentes épreuves requièrent une grande richesse de vocabulaire, et des outils d'analyse propres à chaque discipline.

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

L'intonation montante en fin de phrase, et parfois en fin de segments dans une même phrase, mérite assurément quelque explication, parce qu'elle ne saurait être considérée comme une erreur proprement dite. Si le jury la relève couramment comme un travers à combattre, c'est avant tout parce qu'elle constitue un marqueur d'incertitude de la part du locuteur : elle caractérise une prise de parole qui attend l'approbation constante ou l'assentiment de l'auditoire, dans une situation où le jury évalue un futur professeur, censé proposer le fruit de sa réflexion sur un sujet donné. L'intonation montante révèle un décalage entre l'attitude du candidat et l'esprit d'un concours de recrutement d'enseignants capables de réellement *prendre* la parole sur un sujet donné, et de s'impliquer dans un échange. L'intonation montante porte également atteinte à l'accentuation, en favorisant un glissement systématique des accents vers les syllabes finales.

La cinquième note d'expression orale se fonde sur l'ensemble des épreuves : présentation et entretien en anglais. Or, le jury observe régulièrement que de nombreux candidats affrontent la partie des épreuves consacrée à l'entretien comme s'il s'agissait d'une conversation informelle. Ils accumulent les fautes, ne prêtent pas toujours une attention suffisante aux questions posées, et proposent des réponses peu argumentées. Il paraît donc essentiel d'attirer l'attention des candidats sur le fait que l'entretien constitue une partie essentielle de chaque l'épreuve. Il prolonge l'argumentation en l'adaptant aux enjeux d'une discussion, et montre la capacité du candidat à mettre sa réflexion au service d'un échange qui préfigure l'un des aspects les plus importants de sa future tâche d'enseignant : l'échange avec ses élèves ou avec ses pairs. L'entretien permet également au jury de tester une autre qualité fondamentale du futur enseignant : sa capacité à construire, puis partager, et enfin (idéalement) faire évoluer sa propre réflexion sur des objets de savoir.

Même si cette cinquième note concerne exclusivement l'expression en anglais, il est par ailleurs utile de signaler aux candidats que le passage de l'anglais au français, dans l'épreuve de la leçon en particulier, mais aussi dans la partie préprofessionnelle de l'EHP, donne souvent lieu à un relâchement encore plus marqué que dans les entretiens en anglais. Le passage à la langue maternelle (pour la plupart des candidats) n'autorise pas l'emploi d'un registre d'expression plus familier. Il est vivement conseillé aux candidats de veiller à la qualité de la langue orale pendant la totalité des épreuves, et quelle que soit la langue employée. Ils ne parleront pas à leurs élèves en classe comme ils parleraient à leurs amis dans une situation informelle. Il y a donc, dans un concours de recrutement, une position préprofessionnelle à adopter, en ce qui concerne le registre d'expression orale. L'anglais oral fait l'objet d'une note particulière, mais la qualité du français et le niveau de l'argumentation entrent pour une grande part dans l'évaluation de l'épreuve elle-même et ne sauraient être négligés. Les membres du jury veillent, en retour, à mettre les candidats en capacité de donner le meilleur d'eux-mêmes.

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

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

## **6. Bilans personnalisés des épreuves d'admissibilité et d'admission**

Les candidats qui ont échoué aux épreuves d'admissibilité ou d'admission, peuvent obtenir un

bilan de leurs épreuves en vue d'améliorer leur préparation lors d'une session ultérieure. La *seule* marche à suivre pour cela consiste à contacter la présidente de jury *par mail exclusivement* ([Francoise.Bort@u-bourgogne.fr](mailto:Francoise.Bort@u-bourgogne.fr)), le plus rapidement possible après l'annonce des résultats de l'admissibilité et de l'admission : *avant le 15 mai pour l'admissibilité ; avant le 15 juillet pour l'admission.*

Ces bilans ne peuvent concerner que la partie du concours à laquelle un candidat a échoué : un candidat admis n'aura aucun bilan de ses épreuves. Un candidat admissible qui échoue à l'oral n'aura pas de bilan de ses épreuves écrites, il pourra seulement demander un bilan de ses épreuves orales.

Les bilans des épreuves écrites sont programmés dans le courant du mois de juin ; les bilans des épreuves orales se déroulent entre le 1<sup>er</sup> septembre et le 31 octobre. Ce calendrier ne peut être assoupli, en raison de nombreux paramètres contraignants liés à l'organisation du concours : disponibilité du directoire, gestion des fiches de correction. Que les candidats soient par avance remerciés pour leur compréhension, et pour leur prise en compte du fait que cette aide ne fait pas partie des obligations du jury. Les bilans personnalisés sont proposés en dehors des responsabilités qui incombent au directoire du concours, et donc de façon à ne pas empiéter sur les véritables charges du jury, ce qui n'enlève rien à l'importance particulière qui est donnée à ces moments d'échange.

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

<http://www.devenirenseignant.gouv.fr>

## **Conclusion**

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

Il est indispensable de s'entraîner à toutes les épreuves et de préparer l'écrit et l'oral avec un même degré d'investissement, toute l'année, de façon à se donner les meilleures chances de réussite.

Enfin, que soient remerciés ici tous ceux qui ont œuvré à la bonne organisation du concours lors de la session 2017 : les membres du jury de l'écrit et de l'oral mais aussi les personnels de la DGRH du Ministère, les personnels du SIEC à Arcueil, ainsi que le proviseur, le proviseur-adjoint et les personnels du Lycée Jacquard.

Le nouveau directoire mis en place lors de la session 2016 voit cette année le renouvellement du siège de Secrétaire général du concours, occupé depuis 2013 par Madame Laure Gardelle,

Professeur de linguistique à l'Université de Grenoble. Sa rigueur et son dévouement au concours auront grandement facilité le passage de la correction des épreuves écrites à la dématérialisation partielle en 2016, puis à la dématérialisation complète lors de cette dernière session. Laure Gardelle a pris soin de transmettre à Christelle Lacassain-Lagoïn, de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, sa grande maîtrise de la fonction de Secrétaire générale. Le jury aura à cœur de préserver tout ce qu'elle a su apporter au bon fonctionnement du concours.

Françoise BORT

Université de Bourgogne  
Présidente du jury de l'Agrégation externe d'Anglais

## **7. BILAN CHIFFRÉ DE LA SESSION 2018**

### **REMARQUES GÉNÉRALES**

Les résultats de la session 2017 sont assez comparables à ceux de la dernière session, malgré une baisse du nombre de postes mis au concours : 203, au lieu des 213 postes proposés en 2016, un chiffre qui se rapproche de celui de la session 2015 qui comptait 202 postes. Le total du premier candidat non admis (204<sup>e</sup> du classement) se situe à deux centièmes du dernier admis (203<sup>e</sup>). Cet écart était de trois centièmes en 2016, et de deux centièmes également en 2015.

Le nombre d'inscrits au concours marque une légère augmentation de session en session : il est de 2254 en 2017, (contre 2.201 en 2016 ; 1.995 en 2015 ; et 1.888 en 2014).

Le nombre de candidats inscrits non éliminés reste comparable : 1107 candidats ont composé dans toutes les épreuves écrites en 2017, chiffre à distinguer de celui des candidats non éliminés qui représente, parmi ces 1107 candidats, les 1077 qui n'ont pas rendu de copies blanches ou obtenu de note éliminatoire, soit 47,78 % des 2254 inscrits. Ce pourcentage, jusqu'ici situé légèrement au-dessus de 50 %, descend pour la première fois au-dessous.

Les 417 candidats admissibles (même chiffre qu'en 2015) représentaient 38,72 % des candidats non éliminés (la proportion était de 45,74% en 2015).

39 candidats ne se sont pas présentés aux épreuves d'admission en 2017, parmi lesquels 31 lauréats de l'agrégation interne qui ont renoncé aux épreuves du concours externe. Ce nombre est en augmentation par rapport aux sessions précédentes : on comptait 29 absents en 2016, et 21 en 2015.

L'exemple de quelques remontées spectaculaires, lors des épreuves orales, doit convaincre les futurs candidats de la nécessité de bien préparer l'oral dont les coefficients représentent le double de ceux de l'écrit (coefficient 10 pour l'oral et 5 pour l'écrit). Quelques chiffres illustreront le propos : 46 candidats ont perdu 100 places ou plus entre leur rang d'admissibilité et leur rang au classement final, la perte la plus importante étant de 236 places ; tandis que 85 candidats ont gagné 100 places ou plus, le gain le plus important étant de 376 places.

Ainsi, la meilleure moyenne des épreuves d'admission s'élève à 16,5 sur 20 en 2017, pour une moyenne générale à l'oral de 7,41 sur 20 pour les admissibles non éliminés, et de 9,47 pour les candidats admis.

La meilleure moyenne des épreuves d'admission était de 17,48 sur 20 en 2016, pour une moyenne générale à l'oral de 7,40 pour les admissibles et de 9,55 pour les admis. La meilleure moyenne était de 17,3 sur 20 en 2015, pour une moyenne générale à l'oral de 7,67 sur 20 pour les admissibles, de 9,75 pour les candidats admis sur liste principale et de 7,57 pour les candidats inscrits sur liste complémentaire.

18 candidats parmi les vingt premiers lauréats ont obtenu une moyenne aux épreuves d'admission supérieure à 13 sur 20 (ils étaient 16 en 2016).

Pour les épreuves d'admissibilité (épreuves écrites), la meilleure moyenne s'élevait à 13,5 sur 20 pour une moyenne générale de 6,25 pour les candidats non éliminés, et de 8,3 pour les candidats admissibles (la meilleure moyenne de l'écrit était de 14,75 en 2016, et la moyenne générale de 8,71 pour les admissibles).

Enfin, sur l'ensemble des épreuves (admissibilité et admission), la meilleure moyenne 2017 s'élève à 15,4 sur 20, et celle des admis à 9,25 sur 20 (contre 16,57 et 9,53 en 2016).

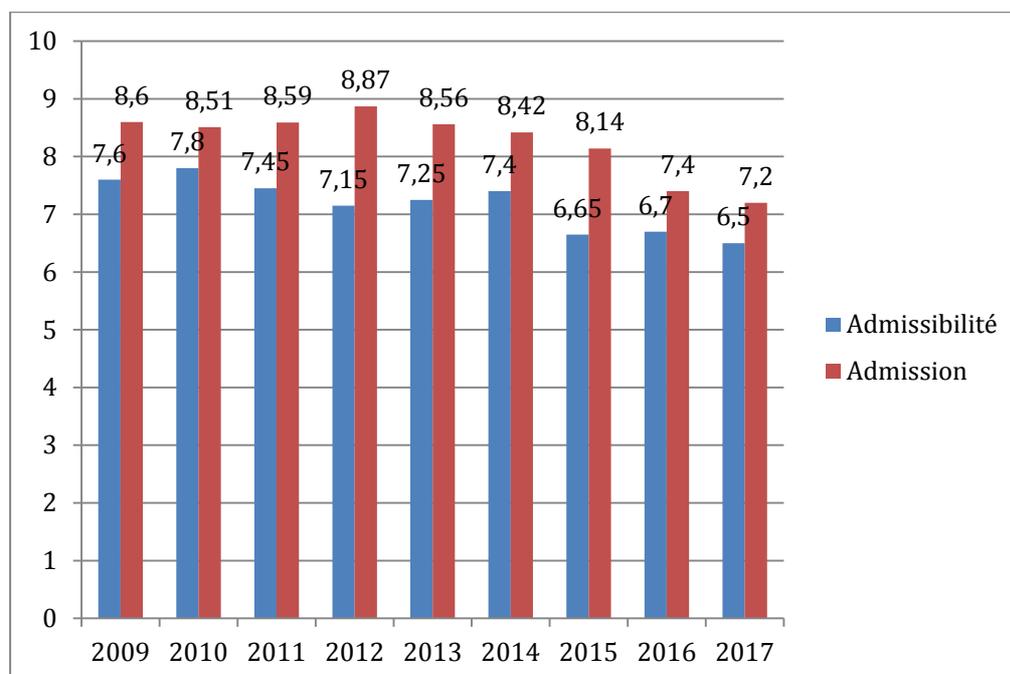
#### Les barres d'admissibilité et d'admission :

La barre d'admissibilité, se situe cette année à 6,5, (elle était à 6,70 en 2016, à 6,65 en 2015, et à 7,4 en 2014), pour un ratio d'admissibles de 2,05 (2,19 en 2016, 2,31 en 2015 et 2,25 en 2014). Le jury a choisi de limiter le ratio pour maintenir une barre d'admissibilité raisonnable.

La barre d'admission, 7,2 sur 20, est en diminution par rapport à celles de 2016 (7,41), de 2015 (8,14) et de 2014 (8,42), ce qui semble indiquer qu'une limite du vivier a été atteinte.

#### Graphique 1 :

Evolution du niveau des barres d'admissibilité et d'admission, 2009-2017



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

Le niveau global des candidats, tel qu'il apparaît dans les moyennes obtenues sur l'ensemble de cette session (écrit et oral), marque une poursuite de la baisse observée depuis 2012.

### Le nombre d'admissibles

Le pourcentage des admissibles (417) par rapport aux candidats non éliminés (1077) s'élève à 38,71 %. En d'autres termes, un candidat qui passe toutes les épreuves sans avoir de note éliminatoire a un peu moins d'une chance sur deux d'être admissible.

### Le pourcentage des admis par rapport aux admissibles

Le pourcentage des candidats admis (203 postes) parmi les admissibles non éliminés (377) est de 53,8 %, un pourcentage nettement supérieur au taux de 2015 (45,29%) : un candidat admissible qui passe toutes les épreuves avait cette année plus d'une chance sur deux d'être admis.

### Les chiffres par option : admissibilité

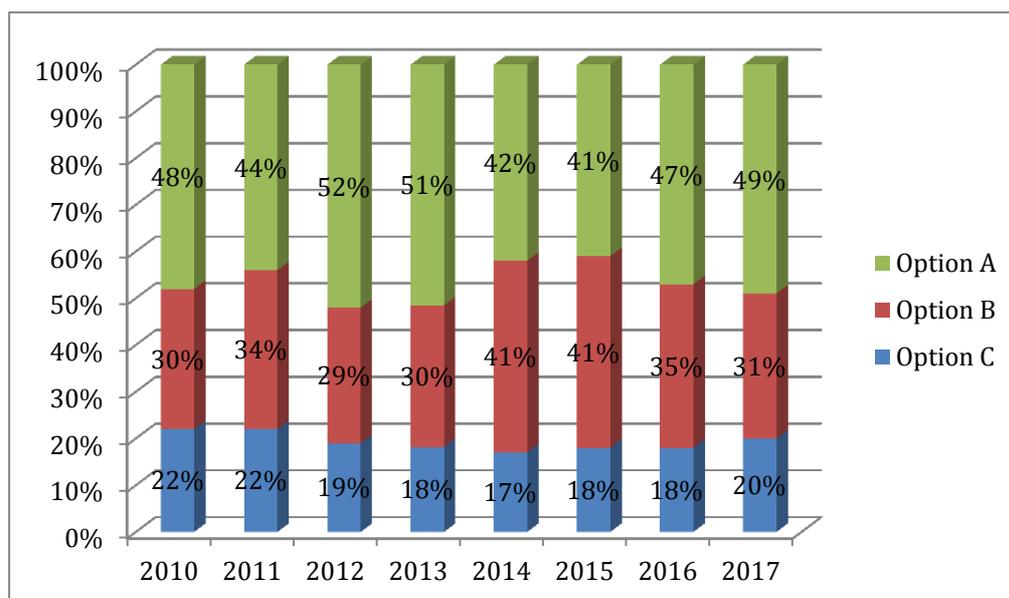
La répartition des admissibles par option varie sensiblement par rapport à 2015 (l'année la plus comparable à 2017).

- 205 admissibles pour l'option A en 2017 (220 en 2016, 193 en 2015 et en 2014, 192 en 2013), soit 49,1 % des admissibles (41,3% en 2015, 42% en 2014) ;
- 127 admissibles pour l'option B (163 en 2016, 190 en 2015, 149 en 2014, 120 en 2013), soit 30,5 % des admissibles (40,7 % en 2015, 41% en 2014) ;
- 85 admissibles pour l'option C, seul chiffre quasi identique à celui de 2015 (84 en 2016 et 2015, 63 en 2014, 72 en 2013), soit 20,4 % des admissibles.

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

### Graphique 2 :

Part d'admissibles selon l'option, 2010-2017 (%)



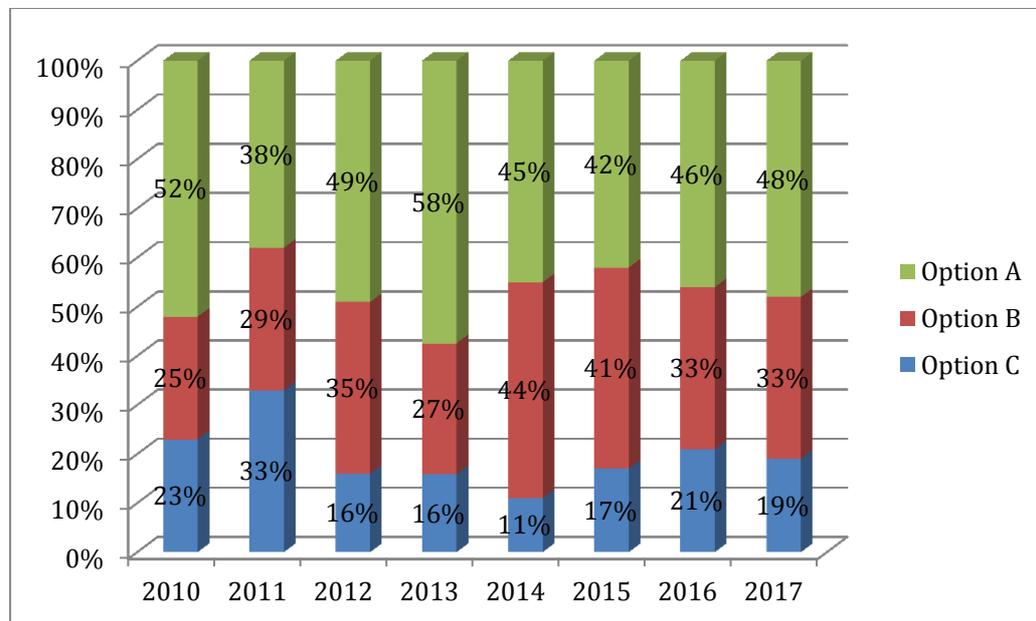
Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admissibilité.

Lecture : En 2017, 49 % des étudiants admissibles étaient issus de l'option A, 31 % de l'option B et

20% de l'option C.

### Graphique 3 :

Part d'admis selon l'option, 2010-2017 (%)



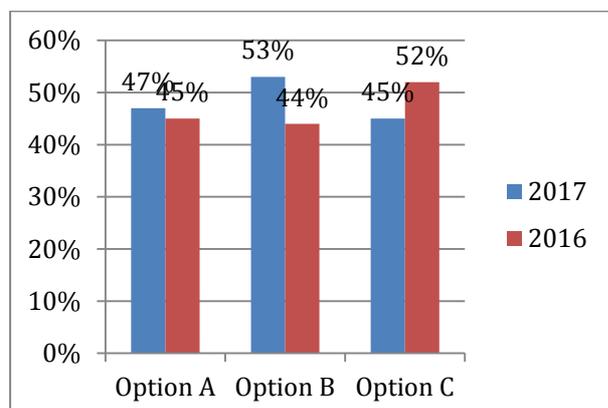
Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2017, 48 % des candidats admis étaient issus de l'option A, et respectivement 33 % et 19 % pour les options B et C.

Si l'on examine les taux d'admission (le rapport entre le nombre des admis et celui des admissibles), on constate que le taux de réussite des admissibles varie sensiblement d'une année à l'autre. L'option A se maintient sensiblement avec un taux de **47,3 %** en 2017 (44,5 % en 2016, 43,5 % en 2015, 49 % en 2014) ; l'option B progresse nettement : **53,5 %**, contre 43,7% en 2016 et 2015) ; et l'option C marque une baisse, avec **44,7 %** (contre 52,4 % en 2016, et proche des 41,7% de 2015).

### Graphique 4 :

Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie, 2016-2017



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.  
 Lecture : En 2017, 47,3 % des candidats admissibles ayant présenté l'option A étaient admis ; 53,5 % des candidats admissibles ayant présenté l'option B étaient admis ; ainsi que 44,7 % des candidats admissibles ayant présenté l'option C.

### Le ratio hommes/femmes

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

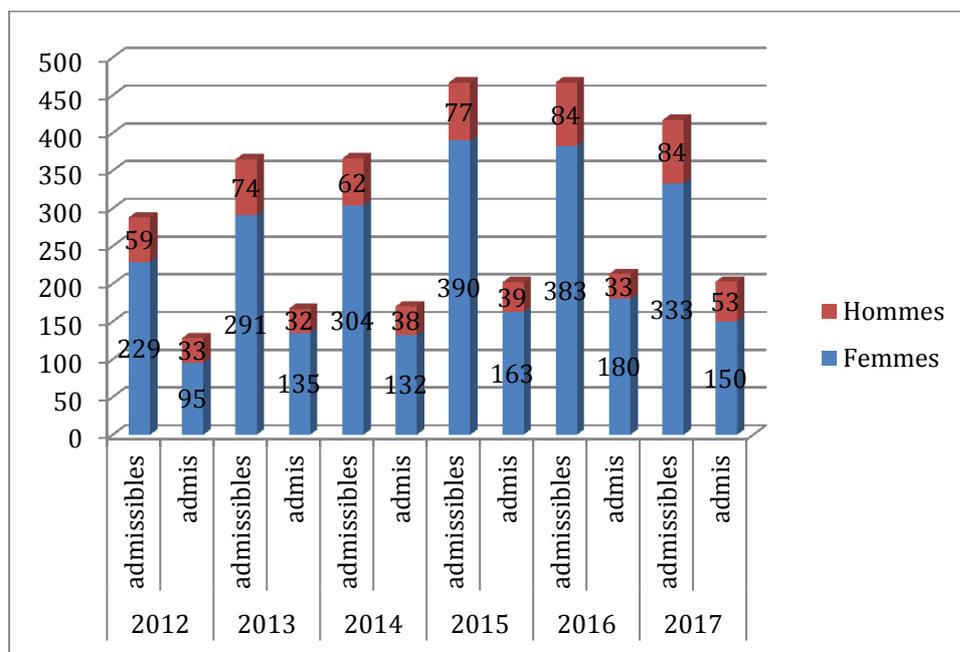
- En 2015, 880 femmes ont composé à toutes les épreuves (soit 79,8% des présents) pour 223 hommes (soit 20,2% des présents).

- En 2016 : chiffres NON COMMUNIQUES par le ministère.

- En 2017 : chiffres NON COMMUNIQUES par le ministère.

### Graphique 5

Evolution de la ventilation des effectifs de candidats admissibles et admis par sexe, 2012-2017



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

La surreprésentation statistique des femmes se retrouve dans le nombre des admissibles et celui des admis. En 2017, on compte ainsi parmi les admissibles 79,9 % de femmes et 20,1 % d'hommes. Parmi les lauréats, on compte 75,4 % de femmes et 24,6 % d'hommes.

En ce qui concerne le taux de réussite, il y a eu :

- 53 candidats admis sur 84 hommes admissibles en 2017 (33 sur 84 en 2016).
- 150 candidates admises sur 333 femmes admissibles en 2017 (180 sur 383 en 2016).

### L'âge des candidats

L'âge des candidats varie considérablement puisque l'on observe un écart de 36 ans entre le candidat admis le plus âgé (59 ans, né en 1958) et le candidat le plus jeune (22 ans, né en 1995). L'écart était de 35 ans en 2016, 30 ans en 2015, et 37 ans en 2014.

Le contingent le plus représenté est celui des candidats nés au début des années 1990.

### **Répartition par date de naissance (extraits)**

Candidat admissible le plus âgé : né en 1956

Candidats admis les plus âgés : né en 1958

1971 : 16 admissibles, 4 admis

1980 : 17 admissibles, 5 admis

1986 : 10 admissibles, 5 admis

1987 : 10 admissibles, 6 admis

1988 : 7 admissibles, 3 admis

1989 : 8 admissibles, 6 admis

1990 : 23 admissibles, 13 admis

1991 : 22 admissibles, 14 admis

1992 : 42 admissibles, 28 admis

1993 : 38 admissibles, 32 admis

1994 : 17 admissibles, 15 admis

Les candidats les plus jeunes (22 ans en 2017) sont nés en 1995, et parmi eux on compte 3 admissibles pour 3 admis.

### **L'origine professionnelle des candidats**

- En 2016, la catégorie la plus nombreuse du point de vue du statut est celle des enseignants titulaires du ministère de l'éducation nationale : 240 parmi les admissibles, dont 231 certifiés, contre 103 étudiants. Sur 203 admis, 70 sont étudiants, soit 34,5 % (contre 35,2 en 2016, 47 % en 2015 et 53,5% en 2014) ; 25 étaient issus d'une ENS, soit 12,3 % (contre 16,9 % en 2016, 14,4% en 2015 et 15,3% en 2014) ; 81 étaient enseignants titulaires du ministère de l'éducation nationale, dont 78 certifiés, soit 39,9% d'enseignants titulaires et 38,4% de certifiés (contre 29,8 % en 2016, 27 % en 2015 et 21,8% en 2014).

- Le taux d'admission était de 33,7 % pour les certifiés (contre 29,8 % en 2016, 28,8% en 2015 et 28% en 2014) ; de 68% pour les étudiants (contre 58,6% en 2015 et 55% en 2014) ; et de 100% pour les ENS (contre 87,9% en 2015 et 93% en 2014).

### **Répartition par profession (extraits)**

- Elèves d'une ENS : 25 admissibles (38 en 2016, 33 en 2015, 28 en 2014, 38 en 2013, 22 en 2012, 14 en 2011, 21 en 2010, 27 en 2009). Les admis étaient 25 en 2017 (36 en 2016, 29 en 2015, 26 en 2014, 37 en 2013, 21 en 2012, 12 en 2011, 19 en 2010, 27 en 2009).

Certifiés : 231 (contre 242 en 2016, 194 en 2015, 133 en 2014, 114 en 2013, 90 en 2012, 91 en 2011, 90 en 2010 et 62 en 2009). Les certifiés admis étaient 78 (contre 72 en 2016, 56 en 2015, 37 en 2014,

27 en 2013, 28 en 2012, 34 en 2011, 18 en 2010 et 16 en 2009).

L'aspect le plus frappant des statistiques de 2017 restera l'augmentation significative de la proportion de certifiés parmi les lauréats, et le nombre supérieur de certifiés par rapport aux étudiants dans le classement final.

#### **8. Ont collaboré au rapport de la session 2017 :**

Lawrence AJE, MCF Université de Montpellier 3  
Valérie BAISNÉE, MCF-HDR IUT de Sceaux  
Karine BIGAND, MCF Université d'Aix-Marseille  
Béatrice BRIARD, IPR Académie de Lille  
Michel CAMOS, CPGE à Nice  
Pierre CARBONI, PR Université de Nantes  
Catherine CHAUVIN, MCF Université de Lorraine  
Rémy DUTHILLE, MCF Université de Bordeaux  
Aurélie GODET, MCF Université Paris-Diderot  
Nathalie JAECK, PR Université de Bordeaux  
Christelle LACASSAIN-LAGOIN, MCF-HDR Université de Pau  
Hubert MALFRAY, CPGE à Saint-Etienne  
Susan MOORE-MAUROUX, MCF Université de Limoges  
Sébastien MORT, MCF Université de Lorraine  
Célia SCHNEEBELI, MCF Université de Bourgogne  
Martine YVERNAULT, PR Université de Limoges

#### **9. Membres du jury 2016**

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40 % d'hommes et de femmes). Le jury ci-dessous compte 39 femmes et 44 hommes, soit respectivement : 47 et 53 %.



Liberté - Égalité - Fraternité  
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Secrétariat général  
Direction générale des ressources humaines  
Sous-direction du recrutement

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Vu l'arrêté du 29 juillet 2016 autorisant au titre de l'année 2017 l'ouverture du concours externe de recrutement de professeurs agrégés de l'enseignement du second degré,

- Vu l'arrêté du 17 octobre 2016 nommant les présidents des jurys des concours externes de l'agrégation ouverts au titre de la session 2017,

- Vu les propositions de la présidente du jury,

## ARRETE

Article 1 :

Le jury du concours de l'agrégation externe section langues-vivantes, option anglais est constitué comme suit pour la session 2017 :

### Présidente

Mme Françoise BORT  
Professeur des universités

Académie de DIJON

### Vice-Président

M. Christophe GILLISSEN  
Professeur des Universités

Académie de CAEN

M. Antoine MIOCHE  
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

### Secrétaire Générale

Mme Laure GARDELLE  
Maître de conférences des Universités

Académie de GRENOBLE

### Membres du jury

M. Lawrence AJE  
Maître de conférences des Universités

Académie de MONTPELLIER

M. Julien AMORETTI  
Professeur agrégé

Académie de VERSAILLES

M. Wilfried ANDRIEU  
Maître de conférences des universités

Académie d' AIX-MARSEILLE

M. Clifford ARMION  
Professeur agrégé

Académie de LYON

Mme Sophie AYMES  
Maître de conférences des universités

Académie de DIJON

Mme Valérie BAISNEE  
Maître de conférences des universités

Académie de VERSAILLES

Mme Karine BIGAND  
Maître de conférences des universités

Académie d' AIX-MARSEILLE

M. Nicolas BOILEAU  
Maître de conférences des universités

Académie d' AIX-MARSEILLE

M. Charles BRASART  
Maître de conférences des universités

Académie de NANTES

Mme Béatrice BRIARD  
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de LILLE

M. Michel CAMOS Professeur de chaire supérieure	Académie de NICE
M. Sébastien CAMUS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Laure CANADAS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Pierre CARBONI Professeur des Universités	Académie de NANTES
M. Roy CARPENTER Maître de conférences des Universités	Académie de LYON
Mme Catherine CHAUVIN Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
M. Thibaut CLEMENT Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
Mme Nathalie COCHOY Professeur des universités	Académie de TOULOUSE
Mme Pauline COLLOMBIER Maître de conférences des universités	Académie de STRASBOURG
M. Eric CORRE Professeur des Universités	Académie de PARIS
Mme Anne-Catherine DE BOUVIER DE CACHARD-LOBO Maître de conférences des universités	Académie de CAEN
Mme Emmanuelle DE CHAMPS Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Guillaume DESTOT Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Nathalie DUCLOS Maître de conférences des Universités	Académie de TOULOUSE
Mme Anne-Valérie DULAC Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Remy DUTHILLE Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Grégory FURMANIAK Maître de conférences des Universités	Académie de PARIS
Mme Isabelle GADOIN Professeur des Universités	Académie de POITIERS
Mme Isabelle GERARDIN Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. François-Xavier GIUDICELLI Maître de conférences des universités	Académie de REIMS
Mme Aurélie GODET Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Adrian GRAFE Professeur des Universités	Académie de LILLE
M. Fabien GRENECHE Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Frédéric HERRMANN Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Robin HOLMES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Sylvain JACQUELIN Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Nathalie JAECK Professeur des Universités	Académie de BORDEAUX
M. Daniel JEAN Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Vanina JOBERT-MARTINI Maître de conférences des universités	Académie de LYON

M. Andrew JOHNSTON Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Mélanie JOSEPH-VILAIN Maître de conférences des universités	Académie de DIJON
Mme Anne JUGNET Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
M. Stéphane KOSTANTZER Maître de conférences des universités	Académie de STRASBOURG
Mme Christelle LACASSAIN-LAGOIN Maître de conférences des universités	Académie de BORDEAUX
M. Denis LAGAE-DEVOLDERE Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Gildas LE VOGUER Professeur des Universités	Académie de RENNES
Mme Eva LOECHNER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Sarah LOOM Professeur agrégé	Académie d' AMIENS
Mme Carine LOUNISSI Maître de conférences des universités	Académie de ROUEN
M. Hubert MALFRAY Professeur agrégé	Académie de LYON
M. François MALLET Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Natalie MANDON Maître de conférences des Universités	Académie de LYON
M. Bruno MARCHEBOUT Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Régis MAUROY Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
Mme Fiona MCCANN Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Marie-Christine MILLER-AMARD Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de STRASBOURG
M. Florent MONCOMBLE Maître de conférences des Universités	Académie de LILLE
Mme Susan MOORE-MAUROUX Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
Mme Valérie MORISSON Maître de conférences des Universités	Académie de DIJON
M. Sébastien MORT Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Julie NEVEUX Maître de conférences des Universités	Académie de PARIS
M. Yves-Marie PEREON Maître de conférences des Universités	Académie de ROUEN
M. Stéphane PORION Maître de conférences des Universités	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Françoise PRIM Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Hélène QUANQUIN Maître de conférences des Universités	Académie de PARIS
Mme Zohra RAHMOUNI Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Yvonne Marie ROGEZ Maître de conférences des universités	Académie de PARIS
M. Bertrand ROUBY Maître de conférences des Universités	Académie de LIMOGES

Mme Célia SCHNEEBELI  
Maître de conférences des universités  
M. Lee SMART  
Professeur agrégé  
M. Vivien TODESCHINI  
Professeur agrégé  
Mme Françoise TUSQUES-VENISSE  
Maître de conférences des Universités  
M. Brian VALES  
Professeur agrégé  
M. Yann VERBRUGGE  
Professeur agrégé  
M. James WALKER  
Maître de conférences des universités  
Mme Kerry-Jane WALLART  
Maître de conférences des universités  
M. Timothy WHITTON  
Professeur des Universités  
M. Stephan WILHELM  
Professeur agrégé  
Mme Martine YVERNAULT  
Professeur des universités  
M. Mohammed ZENAK  
Personne à compétences particulières

Académie de DIJON  
Académie de LYON  
Académie de GRENOBLE  
Académie de NANTES  
Académie de PARIS  
Académie de LILLE  
Académie de LYON  
Académie de PARIS  
Académie de CLERMONT-FERRAND  
Académie de GRENOBLE  
Académie de LIMOGES  
Académie de PARIS

Article 2 :  
La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 01 mars 2017

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement  
supérieur et de la recherche et par délégation,  
Le sous-directeur du recrutement



Jean-François PIERRE

# I – EPREUVES ECRITES

## 1 – Dissertation en français.

Le sujet de la dissertation en français portait cette année sur un ouvrage qui figurait au programme du concours pour la deuxième année. Ce sujet abordait une question centrale, permettant d'envisager le roman *Sense and Sensibility* comme un tout et de souligner la profonde unité qui relie la diégèse romanesque et le récit, dans ses composantes stylistique et narrative. Une bonne maîtrise de l'œuvre, et non pas seulement de son univers spatio-temporel, était, à ce titre, nécessaire. Le jury a souhaité clarifier le statut de l'adaptation filmique du roman par le réalisateur Ang Lee (avec la collaboration d'Emma Thompson pour le scénario), de manière à ouvrir l'analyse d'une épreuve *qui reste littéraire* aux apports d'un travail sur l'adaptation cinématographique.

**Le traitement de l'adaptation cinématographique dans la dissertation de littérature : un faux problème, mais un véritable enjeu.**

Le libellé du sujet précisait : « Ce sujet porte sur le roman de Jane Austen. Vous pourrez néanmoins vous référer au film de Ang Lee pour étayer et illustrer votre propos. »

Le texte-cadre ministériel laisse à la discrétion du jury la nature du couplage entre l'œuvre littéraire et le film au programme, et il est important de rappeler que l'épreuve écrite de littérature, dissertation ou commentaire, est définie comme portant sur la partie littérature du programme. Le texte littéraire est donc à prendre en compte en tout premier lieu dans cette épreuve. La phrase ajoutée cette année au libellé du sujet de dissertation avait quelques objectifs précis. Il s'agissait d'éviter aux candidats de se demander si le film était concerné ou pas et de faire en sorte qu'ils aient tous les mêmes consignes à ce sujet, tout en précisant qu'il ne pouvait être question de traiter le sujet en ne tenant compte que du film. Le jury a pensé aux nombreux candidats qui sont préparés à la dissertation sur la base de consignes parfois hésitantes à propos du couplage œuvre/film, et qui auraient pu se sentir pénalisés par une interdiction à parler du film. La consigne ajoutée au sujet avait le double mérite de ne rendre la référence au film ni obligatoire, ni pénalisante, et de limiter la place du film à des considérations susceptibles d'enrichir l'objet même de l'exercice qu'est le texte littéraire.

Le scénario, la direction d'acteurs et la technique cinématographique de l'adaptation du roman issue de la collaboration entre Ang Lee et Emma Thompson présentaient de nombreux éléments susceptibles de servir à l'approfondissement du sujet posé. Les candidats pouvaient se référer aux mouvements de caméra mettant en évidence la part de non-dit dans les dialogues, ou les jeux de physionomie fugaces et presque imperceptibles, ou encore des paysages emblématiques d'états d'âme, par exemple. Mais certains partis pris, comme l'interprétation caricaturale d'Edward par Hugh Grant, relevaient du contresens. L'adaptation d'Ang Lee n'est pas un chef-d'œuvre cinématographique et contient des anachronismes (comme la référence à la Belgique dans l'atlas de Margaret). Sans dénigrer systématiquement l'adaptation filmique, les candidats à l'agrégation doivent se montrer capables de mesurer l'écart qu'il y a entre le texte du roman et le travail subjectif de réécriture et d'interprétation que suppose le film. Cet écart oblige à distinguer nettement l'art de montrer qu'est le cinéma et l'art de narrer qui caractérise le roman ; il oblige aussi à distinguer les contextes culturels et les publics ciblés respectivement par le roman et par le film. Le jury attendait, de la

part des candidats, qu'ils fassent preuve de leur capacité d'analyse et ne réduisent pas le film à une reconstitution du roman en costumes d'époque, occasionnellement modifiée (pour des motifs commerciaux ou autres) afin de s'adapter au public selon des critères propres à la société du XXe siècle. Une réflexion sur le genre particulier que constitue l'adaptation filmique d'un texte littéraire devrait assurément faire partie intégrante d'une préparation minimale du programme de littérature.

Les meilleures copies de la session sont naturellement celles qui ont d'abord manifesté un effort de compréhension et de problématisation du sujet. S'agissant d'une notion telle que la retenue, on attendait avant toute chose, dès l'introduction, une tentative de définition, sur les plans sémantique et conceptuel, permettant d'explorer ensuite, conformément à l'esprit de l'épreuve, les aspects stylistiques et narratologiques. Les meilleurs candidats ont su également contextualiser le sujet, sans en réduire la portée à une manière de résoudre la dualité supposée des termes figurant dans le titre du roman. Le jury a été surpris que de nombreux candidats aient présenté l'œuvre comme caractéristique de l'époque victorienne. Rappelons que la publication de *Sense and Sensibility* en 1811 précéda de six ans la naissance de celle qui, en montant sur le trône britannique en 1837, inaugura l'ère qui porte son nom. Jane Austen, qui mourut en 1817, ne fut donc pas sa contemporaine.

**Proposition de corrigé : concevoir et écrire la retenue à l'ère du sentiment.**

« Et que dit ce silence ? » (Jean Racine, *Bérénice*, II, 5, v. 627)

Au moment où Jane Austen travaille à son premier roman, *Sense and Sensibility*, entre 1795 et 1811, la sensibilité, établie depuis quelques décennies en pilier de l'anthropologie et de la philosophie morale européennes, connaît une profonde crise.<sup>1</sup> Les grandes espérances engendrées, au tournant du XVIIIe siècle, par l'exploration systématique du domaine des sentiments moraux ne sont plus de mise. La culture de la sensibilité, d'abord injustement négligée aux yeux de ses pionniers britanniques Shaftesbury et Hutcheson, devient le vecteur de passions sociales positives comme la sympathie et la bienveillance, clés de voûte de l'épistémologie de leur successeur Adam Smith dans les années 1750, avant d'être dévoyée au bénéfice d'un discours autoréférentiel et vide de son sens premier. Dans les dernières années du XVIIIe siècle, l'affect s'est mué en affectation, la sensibilité en sentimentalisme. Transformée en discours, la sensibilité n'est plus l'apanage de belles âmes aux passions délicates, mais sert de masque à la brutalité sociale, au matérialisme le plus affirmé. L'expression du sens moral semble avoir été dénaturée pour servir les intérêts du vice. Le culte du sentiment, désormais établi en une saisissante symétrie avec ce culte de la raison qui fait en France ses premières victimes, invite ainsi, non pas à poursuivre l'opposition superficielle et stérile de la raison et du sentiment, mais bien plutôt à en dépasser l'aporie.

Dans une société où l'apparence est devenue la norme, et dans un contexte littéraire où la surexploitation des conventions sentimentales contribue à épuiser le roman, la première œuvre de Jane Austen s'inscrit en rupture. Non pas que sa jeune auteure veuille en finir avec la sensibilité ou la raison, persuadée qu'elle est que ces deux composantes sont indissociables de la nature humaine. Elle entend plutôt restaurer ces deux

---

<sup>1</sup> Janet Todd, *Sensibility: An Introduction*, London, Methuen, 1986 ; et le Chapitre 6 de l'ouvrage de Markman Ellis, *The Politics of Sensibility: Race, Gender and Commerce in the Sentimental Novel*, Cambridge, Cambridge UP, 1996.

notions dans leurs limites originelles, et les replacer au cœur de leur acception première en les passant au crible de la retenue. Dans *Sense and Sensibility*, Jane Austen confère à la retenue le statut d'élément discriminant qui permet d'explorer et de subvertir les codes discursifs du sentiment, mais également ceux de la raison lorsque, par excès de calcul intéressé, cette dernière confine au déraisonnable.

La retenue est d'abord l'antithèse de l'excès. L'un des principaux ressorts de l'ironie dans la comédie de mœurs, et parfois même du burlesque dans les romans de Jane Austen, consiste précisément à ridiculiser le manque de tact et de sobriété de la plupart des personnages qui appartiennent à la bourgeoisie et la petite noblesse terriennes. On aurait tort, cependant, de circonscrire la notion de retenue à une célébration de la discrétion ou des bienséances mondaines. Ces attitudes mondaines codifiées sont un objet de satire mordante car cette satire est exempte de la légèreté et de l'insouciance observables dans la peinture burlesque de formes plus anodines de l'excès, comme l'extravagance et l'excentricité. Ainsi débarrassée d'une identification un peu simpliste aux convenances et à un idéal de distinction que chercherait à valoriser par contraste une instance narrative non dénuée de snobisme, la retenue peut se concevoir comme une forme de sagesse ou de raison pratique. On pourra y déceler l'influence du principe lockien de modération et celle, non moins pertinente dans la culture familiale anglicane de Jane Austen, de la sobriété et de l'équilibre. Dans un monde où la parole et le geste trahissent davantage qu'ils n'expriment parce qu'ils semblent n'être que très peu en adéquation avec les idées et les sentiments qu'ils expriment, la retenue devient une forme d'attention aux gestes, de circonspection et d'écoute. C'est une forme de réserve plus philosophique que mondaine, qui consiste à limiter l'expression du sujet afin de lui permettre de voir et d'entendre, en lui-même comme dans l'autre, une authenticité que les modes discursifs, les paroles aussi bien que les attitudes, ne restituent pas toujours dans leur exactitude et que, parfois même, ils concourent à subvertir. La retenue est une forme d'honnêteté, envers soi-même et envers autrui. En ce sens, on peut dire qu'elle procède de la vertu philosophique de prudence. Loin de prôner la dissimulation, la retenue concourt à l'intelligence, à la compréhension. Elle démasque l'illusion sur soi-même et sur autrui. Elle permet au sujet de ne pas se méprendre sur la réalité de ses propres idéaux ou de ses propres sentiments, et l'aide à distinguer chez l'autre l'excès involontaire, l'affectation, ou, plus pernicieusement, la malveillance hypocrite. La retenue relève aussi d'un effort à long terme pour garder en mémoire, c'est-à-dire, au sens propre, pour retenir les leçons du passé. Cette forme de retenue, auxiliaire elle aussi de la prudence, permet d'éviter les erreurs du passé. Enfin, l'autre élément de retenue suscité par la prudence s'illustre à travers la réticence, c'est-à-dire choix de ne pas dire, de retenir parfois longtemps une information secrète ou une confidence transmise sous le sceau de la promesse, qui pourraient influencer de l'extérieur les sentiments et les opinions d'autrui. La retenue participe ainsi d'un profond respect pour l'indépendance de jugement et la subjectivité. Enfin, plus généralement, la retenue fait partie d'une attitude morale qui consiste à différer, au prix d'une souffrance consentie, la gratification du plaisir immédiat afin de ménager la temporalité d'une connaissance qui, alliée au plaisir, permet au bout du compte de parvenir à un contentement supérieur et pérenne.

La notion de retenue ne se borne pas à illustrer un type de comportement social et revêt un sens d'autant plus profond sur le plan littéraire qu'elle interroge notre rapport au discours et aux représentations. Le lecteur et le spectateur de *Sense and Sensibility* n'ont aucune difficulté à repérer, dans la diégèse comme dans la construction des personnages ou le jeu des acteurs, de multiples figures de la retenue et, par contraste, autant de modélisations de ses antithèses que sont l'excès et l'assouvissement. La mise en scène romanesque ou filmique de la retenue n'est cependant pas seulement une valeur illustrative. Toutes deux

explorent les conditions d'un véritable ethos de la retenue, ethos qui réunit de manière surprenante et paradoxale à la fois, à deux siècles d'intervalle, des artistes que séparent leurs origines géographiques et sociales, de même que leurs représentations culturelles et religieuses. Mais les deux œuvres ne se bornent pas à mettre en récit ou en scène des pratiques de la retenue aux travers de fictions. Elles posent au plus haut point la question de la vérité du discours, dans la fiction comme dans la réalité, et celle non moins pertinente de la dissimulation et de la transparence, vis-à-vis d'autrui et de soi-même. Qu'exprime au juste le discours dans les différents registres de l'expression (paroles, gestes, lettres) ? Ce qui s'exprime n'est-il pas, au moins pour partie, un simulacre, un leurre, voire même une falsification ? La pensée elle-même n'est-elle pas un mode d'auto-discours et d'autoreprésentation tout aussi exposé au risque de l'illusion et de la falsification ? La retenue ne contribue-t-elle pas, sinon à déjouer, du moins à contenir le caractère pernicieux des fausses apparences pour que, le moment de la résolution venu, lorsque tombent les masques et que le voile d'opacité est levé, une correspondance nouvelle et plus authentique puisse s'établir entre l'expression et la réalité ? Mais le niveau diégétique n'est pas le seul où se déploie le concept. Dans le roman tout comme dans le film, la retenue est à l'œuvre dans le récit, à travers la position omnisciente de la voix narrative, la suspension, les quiproquos, les ellipses ; ainsi que dans l'écriture elle-même, à travers l'ironie, l'usage de la litote, des pauses, des non-dits, des plans à valeur symbolique, ou à travers l'intériorité du jeu des acteurs.

La retenue ayant ainsi été définie, en tant que concept et en tant qu'élément d'un contexte, la dissertation peut se donner pour objectif d'en explorer les modalités aussi bien dans l'univers fictionnel des œuvres que dans leur stratégie narrative, ou encore dans leur esthétique. Plutôt que de disjoindre les trois niveaux d'analyse, on peut s'interroger tout d'abord sur le sens et la valeur du véritable ethos de la retenue qui paraît sous-tendre et structurer l'univers moral de *Sense and Sensibility*. Si la retenue est à ce point érigée en valeur de référence dans le roman aussi bien que dans le film, au point d'en constituer la norme implicite, c'est qu'elle est liée à un indicible qu'il convient avant tout de contenir par le recours à de multiples stratégies de contrôle qui permettent d'en isoler le potentiel destructeur. Mais le stade de la retenue ne constitue qu'une étape, un moment dialectique, dans le processus de révélation d'une authenticité qui ne s'atteint, au prix d'une lutte avec les apparences trompeuses et les illusions, qu'au stade du dénouement. Dans un univers où les signes sont brouillés et trahissent le sens, la transparence se construit dans les silences ou dans des images fugaces, presque imperceptibles. Ainsi, les diverses pratiques et stratégies de la retenue, dans le roman et son adaptation filmique, sont l'instrument paradoxal de la révélation finale, longtemps suspendue à des faux-semblants. Mais cette révélation, pour optimiste qu'elle soit, si elle vient à bout des obstacles au bonheur, ne résout pas pour autant l'opacité fondamentale des idéaux et des sentiments. Même si elle autorise et favorise une heureuse révélation au terme des épreuves, la retenue ne consent jamais à un total dévoilement.

## I. Un ethos de la retenue

### a) Le bonheur à l'épreuve de la retenue

L'antinomie des deux sœurs Dashwood fait ressortir chez l'une l'évidence d'une raison capable de dominer le sentiment (« [...] a strength of understanding, and coolness of judgment [...] », p. 6), et chez l'autre une absence de contrôle de l'affect (« [...] her sorrows, her joys, could have no moderation. », p. 6).

Pour atteindre le souverain bien, le bonheur, la retenue est de mise. Elinor en donne l'exemple le plus éloquent au Chapitre XXII du Volume I, lorsque Lucy lui confie, sous le sceau du secret, ses fiançailles avec Edward : « [...] Elinor's security sunk; but her self-command did not sink with it. », (p. 99). La voix narrative insiste sur la remarquable maîtrise dont fait preuve le personnage. Dans le film d'Ang Lee, la scène du palier, à Barton Cottage où Mrs Dashwood et Marianne s'enferment dans leur chambre pour s'adonner bruyamment aux larmes, montre le personnage d'Elinor luttant contre son propre chagrin, assise sur une marche, finissant par boire elle-même la tasse de thé apaisante (et non point enivrante)<sup>2</sup> qu'elle destinait, comme un antidote, à sa sœur.

Le dilemme de cette nécessaire dissimulation (« The necessity of concealing [...] », p. 104) est particulièrement perceptible au début du Volume II. La scène réunit à nouveau les deux rivales dans le salon de Barton Park, le temps d'une conversation qu'elles tentent de dissimuler aux autres en s'asseyant à l'écart à la même table et en étant occupées au même ouvrage. La prudente retenue d'Elinor s'y oppose à l'hypocrisie éhontée et mensongère de Lucy lorsque celle-ci prétend qu'elle romprait ses fiançailles avec Edward si Elinor le lui conseillait (p. 112). Elinor est la dépositaire de deux autres secrets confiés par Brandon, celui de son amour de jeunesse pour Eliza, qu'elle confie rapidement à Marianne seule, et celui de la culpabilité de Willoughby. Cette scène prend ainsi valeur de démonstration.

Brandon observe un même sens de la retenue lorsque Marianne, ayant manifesté sa déconvenue de le voir se présenter à l'adresse de Mrs Jennings, à Londres, à la place de Willoughby dont elle espérait la visite. Il s'enquiert de sa santé et passe vite à des généralités : « He heard her with the most earnest attention, but seeming to recollect himself, said no more of the subject [...]. », (p.121). C'est, par contraste, à cause de l'indiscrétion de Miss Steele concernant le projet supposé de mariage entre Edward et Lucy, que cette dernière perd son crédit d'estime auprès des Ferrars. La scène de l'aveu indirect qui produit chez Fanny Dashwood une réaction pour le moins sans retenue, est plaisamment rapportée par Mrs Jennings à Elinor au premier chapitre du Volume III. Dans l'adaptation filmique, afin d'augmenter l'effet comique, la scénariste a choisi de montrer plutôt que de rapporter la scène, et remplacé Anne par Lucy elle-même, au prix d'une invraisemblance psychologique. Ce scandale public retentissant libère Elinor de son secret et occasionne un changement total de tonalité au cœur du Chapitre I. Le récit farcesque de la brutale éviction d'Anne de chez Fanny est suivi par un dialogue intime entre Marianne et Elinor. Cette dernière exprime la douleur que lui ont occasionnée les quatre mois de silence qu'elle a dû consentir depuis sa promesse faite à Lucy, puis elle demande à Marianne d'observer à son tour la même retenue.

Même au moment le plus tragique du roman, lorsque Brandon quitte la chambre de malade de Marianne pour aller chercher Mrs Dashwood en toute hâte, la retenue reste de mise dans l'attitude de ce dernier comme dans ses paroles : « Colonel Brandon only pressing her hand with a look of solemnity, and a few words spoken too low to reach her ear [...]. », (p. 235). Dans le scénario d'Emma Thomson, plusieurs scènes non présentes dans le roman, tentent de représenter la retenue dans le comportement des personnages d'Elinor et d'Edward, notamment. On se bornera à en citer trois : la scène de communication indirecte entre eux, dans la bibliothèque de Norland House, autour de l'atlas de Margaret, qui permet de

---

2 Conformément aux préceptes rappelés par William Cowper : "the cups, /That cheer but not inebriate," *The Task*, 1785, Livre IV, v. 36.

représenter leur parfait accord sur le plan de la délicatesse des sentiments ; la scène où la vitre ouvrant sur le parc permet à Elinor de relever, derrière cet écran transparent, les signes de la sensibilité d'Edward et de s'avouer à elle-même, comme dans un miroir, l'attrait qu'elle éprouve pour lui ; la scène de l'écurie, enfin, où un dévoilement paraît possible de la part d'Edward venu prendre congé d'Elinor au moment même où elle exprime indirectement sa peine de quitter Norland en caressant le cheval qu'elle va laisser derrière elle, avant que l'irruption de Fanny n'interrompe toute communication.

### **b) L'excès, ou l'illusion du bonheur**

Marianne offre le modèle d'un sentimentalisme illusoire qui excède les limites de la sensibilité, ce qui est à mettre au compte de ses qualités mais l'expose aussi aux dangers du sentiment emblématisés par la fin tragique des deux Eliza. Si la sensibilité est une qualité, son excès, le sentimentalisme, s'avère dangereux. D'où le jugement d'Elinor, personnage sensible mais libre de tout sentimentalisme : « Elinor saw, with concern, the excess of her sister's sensibility [...] ». (p. 6). C'est en réformant cet excès qu'elle parvient à ne pas reproduire les exemples tragiques. Au bout du compte, le mariage de Marianne avec Brandon, qui aime la première Eliza et tenta en vain de protéger la seconde, illustre le sauvetage final de l'excès par la retenue.

Dès le premier chapitre, l'expression complaisante et presque dérisoire de l'excès de larmes, chez Mrs Dashwood et Marianne, transparaît à travers un effet anaphorique matérialisé par la juxtaposition de propositions indépendantes débutant par 'was' : « The agony of grief which overpowered them at first, was voluntarily renewed, was sought for, was created again and again. », (p. 6). Par contraste, la répétition du modal 'could' caractérise la capacité d'Elinor à prendre sur elle et à contenir sa sensibilité : « Elinor, too, was deeply afflicted; but still she could struggle, she could exert herself. She could consult with her brother, could receive her sister-in-law on her arrival, and treat her with proper attention; and could strive to rouse her mother to similar exertion, and encourage her to similar forbearance. », (p. 6). Ainsi, Marianne fait fausse route lorsqu'elle accuse Elinor d'insensibilité parce qu'elle rejette les hyperboles sentimentales pour exprimer ce qu'elle ressent envers Edward dans les premiers moments de leur relation : « 'Esteem him! Like him! Cold-hearted Elinor! Oh! worse than cold-hearted! Ashamed of being otherwise. Use those words again and I will leave the room this moment.' », (p. 16). Cette ridicule méprise est sanctionnée par l'ironie de la voix narrative qui prend explicitement partie pour l'attitude inverse : « Elinor could not help laughing », (p. 17). Dans l'adaptation filmique de 1995, l'opposition subtile des deux sensibilités était sans doute plus difficile à montrer. Le personnage de Marianne, parce qu'il est le vecteur de l'intensité dramatique du film, n'est jamais véritablement ridiculisé, contrairement à celui de Mrs Dashwood, qui se réduit à la caricature d'une mère sensiblement plus âgée que ne la présente Jane Austen, et perpétuellement au bord de la crise de nerfs. Conscients de l'importance de souligner néanmoins l'authentique sensibilité d'Elinor en dépit de sa retenue, le réalisateur Ang Lee et la scénariste Emma Thomson la font découvrir de dos lors de l'arrivée d'Edward, se tenant debout dans l'embrasement de la porte du salon de Norland House, tandis que Marianne joue l'air favori de leur père avant de révéler, par un effet de contrechamp, qu'elle pleure.

Le comble de l'excès se situe sans doute dans la spectaculaire scène de bal, au Chapitre VI du Volume II, où Marianne comprend que Willoughby a choisi d'épouser Miss Grey. Faisant fi des injonctions de sa sœur et de ses tentatives de la dissimuler aux regards : « 'Pray, be composed' [...] 'and do not betray your feelings to every body present. [...].' », (p. 131). Marianne affiche publiquement son infortune tandis qu'Elinor s'efforce de faire écran : « Elinor [...] tried to screen her from the observation of others, [...]. », (p. 132). La

narration insiste sur les manifestations physiologiques de l'émotion et du dépit, sur l'évanouissement final, puis sur le départ précipité des deux sœurs qui permet de couper court à cette transgression. Le chapitre suivant met en scène, cette fois dans l'intimité de la chambre des sœurs, une douloureuse dialectique de la retenue et du cri qui fait suite à la réception par Marianne de la lettre de rupture de Willoughby. L'adverbe 'almost' y est utilisé deux fois pour traduire cette brutale dualité : « [...] she saw Marianne stretched on the bed, almost choked by grief [...] then covering her face with her handkerchief, almost screamed with agony. », (p. 135-6). Cette deuxième scène paroxystique, où le mouchoir sert tout à la fois d'écran et d'exutoire, anticipe le récit de l'infection mortelle de Marianne dont les symptômes oscillent entre agitation et prostration (Volume III). Dans les trois scènes, la crise contribue à la libération et à l'acceptation d'une vérité des sentiments retenue par l'illusion.

L'excès de retenue n'en est pas moins sanctionné par l'ironie de la voix narrative : « Mr. John Dashwood had not the strong feelings of the rest of the family; [...] », (p. 4). La retenue du frère aîné s'accorde aux convenances mais l'empêche de témoigner la moindre sympathie particulière pour sa belle-mère, et pour ses sœurs lorsque ces dernières subissent un revers de fortune hors du commun : « [...] he conducted himself with propriety in the discharge of his ordinary duties. », (p. 4-5). La même ambiguïté transparaît à propos de la retenue affectée de Lady Middleton, qui masque en réalité une odieuse indifférence : « [...] though perfectly well-bred, she was reserved, cold, and had nothing to say for herself beyond the most common-place inquiry or remark. », (p. 24). C'est au titre de cette retenue indifférente qu'elle consent, à la fin de la scène du bal, au Chapitre VI du Volume II, à quitter la soirée pour raccompagner l'infortunée Marianne : « Lady Middleton, though in the middle of a rubber, on being informed that Marianne was unwell, was too polite to object for a moment to her wish of going away, [...] », (p. 132). C'est cet excès d'indifférence de la part de John Dashwood, encore une fois, qui autorise le jugement narratif suivant : « Want of sense, either natural or improved—want of elegance—want of spirits—or want of temper. », (p. 175). On voit bien ici, à travers la gradation du manque, que l'excès austénien n'est pas seulement le révélateur d'un trop plein sentimental : il renvoie également à l'absence de sensibilité des personnages à l'égard desquels la voix narrative peut se montrer volontiers critique.

### **c) La retenue comme "sobriété heureuse"**

Le dernier chapitre du roman esquisse le modèle d'une « sobriété heureuse »,<sup>3</sup> fondée sur ce juste milieu qu'Aristote définit comme « [...] l'égal, [...] intermédiaire entre l'excès et le défaut »,<sup>4</sup> que figure le contentement final d'Elinor et d'Edward dans le petit presbytère de Delaford dont Brandon craignait pourtant qu'il ne puisse convenir qu'à un pasteur célibataire (p. 214). Même si les terres de pacage restent modestes, quelques travaux d'aménagements extérieurs pour créer un semblant de parc à l'anglaise, et de nouveaux papiers peints suffisent à rendre le lieu aussi agréable, quoiqu'immensément plus modeste, que le manoir tout proche. Ce bonheur est tellement insolite que Mrs Ferrars se déplace pour venir l'inspecter. John Dashwood qui s'y rend en visite avec Fanny, ne dit rien sur le charme du lieu, réservant son admiration pour le potentiel économique des riches futaies de Delaford House où il espère que Marianne sera vite établie. Le contentement de ces jeunes époux relativement pauvres reste difficilement compréhensible pour qui

---

<sup>3</sup> L'expression est inspirée par le titre de l'ouvrage de Pierre Rahbi, *Vers une sobriété heureuse*, Arles, Actes Sud, 2010.

<sup>4</sup> Aristote, *Éthique à Nicomaque*, traduction de J. Tricot, Paris, Vrin, 1997, (Livre II, Ch. 6, p. 274).

méconnaît la sagesse et les vertus de la retenue, ainsi que le souligne, non sans ironie, la voix narrative : « What Edward had done to forfeit the right of eldest son, might have puzzled many people to find out; [...]. », (p. 287). Antithèse du modèle d'Edward et Elinor, et beaucoup plus conforme au modèle de John et Fanny, Robert et Lucy trouvent, selon leur souhait commun, à travers la manipulation et le détournement du droit d'aînesse, un contentement fondé sur le principe directeur de la consommation ostentatoire. Après quelques temps passés à la campagne (« They passed some months in great happiness at Dawlish; [...] and he drew several plans for magnificent cottages; [...] », p. 286), où ils ne vivront jamais pour satisfaire à la vogue du pittoresque, ils trouvent sans surprise leur lieu de prédilection à Londres, territoire de l'excès, de la gratification des plaisirs et de l'affectation.

L'évolution de Mrs Dashwood dans le domaine de la retenue diffère quelque peu. Celle qui est présentée au début du roman en ces termes : « [...] a woman who never saved in her life [...]. », (p. 23), ne pourra que regretter jusqu'à la fin les splendeurs de sa vie passée à Norland, et s'interroger sur le bonheur bien différent d'Elinor. La voix narrative précise cependant, à l'extrême fin du roman, qu'elle-même a reçu une leçon de toute cette aventure : « Mrs Dashwood was prudent enough to remain at the cottage, without attempting a removal to Delaford; [...]. », (p. 289). Pour la première fois de sa vie, Mrs Dashwood renonce sobrement et de son plein gré à une chimère. Elle accepte d'opter pour la retenue.

Cependant, la conversion la plus spectaculaire à cette valeur est sans conteste celle de Marianne. Même si cette dernière est appelée à connaître, par l'intermédiaire de son mariage avec Brandon, un degré de confort matériel équivalent à celui qu'a pu connaître sa mère à Norland, la proximité entre le manoir et le presbytère de Delaford n'est pas seulement géographique et familiale. La voix narrative souligne avec une emphase ironique le caractère spectaculaire, quoique bien réel, du changement qui s'est opéré en elle : « Marianne Dashwood was born to an extraordinary fate. She was born to discover the falsehood of her own opinions, and to counteract, by her conduct, her most favourite maxims. », (p. 288). Le destin hors du commun de Marianne ne tient pas tant à son installation, contre toute attente, au manoir de Delaford, qu'à la conversion intérieure qui l'a rendue possible. Marianne a effectivement renoncé à la barouche montée sur hautes roues jaune vif qui symbolise, dans le film d'Ang Lee, les apparences ostentatoires et factices responsables de son premier penchant pour Willoughby. Le changement est d'autant plus considérable que Marianne paraît au bout du compte avoir rejoint son nouveau beau-frère Edward qui, dès les premières pages du roman est présenté comme n'éprouvant aucune attirance pour les grands hommes, ni pour les barouches : « [...] Edward had no turn for great men or barouches. », (p. 13). Si *Sense and Sensibility* peut être considéré comme un roman d'apprentissage et même de conversion, c'est ainsi en raison de la leçon de retenue apprise par Marianne.

## II. Retenir l'indicible

### a) Les attaches du passé et le devoir de rétention

Elinor n'est pas loin de la vérité lorsqu'au début du roman elle soupçonne l'existence d'une contrainte extérieure invisible retenant Edward : « A more reasonable cause might be found in the dependent situation which forbade the indulgence of his affection. », (p. 17). Or, il s'agit d'un lien de dépendance lié, non pas à l'état, (Edward montrant au contraire, à la fin du roman, sa capacité à s'émanciper de la tutelle maternelle), mais aux fiançailles secrètes qui l'ont autrefois lié à Lucy Steele. Aussi, l'interprétation burlesque du

personnage d'Edward par Hugh Grant, dans le film d'Ang Lee, frise le contresens d'interprétation du texte et révèle la difficulté pour un réalisateur du XXe siècle de maintenir une lecture historique dans une œuvre cinématographique qui doit rester compréhensible pour un public très différent de celui du roman.

En réalité, lorsqu'Edward rend visite aux Dashwood à Barton Cottage, au Chapitre XVII, il explique son attitude distante et réservée par un mystérieux complexe d'infériorité : « [...] I have frequently thought that I must have been intended by nature to be fond of low company, I am so little at my ease among strangers of gentility! ». (p. 71). Cette attitude tranche particulièrement avec la morgue affichée par les autres membres de la famille Ferrars, dont la fortune et les relations sociales sont telles que cet élément de caractérisation d'Edward paraît totalement illogique. Dans le film, la direction d'acteurs a voulu rendre burlesque ce surprenant écart avec la norme à travers les multiples clignements d'yeux, la démarche lente et les attitudes gauches affichées par Hugh Grant. Or, ce parti pris comique ne restitue pas véritablement le caractère énigmatique du comportement d'Edward. Même si le personnage invoque, pour rendre compte de ses contradictions, un empêchement 'de nature', ce sont en réalité les attaches du passé, comme le lecteur le comprend par la suite, qui le retiennent. Ce malentendu explique le vif échange qui oppose Marianne et Edward à la fin du chapitre : « [...] Reserved! Am I reserved, Marianne? 'Yes, very.' 'I do not understand you,' replied he, colouring. 'Reserved! – how, in what manner? What am I to tell you? What can you suppose?' », (p. 72). De même, le départ brusque et tout aussi incompréhensible de Brandon, au milieu de l'excursion à Whitwell, au Chapitre XIII du Volume I, est interprété à tort comme relatif au passé coupable prêté à Brandon. Il est soupçonné d'être le père d'une enfant naturelle née d'une liaison de jeunesse au moment même où il apprend que sa pupille Eliza Williams est la victime de Willoughby.

Le devoir de rétention s'exerce à nouveau au Chapitre IV du Volume III. Elinor, sollicitée par Brandon pour transmettre à Edward son offre de la charge paroissiale de Delaford, occupée à rédiger la lettre qu'elle destine à Edward pour lui faire part de cette offre, se trouve interrompue par l'arrivée d'Edward en personne. La nouvelle de la proposition de Brandon s'impose alors comme l'unique sujet de conversation entre les deux protagonistes, excluant toute liberté d'expression, ce qui renforce leurs difficultés à communiquer. Dans l'adaptation filmique, cette rétention, imposée par le sens du devoir et par la reconnaissance due à la générosité, est symbolisée par la position symétrique d'Elinor et d'Edward. Ils sont assis à distance l'un de l'autre sur une paire de grands fauteuils droits séparés par une large commode placée à l'arrière-plan et qui forme un entre-deux.

### **b) Les figures de la réticence**

Elinor exprime ses sentiments avec prudence et mesure. Cette prudence s'exprime de manière stylistique par la rupture syntaxique et l'hésitation : « 'I do not attempt to deny [...] that I think very highly of him—that I greatly esteem, that I like him. », (p. 16). Dans la clarification qu'elle apporte à sa sœur au sujet des sentiments qu'elle éprouve pour Edward, elle insiste néanmoins sur la valeur expressive de l'euphémisme : « 'Believe them stronger than I have declared;' [...]. », (p. 17).

Dans le même ordre d'idées, le récit de l'amour de jeunesse de Brandon pour la première Eliza (au Chapitre XI du Volume I) donne lieu à une réticence caractérisée. La voix narrative souligne d'abord que Brandon marque une courte pause (« After a short pause he resumed the conversation by saying— », p. 43) avant d'évoquer devant Elinor une mystérieuse figure féminine qu'il peine à décrire. Son hésitation est marquée dans le texte par l'utilisation de tirets : « [...] I once knew a lady who in temper and mind greatly

resembled your sister, who thought and judged like her, but who from an enforced change—from a series of unfortunate circumstances— », (p. 43). L'aposiopèse figure ici, sur le plan stylistique, l'effort de retenue du personnage. Effort que son interlocutrice, en parfait accord avec lui, se refuse à enfreindre, tout en décelant que cette réticence signale le refus de la confiance explicite : « Here he stopt suddenly; appeared to think that he had said too much, and by his countenance gave rise to conjectures, which might not otherwise have entered Elinor's head. [...] Elinor attempted no more. », (p. 43-44).

Au début du Volume II, Brandon, pensant Marianne et Willoughby fiancés, renonce à confier à Elinor ce qu'il sait du jeune homme. Cette retenue est subtilement théâtralisée en clôture du Chapitre V : « He listened to her with silent attention, and on her ceasing to speak, rose directly from his seat, and after saying in a voice of emotion, 'to your sister I wish all imaginable happiness; to Willoughby that he may endeavour to deserve her,'—took leave, and went away. », (p. 130). Dans ce passage, outre le jeu de scène, l'allusion et l'utilisation du tiret concourent à figurer la réticence. Plus loin, au Chapitre VIII, Brandon, ayant appris dans la boutique d'un papetier de Pall Mall le mariage de Miss Grey avec Willoughby, semble en mesure d'avouer à Elinor ce qu'il sait de ce dernier. Cependant, il retient une nouvelle fois la confiance : « [...] Willoughby is capable—at least I think—he stopped a moment; then added in a voice which seemed to distrust itself, 'And your sister—how did she—' », (p.149). L'aposiopèse, à nouveau signalée typographiquement par l'utilisation de tirets, figure le conflit moral qui agite Brandon, écartelé entre le besoin de dire et le devoir de taire. Cette tension interne se trouve matérialisée, sur le plan de la narration, à travers la voix de Brandon qui paraît marquer une défiance contradictoire vis-à-vis d'elle-même. L'ultime révélation ne survient qu'au chapitre suivant. Brandon, encouragé par une rencontre fortuite avec Mrs Jennings, se résout à rendre une nouvelle visite aux sœurs Dashwood. C'est alors qu'il livre à Elinor, en l'enjoignant de garder la plus grande discrétion, tout ce qu'il sait de la culpabilité de Willoughby vis-à-vis de la seconde Eliza. En libérant sa parole au terme de multiples hésitations et réticences matérialisées par des tirets, Brandon révèle son amour de jeunesse pour la première Eliza et, plus généralement, les actes de bienfaisance dont il est capable envers ses amis. C'est en rendant visite à un ami incarcéré pour dettes qu'il retrouve la trace d'Eliza et que celle-ci, mourante, lui confie sa fille. Par contraste, au moment où Brandon quitte mystérieusement Whitwell (au Chapitre XIII du Volume I), Elinor surprend Willoughby en train d'ironiser sans aucune retenue auprès de Marianne sur la propension de Brandon à gâcher tout plaisir (p. 49).

### **c) La retenue narrative**

L'aveu par Brandon de l'amour qu'il éprouve à l'égard de Marianne paraît envisageable, en présence d'Elinor, dès le Chapitre XI du Volume I, mais il est soigneusement différé jusqu'au Chapitre IX du Volume III. À l'effet de suspension, Jane Austen joint une double stratégie de mise à distance et d'ellipse. De façon caractéristique, c'est Mrs Dashwood, et non Marianne, qui recueille cette déclaration d'amour paradoxale dont les termes ne sont pas rapportés directement, mais sous la forme d'un bref et vague récit. La destinataire du récit de Mrs Dashwood n'est pas Marianne mais Elinor, ce qui diffère et occulte l'expression directe des sentiments entre les deux intéressés.

Au Chapitre III du Volume III, la conversation entre Elinor et Brandon au sujet du bénéfice ecclésiastique de Delaford, dont Edward serait susceptible de bénéficier dans la perspective de son prochain mariage avec Lucy, est traitée en deux temps. C'est par la médiation de Mrs Jennings qui épie cet échange que le lecteur est d'abord invité à en imaginer le contenu. En dépit de ses efforts, Mrs Jennings ne parvient à en entendre

que des bribes, à cause du piano de Marianne et du soin pris par les deux protagonistes pour ne pas se faire entendre. À ces fragments, Mrs Jennings ajoute les interprétations en partie imaginaires que suscitent dans son esprit les variations du ton de la conversation et les réactions des locuteurs aux paroles de l'autre. Ensuite seulement l'instance narrative accepte-t-elle de lever le voile sur ce qui a véritablement été dit. La fin de cet effet de retenue est signalée par une phrase qui manifeste la toute-puissance de la voix narrative : « What had really passed between them was to this effect. », (p. 212). Jane Austen affirme ici de manière implicite, par ce traitement ironique de la narration, son scepticisme à l'égard des perceptions humaines et souligne l'influence de l'imagination dans toute tentative de création de sens à partir de données parcellaires.

Le quiproquo suscité par la nouvelle du mariage de Mr Ferrars avec Lucy Steele, appris à la fin du Chapitre XI du Volume III par l'intermédiaire d'un domestique, retarde le dénouement. Il s'agit d'une retenue narrative destinée à ménager un dénouement en forme de coup-de-théâtre comique.

### III. De la retenue à la révélation

#### a) Le brouillage des évidences

L'attitude d'Edward envers Elinor laisse transparaître quelques contradictions. Son apparente indifférence fait place à un mélange de stupéfaction et de curiosité lorsqu'il apprend la nouvelle du déménagement : « 'Devonshire! Are you, indeed, going there? So far from hence! And to what part of it?' », (p. 19).

À la fin du concert donné par Marianne au cours de la première visite à Barton Park, l'instance narrative présente la réaction mesurée de Brandon comme un signe de véritable appréciation de la musique et du talent de la musicienne en l'opposant à l'horrible insensibilité (« the horrible insensibility », p. 27) que Mrs Jennings et les Middleton cherchent à dissimuler derrière leurs réactions affectées.

Willoughby pratique lui aussi le brouillage des évidences. Lorsqu'il offre à Marianne un cheval, ce cadeau passe aux yeux naïfs de la jeune fille pour un gage matériel de l'amour qu'il lui porte, mais en réalité, comme l'indique Elinor à sa sœur au début du Chapitre XII du Volume I, il s'agit du témoignage extravagant (« its extravagant testimony », p. 44) d'une toute autre vérité : celle de l'imprudence et du manque d'à propos de celle qui a eu la faiblesse d'accepter ce cadeau.

Les évidences extérieures restent le plus souvent trompeuses car si elles peuvent exprimer l'attachement, elles n'ont pas pour autant valeur d'engagement. Elinor résume fort bien cette antithèse, lorsqu'elle affirme à sa mère, au moment où des doutes surgissent concernant les projets communs de Willoughby et de Marianne : « 'I want no proof of their affection,' said Elinor; 'but of their engagement I do.' », (p. 60). La construction en chiasme souligne ici fortement le paradoxe.

Au Chapitre XX, au moment où Mrs Palmer rapporte à Elinor sa rencontre avec Brandon dans Bond Street, elle affirme qu'il connaissait probablement déjà la nouvelle du mariage supposé à venir de Marianne et Willoughby, en se fondant sur sa certitude sur l'absence de surprise de ce dernier. Bien loin de dissiper le malentendu, ce témoignage entretient l'opinion générale selon laquelle Brandon admire Elinor : « '[...] he did nothing but say fine things of you.' », (p. 87). La retenue de Brandon brouille ainsi les évidences et conduit à une double méprise.

#### b) L'ambiguïté des signes

Dans son *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746), Condillac part du principe lockien

selon lequel toutes les idées sont acquises par le truchement de signes communiqués par les sens, pour distinguer les « signes naturels » définis comme « les cris que la nature a établis » des « signes d'institution qui n'ont qu'un rapport arbitraire avec nos idées »<sup>5</sup>. Le langage humain est donc strictement et arbitrairement codifié, ce qui nuit à la transparence.

Les bruits parasites, que décrivent des termes tels que « general chat » (p. 106), « noisy purpose » (p. 106), « noisy cheerfulness » (p. 121), ajoutés aux brouillages générés par l'entourage des personnages principaux (en particulier Mrs Dashwood, Mrs Jennings, Mrs Palmer et Sir John), accroissent l'ambiguïté des signes en générant de fausses évidences. Les personnages précités guettent les confidences et cherchent à forcer des aveux. Au début du film, la première visite de Sir John et Mrs Jennings à Barton Cottage se déroule sur fond d'aboiements de chiens, de cris éraillés et d'exclamations multiples. Ces personnages, qui paraissent à première vue aider les protagonistes dans leur quête du bonheur, jouent en fait le rôle d'antagonistes en multipliant les obstacles à la révélation claire et transparente de la vérité des sentiments. De même, au début de la scène de bal qui révèle, de manière spectaculaire, la vérité sur le choix définitif de Willoughby d'épouser Miss Grey, Ang Lee choisit de faire entendre la cacophonie des paroles superficielles échangées par le groupe des hommes, puis par celui des femmes. Ce qui pourrait passer en première instance pour une critique de la superficialité d'une conversation mondaine revêt le caractère plus préoccupant encore d'un brouillage total. La scène inscrit l'état de confusion où se trouve Marianne dans le contexte d'une confusion ambiante, alors que le personnage se trouve au seuil de la révélation. Dans la scène comique du Chapitre XII (Volume I), tandis que Mrs Jennings s'efforce, par tous les moyens, de faire dire de façon prématurée à la jeune Margaret le nom du soupirant présumé d'Elinor, le lexique suggère l'enjeu d'un véritable affrontement, par-delà l'apparence badine du commérage mondain : « [...] Mrs Jennings attacked her one evening at the park, to give the name of the young man [...]. », (p. 46). Le contraste entre la légèreté convenue du ton et la violence de ces fausses confidences forcées est attesté par l'instance narrative : « This, of course, made every body laugh; and Elinor tried to laugh, too. But the effort was painful. », (p. 46).

Le manque fondamental de jugement dont fait preuve le personnage de Marianne, les déficiences de son analyse, sont d'ordre sémantique. Ses erreurs portent aussi bien sur ses propres émotions que sur ce qu'elle perçoit de la sensibilité d'autrui, et proviennent en grande partie de son incapacité à nuancer l'identification des sentiments par le langage. Elle s'insurge ainsi assez violemment contre la tentative d'analyse que propose Elinor de ses propres sentiments à l'égard d'Edward peu après leur première rencontre : « 'Like him !' [...]. 'I can feel no sentiment of approbation inferior to love.' », (p. 13).

On retrouve une même méprise entre le signe et le sens dans la conclusion hâtive que tire Mrs Dashwood à propos des véritables intentions de Willoughby vis-à-vis de Marianne et des sentiments qu'ils éprouvent l'un pour l'autre : « Mrs. Dashwood entered into all their feelings with a warmth which left her no inclination for checking this excessive display of them. To her it was but the natural consequence of a strong affection in a young and ardent mind. », (p. 41). L'instance narrative souligne ici avec ironie, à travers l'accumulation d'hyperboles, le surinvestissement des signes par le personnage-témoin, et suggère l'éventualité d'un écart corroboré par la suite du roman entre les sentiments et leur excessive monstration.

---

<sup>5</sup> Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, ed. Aliénor Bertrand, Paris, Vrin, 2002, (Section II, Chapitre III, p. 34).

Les goûts sentimentaux très convenus et très affichés de Willoughby sont évoqués par l'instance narrative avec une froide ironie, comme s'il s'agissait d'une stratégie de conquête de Marianne : « [...] when she heard him declare, that of music and dancing he was passionately fond, she gave him such a look of approbation as secured the largest share of his discourse to herself for the rest of his stay. [...] the same passages were idolized by each— [...] », (p. 36). L'instance narrative souligne ici l'écart entre le discours de Willoughby sur ses goûts ('declare') et leur authenticité plus suspecte. Willoughby se révèle ainsi l'héritier de son homonyme, le dangereux libertin du roman de Frances Burney, *Evelina* (1778), lui-même issu du modèle richardsonien de Lovelace. Outre le langage du sentiment, la phraséologie du pittoresque, dont Marianne elle-même reconnaît (p. 73) qu'elle est devenue ce qu'elle qualifie de 'jargon' sans lien authentique avec une réelle admiration du paysage, fournit l'occasion d'afficher une sensibilité de pure convenance. Par contraste avec Willoughby qui manipule des signes vides de sens dans le seul but de plaire, Edward refuse pour sa part de dénaturer les signes en s'accaparant le lexique du pittoresque. Le comportement moral empathique et chevaleresque d'Edward est en tout point caractéristique des "belles âmes" de l'ère de la sensibilité. S'adressant à Marianne, il déclare : « [...] You must be satisfied with such admiration as I can honestly give.' », (p. 73).

Au cours de son entrevue secrète avec Elinor, à l'extrême fin du premier volume, Lucy donne à voir à sa rivale trois signes tangibles utilisés dans le roman sentimental et qu'elle utilise comme autant de preuves de l'amour d'Edward pour elle. En réalité, comme le révèle la fin du roman, la miniature qu'elle place entre ses mains, la lettre à l'écriture si facilement identifiable qu'elle exhibe, et l'explication du mystère de la mèche de cheveux montée en bague dont Edward déclarait au Chapitre XVIII qu'elle provenait de sa sœur, ne sont que les signes de l'engagement ancien contracté par les deux jeunes gens : ces éléments ne témoignent en rien de leurs sentiments actuels.

Autre signe inauthentique, la lettre de Willoughby, qui consacre irrémédiablement la rupture au Chapitre VII du Volume II, est un remarquable spécimen de fausse conformité. L'écriture manuscrite est authentiquement celle de Willoughby mais, comme l'apprend le lecteur au Chapitre VIII du Volume III, les mots en ont été dictés par Miss Grey dont le patronyme la prédestinait à devenir ce qui, en anglais, se dit *ghost writer*. La vraie fausse lettre de Willoughby souligne ainsi, à travers la sécheresse de style de la froide et raisonnable Sophia Grey, la vacuité des effusions sentimentales du faussaire, le langage d'emprunt, factice lui aussi, incapable de résister au test d'une confrontation avec la réalité.

### **c) Une transparence retrouvée ?**

D'après Elinor, la timidité et le silence d'Edward dissimulent l'excellence de son entendement et de ses principes (p. 16). Marianne, qui a entendu Edward lire laborieusement des vers à voix haute la veille, conclut rapidement à son odieuse indifférence (« [...] such dreadful indifference! » p.14) en matière de sentiment ; tandis que l'attention d'Elinor aux détails du personnage (« [...] the minuter propensities of his mind [...] » p. 15), son sens de l'écoute, l'observation qu'elle exerce avec vigilance lui permettent d'apercevoir en lui un tout autre personnage : « [...] I have seen a great deal of him, have studied his sentiments and heard his opinion on subjects of literature and taste; and, upon the whole, I venture to pronounce that his mind is well-informed, his enjoyment of books exceedingly great, his imagination lively, his observation just and correct, and his taste delicate and pure. [...] » (p. 16). On relève ici l'utilisation des verbes de perception et la logique d'induction qui sous-tend la méthode expérimentale d'Elinor et qui lui permet, au terme de l'analyse, de formuler à propos d'Edward une conclusion encore très générale (« upon the whole ») et provisoire,

introduite sur le mode de l'hypothèse (« 'I venture to pronounce' »), et qu'il lui appartiendra, soit de corroborer, soit d'invalider aux travers d'autres observations.

La retenue de Brandon face à Marianne n'empêche pas Elinor de déceler assez rapidement chez lui un sentiment particulier. Contrairement à l'évidence présentée au spectateur du film d'Ang Lee dès la première rencontre entre les deux personnages, l'instance narrative du roman emprunte le point de vue d'Elinor et n'identifie pas encore ce sentiment à l'amour : « Colonel Brandon's partiality for Marianne, which had so early been discovered by his friends, now first became perceptible to Elinor, when it ceased to be noticed by them. », (p. 38).

Le principe de retenue qui sous-tend toute l'œuvre manque de voler en éclats au Chapitre XII du Volume III, lorsqu'Elinor comprend, à la faveur d'une visite inattendue d'Edward à Barton Cottage, que Lucy n'a pas épousé ce dernier, mais son frère Robert. L'évocation du déferlement de ses larmes de joie en réponse à cette révélation est spectaculaire (p. 273), mais l'absence de réaction de la part d'Edward repousse encore au chapitre suivant la révélation du sentiment d'amour réciproque que se portent les deux personnages. L'instance narrative reprend vite le contrôle pour affirmer la résolution d'Edward de demander sa main à Elinor, mais sans pour autant livrer le récit de l'événement. Ainsi, dans l'ultime étape de la révélation, Jane Austen refuse l'illusion d'une totale transparence et défend au contraire le bien-fondé de l'économie dans l'expression des sentiments : « [...] in what manner he expressed himself, and how he was received, need not be particularly told. », (p. 274). Ce parti pris est quelque peu malmené dans l'adaptation filmique puisque, sans restituer la déclaration proprement dite, le scénario substitue à l'ellipse un compromis narratif. Margaret observe la scène du haut de sa cabane, dans l'arbre, et du bout de sa lorgnette, avant d'en restituer l'essentiel (le fait qu'Edward ait mis un genou en terre) à sa mère et à Marianne. L'heureuse résolution ne dissimule pas la difficulté à traduire en mots ou en attitudes d'acteurs la vérité des sentiments. L'instance narrative souligne cette aporie au travers d'une question rhétorique insistante en fin de roman : « But Elinor – How are *her* feelings to be described?— », (p. 275).

Au terme de cette étude, on mesure combien la retenue constitue l'un des principes directeurs de *Sense and Sensibility*, renvoyant dos à dos l'hypocrisie manipulatrice et le déferlement tout aussi mensonger du sentimentalisme. En permettant de déjouer, au prix d'une patiente et parfois douloureuse attente, le piège de l'apparence et de l'excès, elle joue le rôle discret de révélateur d'une authentique adéquation entre les sentiments et leur expression. Mais dans l'univers de ce roman, le contrôle de l'expression ne se limite pas, comme on l'a vu, aux pratiques de la retenue. L'instance narrative omnisciente elle-même affirme le refus d'un dévoilement total : « What Edward felt, as he could not say it himself, it cannot be expected that anyone else should say for him. », (p. 218). À travers ce rejet explicite et véhément de l'illusion du dévoilement et de la tyrannie de la transparence, le principe de retenue, ainsi étendu à l'ensemble du dispositif littéraire, fournit une véritable clé interprétative en vue d'une meilleure compréhension des enjeux de l'esthétique romanesque austenienne.

**Pierre Carboni**  
**Université de Nantes**

## 2 – Commentaire de texte en anglais

### I. Remarques générales

Les candidats désireux de se préparer à l'épreuve de commentaire de texte en anglais trouveront dans la première partie de ce document une liste de recommandations fondées sur l'analyse des copies de la session 2016-2017. Ils pourront ensuite découvrir une mise en application des conseils dispensés sous la forme d'une proposition détaillée de corrigé.

#### Ne pas faire d'impasse

La brièveté d'un grand nombre de copies, la rareté des références historiographiques et une contextualisation souvent incomplète laissent à penser que de nombreux candidats ont fait l'impasse sur la question « Les Républicains de Dwight D. Eisenhower à George W. Bush (1952-2008) » sous prétexte qu'elle était déjà tombée l'an passé. Ce rapport est l'occasion de rappeler combien ce type de calcul est risqué, notamment pour les candidats inscrits à l'option B de civilisation (et qui sont donc susceptibles de retrouver la question à l'oral).

#### Consolider les connaissances

Commenter un texte suppose de situer dans leur contexte le texte et les événements auxquels il est fait référence. Or le jury a pu observer un manque de connaissances précises sur la question au programme, ainsi que de connaissances générales sur la vie politique des États-Unis.

Concernant le système électoral américain, un futur agrégé doit savoir que les élections présidentielles ont lieu tous les quatre ans, en novembre, et que les présidents prennent leur fonction en janvier de l'année qui suit ; ce qui interdisait de déclarer (comme certains candidats l'ont écrit) qu'en août 1988, George H. W. Bush était déjà le président en exercice. Le nom des deux principaux partis a été, comme l'an passé, écorché à de nombreuses reprises (*Democrat Party\** au lieu de *Democratic Party*, *Great Old Party\** au lieu de *Grand Old Party*), plusieurs copies parlant même de *Conservative party* pour parler du Parti républicain. Le Congrès a, quant à lui, souvent été désigné sous le vocable de « *Parliament* ».

Par ailleurs, trop de candidats n'ont pas su identifier Irving Kristol, dont le nom et le statut de « théoricien de la mouvance conservatrice » étaient pourtant mentionnés dans le texte de cadrage de la question. Le plus souvent, celui que les historiens surnomment le « parrain du néoconservatisme » a été décrit comme « journaliste au *Wall Street Journal* », comme si l'on ne pouvait publier un texte dans un quotidien national sans être un professionnel du journalisme. Kristol a également été qualifié de « *neoliberal* », ou simplement de « *liberal* », avec tous les risques d'ambiguïté du mot quand on passe d'une langue à l'autre.

Certains candidats ont trouvé déstabilisant qu'un intellectuel conservateur puisse critiquer le parti qu'il a rejoint en 1972. D'autres n'ont pas su mettre en lien leurs connaissances sur le néoconservatisme avec le contenu du texte.

Le jury note également que pour bon nombre de candidats, la notion de « majorité » (qui constitue l'un des grands thèmes du texte) se résume à celle issue des élections présidentielles. Peut-on parler de « majorité électorale » sans se soucier du résultat des élections législatives ? On ne pouvait faire du Congrès le point aveugle du commentaire.

Enfin, rappelons qu'il faut systématiquement penser à dater les événements dont on parle et qu'il est indispensable de maîtriser la chronologie des administrations républicaines depuis Eisenhower. À l'inverse de l'administration Reagan, cette dernière n'a été que très peu évoquée dans les copies, alors même qu'elle aurait pu fournir quelques bons exemples d'erreurs ou de succès stratégiques républicains.

En effet, le manque de connaissances a limité les possibilités d'interprétations proposées par les candidats pour un certain nombre de citations. Ainsi la question des fautes politiques (« *political mistakes* ») ou des erreurs commises par les Républicains (« *errors of omission* ou *errors of commission* ») a souvent donné lieu à des hypothèses très restrictives : ces erreurs ont été comprises comme se limitant aux scandales politiques ayant touché certains membres du Parti républicain, comme le Watergate sous Nixon ou le scandale « Iran-Contra » sous Reagan. De même, la question raciale et sociale a fréquemment été rabattue sur un problème de communication, comme si la seule question qui se posait au Parti républicain était de savoir comment s'adresser aux divers groupes.

Au-delà de la maîtrise des éléments factuels, leur utilisation à bon escient constitue un autre élément important de réussite. On rejoint ici des considérations de type méthodologique sur lesquelles ce rapport souhaite particulièrement insister.

#### Méthode et objectifs de l'épreuve

En l'absence de connaissances précises susceptibles d'alimenter le commentaire, le candidat court le risque de se contenter de paraphraser les arguments de l'auteur (la copie prenant alors l'aspect d'un « patchwork » citationnel), de commenter le texte d'un point de vue exclusivement stylistique (avec des considérations sur l'usage du pronom *you* ou du génitif dans le texte), ou de disserter sur l'impossible « objectivité » du texte.

Si l'écueil de la paraphrase doit être évité, il en est de même de celui du placage de connaissances. Certains passages du texte (l'allusion à la situation diplomatique et économique des États-Unis en 1988, par exemple) ont ainsi donné lieu à une dissertation sur la politique étrangère et économique de l'administration Reagan. L'utilisation du mot « *problem* » par Kristol a, de même, fait l'objet de surinterprétations et de développements exagérément longs autour de la célèbre phrase de Reagan : « *In this present crisis government is not the solution to our problem. Government is the problem* ».

De manière générale, beaucoup de copies ont disserté davantage qu'elles n'ont commenté, reléguant le texte au statut de vivier d'exemples parmi lesquels puiser pour la démonstration, là où il devait servir de point de départ à la réflexion. De la même façon, certaines analyses se sont contentées de procéder à l'élucidation ponctuelle des références contextuelles implicitement contenues dans le texte, comme si le commentaire consistait en la simple apposition de notes de bas de pages – aussi érudites soient-elles –, plutôt qu'en un examen attentif des positions de l'auteur et des divers facteurs qui les expliquent.

Concernant le positionnement de l'auteur, il était important de prendre du recul face à un texte historique (et, qui plus est, polémique). Un commentaire ne consiste pas simplement à résumer les enjeux du texte et à les expliciter ou les illustrer à l'aide de connaissances prises sur l'ensemble de la période concernée par la question au programme. La démarche du candidat doit être

authentiquement documentaire, en ce qu'elle doit démontrer ce qui confère au texte sa valeur de document – soit, en quoi le texte témoigne, plus ou moins fidèlement, des conditions socio-historiques qui entourent son écriture et sa diffusion.

De même, être critique ne consiste pas à établir si Kristol a tort ou raison mais à proposer des contre-exemples qui permettent de déconstruire son argumentation pour en dépister les enjeux profonds (ici un plaidoyer *pro domo* en tant qu'intellectuel néoconservateur proche du pouvoir sous Reagan).

Trois affirmations d'Irving Kristol méritaient particulièrement d'être mises à distance : celle selon laquelle les Républicains ne pouvaient se faire élire qu'en contexte de crise, celle selon laquelle le Parti républicain continuait d'être un parti « minoritaire » en 1988, et celle selon laquelle il ne pratiquait plus la discrimination à cette époque.

1. Les Républicains ont-ils plus de chance de remporter une élection lorsque le taux de chômage est haut ou que le pays est en guerre ? Certains candidats ont (à raison) mis à mal la théorie de Kristol en rappelant qu'Herbert Hoover avait perdu l'élection présidentielle de 1932 contre Roosevelt ou que John McCain avait perdu celle de 2008 face à Barack Obama.

2. Le Parti républicain était-il réellement en difficulté à l'été 1988 ? Si trop de candidats ignoraient que les sondages donnaient Michael Dukakis gagnant pendant l'été, tous auraient dû être en mesure de remarquer le caractère paradoxal du constat de Kristol à l'issue des deux mandats de Reagan, et alors que Bush allait remporter la présidentielle de 1988. Il était donc important de distinguer entre la majorité présidentielle et la majorité au Congrès.

3. Le Parti républicain était-il véritablement devenu « *color-blind* » en 1988 ? Des connaissances sur la stratégie de reconquête de l'électorat sudiste depuis les années 1960 et sur les politiques aux effets discriminatoires (en matière pénale et civile) des administrations Nixon et Reagan auraient permis de remettre fortement en cause cette affirmation.

La fin du texte forçait les candidats à émettre des hypothèses sur le positionnement idéologique de Kristol, dès lors que le néoconservatisme n'était pas connu avec une grande précision. À cet égard, le jury a pu lire des choses contradictoires dans les copies. Certains candidats ont imaginé que Kristol appelait à encore plus de retour aux valeurs morales pour gagner le vote populaire, là où d'autres ont considéré qu'il prônait au contraire une stratégie de modération sur les valeurs morales. Certaines de ces hypothèses, si elles étaient solidement argumentées, ont pu ne pas être pénalisées comme de graves contresens, le texte étant parfois ambigu. Le jury a, de fait, considéré que la prise de risque herméneutique devait être valorisée, surtout lorsque la majorité des candidats évitait de prendre position. L'idéal n'en reste pas moins, évidemment, de combiner recul critique, connaissance précise de la question au programme et clarté du raisonnement.

#### Structurer le commentaire

Pour rappel, une copie de commentaire doit inclure les éléments suivants : une introduction en quatre temps (contextualisation, identification du point de vue et des principaux enjeux du document, formulation d'une problématique et annonce de plan), un développement dynamique et bien structuré, et une conclusion qui fasse le point sur l'intérêt du document proposé tout en ouvrant sur la période ultérieure.

L'introduction doit en priorité replacer le texte dans son contexte. Elle doit donc s'appuyer sur une bonne connaissance de la chronologie et apporter des éléments factuels sur l'auteur, la source, les candidats et les enjeux de la campagne présidentielle de 1988. Or, dans certaines copies, l'introduction ne contextualise pas le document et le candidat « meuble » comme il peut (« *This issue was printed in the middle of the summer holidays. In the United States, even businessmen tend to take a couple of weeks off work in August. This means that those reading the article probably had more time than usual to read the whole issue, rather than simply skimming it* »).

L'identification des principaux enjeux du texte est une autre étape cruciale de l'introduction : c'est elle, en effet, qui permet de construire un plan et de formuler une problématique. Plusieurs candidats, s'ils les ont relevés sans en omettre aucun, ne sont cependant pas allés jusqu'à expliquer l'usage que l'auteur en fait pour construire son plaidoyer.

L'introduction doit aboutir à la formulation d'une problématique, qui ne se résume pas à une explication du projet de l'auteur dans le document, ni à des questions d'ordre descriptif, rappelant ou résumant un ou deux enjeux du texte. C'est particulièrement le cas des formulations préoccupées de rhétorique, du type « *How does the author defend / explain that the GOP is a majority party... etc. ?* ». Une véritable problématique invite à une lecture explicative, et non simplement descriptive, du document. Elle se propose de démontrer quelque chose ou de vérifier une hypothèse ou un parti pris de lecture. Elle se penche sur la façon dont le texte témoigne, ou non, des conditions entourant son écriture.

L'exposé de la problématique doit privilégier la clarté et la concision, de loin préférable à une batterie de questions maladroites, répétitives, voire obscures, qui n'aboutissent en général qu'à un plan très linéaire ou mécanique (1. Les problèmes du Parti républicain ; 2. Les raisons de cette situation ; 3. Les solutions proposées par Kristol, avec parfois une variante de type 1. L'histoire ; 2. Le présent ; 3. L'avenir).

À l'inverse, certaines copies ont parfaitement rempli le contrat en proposant une contextualisation riche ainsi qu'une remise en perspective du point de vue d'Irving Kristol :

*In view of the coming election, Kristol enumerates the problems that were piling up for George H.W. Bush, the Republican candidate. Yet, unlike many conservatives, Kristol does not lay the blame on G.H.W. Bush's personality but rather on the political party and its failure at "transforming itself into the party of the majority" (l. 3-4). Majority status can be defined as follows: a President and a Congress (Senate and House of Representatives) under the control of the same political party, with the support of a majority of voters in all elections. That was not the case in 1988 for the Republican Party: the Democrats had recaptured the Senate in 1986 and remained in control of the House of Representatives. To what extent does Kristol's analysis of the GOP's failures suggest a way out of minority status, to secure Bush's election in November 1988? In order to deal with those issues, it is necessary to focus on the author's view of the challenge faced by the Republican candidate in the upcoming election; that will be followed by Kristol's analysis of the GOP's failure to become the party of the majority; finally, his insistence on the need to bridge the gap between the Party and its voters will be studied.*

*An analysis of Kristol's assessment of the reasons for the Republicans' failure to become the majority party may profit from submitting to analysis three key claims that he makes in support of his observation; namely that Republican presidential administrations since World War II have paid scant attention to forming a majority party; secondly, that the Republican Party base remains too small to be able to capture the majority; and finally that the Republican Party is not the party of racial or ethnic discrimination.*

Pour ce qui est du corps du commentaire, les candidats auraient intérêt à suivre la règle selon laquelle un paragraphe correspond à une idée, afin de mettre en valeur les étapes du raisonnement. En effet, des paragraphes longs comprenant plusieurs idées très différentes, ou des paragraphes très courts (limités à une seule phrase), nuisent à la lisibilité de la copie.

De même, il est utile de faire précéder chacune des parties du développement d'une ou deux phrases qui posent les jalons de leur démonstration et, ce faisant, répondent de manière graduelle à la question proposée en tant que problématique. Ces transitions sont des passages cruciaux où les candidats démontrent au jury qu'ils peuvent analyser les propos de l'auteur à la lumière de leur contexte de production et que leur démarche ne relève ni de la paraphrase, ni du placage de connaissances. En ce qu'ils facilitent également la prise de connaissance des principaux arguments mobilisés par le candidat, ces paragraphes introductifs constituent un moment où s'éprouvent les qualités de pédagogie de futurs enseignants – une considération à l'endroit du lecteur qui est généralement fort appréciée du correcteur.

La conclusion doit être au moins aussi bien cadrée que l'introduction. Elle ne doit pas introduire de points nouveaux sur le texte mais doit résumer l'argumentaire développé par le candidat dans le corps du commentaire, répondre aux questions posées en introduction, faire le point sur ce qui fait l'intérêt documentaire du texte avant, éventuellement, d'ouvrir sur des événements postérieurs à la publication du texte (ce que ne doit jamais faire une introduction ou un développement afin d'éviter tout anachronisme). Nombre de candidats ont ainsi choisi de juger de la justesse des propos de Kristol à l'aune de la victoire électorale de Donald Trump en 1996, même si les mieux réussies ont en fait ouvert sur Newt Gingrich et son « Contrat pour l'Amérique ».

### Soigner la langue

Si un travail méthodologique approfondi permet aux candidats d'améliorer sensiblement leur niveau, un soin particulier doit également être apporté à la correction de la langue.

Il est, tout d'abord, indispensable de maîtriser le lexique de base de la question et, plus largement, celui de la science politique. Le jury a relevé dans ce domaine de nombreuses confusions et erreurs, dont la plupart avaient pourtant été signalées l'an passé : « *bipartite* »\* au lieu de « *bipartisan* » ou de « *two-party* » selon les cas, « *mandate* »\* au lieu de « *term* », « *elector* »\* au lieu de « *voter* », « *lame president* »\* au lieu de « *lame-duck president* », « *Prime Minister* »\* au lieu de « *vice-president* », « *right-winged newspaper* »\* au lieu de « *right-wing newspaper* », « *conservatist* »\* au lieu de « *conservative* ».

De même, les candidats doivent utiliser à bon escient les termes de l'analyse de la vie politique américaine moderne comme « *realignment* », « *dealignment* », « *liberal* », « *neoliberalism* »,

« *conservatism* » et « *neoconservative* ». Ils doivent par ailleurs éviter, dans la mesure du possible, les termes « *extreme* », « *left* » et « *right* », qui n'ont pas le même sens en anglais et en français.

Certaines copies comportaient un nombre élevé de fautes d'orthographe dans des mots ou des expressions faisant partie du vocabulaire courant, tels que « *lose* » (« *loose* »\*), « *sheds light* » (« *shades some light* »\*), « *build up a portrait* » (« *Kristol is dressing a negative portrait* »\*), « *entitled* » (« *untitled* »\*), « *critics* » (« *criticism* »\*). Certains termes ou expressions du texte n'ont pas été compris. On pense notamment à la distinction entre « *errors of omission* » et « *errors of commission* » faite par Kristol au milieu du texte, aux « *country-club Republicans* », à la stratégie de l'« *outreach* » (« *reach out* ») ou à l'allusion aux « antennes » du GOP (« *they lack the requisite antennae* »), interprétée de manière abusive comme une allusion au Watergate ou encore aux shows radiophoniques de Rush Limbaugh.

Plus problématique : les règles de base de la grammaire anglaise n'ont pas toujours été respectées : accord sujet-verbe à la troisième personne du singulier, constructions négatives (« *The party did not really sought*\*\*\*»), « 's » dans le génitif, etc. La concordance des temps n'a pas non plus été honorée d'un bout à l'autre des copies, alors qu'une relecture attentive aurait permis de déceler la plupart des anomalies.

Le jury a par ailleurs noté que certains candidats continuaient d'utiliser le présent simple ou le *present perfect* au lieu de prétérit et du *pluperfect* pour faire le récit d'événements passés. Pour rappel, l'usage du présent simple doit être réservé à la parole de l'auteur ou à la description du texte lui-même : « *Kristol argues that...* », « *this opinion piece ends with...* » (et non « *At line 20, the author wrote that...* »\*).

Globalement, les copies manquaient souvent de clarté et de fluidité dans l'expression (« *A democracy with only one party would not subtract the rhetorical aspect of the lead/convince dilemma* »\*), souvent en raison d'une tendance à produire des phrases à rallonge. Même des candidats plus à l'aise en anglais n'ont pas su éviter l'écueil d'un registre trop relâché (« *sort of* », « *kind of* »). Ce relâchement s'est parfois fait ressentir dans la présentation des copies (absence de soulignement du titre des journaux ou des ouvrages, oubli de l'article devant *Wall Street Journal*).

Au final, les bonnes copies sont celles qui ont perçu la dimension polémique du texte ; qui ont su rendre compte avec finesse de ses principaux thèmes ; qui ont perçu au travers du document les tensions internes au Parti républicain. Ce sont également celles qui ont proposé une véritable problématique en introduction, qui ont mobilisé des connaissances précises pour illustrer leur analyse du texte et qui ont fait preuve d'un véritable recul critique. Si le nombre de pages écrites par les candidats ne constitue en aucun cas un critère dans l'attribution des notes, force est de constater que cette année, les bonnes copies étaient aussi les plus longues.

## II. Exploration du sujet

### L'auteur

Irving Kristol, essayiste prolifique né en 1920 et décédé en 2009, est l'une des figures-phares du conservatisme américain, et devait à ce titre être connu des candidats. Son cheminement intellectuel et politique est complexe : loin de se réduire à un simple basculement gauche/droite, il se définit avant

tout comme une série de ruptures (avec le trotskisme, le socialisme, le libéralisme au sens américain et « post-rooseveltien » du terme) et de réconciliations (avec la judaïté, le capitalisme, le christianisme), d'allers-retours entre des positions diamétralement opposées (réalisme/idéalisme en politique étrangère, laisser-faire/intervention de l'État). Si les quelque 650 articles qu'il a publiés entre 1942 et 2006 font bien apparaître quelques constantes (respect de l'autorité, patriotisme, défense des acquis du New Deal), la pensée de Kristol n'en conserve pas moins un caractère inachevé, parcellaire, qui est souvent gage de frustration pour le lecteur. C'est finalement dans la sphère de l'action que le rédacteur en chef du *Public Interest* a laissé l'empreinte la plus durable. Éminence grise des présidents Nixon, Ford puis Reagan, il a contribué à constituer, grâce à ses contacts dans le milieu des affaires et de la philanthropie, un *establishment* conservateur dont l'influence n'a cessé de s'accroître à partir des années 1970 ainsi qu'à modifier la position des Partis démocrate et républicain sur certaines questions essentielles (baisses d'impôts, défense du *welfare*, notamment). Au vu de ces résultats, le vocable d'« entrepreneur d'idées » semble devoir se substituer à celui, plus large, d'« intellectuel ».

Lorsque paraît le texte « The Trouble With Republicans », Kristol est déjà identifié auprès d'un large public comme le « parrain du néoconservatisme », il vote républicain depuis seize ans (la tribune qu'il a signée en compagnie d'une dizaine d'universitaires pro-Nixon en octobre 1972 a entériné sa rupture avec le Parti démocrate) et a même conseillé Ronald Reagan durant la campagne présidentielle de 1980 (il était notamment chargé d'enseigner au candidat les rudiments de la « théorie de l'offre »). Son éloignement du Parti démocrate au cours des années 1960 est à rapprocher de celui de plusieurs autres « *New York Intellectuals* » : le politologue Seymour Martin Lipset et les sociologues Daniel Bell, Nathan Glazer et James Q. Wilson. Pour autant, Kristol se distingue de ses collègues par une propension plus marquée à la provocation verbale et à la recherche d'une cohérence idéologique. Ce qui fait dire à certains que le terme « néoconservatisme » ne s'applique en définitive qu'à la pensée d'Irving Kristol.

#### La source

Le texte dont est extrait le passage à commenter a été publié en août 1988 dans les pages « Opinion » du *Wall Street Journal*, quotidien national spécialisé dans l'actualité économique et financière. Cette section du journal est connue comme étant plus conservatrice que les autres, et ce dès la fin des années 1950.

Depuis que Robert Bartley en est devenu le rédacteur en chef au début de l'année 1972, la tendance s'est cependant accentuée. Grand admirateur de *The Public Interest*, la revue fondée par Irving Kristol et le sociologue Daniel Bell en 1965, Bartley veut faire du *Wall Street Journal*, dont le tirage avoisine alors les 2 millions d'exemplaires (contre un peu plus de 1 pour le *New York Times*), un porte-voix pour les déçus du progressisme.

Si Kristol célèbre régulièrement l'économie de marché et les valeurs bourgeoises dans les pages du *Wall Street Journal*, il se montre néanmoins critique vis-à-vis du Parti républicain, auquel il reproche sa mentalité d'« expert-comptable » et son incapacité à « penser politiquement ». Ce texte

est une bonne illustration de l'adhésion réticente de Kristol à un parti qu'il estime incapable de créer une réelle alternative au Parti démocrate.

### Balayage linéaire du texte

Dans « The Trouble With Republicans », Kristol passe en revue les forces et les faiblesses de la candidature de George H. W. Bush, et les relie à celles du Parti républicain dans son ensemble. Il rejette le diagnostic, qu'il juge fréquent (« *one hears it frequently* »), selon lequel l'identité du candidat républicain (autrement dit, son appartenance à l'élite patricienne de la côte Est) serait un handicap. Il rappelle notamment que Michael Dukakis, pour fils d'immigré qu'il soit, a un profil socio-économique relativement similaire : fils de médecin, diplômé de Swarthmore (établissement d'enseignement supérieur extrêmement sélectif situé à 11 km de Philadelphie) et de Harvard<sup>1</sup>.

De fait, dans l'extrait à commenter, George Bush se voit absous de toute responsabilité dans un éventuel échec en novembre. Si le candidat peine autant à s'imposer, c'est parce que le Parti républicain n'est pas parvenu à mettre à profit les années Reagan pour construire une majorité durable. Ses victoires et ses échecs continuent de dépendre du contexte économique ou international, et il semble qu'en l'absence d'une crise dans l'un de ces deux domaines, les Américains se tournent naturellement vers le Parti démocrate.

À ce problème, la seule solution proposée par les cadres du parti consiste, pour le moment, à tenter de convaincre les électeurs indécis ou indépendants que le *Grand Old Party* n'est pas que le parti des milieux d'affaires (« *the party of the business community* ») et de l'élite WASP (« *the party of the country club community* »). Or, retrouver une majorité nécessite bien plus que des effets de manches et des changements cosmétiques (Kristol parle de l'« *outreach* » comme d'une forme de manipulation, ce dont il faudra débattre dans le commentaire).

En réalité, c'est toute la stratégie du Parti républicain depuis la Seconde Guerre mondiale qui est à revoir. À chaque fois qu'il a gouverné, le Parti de l'éléphant s'est préoccupé d'efficacité à court terme plutôt que de construction du succès électoral à long terme. Selon Kristol, aucun responsable du Parti n'a pris la mesure du « handicap historique » auquel le GOP est confronté, et c'est cet aveuglement, plus que des faux pas caractérisés (« *errors of omission even more than errors of commission* »), qui explique la situation actuelle.

Afin de convaincre son auditoire de la nécessité pour les Républicains de prendre ce problème au sérieux, Kristol dresse un parallèle historique étonnant (et éminemment discutable) entre le GOP et le Parti fédéraliste du début du dix-neuvième siècle. Selon lui, ce dernier s'est étioilé car il n'a pas su élargir sa base électorale et recruter ailleurs qu'au sein des élites. Il y a là, selon lui, une leçon à tirer pour les Républicains.

Si Kristol recourt à un style comminatoire, c'est que le Parti est selon lui incapable de prendre acte des changements qui affectent la société américaine et d'abandonner ses préjugés aristocratiques (« *they just don't have the proper antennae* »). Kristol dénonce donc l'immobilisme qui règne au sommet du Parti, ainsi que l'incapacité des cadres dirigeants à mettre en pratique les conseils de ceux dont ils sollicitent l'expertise.

---

<sup>1</sup> Ces précisions ne figurent pas toutes dans le texte.

Le dernier paragraphe du texte permet à Kristol de réaffirmer un point crucial : le Parti républicain ne gagnerait rien à courir après les voix des minorités ethniques. Selon lui, il a déjà fait suffisamment en ce sens en s'ouvrant aux sympathisants noirs, juifs, grecs, italiens et hispaniques. Modifier l'idéologie du parti ou son programme ne serait pas non plus une solution. La meilleure façon pour le Parti de construire une majorité durable est de modifier sa composition sociale (« *social complexion* »), autrement dit de l'ouvrir à des milieux socio-économiques plus modestes.

### Principales difficultés

1. Le texte est ancré dans la campagne présidentielle de 1988, dont les candidats devaient au moins pouvoir identifier les deux protagonistes (le gouverneur du Massachusetts Michael Dukakis et le vice-président George H. W. Bush) et rappeler les grands thèmes :

- George H. W. Bush a promis d'être un « président de l'éducation » et de ne pas alourdir l'imposition des classes moyennes (« Read my lips : no new taxes », a-t-il promis lors de son discours à la convention nationale républicaine de La Nouvelle-Orléans en août 1988).

- Michael Dukakis a, pour sa part, tenté de redorer l'image du « progressisme » (*liberalism*) mais a finalement mené une campagne sans éclat. Il est par ailleurs tombé dans les pièges tendus par ses adversaires républicains. L'affaire Willie Horton devra naturellement être évoquée. Pour rappel, des spots publicitaires produits et diffusés par une organisation para-politique censément indépendante, le *National Security Political Action Committee*, ont joué sur le racisme subliminal d'une partie de la société américaine en rappelant qu'en 1986, Dukakis avait accordé une permission de sortie à Willie Horton, un criminel noir condamné à perpétuité, qui en a profité pour enlever un jeune couple dans le Maryland, poignarder le garçon et violer la fille. Le directeur de campagne de George H. W. Bush, Lee Atwater (1951-1991), a vu dans cette affaire le moyen d'accuser Dukakis d'être laxiste en matière de criminalité (« *soft on crime* »).

2. Irving Kristol est connu pour susciter la polémique et pour son ton péremptoire, qui fait passer des affirmations contestables pour des vérités absolues. On retrouve cette tendance à plusieurs endroits du texte. Il revenait ainsi aux candidats d'évaluer la justesse des affirmations suivantes :

- « Une majorité d'Américains se retrouve dans les prises de position de George H. W. Bush » (l. 1-2). Que faire alors des sondages de mai à septembre 1988, qui créditent Dukakis d'une avance de 5 à 17 points ?

- Le Parti démocrate est le parti « naturel » d'une majorité d'Américains (l. 9-10) et le Parti républicain souffre d'un « handicap historique » (l. 22). Pourquoi le Parti républicain a-t-il alors remporté six élections présidentielles entre 1952 et 1984, contre trois pour le Parti démocrate ?

- « Le Parti fédéraliste est le précurseur du Parti républicain » (l. 25-26). Le lien idéologique entre le Parti fédéraliste (créé en 1792 et dissous en 1824) et le Parti républicain, fondé en 1854, est-il si évident ?

- « Le Parti républicain n'est pas le Parti de la discrimination raciale ou ethnique » (l. 37-38). Quelles stratégies a effectivement mis en place le Parti républicain pour attirer l'électorat ethnique et la bourgeoisie noire dans les années 1980 ? L'affaire Willie Horton n'a-t-elle pas démontré les limites

de cette stratégie ? N'y a-t-il pas une différence entre le Parti républicain national et le Parti républicain à l'échelle locale sur cette question ?

3. Quelles sont les « fautes » commises par le Parti républicain depuis la Seconde Guerre mondiale, et que regrette Kristol dans le troisième paragraphe (l. 23-24) ? Les prédécesseurs de Reagan n'ont-ils donc jamais œuvré à faire émerger une majorité républicaine pérenne ? Afin d'éclairer l'accusation portée par l'auteur, les candidats devaient ici mobiliser leurs connaissances de toute la période, depuis l'élection d'Eisenhower jusqu'à la fin du deuxième mandat de Ronald Reagan, pour éclairer le propos de l'auteur.

4. Qu'entend Irving Kristol lorsqu'il recommande au Parti républicain de modifier sa « composition sociale » ? S'agit-il simplement d'aller au-delà des frontières du monde de l'entreprise et du Rotary ? Et surtout, cette solution est-elle fondamentalement différente de l'« *outreach* » pratiqué par les Républicains depuis la fin des années 1970 ?

5. L'« *outreach* », justement, n'est-il qu'une forme de « *posturing* » comme l'écrit Kristol ? Peut-il se réduire à un changement d'image ou de rhétorique ?

6. Dans ce texte, Irving Kristol tente de faire entendre raison aux cadres dirigeants du Parti, dont beaucoup sont conscients de la difficulté d'asseoir une majorité mais considèrent les « néoconservateurs » comme des intrus et des opportunistes. Les candidats devaient tâcher d'identifier les membres du GOP auquel il était fait allusion (Bill Brock, président du Comité national républicain de 1977 à 1981 ? Frank Fahrenkopf, président de ce même comité de 1983 à 1989 ?) et discerner derrière ce texte les luttes de pouvoir qui se jouaient au sein du Parti entre *outsiders*, qui tentaient de se faire une place, et gardiens du temple, dont la primauté était contestée y compris de l'intérieur.

### Notions importantes

#### *Neoconservatism*

Bien que le terme ne soit pas employé dans le texte, il était important que les candidats puissent le définir et l'associer, notamment, à Irving Kristol. Le néoconservatisme a fait son apparition aux États-Unis en 1965 lorsqu'un groupe d'intellectuels (dont une majorité de sociologues et politologues comme Nathan Glazer, Daniel Bell, James W. Wilson ou Seymour Martin Lipset) a pris ses distances avec ce qu'ils considéraient comme les « excès » des programmes de lutte contre la pauvreté de l'administration Johnson et des mouvements étudiants contre la guerre du Vietnam. Dans les pages du *Public Interest*, magazine fondé par Bell et Kristol en 1965, puis dans celles d'autres publications qui s'adressaient à un plus large public comme le *New York Times Magazine* ou le *Wall Street Journal*, les néoconservateurs ont réaffirmé leur loyauté envers le New Deal, dont les programmes avaient permis à leurs parents de faire face à la Grande Dépression, tout en rejetant l'idée d'une guerre contre la pauvreté fondée sur une redistribution des richesses. À la place, ils ont appelé de leurs vœux des mesures fiscales visant à relancer l'esprit d'entreprise et à une réforme de certains programmes d'aide sociale visant à replacer le travail au cœur des valeurs du Parti démocrate. Interprétant la candidature de George McGovern comme le signe que le Parti démocrate refusait d'explorer cette voie, Irving Kristol a exprimé publiquement en 1972 son intention de rallier le Parti

adverse. Il a été rejoint par Norman Podhoretz, Jeane Kirkpatrick et une dizaine d'autres intellectuels dans les années 1970 et 1980.

Au sein du Parti républicain, ces « néoconservateurs » ont dû faire face à l'hostilité des « paléo-conservateurs », partisans d'un conservatisme fondé sur les valeurs, et qui considèrent la foi chrétienne comme le fondement de la moralité et de la loi. Durant les années 1984-1988, les « paléos » accusent notamment les « néos » de n'être que des libéraux embusqués.

### *Outreach*

On dit d'un parti qu'il pratique l'« *outreach* » lorsqu'il s'efforce d'attirer à lui de nouvelles catégories d'électeurs (minorités ethniques, femmes, jeunes) en modifiant sa rhétorique, son image, ou en recrutant des candidats ou des cadres parmi les membres de ces catégories. Il s'agit là d'une stratégie coûteuse en moyens humains autant que financiers. On l'oppose généralement à la stratégie dite « *base plus* », qui consiste à mobiliser de manière plus active la base électorale traditionnelle du parti.

### *Party system et realignment*

Aux États-Unis, le système politique est essentiellement bipartite, et ce depuis les débuts de la Jeune République. Autrement dit, il met en présence deux partis non liés entre eux et qui ont chacun la capacité requise pour diriger le gouvernement. Les partis s'apparentent à des blocs flexibles et malléables, en compétition pour le soutien d'une majorité d'électeurs.

Un réalignement électoral correspond à un changement brutal et durable du rapport de force entre ces deux partis. Selon la théorie des réalignements électoraux, les réalignements électoraux se déroulent sur plusieurs élections qui forment un moment d'affrontement politique particulièrement intense. La vie politique des démocraties représentatives peut ainsi être décrite comme la succession de phases de réalignement électoral et de périodes de politique ordinaire.

On distingue, au sein de la phase de réalignement, une élection de rupture, qui marque l'effondrement de l'ordre électoral en place et l'ouverture de la phase de réalignement, et une élection de réalignement qui clôt la phase de réalignement en fixant le nouvel ordre électoral.

Pour beaucoup de politologues, les élections de 1828, 1860, 1896, 1932 et 1968 ont été des élections de rupture. Kevin Phillips, notamment, a fait de celle de 1968 le début d'un réalignement conservateur qui se serait opéré au bénéfice de Richard Nixon. Les avis sur cette élection, ainsi que sur celles de 1980 et 1984, sont néanmoins partagés. Des théoriciens comme Walter Dean Burnham ont préféré y voir le début d'un long et chaotique processus de maturation qui aurait abouti en 1994 et par lequel, schématiquement, l'ouvrier blanc, traditionnellement démocrate, se serait lentement rallié, par racisme et sentiment anti-étatique, au conservatisme. D'autres refusent tout simplement l'hypothèse d'un réalignement partisan, au motif qu'aucun des deux grands partis ne dispose aujourd'hui d'une majorité électorale claire. Ainsi, si une majorité d'Américains estiment que le *welfare* (allocations familiales, aides alimentaires, par exemple) a besoin d'une sérieuse réforme, ils sont tout aussi nombreux à accepter que l'État dépense plus pour former les allocataires défavorisés. Cette

conviction explique la tendance accrue au panachage, qui conduit les électeurs à distribuer leurs suffrages, suivant les fonctions électives, entre les deux grands partis.

#### Personnages évoqués dans l'extrait à commenter

Cet extrait ne désigne nommément que deux personnalités républicaines de la période 1952-2008 : Ronald Reagan et George H. W. Bush. Si une connaissance du parcours du second est utile pour évaluer la pertinence du jugement émis par Irving Kristol en tout début de texte (l. 1-2), les candidats ne devront pas s'appesantir sur la biographie du premier, dont le nom est cité, soit en relation avec une période (« the Reagan years », l. 3), soit en relation avec le pouvoir exécutif dans son ensemble (« the Reagan administration », l. 18).

#### *Ronald Reagan (1911-2004)*

D'abord acteur de cinéma (1937-1964), entré au Parti républicain en 1962, Ronald Reagan émerge sur la scène politique nationale en 1967 lorsqu'il est élu gouverneur de Californie (poste qu'il occupera jusqu'en 1974). Candidat à la présidence en 1980, il bat Jimmy Carter avec un programme visant à redonner aux États-Unis puissance et prestige à l'extérieur, et à relancer l'économie par une politique d'inspiration ultralibérale.

Réélu en 1984, il accentue sa politique de fermeté à l'égard de l'URSS et de ses alliés. En Amérique centrale, il systématise l'aide américaine aux antisandinistes du Nicaragua et aux gouvernements de cette région. Et, pour la première fois depuis la guerre du Viêt-Nam, les États-Unis s'engagent militairement (intervention à la Grenade en 1983, raids aériens contre la Libye en 1986).

À la fin de 1986, le crédit du président Reagan est affecté par la révélation de la vente secrète d'armes, par les États-Unis, à l'Iran (scandale Iran/Contra). À partir de 1985, il renoue le dialogue avec l'URSS (accord de 1987).

En 1989, son vice-président, George Herbert Walker Bush, lui succède à la présidence des États-Unis.

#### *George H. W. Bush (1924- )*

Fruit d'une alliance complexe entre l'élite de l'Est et du monde des entrepreneurs du Sud-Ouest (en l'occurrence le Texas pétrolier) où, ses études achevées, il est allé chercher une sorte de deuxième légitimité, George H. W. Bush a, tout au long de sa carrière parlementaire (1964-1980), oscillé entre sa culture de patricien aisé et sa hantise de s'aliéner une droite populiste radicale déjà influente, sur le plan local, au sein du GOP. En 1964, il n'hésite pas à se déclarer « Républicain Goldwater à 100 % » avant de se métamorphoser, de 1968 à 1980, en centriste favorable à la contraception et à la « discrimination positive ». Après la convention de 1980, il embrasse de nouveau des thèmes de l'aile droite du Parti républicain et abandonne le goût du compromis qui lui avait valu le surnom de « *Have-Half* » à l'école.

Élu largement en novembre 1988 avec 53,4 % des voix et 426 Grands Électeurs sur 537, à l'issue d'une campagne présidentielle au cours de laquelle il se présente comme « l'héritier » de Ronald Reagan et dépeint son adversaire Michael Dukakis comme « mou » en matière de lutte contre la

criminalité, George H. W. Bush évite ensuite au maximum les prises de position trop tranchées en politique intérieure et se concentre sur les questions de politique étrangère qui s'imposent à lui entre 1989 à 1991. En raison peut-être de sa nette préférence pour ces dernières (il a été ambassadeur des États-Unis auprès des Nations Unies en 1971, envoyé des États-Unis en Chine de 1974 à 1975, directeur de la CIA de 1976 à 1977) et de l'impact désastreux du communiqué de presse de juin 1990 qui annonce aux Américains que le budget 1991 comprendra bien des hausses d'impôts (et ce, en dépit de la promesse faite en 1988 de ne pas alourdir la pression fiscale), il est battu en 1992 par William J. Clinton, à l'issue d'un unique mandat.

### III. Proposition de corrigé

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

#### Introduction

After six years as vice-president of the United States, Republican George H. W. Bush ran for president in 1987, hoping to ride on the coattails of President Ronald Reagan, whose job approval ratings were still high (63%) despite the shadow cast by the Iran Contra scandal and the savings and loan crisis. Though the general economic and foreign-policy context was encouraging and though he seemed the likeliest claimant of the Republican standard and clinched the nomination early – mainly due to Reagan's endorsement – Bush had difficulty selling himself. His preppy, "Waspish" style, coupled with a perception that he was unable or unwilling to question President Ronald Reagan, contributed to a sense that he did not have stiff enough a spine to lead the country (*Newsweek* called it the "wimp factor" in 1987).

On the Democratic side, no less than seven contenders entered the race, including Delaware Senator Joe Biden, Tennessee Senator Al Gore, and civil rights leader Jesse Jackson. In the end, the relatively unknown Massachusetts Governor Michael Dukakis won the day, and even came out of the Democratic Convention with a 17-point lead over Vice President George Bush. As American voters seemed ready for a change, many in the Republican camp started to question the party's strategy, including (relatively) recent recruit Irving Kristol.

The son of Jewish immigrants from Europe, Kristol had started his intellectual career on the left, writing for Trotskyist, then socialist, then liberal magazines such as *Enquiry*, *Politics*, *The New Leader*, *Partisan Review*, *Commentary*, *Encounter*, and *The New Republic*. His growing frustration with postwar liberalism, however, led him to distance himself from the Democratic Party in the late 1960s, and he eventually took the leap and joined a group of "Professors for Nixon" in 1972. His subsequent articulation and defense of conservative ideals in dozens of essays and books, including *On the Democratic Idea in America* (1972), *Two Cheers for Capitalism* (1978), and *Reflections of a Neoconservative* (1983), influenced intellectuals and policymakers alike and contributed to the resurgence of the Republican Party and to its electoral successes of the 1980s.

His new political allegiance notwithstanding, Kristol retained an ambiguous relationship with the GOP. In the columns he wrote for the *Wall Street Journal's* notoriously conservative editorial page in the late 1970s, he repeatedly derided the Republican Party for being “the stupid party,” thus referencing (and slightly distorting) John Stuart Mill’s 1886 disdainful assessment of the British Conservative Party. To him, the GOP stood for old money rather than entrepreneurship, it was fighting a useless war against welfare programmes, and it was not ideological enough.

“The Trouble With Republicans,” an opinion piece published in the August 22, 1988 edition of the *Wall Street Journal*, is in the same vein. It puts George H. W. Bush’s difficulties in historical perspective and excoriates the Republican Party for failing to produce a true voter realignment since World War II. It also makes a case for greater social inclusiveness, a strategy which Irving Kristol contrasts with traditional “minority outreach.”

In order to assess the validity of Kristol’s recommendations, we shall first discuss his contention that the GOP had failed to replace the Democratic Party as “*the party of the majority*” (l. 4). Similarly, his recipe for overcoming the GOP’s “*historic disadvantage*” (l. 22) will need to be examined, in comparison with the party’s proposed solutions. Finally, his criticism of Republican party leaders and his comminatory reference to the Federalist Party will have to be contextualized and probed: Does not the essayist’s personal agenda – his desire to retain his role as an *eminence grise*, operating in the shadows of GOP policy-making – lead him to exaggerate the dangers that the GOP is confronted with? Does not his use of the “imminent danger” argument (Albert O. Hirschman) undermine his desire to elevate the debate?

## **1. An Unsparing Diagnosis: The 1988 Republican Party as a “Minority Party”**

### 1.1. Challenging the “Reagan Revolution” Paradigm

Although Irving Kristol may not have been a stalwart supporter of George H. W. Bush during the 1988 primaries, he dismisses from the outset the idea that the candidate may be to blame for Michael Dukakis’s 17-point lead in the latest polls. After all, he writes, the vice-president “*says what most Americans say they believe*” (l. 2), a statement so vague that it actually reminds the reader of how little the issues were discussed during the campaign, compared with the “character,” “authenticity” and “likeability” of the contenders, but which may be referring to American concerns over fiscal issues, the then-lagging US international economic competitiveness, the out-of-control deficit, and the desire to “*stand tall*” (l. 8) in the Cold War.

According to Kristol, George H. W. Bush’s problem is the Republican Party, which has been unable “*to transform itself into the party of the majority*” during the Reagan years (l. 3-4). With this categorical statement Kristol challenges the theory that the 1980 presidential election was a realigning one or that it spelt the triumph of conservative ideas – the so-called “Reagan Revolution” heralded by the president himself on the eve of his second term.

Admittedly, control of the House did not change in 1980, nor even came close to changing. Republicans even held fewer House seats in 1983 than they did in 1973. They also lost the Senate only six years later, leading some to conclude that the Republican Senators elected in 1980 simply rode in on Reagan’s coattails, and did not represent a true shift in the ideological preferences of their

constituents. The so-called “Reagan Democrats” – white working-class, Rust Belt residents who had defected from the Democratic Party to support Ronald Reagan in either or both of the 1980 and 1984 presidential elections – were, especially, said to be not firmly attached to the GOP.

Furthermore, the triumph of the right proved incomplete during the Reagan administration. The number of government employees actually increased under the 40<sup>th</sup> president. With more than 80% of the federal budget committed to defense, entitlement programs, and interest on the national debt, the right’s goal of deficit elimination floundered for lack of substantial areas to cut. Between 1980 and 1989 the national debt rose from \$914 billion to \$2.7 trillion. Finally, Reagan slowed but failed to undermine the five-decade legacy of Rooseveltian liberalism. Most New Deal and Great Society proved durable. Government still offered its neediest citizens a safety net, if a now continually shrinking one.

Still, Kristol’s sharp rebuke of the “Reagan revolution” paradigm is puzzling, given that by 1988 Republicans had won four of the last five presidential elections, and that the fifth was won by the most conservative Democratic President of the century (i.e, Jimmy Carter).

## 1.2. The Democrats as the “Sun Party”

The corollary to Kristol’s grim assessment of the 1988 Republican Party is his depiction of the Democratic Party as the “*natural*” party of most Americans (l. 9). This characterization is, of course, reminiscent of Samuel Lubell’s 1952 observations on the American political “solar system,” which he believed to be marked “not by two equally competing suns, but by a sun” (i.e, the Democratic party, which then drove the agenda) “and a moon” (the Republican party, which shone in reflected radiance).

To be sure, the Republican Party of the 1950s did not challenge the legacy of the New Deal. “Modern Republicanism,” – a school of thought whose chief architect was Arthur Larson, an advisor to President Eisenhower – came to terms with the reforms initiated by Democratic Presidents Franklin D. Roosevelt and Harry S. Truman – Social Security, the Tennessee Valley Authority, the reform of the securities market, etc. Eisenhower, who generally avoided new initiatives in domestic policy, believed that it would be political suicide to try to abolish welfare programmes, and even elevated Roosevelt’s Federal Security Agency to Cabinet status as the Department of Health, Education, and Welfare in 1953. As a result, the 1950s reinforced the Democratic Party’s position as “the sun party.”

Kristol’s account of Lubell’s realignment thesis is nonetheless problematic. While the idea that, except for exceptional circumstances (“*an economic, a foreign-policy crisis*”, l. 5), Americans will always flock to the “sun party” certainly explains why Jimmy Carter lost to Ronald Reagan (the 1980 election took place in the midst of a severe recession and of a hostage crisis in Iran) or why Nixon succeeded Johnson (the 1968 election was in many ways a referendum on the Vietnam War, which Nixon promised to end), it does not account for what happened in the 1930s. The Great Depression and World War II did not just provoke a temporary switch between sun and moon: they resulted in a long-lasting ascendancy for the Democratic Party.

Also, Kristol’s depiction of the Democratic Party as “*the party of the majority*” does not take into consideration the weaknesses of the “sun party,” which became apparent after the publication of Lubell’s *The Future of American Politics* in 1952. Kristol neglects to mention, for instance, that Hubert

Humphrey and George McGovern failed to reconstruct the New Deal coalition in the 1968 and 1972 presidential elections (the only Southern state to give its 1968 electoral votes to Humphrey was Texas, which was the home state of former President Lyndon Johnson). He similarly overlooks the fact that the Democrats had to respond to the Nixon and Reagan presidencies in the 1970s and the 1980s as much as the Republicans responded to the New Deal in the postwar era. They did so, for instance, by establishing the Democratic Leadership Council (DLC), which attempted to redefine their party's positions on a number of domestic and international issues in response to the perceived appeal of the so-called "Reagan Revolution" among the American people.

Contrary to Irving Kristol's perception, therefore, the 1988 political system was arguably starting to look like a system with two moons and no sun, that is a system in which neither party would be able to rally the country behind its vision of government and in which both parties would develop minority mentalities and encounter the frustrations of what Richard Wirthlin, a pollster for Ronald Reagan, labeled "parity status."

### 1.3. A "Historic Disadvantage"? The Republican leadership's short-sightedness since World War II

Fragile as the Democratic Party's majority may actually have been, Irving Kristol's idea that the 1988 Republican Party faced a "historic disadvantage" due to its emphasis on short-term successes (l. 20-21) has some truth to it. After World War II, the GOP often acted as a party of accountants, focusing on short-term victories rather than on long-term ascendancy.

Eisenhower's strong showing in the South in 1952 – he carried most of the "peripheral South" (Virginia, Tennessee, Texas, and Florida) and made inroads in the "Deep South" – did not translate at the congressional level, for lack of resources, field workers, communications infrastructure, and leadership in the South. Republicans there were still of the "Post office" kind, meaning that they were much more interested in securing patronage appointments and sending delegates to the national party convention than in developing a "long range program for expanding the Republican Party" in the region ("Committee on the South").

Richard Nixon's "Southern strategy" broke new ground by offering to build a long-lasting majority based on resentment against civil rights legislation, taxation, and affirmative action programmes, especially in suburban America. But this aspect faded in the background once Nixon was elected president in 1968. As the 37<sup>th</sup> President of the United States, Nixon "*concentrated [his] efforts on achieving a successful administration*" (l. 20-21) by steering the Republican Party along a middle course, somewhere between the competitive impulses of the Rockefellers, the Goldwaters, and the Reagans. He presided over major expansions of federal regulatory powers, creating for instance the Environmental Protection Agency (EPA), which issued and enforced regulations on clean air, clean water, safe drinking water, and control of pesticides. He also favored a more practical approach to the two superpowers, China and the Soviet Union, than any other president after World War II. While the adoption of a centrist attitude was likely designed to consolidate what Nixon saw as an "emerging Republican majority" (Kevin Phillips), it was above all meant to secure the 37<sup>th</sup> President's reelection in 1972. In the end, while Nixon built Republican strength at the presidential level, he did not succeed in mobilizing popular support for broad-based political conservatism in the states.

Ronald Reagan similarly focused on his reelection more than on his party's long-term fortunes. His "phony war on spending" (as Paul Weyrich, a former Goldwater campaign volunteer turned New Right trailblazer in the 1970s, called it) demonstrated that Republicans were still "monarchists at heart," meaning that they were still focused on the presidency, which requires a more pragmatic approach, even though the real opportunity for change lay in taking over Congress.

Regardless of how Republicans may be justifying their neglect of Congress (as "an error of omission," for instance), Kristol finds it to be a "*political mistake*" (l. 23) as serious as an "*error of commission*" (l. 23-24). In marked contrast with his embrace of prudent reform in the 1960s (he regularly reminded *Public Interest* readers that purposive political action always produces "unintended consequences"), the essayist seems to favour a bolder approach, one that requires taking risks. Only by appealing to new constituencies would the GOP become the party of the majority that it once was (in the 1920s, for instance).

## 2. Irving Kristol's Guide to Building a Lasting Majority

### 2.1. Dismissing the Party's "Ethnic Problem"

To those who suggested in the 1980s that the reason for the Republican Party's "historic disadvantage" lay in its lack of racial and ethnic diversity, Kristol answers dismissively that the GOP "*is genuinely and sincerely color-blind and ethnic-blind*" (l. 38-39). In other words, it does not suffer from an "identity problem." This categorical claim is dubious, to say the least.

Admittedly, the GOP started as "the party of Abraham Lincoln," i.e. a party that led an uncompromising fight against slavery and for the Union. But it also wooed nativist, "Know Nothing" voters by attacking the Catholic Church and the Pope in the campaign of 1860.

By the same token, 80% of Republicans in the House and Senate voted for the Civil Rights Act of 1964 (which ended legal discrimination based on race, color, sex, religion, or national origin in federal programs, voting, employment, and public facilities) as well as for the Voting Rights Act of 1965 (which outlawed practices that prevented African-Americans from voting in Southern states and provided for federal oversight of elections). But some, like Arizona senator Barry M. Goldwater, did not, and the party's dog-whistle appeals to states' rights from the 1960s onwards – most notably through Nixon's "Southern strategy" – were rightly seen as playing on Americans' resentment of federal intervention of civil rights, and even courting racist voters in formerly "Dixiecrat" districts.

This is perhaps what Kristol means when he writes that the Republican Party "*may well have been [the party of racial or ethnic discrimination] in the past*" (l. 38). Had the 1988 GOP entirely broken with this past, though?

To be sure, the Republican Party of the 1970s had made efforts to recruit outside of its traditionally white base. In the late 1970s, after losing his Senate seat because of his inability to win black voters, Republican National Committee Chair Bill Brock stated that the party could no longer rest its hopes on its "white, Anglo-Saxon, Protestant, Buick-driving, middle income, and male" constituency. He poured millions into outreach to African Americans, worked on the party's image and rhetoric, and most importantly got the state party leaders on board. In 1980, Detroit was selected as a convention site at Brock's behest, at least in part because the Republicans hoped to make it a symbol of a new

commitment to older cities to blue-collar workers and minority groups. In their preconvention deliberations, the Republicans unanimously adopted a new platform plank on black Americans for the first time in the twentieth century. The plank urged federal programs for inner cities, strong enforcement of civil rights statutes, and a nondiscriminatory system of federal appointments.

To a certain extent, this strategy worked. In 1978, dozens of state Republicans increased their share of the black vote by an average of 30 percent. More generally, the party started to include a significant number of “*black or Jewish, or Greek, or Italian, or Hispanic*” members (l. 39). Kristol may here be thinking of Thomas Sowell, the African American advocate of supply-side economics who had been hired by the Hoover Institution in 1980; of Henry Kissinger, who served as Secretary of State in the administrations of both Richard Nixon and Gerald Ford (unless he is thinking of himself); of Spiro Agnew, who became the first Greek-American governor in 1967 and went on to become Richard Nixon’s vice president in 1969; of Rudolph Guiliani, who had served as Associate Attorney General in the Reagan administration and was about to run for New York City mayor in 1989; or of Manuel Lujan, who served in the US House of Representatives from 1969 to 1989 before joining the Bush administration as Secretary of the Interior.

Those efforts, however, were undermined in the 1980s by the Party’s “law and order” rhetoric and its attacks on “welfare queens,” which implicitly singled out certain ethnic and racial communities as unworthy of federal assistance. Ronald Reagan was guilty of repeated improprieties on civil rights issues – for example, when he insisted on his support for states’ rights in Philadelphia, Mississippi, not far from the place where three civil rights workers had been murdered in the sixties. His nomination of William B. Reynolds as Assistant Attorney General for Civil Rights and that of Clarence Thomas as chairman of the Equal Employment Opportunity Commission led to charges of “tokenism,” as the Reagan administration did nothing to address the growing unemployment rate among African Americans and actually cut funding for the EEOC and the civil rights division of the Justice Department. Unsurprisingly, therefore, Reagan only received 9 percent of the black vote in 1984.

State party leaders, already wary of minority infiltration and the fear that increased black membership would infringe on their leverage, also felt empowered under Reagan and consolidated their strength by playing to economic anxieties and social stratifications that racialized the issues. That tendency to tap into racist fears would again materialize in the last months of the 1988 presidential campaign, when Bush’s campaign manager, Lee Atwater, would run a TV ad, “Revolving Door,” depicting a variety of intimidating-looking black men walking in and out of prison through a revolving door, thus implying that Americans would no longer be safe in the event of a Dukakis victory.

Given these disturbing elements, why does Kristol brush aside the “ethnic problem” so quickly? This may either spring from a sincere belief that the party’s message transcends ethnic or racial boundaries, or from fear that minority outreach may result in abandoning conservative values.

## 2.2. Bolstering the Party’s Programmes and Ideology

In the last paragraph of the text, Irving Kristol shrugs off the suggestion that the party’s “*ideology or its programmes*” should be tweaked. This may seem strange, given Kristol’s past complaints about the party’s lack of ideological coherence.

For the record, the “godfather of neoconservatism” had devoted several *Wall Street Journal* columns to the need for the Republican Party to stand for something, rather than accommodate to present realities. “*Republicans have won elections, but only by default, only as a result of Democratic foibles. And when in office, they have done little more than restrain the fiscal excesses of the Democrats,*” he had lamented in “The Republican Future” (1976), thus echoing the beginning of the text. He had repeatedly chastised the Republican party establishment for its overemphasis on managerial skills and efficiency. “*The GOP is proud of the fact that it is a ‘pragmatic’ and not an ‘ideological’ party. Pragmatism in politics is needed to adapt an ideology to current, particular circumstances. But it is not a substitute for a political ideology itself – what George Bush has called ‘the vision thing’*”, he had written in “Conservatives’ Greatest Enemy May Be the GOP” (1988).

Kristol’s strangely positive assessment of the GOP’s ideas in “The Trouble with Republicans” may have to do with the 1988 Republican platform that was adopted at the New Orleans convention a few days earlier. Fairly progressive on such topics as education and environmental protection, the more-than-30,000-word-long text (in contrast with the 4,500-word long Democratic one) was unapologetically conservative, as it was meant to convince the right wing that Bush was not a moderate. Even though it included no bold departure, such as the 1980 call for dramatic tax cuts or the 1984 “Star Wars” proposal, it covered everything from abortion to Afghanistan, from entrepreneurship to the growth of the congressional bureaucracy, from *habeas corpus* reform to home education, from pornography to product liability reform, from welfare fraud to the windfall profits tax, thus conveying an impression of preparedness and ideological coherence.

The platform’s emphasis on entrepreneurship, in particular, probably appealed to Kristol, who had fervently promoted “supply-side economics” in the 1970s, that is the easing of fiscal pressure as a way to encourage production rather than sustaining consumption. To him, shifting the emphasis towards tax cuts and away from austerity measures meant to balance the budget would undoubtedly help to (re)create a Republican majority.

### 2.3. Addressing the GOP’s “Class Problem”

If Republicans did not have an identity problem and could trust their platform to create a long-lasting majority, why then were they still the “moon party”?

To that question, Kristol answers by recommending a change in the party’s “*social complexion*” (l. 44). While he does not elaborate, it is easy to understand that he wants the Republican Party to reach beyond the boundaries of “*the business community or the country-club community*” (l. 13) and to recruit amongst the middle class and the working class. In other words, what he wants is to attach the “Reagan Democrats” more strongly to the Republican Party.

For this to happen, however, the Republican Party would need to prove that it did not only value managerial skills, but also intellectual and manual ones; that it valued “Middle America” and the “common man” (i.e, the majority of Americans); that it stood for traditional values, rather than liberal social ones. After all, you join the party in which you feel at home.

How Irving Kristol sees such change happening is left to the reader to imagine. Maybe what he has in mind is less concern for fiscal orthodoxy and a balanced budget, and more tax cuts for the middle

class. Indeed, despite steep tax cuts for corporations and the wealthy, the overall tax burden of the American public had basically remained unchanged during the Reagan years. Worse, so-called regressive taxes on payroll and certain goods had actually *increased* the tax burden on low- and middle-income Americans.

Kristol may also wish the GOP to take on a “cultural war” rhetoric, in the hope that critical components of the coalition built by Roosevelt during the 1930s – evangelical Protestants from the South, working-class Catholics – will move to the GOP in protest against the perceived support of liberal social values by the Democratic leadership. (This would only be a continuation of the alliance struck by the GOP with the Christian right in the 1980 presidential campaign, which Kristol applauded).

Unless what Kristol wants is for the Republican Party to promote a conservative welfare state as a way to attract the most fragile of Americans. This is an idea which he had already floated in another essay entitled “The Republican Future” (1976). In this 1976 *Wall Street Journal* column he had insisted that the most fragile of Americans – retired, sick, or unemployed people – needed (and supported) governmental subsidies to get by and had blamed the Republican Party for portraying the welfare state as a threat to individual liberties. What he in fact desired was a paternalistic welfare state, i.e. universalistic programs that would not define what poverty was and would therefore avoid creating disincentives to work. This is exactly the sort of welfare reform Bill Clinton would promote in his 1992 presidential campaign – and enact in 1996 over the objections of some Democrats.

Regardless of how the Republican Party tackles the issue of class, Kristol is convinced that it needs to get rid of the lingering perception that it is an exclusive club of businessmen playing golf and that it needs to articulate an inclusive vision of the public good that reflects concern for the well-being of the whole community.

### **3. A Would-Be *Eminence Grise* of the post-Reagan GOP**

Kristol was far from alone in pointing out the insularity of the party in the 1980s. He even quotes national party leaders (maybe Frank Fahrenkopf, Paul Laxalt, Betty Heitman, and Maureen Reagan, respectively chairman and co-chairs of the Republican National Committee from 1983 to 1989?) as asking: “*What should we do?*” (l. 31). Only, he blames them for not really listening to the answers that people such as himself (i.e, intellectuals) provide.

#### **3.1. Criticizing the GOP Leadership’s Strategies**

According to Kristol, most of the solutions sought by Republican operatives in the 1980s were short-term, and therefore superficial.

Rather than actually open its ranks to middle-class Americans, the Bush campaign thus offered video footage of the Bush family, BBQ stops in Texas, and homespun stories told through outside-the-Beltway, anti-elitist populism. In them, Bush downplayed his privileged background and depicted Dukakis as a “Swarthmore/Harvard elitist.” Bush’s stump speeches were increasingly filled with masculine sports metaphors and qualifiers like “all that sort of stuff”. To this macho end, the campaign also employed the state of Texas (symbolically at least) as Bush’s second running mate. Bush was not originally from Texas but the state’s immediately symbolic value offered Bush two things. First, its

identification with ruggedness helped to mitigate the vice president's "wimp" factor. Second, it granted the Yankee-born vice president a sort of "down-home" legitimacy, which Connecticut could not supply. Increasingly George Bush made public shows of getting his hands dirty, eating pork rinds, and wearing cowboy hats in order to relate to average (white male) voters and legitimize his connection to Texas. Journalists were not really convinced and often reported about these events in a tongue-in-cheek way. Likewise, Kristol derides such "*purely symbolic gesture[s]*" (l. 32) as stopgap measures at best.

His review of Republican minority outreach efforts is even more scathing: outreach is nothing, he writes, but a cynical exercise in "*political manipulation.*" While this may seem harsh – didn't more African Americans hold office in state and local party organizations following RNC Chair Bill Brock's decision to pour millions into outreach to African Americans in the late 1970s? – Kristol's view is not without truth. By 1988, indeed, outreach had often meant putting forward token minority members as a sign of the party's inclusiveness, while the rhetoric and behavior of the state Republican parties remained firmly exclusionary and their opposition to affirmative action unconditional.

What Kristol favours is a less "*condescending*" approach (l. 14), one that really takes stock of the messages sent by America's "*ever-changing society*" and which, rather than convert (and later marginalize) specific categories of voters, allows the grassroots to change the party from within. For this to happen, bold steps must be taken, specific structural changes must be enacted. The GOP's capacity to take those necessary steps is left in doubt, however. "*Their real problem is that they are who they are*" (l. 34-35) is just another way of saying that the class bias of Republican leaders makes them blind to changes outside the confines of their privileged sphere.

### 3.2. The "Imminent Danger" Argument

Exasperated by the Republican leadership's refusal to listen to "reason," but still anxious to convince his *Wall Street Journal* (i.e, mostly Republican) audience, Kristol resolves to use what is, paradoxically, a progressive rhetorical device: the "imminent danger" argument.

In his 1991 book *The Rhetoric of Reaction*, Albert O. Hirschman defined conservative rhetoric as consisting of three simplistic and flawed narratives: perversity, futility, and jeopardy. According to the perversity thesis, any purposive action to improve some feature of the political, social, or economic order only served to exacerbate the condition one wishes to remedy; the futility thesis held that attempts at social transformation would be unavailing, that they would simply fail to "make a dent." Finally, the jeopardy thesis argued that the cost of the proposed change or reform was too high as it always endangered some previous accomplishment. In the final chapter of his book, Hirschman took the opposite tack and discussed progressive narratives which were equally simplistic and flawed: the synergy illusion (the idea that all reforms work together and reinforce each other, rather than being in competition), the idea that "history is on [the progressive] side," and the "imminent danger" argument, according to which urgent action is necessary to avoid chaos.

In the fourth paragraph of the text, Kristol uses the last rhetorical device on Hirschman's list when he issues a Cassandra-like prophecy: if the Republican Party refuses to change and shed its exclusive class identity, it will disappear the way the Federalist Party did in 1824. In other words, he uses the

past decline of the Federalist Party as proof that “a party that is more inclined to exclusiveness than inclusiveness is not likely to prosper in a democratic society” (l. 27-28) and as a predictor of the GOP’s future. Kristol’s instrumentalisation of history – and “historians” (l. 25) – is not exactly an isolated occurrence. His writings have often been singled out for their dubious use of past events (the American Revolution, especially) to justify conservative ideas. So have been, incidentally, the writings of his wife (historian Gertrude Himmelfarb) about the French, British, and American Enlightenments.

His grandiose statement actually suffers from two weak premises: it assumes that the only cause of the Federalist Party’s decline was that it was insufficiently democratic; it takes it for granted that the modern Republican Party is an heir of the nation’s first political party.

Actually, an under-appreciated reason for the collapse of the elitist Federalists is that the party’s mercantilist ideology of “business in service to the state” became passé as the Jeffersonian Democratic-Republican relaxed its policies towards industrialization and adopted classically liberal ideas. Also, its opposition to the war of 1812 – due to its long-time support for peace with Britain and war with France – caused a backlash against its members after the major American victory in the Battle of New Orleans in 1814.

The connection between the Federalist Party and the Republican Party is also more indirect than Kristol says it is. The party that emerged from the ashes of the Federalist Party after its dissolution was not the Republican Party, which was not formed until 1854, but the Whig Party, which resulted from a split within the Democratic-Republican Party of Jefferson and favoured a programme of modernization, banking and economic protectionism to stimulate manufacturing. The Whig Party eventually fell apart because of internal tensions over the expansion of slavery to the territories. The northern voter base mostly gravitated to the new Republican Party, while most Southerners joined the Know Nothing (or American) Party. Abraham Lincoln would later attract the anti-slavery wing of this party into his newly-formed Republican Party.

Without even discussing the issue of how much (or little?) the Republican Party of 1988 – with its states’ rights rhetoric – had in common with the national Republicans of the 1850s, Kristol’s summary of U.S. nineteenth-century political history therefore appears as simplistic and actually undermines his pretension to elevate the debate by providing a historian’s point of view.

### 3.3. Managers vs. intellectuals

With this text, Kristol is implicitly offering his services as *eminence grise* to the Republican Party. His confident claim the GOP’s problem is not an “ethnic” but a “class” one (it is supposedly too focused on the business community and the country club) is perfectly in line with his own sociological profile. Being a white – albeit Jewish, second-generation immigrant – middle-class academic and a former Democrat, he probably thinks he is best equipped to understand the voters that the party needs to attract.

Kristol had issued a similar invitation to corporate America in the 1970s via his *Wall Street Journal* columns, and big business had heeded his advice: from 1975 onwards it had started directing funds towards the growing galaxy of conservative think tanks, foundations, and magazines that Kristol had

been carefully grooming since the early 1970s. His hope is that the GOP will prove as “right-minded” as the private sector and that it will do more than just “*listen attentively*” (l. 31).

What he does not seem to realize is that the Republican party of the late 1980s was in the process of being taken over by advisors and consultants who were not too interested in new ideas. During the 1988 presidential campaign much of the network, print, and cable news coverage focused on the influence of these “handlers” and the force of political advertisements. Campaign managers, particularly the then 37-year-old Lee Atwater, were turned into minor celebrities; simultaneously, candidates were depicted as slaves to them. Skeptical voters learned about campaign managers’ skillful use of television to project a narrow and often negative message, rigid control over every other aspect of each day’s communications.

The ultimate failure of campaign managers to turn both candidates into people to whom the press, pundits, and the people could relate did not necessarily mean that the party was prepared to explore alternative paths. What is more, Kristol’s status as a (fairly) new recruit meant that Republican Party leadership was probably reluctant to accept the sanctimonious tone with which he condemned its minority outreach efforts. If anything, his abrasive and condescending rhetoric (“*[Republicans] just don’t have the appropriate antennae*”, l. 34-35) may actually have antagonized many people inside the party, especially the “paleo-conservatives” (Pat Buchanan, Samuel T. Francis, Thomas Fleming), who already questioned his conservative credentials based on his utilitarian view of religion and defence of welfare programmes.

## **Conclusion**

In “The Trouble with Republicans,” Kristol writes as a frustrated insider. At a time when the 1988 GOP was promising a restoration of an idealized past, he wants the party to recognise its minority status and to shed its exclusive identity, so as to finally appeal to “most Americans.” While operatives advocated minority outreach as the solution, Kristol (contentiously) believes that the GOP does not have an ethnic or racial problem any more and advocates appealing to the middle class and the lower class instead. His hope is that, by offering an alternative conception of the public good and by showing traditional Democrats and independents that it cares enough about the whole – including those who are, for one reason or another, unable to look out for themselves –, the GOP will break with its long-standing association with the country club or the big corporation.

While Kristol’s prescriptive tone is forceful and his arguments often convincing, his essay suffers from a number of flaws: it exaggerates the GOP’s minority position, thus overlooking the transformative dimension of the Nixon and Reagan presidencies; it only offers vague guidelines in lieu of the party’s official strategy of “minority outreach”; it advocates structural change while at the same time praising the GOP’s conservative message; its threatening tone and flawed comparison with the Federalist Party are at odds with its implicit contention that the party needs to listen to the rational voice of academics and take the long view; finally, it seriously overestimates the GOP’s capacity to change and to absorb new elements, including the very neoconservative intellectuals whom Kristol convinced to desert the Democratic Party in the 1970s.

All in all, this text exemplifies Kristol's exaggerated view of his stature within the Republican party. Future events, i.e. his progressive marginalization in the 1990s, would prove that his influence had probably reached its apex in the 1980 presidential campaign. His call for a new class-based strategy foreshadows, however, Newt Gingrich's call to complete the "Reagan revolution" in the 1990s. Indeed, after setting up a "Project Majority" task force in 1979 and organizing a "Conservative Opportunity Society" in the House in 1983, Gingrich would offer in 1994 a "Contract with America" that would also criticize the insularity of party elites and include ten "common-sense reforms" (including a balanced-budget amendment, a commitment to national defense and legal reform, the scaling back of a number of federal regulations, an anti-crime package) destined to appeal to a less privileged audience.

**Aurélie Godet**  
**Université Paris Diderot**

## 3.1 - Composition de linguistique

L'épreuve de composition de linguistique dure six heures. Elle prend appui sur un texte littéraire d'une longueur d'environ 1000 mots ordinairement extrait d'une œuvre contemporaine. Le passage retenu cette année provenait du roman d'Alexander McCall Smith intitulé *In the Company of Cheerful Ladies* (2012 [2004]). L'épreuve comporte deux volets : la sous-épreuve d'analyse linguistique, qui doit être traitée en français, et celle de phonologie, qui doit être rédigée en anglais (on se reportera pour cette partie au rapport spécifique). La sous-épreuve d'analyse linguistique consiste en l'étude de trois segments et d'une question large portant sur l'ensemble du passage.

### Présentation générale de la sous-épreuve d'analyse linguistique

Nous reprendrons, dans un premier temps, des remarques faites dans les rapports précédents, auxquels il est également conseillé aux candidats de se reporter.

#### *Programme et attendus en termes de connaissances*

La sous-épreuve d'analyse linguistique, comme celle de phonologie, ne s'appuie sur aucun programme spécifique. Il est donc essentiel que les candidats veillent à acquérir le plus tôt possible des connaissances précises dans chaque domaine de la grammaire de l'anglais. La préparation doit débiter bien en amont du concours, afin d'acquérir méthode et rigueur, et de pouvoir plus naturellement mettre en place, le jour du concours, une démarche cohérente. La préparation doit s'articuler autour de trois axes : syntaxe, sémantique, discours, en couvrant les domaines nominal, verbal et celui de l'énoncé complexe. La syntaxe ne doit pas être négligée. Il est clairement attendu des candidats qu'ils sachent reconnaître également les catégories grammaticales, et en particulier qu'ils sachent distinguer un *that* pronom relatif d'une conjonction de subordination, un déterminant d'un pronom, un auxiliaire d'un verbe lexical, une clivée d'une extraposée ou encore une préposition d'une particule adverbale. Le jury tient à rappeler que les analyses relevant de toutes les théories ou écoles linguistiques sont acceptées, et qu'il n'est pas nécessaire que le candidat indique en début de copie le cadre théorique dans lequel il se situe.

#### *Gestion du temps et répartition*

En termes de gestion du temps, l'ordre de rédaction des deux parties de l'épreuve n'est pas imposé. Comme cela a déjà été signalé dans des rapports précédents, le jury recommande cependant de commencer par la phonologie, et d'y consacrer entre une heure et une heure et demie, pour réserver ensuite environ quarante minutes à chaque segment et le reste du temps à la question large. Toute indication de longueur est nécessairement relative, mais permet de se repérer : la phonologie occupera généralement une copie double ; un traitement de segment pourra prendre environ 2 pages, et le traitement de la question large autour de 5 à 6 pages.

Le barème peut en théorie varier d'une session à l'autre ; on notera cependant que cette année comme lors des précédentes, il attribuait à chaque partie un tiers de la note environ : 6 points pour la phonologie, 7 points pour la question large, 7 points répartis entre les trois segments soulignés. Une impasse sur l'une de ces composantes est donc clairement déconseillée.

#### *Déroulement de l'épreuve*

Le jury recommande de nouveau très fortement aux candidats qu'ils commencent par une lecture attentive du texte pour identifier les personnages, les plans d'énonciation et le ton. Une bonne compréhension et connaissance du texte permettent en effet de bien contextualiser les énoncés étudiés. Cette année, l'absence de contextualisation suffisante a pu conduire divers candidats à passer à côté des attendus (voir, notamment, le segment 2). La mise en contexte des énoncés permet d'éviter le placage de cours ; elle permet aussi *a priori* de se prémunir contre tout contresens d'interprétation, fortement pénalisé, car une très bonne maîtrise de l'anglais est requise.

### Forme

On veillera à maintenir une grande qualité formelle sur l'ensemble de la copie. Cette qualité s'exprime tant dans la présentation que dans la correction linguistique, dans les deux langues. La présentation doit être d'une grande clarté. Il est important que le candidat veille à ce que son écriture soit lisible, et ce jusqu'au bout ; qu'il évite les ratures, aère son texte en créant des paragraphes pertinents, tout en évitant de serrer les lignes. Il est fortement conseillé d'éviter d'utiliser une encre bleue, car cela nuit à la lisibilité de la copie. Les abréviations usuelles sont acceptées, comme par exemple GN, GV (ou SN, SV) pour groupe (ou syntagme) nominal/verbal, mais on évitera toute abréviation ambiguë ou non conventionnelle. Ceci n'exclut pas la présence ponctuelle de schémas, qui peuvent être employés s'ils éclairent le propos (une représentation de syntagmes avec crochets, un tableau, par exemple. Voir aussi la partie phonologie). Ils se doivent alors d'être explicites et adaptés. Il est par ailleurs indispensable que les conventions de citation soient respectées. Les formes citées doivent être accompagnées du numéro de ligne et être soit soulignées (ex. l'adverbe vigorously (l. 8)), soit citées entre guillemets (ex. l'adverbe « vigorously » (l. 8)). Les citations plus longues seront présentées sur une ligne à part. Il n'est pas acceptable de faire référence à des occurrences simplement en citant leur ligne : par exemple, ne pas dire « les exemples des lignes 8, 31, 49... » ; mais dire : « vigorously » (l. 8), « firmly » (l. 31), « ultimately » (l.49)... La clarté doit être absolument privilégiée.

Le jury est très sensible à l'exactitude de la syntaxe, de la grammaire et de l'orthographe, ainsi qu'à la précision et à la pertinence du lexique. De trop nombreuses erreurs sont relevées sur l'accord des participes passés, tandis que l'accord en genre ou en nombre entre un nom et un adjectif manque trop souvent. L'orthographe de mots courants, dans le cadre de la composition de linguistique, doit être maîtrisée, comme par exemple pour « occurrence », « auxiliaire », « subordonnée » (le même constat s'applique à l'anglais de la partie phonologie ; voir le rapport spécifique). On prêtera également attention, plus particulièrement, aux doubles ou simples consonnes, qui ont posé régulièrement problème cette année : *collocation* n'est pas la même chose que *co(-)location* ; il n'y a pas de double *r* ou *l* dans *courir*, *miroir*, *élision*, pour ce dernier mot en français comme en anglais, alors qu'il y a deux *n* dans *occasionneraient*. Les formes verbales doivent être correctes : *a agi* (et non *\*a agit*), *ont abouti* (*\*aboutit*), *aurait clos* (*\*clot*), *on exclut* (*\*exclu*). La distinction entre *du/ dû* semble être transférée par erreur sur *pouvoir*, conduisant à écrire *\*pû* (le participe passé de *pouvoir* est *pu*) ; *provocant* (adjectif) n'est pas la même chose que *provoquant* (participe présent). L'orthographe des mots proches en français et en anglais mais s'orthographiant différemment doit être vérifiée ou, au besoin, travaillée (par exemple, *\*mécanicien*, pour *mécanicien*). L'accumulation d'erreurs entraîne des pénalisations.

### Segments

Les questions étroites portent sur trois segments, soulignés dans le texte, qui doivent être traités séparément. Il n'est pas demandé d'établir des parallèles ou des comparaisons entre les trois. Il n'est pas non plus recommandé de proposer une introduction générale ou une présentation du passage dont les segments sont extraits, ni de recopier la phrase entière, encore moins le passage dont les segments sont tirés. Traditionnellement, les trois segments correspondent aux trois grands domaines de l'analyse linguistique, à savoir l'énoncé complexe, le domaine nominal et le domaine verbal. Toutefois cette répartition n'est pas obligatoire, car elle dépend de la spécificité du texte et des occurrences qu'il propose.

D'un point de vue méthodologique, il est recommandé d'adopter systématiquement une démarche logique et structurée qui suit l'ordre suivant : Description, Problématique, et Analyse<sup>1</sup>. L'analyse doit découler naturellement des deux premières étapes. Il n'est pas demandé de proposer une partie « conclusion » séparée de l'analyse.

- La première étape, indispensable, est celle de la Description. Elle correspond à l'identification du segment souligné : elle permet de repérer les parties du discours qui le composent. Il s'agit tout d'abord d'identifier l'ensemble du segment, ainsi que sa nature et sa fonction, en le replaçant dans le cadre de l'énoncé dans lequel il est inséré. Une fois le segment replacé dans son contexte, la description porte sur les éléments pertinents qui le composent. Dans les segments longs, il ne s'agit pas de citer chacun des éléments individuellement, mais d'identifier les regroupements pertinents. La description nécessite une connaissance approfondie des catégories grammaticales, parties du discours et fonctions syntaxiques.

- La Problématique résulte des éléments observés. Elle doit être formulée. Elle consiste à mettre en avant un questionnement sur la *valeur de la forme décrite* auparavant *dans le contexte dans lequel elle apparaît*. On veillera à ne pas rester à un trop grand niveau de généralité (« quelle est la valeur du marqueur souligné ? »). La problématique lie le segment avec les descriptions existantes de ce type de forme en anglais, et propose un questionnement auquel il est répondu dans l'analyse.

- L'Analyse consiste à répondre à la question posée dans la problématique. Il pourra être logique de suivre un ordre allant du plus évident au plus complexe, en montrant progressivement quelles sont les raisons motivant l'analyse retenue. Les connaissances sur le marqueur doivent être couplées à l'analyse du contexte (construction employée, indices co-textuels) pour aller vers une réponse raisonnée à la question posée dans la problématique. L'Analyse s'appuiera notamment sur des manipulations<sup>2</sup>, afin de montrer pourquoi ce marqueur a été employé par opposition à d'autres formes pouvant sembler proches.

---

<sup>1</sup> La présentation peut faire figurer les mots « Description », « Problématique », « Analyse » explicitement ou non ; mais s'ils ne figurent pas, un saut de ligne viendra matérialiser la différence entre les sous-parties.

<sup>2</sup> Une manipulation est une modification d'une forme par une autre effectuée dans le but de montrer quel est le rôle de la structure modifiée dans l'énoncé de départ. Le rapport de 2015 en rappelle plusieurs formes : *substitution* (par exemple, remplacer un emploi de *should* par *ought to* ; un *this* par un *that*), *réagencement syntaxique* (par exemple, vérifier si l'on peut agencer autrement une construction comme *make him into a good mechanic*, et voir quelles seraient alors les différences de sens), *suppression* (*into* dans *make him into a good mechanic*, à la fois suppression et/ou changement d'agencement syntaxique puisqu'il peut s'agir d'un changement de construction). Comme le rappelle également le rapport de 2015, la traduction n'est pas une manipulation, car le changement de langue induit des différences diverses, tandis que la reformulation, ou la

### Question large

La question large porte sur un point grammatical qui s'appuie sur l'ensemble du texte. Il s'agit donc, une fois repérées les formes du texte correspondant au marqueur, à la notion ou à la construction proposé(e) à l'étude, de voir dans quelle mesure ces formes illustrent ou mettent en perspective les éléments connus sur le point ou la construction. La question large comportera une introduction, comprenant un rappel du sujet et une définition, une problématique, et une annonce du plan. L'introduction est suivie du corps de la question large, qui consiste en une présentation ordonnée et raisonnée de chacune des parties. Le développement s'appuie sur un classement raisonné des formes du texte en lien avec la problématique, et s'appuie de nouveau sur des manipulations visant à expliciter les propositions faites. Enfin, une conclusion doit rappeler les idées principales et répondre à la problématique posée en introduction, de manière définie et/ou nuancée, mais clairement.

### Remarques d'ensemble sur la session 2017

Le sujet de la session 2017 comportait, comme les années précédentes, trois segments : l'un présentant une structure complexe (*to make him into a good mechanic* (l. 5)) ; un autre, un emploi de *this* (*it would lead to this* (l. 17)) ; le dernier, un emploi de *should* (*It was not right that an employer should run after a subordinate like that* (ll. 46-47)). La question large, quant à elle, portait sur « Les relations internominales en OF et en 'S ».

Le jury a eu le plaisir de lire de bonnes et de très bonnes copies, puisque la meilleure note a été de 18,25/20 (phonologie et analyse linguistique confondues), et que deux autres candidats ont eu entre 16 et 17/20. En revanche, on relève encore la présence d'un assez grand nombre de copies aux notes plus faibles, témoignant d'une préparation trop superficielle, de connaissances encore insuffisamment maîtrisées, avec parfois, une forme et des apports théoriques demandant à être travaillés. On ne saurait trop se reporter aux conseils et remarques figurant dans ce rapport et ceux des sessions précédentes.

On trouvera ci-après quelques conseils d'ensemble liés à ce qui a pu être lu lors de cette session.

Il faut se prémunir d'une récitation de portions de cours plus ou moins précise au détriment d'une analyse d'occurrence ; ceci a pu arriver notamment dans le cas de *this* (voir ci-dessous). On rappellera, même si cela a déjà été dit, la nécessité d'être cohérent dans les analyses de segment comme dans la question large : les explications (souvent, alors, au moins partielles) ne peuvent pas se succéder sans continuité, parfois en se contredisant sans explication. Ce souci de cohérence (et, toujours, de clarté et de justesse linguistique) doit être gardé à l'esprit tout au long de la rédaction.

La question large sur les relations internominales en OF et 'S, notamment, a révélé un manque de connaissances, certaines copies réduisant les questions de relation internominale à l'expression de la possession (voir corrigé *infra*). Le premier segment a montré que certaines constructions de l'anglais (causatives, résultatives) étaient insuffisamment connues. Le jury encourage fortement les futurs candidats à garder à l'esprit ces exigences de connaissances précises et maîtrisées.

Le soulignement indique ce qui est à expliquer : cette année, la question s'est plus spécifiquement posée pour le premier segment, *I have worked and worked to make him into a good mechanic* (l. 5),

---

paraphrase (ou *glose*) peut être employée à titre supplémentaire, pour rendre éventuellement un effet de sens plus saillant dans le cadre d'un développement.

certaines copies ayant pu consacrer une importante partie de la réponse à *to*, non souligné, ou se pencher de manière autonome sur l'article *a*. Il est essentiel de bien prendre en compte le soulignement pour identifier la problématique soulevée par les segments. De la même manière, il peut être inutile de s'appesantir sur un élément secondaire ou peu problématique sur l'ensemble de la question : il semblait inutile d'entretenir un faux suspense sur la nature de *this*, ici plutôt claire, en se demandant, par exemple, s'il s'agissait d'un adverbe, et en consacrant une large partie de l'analyse à cette question.

Par ailleurs, la partie précédente rappelait l'importance des manipulations dans l'argumentation : même s'il s'agit d'une habitude acquise par un grand nombre de candidats, le jury a pu regretter leur moindre présence, encore, dans certaines copies. On rappellera qu'il ne s'agit pas non plus de faire des manipulations arbitrairement, ou parce que cela semble être attendu, mais de les utiliser afin d'appuyer une analyse.

Pour la langue, on a signalé plus haut, dans les rappels généraux, quelques fautes récurrentes. Mais on vérifiera aussi que les occurrences commentées sont recopiées correctement : *Makutsi*, par exemple, a parfois été recopié *Makusti*, ou *J.L.B. Matekoni* a été appelé *J.L.B.* (il n'y a aucune exigence de connaissance des noms de personnages, mais ce nom était répété). D'autres erreurs de copie ou graphie peuvent conduire à un sens différent, et devenir des fautes de langue : *Charlie's hand\_*, pour *hands*, ou encore, ce qui est tout à fait gênant, *ladies'* (voir question large) recopié *\*ladie's*. Il est bien évident que ceci doit absolument être évité.

En résumé, les exigences de l'épreuve appellent des réponses qui s'appuient sur une bonne connaissance de la grammaire de l'anglais, maîtrisée, appliquée à l'analyse des occurrences proposées à l'étude ; des réponses qui soient cohérentes, et rédigées dans une langue claire et juste.

## Remarques sur chacune des questions

### Segment 1 : *make him into a good mechanic* (I. 5)

Le premier segment proposait à l'étude une partie de proposition, *make him into a good mechanic*. Il s'agissait donc d'une structure qu'il fallait, d'une part, tenter d'identifier : on connaît l'utilisation de *make* comme marqueur causatif, mais il ne s'agissait pas ici d'une structure en *make + GN + GV*, mais en *make + GN + groupe prépositionnel* (GP). D'autre part, se posait la question de son interprétation. Quelle différence avec, par exemple : *make him a good mechanic*, *make him be/ become a good mechanic*, ou *make a good mechanic (out) of him*? Une mise en relation entre la forme, la structure du segment, et son sens, pouvait alors être attendue.

Le jury a pu constater que les constructions causatives/ résultatives étaient généralement insuffisamment connues, ou confondues ; l'étiquette de résultative a parfois été utilisée pour *make someone do something*, qui est, en réalité, une structure dite « causative ». Par ailleurs, on attend des connaissances en termes de catégories du discours : encore trop souvent, *into* a pu être analysé comme une particule, et *make into* comme un verbe à particule, ce qui ne peut pas être accepté.

Certains candidats ont bien identifié les (ou certaines des) questions de structure, en montrant, dans les meilleures copies, le lien et les différences entre les constructions (avec *into* ; + GV ; ...). Quelques candidats ont bien pensé à proposer une comparaison avec *turn/ transform something into something else*, par exemple, ou encore *make a good mechanic (out) of him* ; il était cependant important de ne pas seulement citer ces formes, mais de bien en faire ressortir le sens, en lien avec la

structure soulignée. Voici un exemple d'extrait de bonne copie, soulevant un certain nombre de points pertinents (malgré la présence de quelques inexactitudes indiquées dans le texte ; la fin comportait quelques remarques sur le sens qui demandaient à être complétées, et ne figurent donc pas ici) :

*(Extrait d'une copie)*

*[Description] Ce segment souligné est composé du verbe « make » à la forme non finie infinitive, d'un pronom personnel de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier à la forme complément et d'un syntagme prépositionnel composé de la préposition « into » et d'un groupe nominal composé lui-même de l'article indéfini « a », d'un adjectif simple épithète et du nom « mechanic » à valeur discontinue au singulier.*

*[...]*

*[Extraits de l'analyse] Le segment forme avec la préposition « to » [sic : il s'agit ici d'un opérateur verbal] qui le précède une proposition infinitive qui occupe dans la principale la fonction de proposition circonstancielle de but. « Make » étant un verbe transitif, on peut se poser la question de savoir quel est précisément son objet, et s'il est utilisé ici dans une structure particulière, ou avec un sémantisme particulier. L'on peut également remarquer que « make » apparaît ici sans sujet. Une glose nous permet de voir qu'il partage en fait son sujet avec le verbe de la principale [...]. Nous ne sommes pas ici en présence d'une structure causative, car le pronom complément « him » n'est pas lui-même suivi d'un verbe à l'infinitif dont il serait le sujet ; nous n'avons pas « I have made him repair many cars. » Si on faisait apparaître un verbe ici, on aurait « I have worked to make him become a good mechanic », qui viendrait remplacer la préposition « into ». [...] On aurait donc plutôt ici une structure résultative : [...] la préposition « into » vient s'interposer entre « him » et « a good mechanic » [...]. Cette structure résultative est placée dans une subordonnée de but : le résultat est donc ici simplement visé, on ne sait pas si la relation prédicative « him – be a good mechanic » est validée ou non [voir corrigé], on sait simplement que le sujet « I » de la principale a fourni des efforts (« worked and worked ») pour tenter de, dans le but d'atteindre le résultat « him – be a good mechanic » [...] On aurait également pu avoir une modulation comme « make a good mechanic out of him » [voir corrigé] [...]*

### **Proposition de corrigé**

[Les références exactes aux grammaires en termes de § et de pages ne sont pas attendues, même si des références précises à certaines grammaires sont tout à fait possibles lorsque cela est réalisable et pertinent. Elles sont cependant ici introduites pour permettre aux futurs candidats de s'y reporter.]

#### *Description*

Le segment souligné est une partie de la proposition *to make him into a good mechanic*, subordonnée adverbiale complément circonstanciel de but du verbe *worked*. Le sujet, co-référent au sujet de la principale, [I]<sup>3</sup>, n'est pas exprimé ; le verbe est à la forme non-finie infinitive *make* ; il est suivi d'un pronom personnel masculin au cas accusatif (ou objet) [*him*], et d'un groupe prépositionnel,

---

<sup>3</sup> [I] est cité ici entre crochets car il s'agit du groupe nominal sujet (cf. [*into a good mechanic*], qui est aussi un groupe, cette fois prépositionnel). Il est bien entendu également possible de citer le pronom sur la forme « I » ou I.

[*into a good mechanic*], composé de la préposition *into*, suivie du GN [*a good mechanic*], constitué de l'article indéfini *a*, de l'adjectif qualificatif *good* et du nom *mechanic* à valeur discontinue au singulier.

### Problématique

La structure se situe dans le cadre des constructions dites « causatives-résultatatives » : on peut penser aux différentes constructions exprimant des relations de type « faire faire », et notamment à *make someone do something* (*make GN GV*), ou *make someone something* (*make GN GN/Adj*). Mais dans cet énoncé, *make* est suivi d'un GN et d'un GP en *into*. Quelle est cette construction ? Quelle(s) différence(s) entre *make him into a good mechanic* et *make him (be/ become) a good mechanic*, *make a good mechanic (out) of him*, ou encore, en modifiant cette fois-ci le verbe introducteur, *transform/turn him into a good mechanic*?

### Analyse

Il existe une proximité apparente avec *to make him a good mechanic*, puisqu'il est toujours question au sens large de « causation » : un événement (le fait qu'il devienne *a good mechanic*) est causé par un autre événement, la formation dispensée par J.L.B. Matekoni. La construction est cependant différente : [*into a good mechanic*] est un GP, ce GP n'étant pas par ailleurs équivalent à un GN ou un adjectif<sup>4</sup>. Il n'y a pas de (deuxième) verbe. Même si *him* a certaines caractéristiques d'un objet<sup>5</sup>, on note par ailleurs qu'on ne pourra pas dire *\*He made him* (en gardant le sens de l'énoncé de départ) ; le complément en *into* apparaît donc indispensable. La construction ressemble en réalité davantage à une construction résultative<sup>6</sup>, *into a good mechanic* indiquant le « résultat » de l'action transformative initiée par J.L.B. Matekoni. Dans une construction résultative, le verbe indique généralement le moyen par lequel ce résultat est atteint. Or le type de sens véhiculé par *make* pourrait sembler peu clair ou au moins en partie redondant avec celui de *into* (passage d'un état à un autre, transformation dans les deux cas<sup>7</sup>). Un parallèle peut être proposé avec *He transformed him into a good mechanic*, ou *He turned him into a good mechanic*. Malgré une relative proximité, la construction avec *make* n'est pas équivalente, sémantiquement, aux deux autres. Tandis que *transform* et *turn* dénotent la transformation, *make* indique par son sémantisme (on pourra éventuellement proposer un parallèle avec le sens de *make* dans *make a cake*) que l'on passe d'un état inexistant à un nouvel état : la situation dans laquelle le jeune apprenti se trouve maintenant a été créée par J.L.B. Matekoni. *Make* ne serait pas l'opérateur de causation ici, mais plutôt un verbe lexical ; ce sont (bien) des verbes lexicaux que l'on trouve par ailleurs employés dans les constructions résultatives.

On peut s'interroger sur la différence qui existe entre <sup>?</sup>*make him (be/become) a good mechanic* (qui se situe du côté du causatif) et *make him into a good mechanic* (qui met l'accent sur le résultat). Grâce à l'emploi de *into*, le processus nécessaire pour passer de l'état de mauvais mécanicien à l'état

---

<sup>4</sup> Il ne s'agit pas par exemple d'une construction figée pouvant être proche d'un adjectif par sa distribution, comme *in a good mood*, pouvant être remplacé par *happy*.

<sup>5</sup> On peut, lors d'une passivation, faire de *him* un sujet : *He was made into a good mechanic*, et *him* est au cas accusatif.

<sup>6</sup> « Boas (2000) notes that *make* cannot appear as a resultative with a PP=RP (*\*They made him to exhaustion*). However, it may be possible to treat examples like *They made him into a monster* as a type of resultative. » (Goldberg & Jackendoff, "The English Resultative as a Family of Constructions", *Language*, Volume 80, Number 3 (2004), p. 359).

<sup>7</sup> Goldberg et Jackendoff (2004) parlent ainsi de « verbs that are inherently resultative (let us call these VERBAL RESULTATIVES). »

de bon mécanicien est explicité, mis en avant. *Into* indique en effet le changement d'état ; c'est pourquoi une glose en *become* est plus adaptée qu'une glose en *be*, car elle rend explicite un processus sous-jacent. Il y a eu un façonnage graduel pour arriver à ce résultat. <sup>2</sup> *Make him a good mechanic*, plutôt moins acceptable dans ce contexte, indiquerait toujours qu'il ne l'était pas avant et qu'une cause extérieure lui a permis de passer de l'état A à l'état B ; mais il pourrait s'agir d'un changement d'état sans processus de transition<sup>8</sup>. Une dernière glose (ici) pourra être proposée, en *make a good mechanic (out) of him*, où *make* est clairement (aussi) verbe lexical. Avec cette construction, on envisage pour ainsi dire l'apprenti comme une matière première qui a été transformée.

La question peut éventuellement être posée de savoir si, dans ce cas, l'état de « bon mécanicien » est atteint ou non. *Into* indique habituellement que cet état est atteint, et les constructions résultatives supposent normalement l'atteinte d'un résultat. Le doute est éventuellement permis ici dans la mesure où la structure se trouve à l'intérieur d'une subordonnée adverbiale de but (introduite par *to*) : le but était d'arriver à ce résultat, mais ce but a-t-il été atteint ? Dans la mesure où le garagiste semble s'inquiéter fortement du départ de son employé, on peut supposer qu'un certain degré de transformation a eu lieu ; cependant, le fait que cette transformation est évoquée dans le cadre d'une proposition adverbiale de but peut laisser en suspens la question de la validation effective du prédicat qui se trouve à l'intérieur de celle-ci.

### **Segment 2 : *it would lead to this* (l. 17)**

Ce segment a souvent été traité de façon insatisfaisante par les candidats, parce qu'ils ont eu tendance à faire une liste de valeurs possibles pour *this* et à toutes les proposer, successivement, sans hiérarchisation, sans chercher à les définir, à les problématiser et à vérifier le contexte. De meilleurs candidats ont su en revanche mettre à profit leur analyse et compréhension du texte pour vérifier le sens du passage et la référence de *this* dans cet énoncé (parfois laissée implicite dans certaines copies). Ce *this* était, par ailleurs, suivi d'un tiret, mais il n'était pas forcément cataphorique ; beaucoup ont semblé considérer que « cataphorique » voulait simplement dire que « quelque chose suit » (ce qui impliquerait que tout ce qui n'est pas en fin de texte est potentiellement « cataphorique »), ou bien qu'il s'agissait d'un équivalent de « dossier resté ouvert » (qui signifie que l'on continue d'explorer un sujet). Dire que *this* est cataphorique signifie plus précisément que le référent, ce qu'il désigne, est précisé dans le co-texte droit ; le terme s'oppose notamment à l'anaphore, relation dans laquelle le référent est explicité en amont dans le texte (co-texte gauche), par un segment antécédent le plus souvent.

Par ailleurs, rares ont été les copies à signaler que le texte était au passé (et que l'on avait pourtant bien *this*, et non *that*) ; et seulement une petite partie des copies a montré clairement que ce *this* se trouvait dans un passage au discours indirect libre (ce qui est important en termes de source énonciative), en l'exploitant pertinemment. De très nombreuses copies ont bien mentionné, parfois avec insistance, le fait que *this* était le « point de vue de l'énonciateur », ce qui, en effet, est *a priori* le cas ; mais trop souvent, elles ne cherchaient pas à identifier qui était cet énonciateur, c'est-à-dire qui « parlait » à ce moment-là. D'autres encore ont relevé tous les *this* et les *that* des lignes précédentes et suivantes, sans grande pertinence, (effet de catalogue, sous prétexte d'évoquer un évitement de la

---

<sup>8</sup> On pourra penser par exemple à *I'll make you a star*, plus prometteur que *I'll make you into a star*, qui suppose un processus, potentiellement long ou complexe, de transformation.

« répétition », sans vérification du sens ; ceci est tout à fait à proscrire). Les conseils sur la lecture attentive, ainsi que les remarques sur les étiquettes utilisées sans contenu, présents dans la première partie de ce rapport, trouvent donc ici leur justification.

Une manipulation avec *that*, ainsi que, potentiellement, *it*, était attendue ; il était possible par ailleurs de comparer *this* avec le *that* du même énoncé, qui faisait référence, lui, à un événement antérieur à celui auquel se référait *this*. Certaines bonnes copies ont su contextualiser la forme, et la comparer pertinemment à *that* et/ou *it* (extrait de bonne copie, dans la partie « analyse ») :

[...] Remarquons tout d'abord que l'énonciateur est en fait dans ce paragraphe une énonciatrice puisque que ce sont les pensées de Mma Makutsi qui sont présentées au style indirect libre. On pourrait gloser la proposition complétive où se trouve la proforme « *this* » par : « *that it would lead to the current situation* ». On voit donc que « *this* » n'a pas un antécédent directement repérable dans le contexte gauche, il renvoie à la situation dans laquelle se trouve l'énonciatrice dans son ensemble. Il a donc une valeur exophorique. La proforme « *that* » est présente dans la même phrase, elle aussi avec une valeur exophorique car renvoyant à une situation qu'on pourrait gloser par « *like she had shouted* ». On voit donc que « *that* » renvoie à une situation antérieure à la situation représentée par « *this* ». [...].

### **Proposition de corrigé**

#### *Description*

Le point souligné est *this*. *This* est pronom (on peut le remplacer, du moins syntaxiquement, par *it*, ou *something*) ; il se situe dans le GP [*to this*], complément d'objet indirect de *would lead* dans la subordonnée hypothétique *if she had imagined that it would lead to this*.

#### *Problématique*

On sait qu'en anglais une opposition existe entre *this* et *that* ; peut-on remplacer ce *this* par *that*, ou par *it* puisqu'il s'agit d'un pronom, et avec quelles différences ? A quoi fait-il référence dans ce contexte ; peut-on retrouver un référent dans le co-texte et lequel ? Enfin, dans cet extrait, *this* est suivi d'un tiret, et la phrase continue après lui : s'agit-il d'une forme cataphorique ?

#### *Analyse*

On commencera par montrer rapidement que *this* n'est pas ici cataphorique : même s'il est suivi d'un tiret, il ne fait pas référence à ce qui suit, qui est une explicitation des *raisons* pour lesquelles la situation dans laquelle se trouvent les personnages pose problème. *This* fait ici référence à cette situation en général. Il s'agit du fait qu'à la suite d'une altercation à propos d'une histoire de bouilloire à thé remplie d'essence (cf. l. 11-16), un employé du garage s'est enfui, et il s'agit peut-être d'une démission définitive (cf. l. 10, « *this abrupt resignation and departure* »). Un autre énoncé du texte, dans le dialogue qui précède immédiatement, *mais* provenant d'une autre source énonciative, renvoie à cette situation également avec *this* : « *And now this has happened.* » (l. 5). Le garage se retrouve, par conséquent, avec une paire de mains en moins (l. 17-18).

Nous sommes, par ailleurs, dans ce passage, dans les pensées d'un des personnages féminins, Mma Makutsi – point de vue qui débute plus haut dans le paragraphe, *She was particularly shocked by the apprentice's outburst and wondered whether...* (l. 8-9), segment par lequel on entre dans les pensées du personnage. Ce passage est donc au discours indirect libre (DIL). On peut alors considérer que l'emploi de *this* dans ce passage est exophorique, la situation « extérieure » étant celle

qui se situe dans le domaine de la fiction : dans le cadre du monde fictionnel dans lequel se situe le roman, il y a une situation qui existe, et c'est à cette *situation qui appartient au monde fictionnel dans lequel est situé le personnage* qu'il est fait référence. Il n'y a pas de segment textuel que ce *this* reprendrait plus ou moins largement : référence est faite à la situation dans laquelle se trouve le personnage (« *this situation* », « *this event* »), et à la situation *présente* pour le personnage.

*That* est employé un peu avant dans la phrase (*shouted at him like that*), parce qu'il y a référence à une situation antérieure à celle dans laquelle se déroulent les pensées : les cris ont eu lieu avant le moment où Mma Makutsi réfléchit. On retrouve donc une opposition classique entre *this* et *that* : *this* marque une proximité, *that* la distance, à ceci près que le point de départ, le point de repère est translaté vers l'univers du personnage. *This* peut (alors) éventuellement être justifié aussi par le fait que c'est cette situation qui fait l'objet de ses préoccupations actuelles, et constitue donc un « dossier ouvert », pour reprendre la formulation de Lapaire et Rotgé<sup>9</sup> ; un emploi de *that* pourrait à l'inverse être analysé en tant que renvoi au *passé* (pour le personnage) et donc un dossier « *clos* ». La discussion se poursuit ici car il s'agit de la préoccupation première des personnages. Si l'on remplaçait ce *this* par *that* :

*But she would not have shouted at him like that if she had imagined that it would lead to that –*

et que l'on continuait d'interpréter ce *that* comme étant lié à l'énonciateur rapporté, il ne pourrait plus faire référence à la situation présente *pour elle*. Le remplacement par *it* est possible syntaxiquement, comme cela a été dit plus haut :

*But she would not have shouted at him like that if she had imagined that it would lead to it -*

Il ne convient cependant pas (on serait tenté de poser la question : *to what* ?). En effet, comme il a été dit plus tôt, *this* fait référence à une situation présente pour le personnage dans une situation translaturée. Il ne s'agit pas de la reprise d'un élément cotextuellement saillant (reprise que ferait *it*, signalant une continuité d'attention). Ce que *it* fait perdre, c'est justement la dimension de référence, dans le cadre de pensées rapportées, à une situation extralinguistique actuelle dans le cadre d'une situation translaturée.

### **Segment 3 : *it was not right that an employer should run after a subordinate like that* (l. 46-47)**

Le segment 3 a pu poser problème à des candidats n'ayant pas pris suffisamment en compte le contexte d'emploi, la construction *it was not right...*, ou qui se sont précipités sur la valeur de *should* de type conseil, sans vérifier si elle était pertinente ici, en proposant une glose automatique en *ought to* et en récitant des éléments sur l'opposition entre les deux. Les bonnes copies ont pris en compte le co-texte, en constatant qu'une glose avec *ought to* était pour le moins douteuse, et ont cherché à définir la valeur de *should* dans cet énoncé.

Le fait que *should* soit ici dans une subordonnée, et une subordonnée complétant un prédicat de type « *is not right* » est important, car on trouve régulièrement le modal *should* dans ce genre de construction. Pour information, cet emploi a pu être décrit dans les grammaires sous les noms de

---

<sup>9</sup> Lapaire J.R, Rotgé W. (1991), *Linguistique et grammaire de l'anglais*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

« putative *should* » (Quirk *et al.*<sup>10</sup>), de « meditative-polemic *should* » (Behre<sup>11</sup>), ou de « attitudinal *should* » (Huddleston et Pullum<sup>12</sup>). Il n'était nullement requis des candidats qu'ils citent ces étiquettes, mais, en revanche, il était attendu d'eux qu'ils identifient le rôle du contexte dans l'emploi de ce *should*, qu'ils constatent (contrairement à ce que certaines copies ont pu assurer) que *should* n'était plus glosable par *ought to*, et qu'ils s'orientent vers une explication. On trouve cet emploi dans des propositions subordonnées dépendant de principales contenant des prédicats de type *évaluatif*, comme c'est le cas ici (*it was not right...*), où il est réputé pouvoir alterner, notamment, avec des formes de « subjonctif », ou *base verbale* : on pourra donc se demander ce qu'il en est de *It was not right that an employer run after a subordinate like that*. Une manipulation est aussi éventuellement possible avec un prétérit simple, ou un emploi sans modal (*ran ?*), ou encore en *for... to...* (*It was not right for an employer to run after a subordinate like that*).

On signalera pour la description que le modal se situe dans une proposition en *that* qui est complétive, et non relative, et donc que *that* n'est pas ici un pronom relatif, mais une conjonction de subordination. Cette proposition se trouve par ailleurs être sujet d'une construction extraposée (et non clivée), puisque l'on pourrait avoir : *That an employer should run after a subordinate like that is not right*. Sa fonction syntaxique est donc sujet extraposé, ou sujet sémantique/ sujet « réel », de *is*. La construction extraposée n'est pas directement liée à la présence de *should* dans le passage, mais des liens pouvaient éventuellement être faits entre la présence d'un prédicat *évaluatif* et l'extraposition, et entre celle d'un prédicat *évaluatif* et celle de *should* ; une prise en compte de la construction extraposée dans ce cadre pouvait donc être pertinente, mais non exigible. En revanche, la nature du constituant dans lequel se trouvait *should* se devait d'être juste.

*Should* étant *shall* + -ED, on s'attendait également à ce que les candidats évoquent la valeur du -ED, ainsi que le rôle de *shall*, c'est-à-dire le sémantisme du modal lui-même dans la construction de cette valeur. Pour la valeur de -ED, le jury a été étonné que peu de candidats aient essayé de mettre la phrase au présent pour vérifier s'il s'agissait d'un -ED de translation (concordance des temps) ou non, la plupart se contentant d'affirmer, à tort, que « le texte étant au passé, il s'agit d'un -ED de translation ». Ceci peut être vu à l'aide d'une manipulation simple : si l'on met la phrase au présent, on obtient *It is not right that an employer should/ \*shall run after a subordinate like that*. La valeur du -ED n'est donc pas temporelle, ni celle d'un -ED de translation, mais fait partie intégrante de la valeur modale construite dans ce contexte. De la même manière, les candidats ont parfois cité les valeurs de *shall*, comme la non-congruence, sans pour autant intégrer ceci à l'analyse et le relier à cet emploi ou ce qui était proposé par ailleurs dans la copie. De nouveau, les valeurs doivent être démontrées en contexte, et non simplement citées sans être véritablement utilisées.

Si pour certains emplois de *should*, l'étiquetage en termes d'épistémique et de radical est simple, il peut davantage être discuté pour celui-ci, et le jury a pu apprécier que certaines copies s'interrogent,

---

<sup>10</sup> Randolph Quirk, Sydney Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik (1985), *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Londres, Longman.

<sup>11</sup> Frank Behre (1955), *Meditative-Polemic Should in Modern English That-Clauses*, Stockholm, Almqvist & Wiksell.

<sup>12</sup> Rodney Huddleston, Geoffrey Pullum (2002), *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

arguments à l'appui, et pondèrent leur conclusion sur ce point<sup>13</sup>. Il ne s'agit pas alors de juxtaposer les valeurs sans justifications ou en maintenant une contradiction ouverte, mais de justifier les choix effectués.

*Extrait de bonne copie sur le segment 3 (éléments de description et d'analyse) :*

*[Description] Il s'agit de l'auxiliaire SHALL + -ED la marque du prétérit. Il précède dans la phrase le verbe « run » au sein d'une proposition complétive. Quelle est la valeur du modal et de la marque -ED du prétérit ? Sa présence est-elle un choix délibéré de l'énonciateur ou est-elle contrainte par la construction syntaxique ?*

*[...]*

*[Analyse] « Should » se trouve dans une proposition nominalisée qui est en fonction de sujet sémantique extraposé du verbe copule « be », remplacée syntaxiquement par un « it » d'extraposition : [That he should run after a subordinate like that] was not right. L'attribut dans la principale apporte un jugement de la part de l'énonciateur sur cette proposition nominalisée. On aurait pu envisager un subjonctif pour le verbe « run », « it was not right that he run after a subordinate », même si en anglais britannique l'ajout de « should » sera préféré. Cependant cette manipulation permet de montrer que c'est la relation prédicative « nue », dans sa globalité, qui est considérée par l'énonciateur lorsqu'il émet son jugement de valeur « was not right ». On peut donc dire que « should » a ici un fonctionnement épistémique, et est ici contraint par la construction syntaxique et le sémantisme de l'attribut qui conforte la modalité, de même que la notion de non-congruence portée par SHALL : < an employer – run after a subordinate > n'est pas congruent pour l'énonciateur. La marque du prétérit -ED indique un décrochage. Il n'est pas ici temporel : si on transposait le verbe de la principale au présent, la marque -ED serait maintenue sur SHALL : « It is not right that an employer should run... » Ici, le prétérit a une valeur d'irréel : la relation prédicative < he – run after a subordinate > n'est pas validée, elle est simplement envisagée de manière hypothétique par l'énonciateur [...]*

### **Proposition de corrigé**

#### *Description*

La forme soulignée est le modal *should*, formé de *shall* + *-ed*. Il est employé dans une subordonnée nominale, *that an employer should run after a subordinate like that*, qui se trouve dans une structure extraposée: *it* est le sujet syntaxique, « apparent », et *that an employer should run after a subordinate like that* est son sujet sémantique, ou « réel ». La proposition subordonnée, introduite par la conjonction de subordination *that*, a pour verbe *run*, associé au modal *should* ; le sujet de la proposition est le GN [*an employer*], et la proposition comporte également deux compléments circonstanciels : [*after a subordinate*] et [*like that*].

#### *Problématique*

On s'interrogera sur la valeur de *should* dans cette subordonnée : est-elle épistémique ou radicale ? *Should* étant formé de *shall* + *-ed*, que retrouve-t-on de la valeur de *shall*, et quelle est la

---

<sup>13</sup> Pondération qu'il ne s'agit pas d'introduire à tout prix, si l'on a affaire à une forme dont l'emploi est clair, mais il se trouve qu'une discussion pouvait être pertinente ici.

valeur de *-ed* dans ce contexte : est-elle temporelle, ou autre ? Y a-t-il un rôle à attribuer au fait que le modal se trouve dans cette subordonnée ?

### Analyse

L'emploi de *should* est clairement lié à la présence de la structure attributive (*it is not right*) : on trouve particulièrement cet emploi du modal dans des subordonnées dont le contenu fait l'objet d'une évaluation par le locuteur : *it is not right / it is strange / odd / weird... that...*<sup>14</sup>. *Should* n'est alors pas obligatoire (voir manipulations *infra*), mais il s'agit d'un contexte favorisant sa présence.

Quelle est, alors, la valeur de *should* dans cette construction ? *Should* est *shall* + *-ED* ; on examinera la valeur de *-ED* dans un premier temps, pour s'intéresser ensuite à la combinaison de *shall* et de *-ED* que représente la forme *should*.

L'énoncé dans lequel s'insère le modal est ici au passé : *it was not right...* On peut donc se demander s'il s'agit d'un *-ED* « de translation » (c'est-à-dire si *should* est au passé parce que le verbe principal est au passé, par un principe de concordance des temps), ou bien d'un autre emploi de la marque de prétérit. Une manipulation dans laquelle le verbe de la principale est au présent montre qu'il faudrait garder la forme *should* :

*It is not right that an employer should run after a subordinate like that.*

*\*It is not right that an employer shall run after a subordinate like that.*

Ce test montre qu'il ne s'agit pas d'une forme translaturée, mais d'une autre valeur de *-ED*, déréalisante, ou modalisante. *-ED* a plus précisément ici sa dimension d'atténuation modale (Larrea et Rivière rattachent l'emploi de *-ED* à la dimension de contradiction implicite) : il ne s'agit pas d'irréel (l'employeur a couru après un subordonné), mais le lien entre sujet et prédicat est envisagé sur un plan déréalisé. L'énonciateur prend de la distance par rapport à la situation spécifique réelle pour en évaluer la pertinence d'un point de vue théorique.

*Shall*, lorsqu'il est opposé à *will*, a pu être associé à la présence d'une moins grande compatibilité entre le sujet et le prédicat. Dans la grammaire de J.-R. Lapaire et W. Rotgé, le terme de « non-congruent » est proposé, ce qui signifie que le lien sujet/prédicat ne va pas « naturellement » de soi. Il a été mentionné plus tôt que *should* s'emploie alors qu'il y a évaluation dans la principale, et quand la relation prédicative de la proposition subordonnée pose un problème de validation. On peut considérer que l'on retrouve ici la dimension de non-congruence associée à *shall* : la validation de la relation prédicative ne va pas de soi, on contraint, pour ainsi dire, la mise en relation entre le sujet et le prédicat. Cette mise en relation est envisagée sur un mode déréalisé, comme cela a été mentionné dans le paragraphe précédent, grâce à *-ED*.

S'il s'agit d'un problème de validation de la relation prédicative, on peut penser que l'on se situe dans les emplois épistémiques du modal ; la possibilité d'avoir par ailleurs une base verbale qui permet de suspendre également la validation (voir *infra*) montre que l'on est du côté de la validation,

---

<sup>14</sup> Larrea et Rivière opposent les évaluations de type *logique* (*it is (not) surprising...*) et *moral/émotionnel* (*it's a pity/ a shame...*), pour ces contextes dans lesquels on emploie une proposition en *should*. On aurait ici une évaluation de type moral/ émotionnel avec *not right* (p. 120). On pourra noter par ailleurs que tous les énoncés évaluatifs conduisant à l'emploi de *should* ne sont pas, sémantiquement, équivalents directement à « *not right* », l'enchâssante pouvant indiquer également des évaluations positives : *it is a good idea/ it is remarkable/natural/... (that).../ It is sad/ puzzling/ surprising/ I can't imagine/ bear (that)...* (Huddleston et Pullum, p. 1002).

ou même du degré d'assertion ; il est question de savoir si l'on peut valider ou non la relation prédicative. Il semble pertinent de vérifier si on peut dire ici que la dimension déontique est totalement absente, dans la mesure où l'on a « *not right* » dans la principale, qui a, de son côté, une dimension évaluative, qui peut glisser vers une approche normative du contenu de la proposition ; par ailleurs, la dimension délibérative présente dans le contexte peut faire réapparaître des emplois de *should* qui seraient assez clairement radicaux-déontiques (*Should an employer do that ?*). Il est en outre possible de gloser ce segment par « est-ce *souhaitable* ou non ? », ce qui oriente vers l'idée d'un jugement de valeur, à défaut de déonticité.

Quoi qu'il en soit, il faut souligner qu'attribuer directement à ce *should* une valeur déontique de type conseil ne peut pas convenir : il n'y a pas de conseil, ni de glose possible en « (someone) *advises the employer not to do it* », pas de relation interpersonnelle évidente sous-jacente non plus. Il s'agit de mettre en balance une relation prédicative, et de lui attribuer des propriétés, de la soumettre à une évaluation. Une coloration déontique peut être envisagée, mais on délibère sur la validité de la proposition, et non strictement sur les conditions d'action liées à une autorisation ou un conseil.

On a signalé plus haut que l'emploi de *should* n'était pas obligatoire dans ce type de construction, et on peut le comparer à d'autres possibilités. Une forme non modalisée, conjuguée au simple prétérit, n'est pas impossible, si l'on dit :

*?It was not right that an employer ran after a subordinate like that.*

Il s'agirait cependant d'un jugement *a posteriori* sur une situation *spécifique* dans laquelle un employeur a couru après son employé, et dont on dirait après coup que ce n'était pas bien ; au contraire, dans l'énoncé souligné, on s'intéresse au fait de courir après un employé *en général*. Une autre construction est possible, avec une base verbale :

*It was not right that an employer run after a subordinate like that.*

Cet emploi de la base verbale a pu être rapproché du subjonctif, mais l'appellation de « subjonctif » pour l'anglais (que l'on retrouve dans certaines grammaires) est également contestée : il s'agit d'une base verbale, sans marque de temps. Cette absence de conjugaison est elle aussi déréalissante. On notera que cette construction est réputée plus courante en anglais américain qu'en anglais britannique<sup>15</sup> ; dans tous les cas, les deux constructions, en base verbale et en *should*, sont liées à des contextes d'emploi surveillés, ou formels. Une quatrième construction est encore possible, en (*for GN*) *to V* :

*It was not right for an employer to run after a subordinate like that.*

Cette construction est d'un registre qui peut être perçu comme étant moins formel que les constructions précédentes. Il n'y a (toujours) pas de validation en  $T_0$ , mais celle-ci est envisagée comme pouvant se faire (valeur de visée).

On pourra, éventuellement, pour terminer, évoquer le lien avec la présence d'une structure extraposée : y a-t-il, ou non, un lien entre la présence de *should* et le fait que l'on ait une structure extraposée ? Il n'y a, en réalité, pas de lien *direct* : c'est le fait qu'une relation prédicative soit l'objet d'une évaluation qui explique la présence de *should*, indépendamment de l'extraposition du sujet.

---

<sup>15</sup> L'auteur du texte est écossais, né en Rhodésie et ayant vécu au Botswana, ce qui met ceci, de fait, en suspens, ou en perspective.

Mais les constructions extraposées se rencontrent aussi par ailleurs dans des contextes dans lesquels il y a une évaluation, la construction extraposée permettant de privilégier l'ordre *modus / dictum* (c'est-à-dire le point de vue, exprimé ici par *it was not right*, puis l'élément sur lequel il porte) en dehors du principe du *end weight* (les constituants les plus lourds, ici la proposition, sont placés en fin de proposition pour faciliter le traitement de l'information). La présence d'une extraposition du sujet n'est donc pas ce qui conduit, en soi, à l'emploi de *should*, mais les deux caractéristiques peuvent être associées conjointement à la dimension évaluative (*X is not right*) de celui-ci.

### Question large

La question large portait sur les relations internominales en OF et 'S. Les relations internominales de type nom-nom (NN, ou noms composés) ne faisaient donc pas partie du sujet ; par conséquent, certaines pouvaient être citées à titre de comparaison avec N OF N et N's N, notamment si cela précisait une analyse, mais il ne fallait pas glisser vers un traitement de « N OF N/ N's N/ NN ». (Très peu de candidats ont commis cette erreur.) Par ailleurs, dans certains ouvrages, N OF N est pris comme abréviation pour tout ce qui est de la forme « N PREP N » : le jury était donc prêt à accepter l'interprétation de la forme « (N) OF (N) » dans ce sens mais, là encore, peu de candidats ont pris cette option. Le texte permettait enfin de comparer ponctuellement OF à d'autres prépositions, ce qui, dans la mesure où cela éclairait la problématique principale, pouvait être mentionné, à condition de traiter prioritairement la question principale (dans le cas où OF était interprété comme la seule préposition *of*).

Il s'agit d'un sujet relativement classique de la grammaire anglaise. On pourra donc vraiment regretter que de très nombreuses copies aient envisagé la question des relations internominales en N OF N / N's N uniquement à travers le prisme de la possession, ou, parfois, de la relation d'appartenance (en réalité assimilée à la possession, dans ces copies), en s'étonnant du fait que certains exemples ne sont pas de la possession, mais sans aller plus loin. Les types de rapport entre les deux N sont en réalité de natures très diverses, et si les bonnes copies les ont pris en compte en essayant de les expliciter en lien avec des connaissances précises sur les constructions admises ou impossibles, beaucoup de copies se sont contentées de gloses extrêmement approximatives sur le type de sens à l'œuvre sans en tirer de conclusions précises, ce qui revient à un catalogue de gloses dont il ne ressort aucune règle d'usage ou problématisation.

Les deux constructions étaient proposées à l'étude conjointement, et en comparaison l'une avec l'autre. Trop de candidats ont proposé une organisation en \*1) N OF N, 2) N's N, voire \*1) N OF N, 2) N's N, 3) Cas particuliers, la troisième partie regroupant, finalement, tout ce qui n'a pas pu clairement être regroupé par ailleurs (*this woman of his*, le plus souvent). Une telle approche ne pouvait être opérante, car elle ne permettait aucune circulation ni comparaison entre les constructions. Elle n'était d'ailleurs généralement associée à aucune problématisation, les candidats annonçant souvent simplement qu'ils « allaient voir ce que font ces formes ».

On regrettera également une absence souvent avérée de réflexion sur le terme même de « relation internominale », et notamment sur le fait de savoir si, vraiment, la relation se faisait entre deux noms, deux « N » au sens strict, ou bien entre un N et un GN, ou s'il y avait d'autres possibilités. *A clear idea of what to do* (l. 66) permettait clairement de poser la question du statut des propositions nominalisées, et certains exemples du texte présentaient des enchâssements de structure, avec des problèmes de délimitation des N et des GN mis en relation. Cette dimension a été très largement

passée sous silence, alors qu'il s'agissait d'un point intéressant et pertinent pour le sujet. Certains éléments sont donc rappelés ci-dessous.

Le texte permettait par ailleurs de revenir, en lien avec des exemples contextualisés, sur certaines oppositions bien connues, telles que le caractère animé/ inanimé du repère, avec des exemples comme *in the eyes of J.L.B Matekoni and Mma Ramotswe* (l. 9), où, malgré la présence d'un repère animé, la construction utilisée est une construction en OF plutôt qu'un génitif. Le texte comportait un exemple de ce qui a pu être appelé à tort ou à raison « double génitif », ou également « génitif postposé » (*this woman of his*, l. 30-31) ; une analyse précise de cette structure et de son emploi était donc attendue. L'extrait proposait par ailleurs des exemples de construction internominale faisant appel à des prédicats nominalisés, et leurs caractéristiques pouvaient être évoquées (*the trade of insults*, l. 25, *the loss of one set of hands*, l. 17-18), ainsi que des exemples permettant d'étudier l'opposition entre génitifs spécifiques et génériques, déterminatifs et adjectivaux (*the N°1 Ladies' Detective Agency*, l. 1-2, *the client's chair*, l. 1). Des liens étaient par ailleurs possibles avec la partie phonologie, dans laquelle figurait une question sur l'accentuation d'un groupe contenant une forme de génitif. Enfin, un passage entier permettait de voir une alternance contextualisée entre N OF N et N's N (l. 34-41, voir ci-dessous). Le jury a eu le plaisir de constater que le passage était régulièrement cité ; mais son analyse a souvent été peu poussée. Il s'agissait d'*expliquer* ces emplois en contexte, en lien avec les règles d'emploi connues de N OF N et N's N en anglais.

Beaucoup de copies, ont totalement omis de vérifier si les deux constructions étaient possibles dans tous les cas, ou non. Une comparaison étant demandée, on peut attendre que l'acceptabilité des deux constructions soit à la fois vérifiée et expliquée. Beaucoup de copies ont fait comme si les deux formes étaient interchangeables dans tous les emplois, ou du moins n'ont pas montré que ce n'était pas le cas. Or si les deux structures étaient possibles pour un certain nombre d'occurrences, dans nombre de cas l'alternance n'était pas envisageable (*\*the insults' trade*, par exemple, ou *\*one set of hands' loss*). Une mise en avant de ces différences d'acceptabilité, assortie de quelques pistes d'explication, par rapport, par exemple, au type de nom, ou au type de relation en jeu, pouvait être attendue. La différence, également, pouvait être faite entre ce qui relève du choix pragmatique ou stylistique (les deux constructions existent, et l'une est privilégiée dans un contexte donné) ; et ce qui relève de la contrainte sémantico-syntaxique (seule l'une des constructions est acceptable), et les contraintes devaient être explicitées dans les deux cas.

Dans d'autres (trop nombreuses) copies, la réponse, souvent légère et peu précise, comprenait des erreurs d'analyse auxquelles s'ajoutaient des erreurs d'anglais. *Charlie's hand* (voir le début de ce rapport, sur la langue) était recopié sans -s, et analysé ainsi, ainsi que *the head\_ of women/ men* (dans un contexte par ailleurs distributif) ; *\*ladie's* recopié ainsi ne peut en aucun cas être accepté dans une copie d'agrégation. *In the eyes of J.L.B. Matekoni and Mma Makutsi* a parfois été traité sous la forme *in the eyes of J.L.B. Matekoni*, sans voir la suite, alors que la longueur du segment contribue à expliquer l'emploi d'une structure en OF ; il a été (trop) souvent affirmé par ailleurs, dans les copies qui proposaient une explication, que l'on ne peut pas avoir 's en raison du fait qu'il s'agit d'une expression utilisée de manière métaphorique, ce qui constituait une erreur (cf. *in her eyes, in my sister's eyes...*). *Trade* n'a parfois pas été perçu comme verbe et rattaché à la collocation *to trade insults*, mais a été pris comme équivalent du mot *commerce* ; *this woman of his* a été très souvent mal analysé, certains candidats proposant que ceci implique que le personnage a plusieurs femmes. De

telles erreurs, portant non seulement sur l'analyse mais également sur la langue, ne peuvent qu'être fortement pénalisées.

Les bonnes copies, ou celles qui proposaient de bons passages, ont su au contraire proposer une comparaison, des pistes d'analyse contextualisée et différenciée, faire ressortir les critères employés pour expliquer les deux constructions en les confrontant aux exemples. On pourra conseiller aux futurs candidats de viser à combiner à la fois cette précision de l'analyse des exemples, et des gloses du sens, des manipulations, des critères employés, en faisant entrer l'analyse dans le cadre d'une problématisation justifiée et d'une démarche progressive et cohérente, s'appuyant sur une bonne connaissance du point proposé à l'étude.

### **Proposition de corrigé**

[Ce corrigé étant détaillé, il est bien entendu plus long que ce qui est attendu un jour d'épreuve (cf. *supra*). Il est cependant détaillé pour permettre aux candidats qui liront ce rapport d'envisager diverses pistes de traitement des exemples, et d'explicitier certains aspects.]

#### *Introduction*

Pour exprimer les relations internominales, l'anglais dispose de trois grands modes de construction : la construction prépositionnelle, où deux noms sont reliés par une préposition, le plus souvent OF (N OF N), la construction génitive, appelée également « génitif saxon » en raison des origines de cette forme, en N'S N, et le nom composé, en NN. D'autres modes de construction de la référence et de qualification du N à l'intérieur du GN sont également disponibles, mais les constructions citées sont les trois moyens dont dispose l'anglais pour relier des noms entre eux dans un groupe nominal. L'étude portera ici plus spécifiquement sur les deux premières constructions : N OF N et N's N.

Dans une relation internominale, l'un des noms a normalement l'ascendant sur l'autre, et constitue la tête (ou le noyau) du GN, et l'autre est un qualifiant (qui peut, en cas d'enchaînements multiples, être également à son tour la tête d'un autre GN). L'ordre habituel dans lequel se construit la relation est différent selon que l'on a affaire à une construction en N of N, en N's N (ou en NN) : typiquement, dans N of N la tête est le premier nom (*a house of cards is a house*), tandis que dans les deux autres constructions, c'est le deuxième nom qui est le pivot (*my sister's car is a car*) : nous écrirons donc dorénavant N1 OF N2 et N2'S N1<sup>16</sup>. On notera, cependant, que la relation ne se construit pas forcément entre deux « noms », ce qui peut faire préférer la formulation (comme dans l'intitulé) de relations internominales en OF/ en 'S. Certains types de relation, sur lesquels il nous faudra revenir, et/ou de types de noms (N1/N2) peuvent conduire à favoriser, ou même utiliser spécifiquement l'une ou l'autre construction ; les deux peuvent cependant s'avérer acceptables et, dans ce cas, c'est la structure informationnelle qui peut être modifiée. On constate par ailleurs dans cet extrait que l'alternance bien connue, pour certains emplois, entre les deux constructions se manifeste par une alternance effective en contexte, notamment l. 34-40, où *people's heads* alterne avec *the heads of young women, the heads of men, the heads of women* : les raisons de ces choix devront être examinées. Pour analyser cette question, nous partirons d'une réflexion sur ce qu'est une relation

---

<sup>16</sup> Ou N2 of N1 et N1's N2 si on le souhaite (cet ordre est retenu dans la grammaire de Lapaire et Rotgé), le but de la numérotation étant de montrer l'inversion de l'ordre des constituants nominaux. Nous choisissons dans ce corrigé d'appeler « N1 » le nom pivot.

internominale en OF/ en 'S. Puis nous nous pencherons sur les caractéristiques sémantiques des deux constructions, en y incluant certains paramètres de sélection de la construction en OF ou de celle en 'S. Nous nous intéresserons en dernière partie aux possibilités d'alternance dans les cas où les deux constructions sont possibles, puisque le texte propose des occurrences contextualisées de ce choix.

#### I. Qu'est-ce qu'une relation nominale en OF/'S ?

Le point commun entre les constructions mettant en relation deux N est qu'ils se situent à l'intérieur de GN, reliant entre eux deux éléments qui comptent au moins un nom (cf. *internominal*), et que la mise en relation ne suppose pas une simple juxtaposition, mais une hiérarchisation, avec un des deux N qui est le N pivot (la tête, le noyau) du GN ; sémantiquement, l'un des deux (généralement le N1) constitue le repère, tandis que l'autre est repéré par rapport à lui<sup>17</sup>. Par exemple, comme mentionné dans l'introduction, *the client's chair is a chair* (la tête est donc *chair*), *the smell of fuel is a smell* (le nom tête est donc *smell*).

La relation internominale inclut plus que simplement deux *noms*, y compris dans *people's heads* (l. 35) et *Charlie's hands* (l. 19), où l'on peut avoir l'impression que l'on a bien seulement un N relié à un autre N : *Charlie* et *people* ne sont pas des N mais des GN<sup>18</sup>. Le deuxième « GN » peut être une proposition ; c'est ce que l'on trouve dans :

A woman with [a clear idea of [*what to do*]] (l. 66)

Il s'agit d'une proposition nominalisée, équivalente à un GN dans la mesure où l'on pourra la remplacer par *something*, ou *it*, mais dans ce cas la relation "internominale" se fait entre un N tête et une proposition nominale. (*L'impact sur le choix de la structure, \*a what-to-do's clear idea, sera évoqué en deuxième section.*)

Par ailleurs, les GN contenant une relation internominale en OF ou 'S sont généralement plus complexes. Par exemple, dans *the client's chair* (l. 1), *the apprentice's outburst* (l. 8-9), *that aspect of the matter* (l. 53)<sup>19</sup>, qui sont des GN d'une complexité seulement moyenne, la relation internominale ne se traduit visiblement pas par une seule mise en relation de deux noms. La détermination est notamment présente : son rôle (sémantique) dans la construction de la référence peut être évoqué, ce qui implique des questions de portée. Dans *the heads of young men* (l. 36-37), la présence de *the* devant *heads* est ainsi liée à la présence de *of young men* : c'est parce qu'il est post-déterminé que le nom a un article défini. *The* détermine donc, certes, la tête *heads*, mais en réalité, on peut penser qu'il détermine l'ensemble [*heads of young men*], et donc que la structure de ce GN est :

[the [heads [of [young men<sub>GN</sub>]<sub>GP</sub>]<sub>N</sub>]<sup>20</sup>]<sub>GN</sub> (plutôt que [the heads] of [young men]<sup>21</sup>)

<sup>17</sup> Voir Sections 2 et 3 de ce corrigé.

<sup>18</sup> On pourrait avoir [*the apprentice's*] *hands*, autrement dit, on a GN's N (de même pour *people's heads*).

<sup>19</sup> On pouvait citer également *the smell of fuel* (l. 13) ; *the heads of young men* (l. 36-37) ; *the heads of women* (l. 39-40)...

<sup>20</sup> La reconnaissance de ces niveaux intermédiaires, N'ou N-barre, peut être faite ; si ces éléments sont connus, ils sont pertinents pour l'analyse, sans constituer un prérequis. Pour toute cette partie, il est également possible de représenter la structure des GN par une structure arborescente plutôt qu'avec des crochets selon les choix théoriques ou les habitudes de représentation du ou de la candidat(e).

<sup>21</sup> De même : [that [*aspect* [*of* [*the matter*]<sub>GN</sub>]<sub>GP</sub>]<sub>N</sub>]<sub>GN</sub> (plutôt que [that aspect] of [the matter]), par exemple.

La question de la portée du génitif peut être posée également ; elle permet notamment d'établir une distinction entre les génitifs dits « déterminatifs » et les génitifs « adjectivaux ». Dans *the apprentice's outburst*, si *the* détermine *apprentive*, c'est [*the apprentice's*] qui à son tour détermine *outburst*. Pour preuve, *the apprentice's* peut être glosé par *his* (*his outburst*) ; la structure du GN est donc :

[[[*the apprentice*]<sub>GN</sub>'s]<sub>GGén</sub> *outburst*]<sub>GN</sub>

Il s'agit d'un génitif « déterminatif »<sup>22</sup>. *Charlie's hands* (l. 19), *Mma Makutsi's fault* (l. 29), *people's heads* (l. 35) sont également des génitifs déterminatifs. Dans *the N°1 Ladies' Detective Agency* (l. 23), en revanche, *Ladies'* occupe la position d'un adjectif ; on pourrait remplacer, par exemple, *Ladies'* par *African* (*the N°1 African Detective Agency*). *The* porte cette fois-ci non plus sur *Ladies*, mais sur (*Detective*) *Agency*. Il s'agit d'un génitif adjectival. *N°1* porte également sur (*Detective*) *Agency* : il s'agit d'une agence de premier plan, et d'une agence tenue par des femmes<sup>23</sup>. *The client's chair*, dans ce contexte (l. 1), n'appartient pas non plus à un client en particulier ; il s'agit de la chaise réservée à n'importe quel client qui vient à l'agence. On propose donc une caractérisation du rôle de la chaise, et on ne parle pas d'une chaise qui appartiendrait à un client particulier. L'introduction d'un adjectif permet de confirmer ceci : il est possible d'introduire un adjectif devant *client*, et cet adjectif qualifie la chaise, non le *client* : *the comfortable client's chair*. Ceci indique que la structure est la suivante [*the [client]'s chair*] ; le génitif est, de nouveau, adjectival.

On pourra aussi s'interroger brièvement sur la structure de *this woman of his* (l. 30-31). Cette construction, qui reçoit parfois l'appellation de « double génitif », est aussi appelée « génitif postposé », ou « construction N of N's » (Larrea et Rivière)<sup>24</sup>. Il s'agit d'une construction en 'S couplée à une relation en OF (*this woman of his*). Une analyse supposant la présence d'un deuxième N élidé est parfois supposée, faisant de, par exemple, *a friend of mine* un équivalent de *a friend of* (= *among*) *my friends*. Une glose en *mine* montre bien, cependant, qu'il s'agit clairement d'un pronom (on ne peut pas dire *\*this woman of my*). Par ailleurs, il n'y a pas de N pluriel élidé (pour éviter la répétition) après *his* car la référence n'est pas plurielle : *this woman of his* ne signifie pas en soi *\*this woman of his women*, soit qu'il a plusieurs amies<sup>25</sup>. Le génitif y est porté par un pronom, et la relation internominale en OF se fait entre un N et un pronom. La construction permet d'avoir une double détermination (*this woman*, qui est aussi *his woman*) sans avoir à passer par la présence d'un double déterminant, qui n'est de toute façon pas possible en anglais (*\*this his woman*). Le premier élément de ces constructions, le déterminant, doit être *a*, article indéfini, comme dans *a woman of his*, ou bien *this/ that* (comme ici).

<sup>22</sup> En raison de la pronominalisation due à l'anaphore (reprise de la même référence dans deux énoncés successifs), on constate le passage de GN's à *her* à la l. 29 : « 'It was not Mma Makutsi's fault at all,' he said simply. 'It is just not her fault. » (l. 29)

<sup>23</sup> La glose en « an agency for ladies » a été également acceptée par le jury parce que le contexte restreint fourni par l'extrait ne permettait pas de l'exclure.

<sup>24</sup> L'appellation de « double génitif » est parfois contestée car il ne s'agit pas littéralement de deux génitifs, ou en tous cas pas de deux « génitifs saxons » ; appeler ces structures « doubles génitifs » suppose en effet que OF est un « génitif roman ».

<sup>25</sup> De même, et de manière encore plus probante peut-être, *that nose of yours* ne se glose pas par *\*that nose among your noses*.

D'autres segments dans le passage peuvent poser des questions de découpage en raison de leur longueur. Dans *the question of her new tea-pot and its ignominious fate as a receptacle for diesel oil* (l. 11-12), le problème (*question*) n'est pas seulement celui de la théière, mais du fait qu'elle ait servi de réceptacle pour du diesel, et OF a pour complément deux GN coordonnés.

Tous ces exemples montrent que le choix de la structure est (aussi) lié à des questions de sens, que nous allons explorer plus particulièrement dans la partie suivante, où nous évoquerons les relations sémantiques à l'œuvre, en lien avec la question du choix de la construction.

## II. Relations sémantiques et choix de la construction

Le choix de l'une ou l'autre construction peut résulter d'une combinaison de critères sémantiques, discursifs et syntaxiques. Les types de relations internominales peuvent être variés, et également contribuer à expliquer la possibilité d'un choix, ou au contraire la présence contrainte de l'une ou l'autre construction. Nous viserons ici à les rendre explicites, tout en cherchant à indiquer ce qu'ils peuvent expliquer des possibilités ou impossibilités rencontrées.

On pourra commencer par des remarques sur l'explication, très souvent mise en avant, en lien avec le critère animé ou non animé du N repère pour faire une différence entre les constructions en N1 OF N2 et en N2's N1<sup>26</sup>. *Charlie's hands* peut être expliqué ainsi, de même que *people's heads* ; les animés humains sont supposés avoir une saillance qui en font de bons repères d'une relation, et ils sont souvent associés pour les relations internominales à des constructions en N2's N1. Il ne s'agit cependant que de tendances ; le texte propose d'intéressants contre-exemples, qui montrent que les critères doivent être précisés et croisés avec d'autres.

L'un de ces contre-exemples est *the eyes of Mr J.L.B. Matekoni and Mma Ramotswe* (l. 9), exemple pour lequel une construction en OF est bien employée malgré la présence d'un N2 d'animé humain. Pour cet exemple, la longueur du GN repère joue un rôle : c'est bien l'ensemble des deux GN coordonnés qu'introduit OF, et tandis que *in Mma Ramotswe's eyes* serait tout à fait acceptable, la longueur du complément de OF rend difficile un génitif : ?*in Mr J. L. B. Matekoni\_ and Mma Ramotswe's eyes*. (On devrait d'ailleurs se prononcer alors sur la nécessité de mettre une deuxième marque de génitif sur *J. L. B. Matekoni* : s'agit-il d'un point de vue commun, en quel cas une seule marque de génitif pourrait être acceptée, ou n'ont-ils pas plutôt chacun leur opinion, qui se trouve converger avec celle de l'autre, ce qui suppose que 'S soit utilisé après chacun des deux noms propres ?) On notera que la nature (et/ou longueur) du N2 joue également un rôle dans l'exemple *a clear idea of what to do* (l. 66) ; en dehors des questions du lien sémantique existant entre N1 et N2 et en dehors des seules questions inanimés/animés, la nature de proposition nominalisée de *what to do* rend \**a what to do's clear idea* impossible.

En raison de son caractère à la fois souvent évoqué et polémique, on pourra également mentionner un critère fréquemment associé à N2's N1 : la possession. On pourrait évoquer ce critère pour rendre compte des exemples suivants: *Charlie's hands* (l. 19), *people's heads* (l. 35), *the heads of young men* (l. 36-37), *the heads of men* (l. 39), *the heads of women* (l. 40), ou encore *the eyes of Mr J. L. B. Matekoni and Mma Ramotswe* (l. 9). Le critère ne permettrait pas de faire la différence

---

<sup>26</sup> « Sauf interdiction due aux autres facteurs, on choisira le génitif plutôt que la construction en OF pour un nom désignant un être humain ou un groupe d'êtres humains », Larreya et Rivière § 18.3.3. ; Huddleston et Pullum p. 477 : « NPs denoting humans [...] occur with much greater frequency as subject determiners » (i.e. dans les constructions N2's N1).

entre N OF N et N'S N, puisque les deux constructions sont concernées (ce n'est pas une spécificité de 'S). Surtout, l'explication atteint rapidement ses limites, en raison 1) du nombre d'exemples autres (ce qui n'empêche pas qu'il puisse y avoir *certain*s exemples analysables en termes de possession), ainsi que 2) du fait que bien souvent il ne s'agit pas réellement de possession.

On peut préférer, selon les exemples et/ou plus généralement, le terme de « relation d'appartenance », et/ou de « localisation ». Les exemples cités ci-dessus ont à voir avec une relation entre un être humain et une *partie du corps* : plutôt que de possession, il peut être plus juste d'y voir une relation de type partie/tout et/ou une relation métonymique. *Eyes* ne renvoie d'ailleurs pas aux organes physiques, mais à la pensée. On peut aussi voir éventuellement un lien de type partie/tout dans *the office of the N°1 Ladies' Detective Agency* (l.1-2) : le bureau se trouve dans/à l'agence. Mais on pourrait tout aussi bien, dans cet exemple, parler de localisation dans l'espace<sup>27</sup>. On peut alors évoquer la notion de « relation d'appartenance » : le terme indique que les deux éléments qui sont mis en relation appartiennent *au même monde, au même « domaine »* (général ou spatio-temporel), ce qui peut être également pertinent pour les parties du corps ou de la pensée émanant d'un personnage. On peut envisager ce repérage de manière plus générale encore et parler de *localisation* (cf. Théorie des Opérations Enonciatives), terme qui indique que sont mis en relation deux éléments qualitativement et quantitativement distincts, mais occupant des espaces connexes, ce qui crée la présence d'un lien entre eux. Larreya et Rivière<sup>28</sup> indiquent la possibilité d'une glose en HAVE « pris dans son sens le plus large » (HAVE indique aussi une relation de localisation) ; une glose en HAVE est effectivement possible pour tous ces exemples : *Charlie HAS hands, people HAVE heads, etc.*, mais également *the Agency has an office*. On constatera pour finir que ce type de relation sémantique ne permet (toujours) pas forcément de faire la différence entre N2's N1 et N1 OF N2, puisque les formes citées utilisent l'une ou l'autre construction. Le choix, donc, peut exister ; nous revenons sur les cas de possible alternance contextuelle en troisième partie.

Diverses autres relations peuvent être présentes. Dans *that aspect of the matter*, on pourra éventuellement noter encore la présence d'une relation partie/tout (rapport métonymique) et/ou de relation d'appartenance, de localisation ; mais il s'agit d'une partie qualitative de l'affaire, pour ainsi dire, et non d'une partie effective. *\*That matter's aspect* est impossible ; aucune autre préposition ne semble par ailleurs convenir.

Une (autre) relation sémantique qui impose l'usage de OF, et interdit celle de 'S, est celle qui a à voir avec une quantification. Dans *one set of hands* (l. 17-18), seul exemple de ce type dans le texte, on peut éventuellement considérer que le premier N sert de quantificateur externe à l'autre, et le rapprocher de *a bar of soap* (avec *\*a soap's bar*, et *\*a hands' set – a handset* étant tout à fait autre

---

<sup>27</sup> Dans cet exemple-ci, une glose est possible avec *at*, ce qui peut éventuellement permettre par ailleurs de prouver que OF n'est pas une préposition totalement désématisée ; elle continue d'alterner avec d'autres (cf. Langacker 2000, *Grammar and Conceptualization*, Berlin: Mouton de Gruyter, ch. 3). On note d'ailleurs que *at* est utilisée dans un GN l. 23 : *the Assistant Detective at the No. 1 Ladies' Detective Agency*. Le lien partie/tout est éventuellement plus présent avec la construction en OF, la localisation spatiale primant avec *at*. La multiplicité des gloses montre aussi la diversité des liens sémantiques.

<sup>28</sup> § 18.3.3.

chose<sup>29</sup>). Dans cet exemple et le précédent, et plus largement, la structure en OF permet de conserver une autonomie relative des deux éléments reliés, ce qui peut être mis en relation avec les analyses de OF en tant que rupteur. Cette autonomie est nécessaire pour que le N1 constitue une *réélaboration – qualitative (aspect) ou quantitative (set) –* du N2<sup>30</sup>.

De même, c'est N1 OF N2, et normalement pas N'S N, qui est utilisé lorsque la relation sémantique est de type « N1 est équivalent à N2 ». *A clear idea of what to do* peut entrer dans cette catégorie (*clear idea* « = » *what to do*). Pour *the question of her new tea-pot and its ignominious fate as a receptacle for diesel oil* (l. 11-12), on a déjà dit en première partie que la coordination jouait un rôle important, puisque la question n'est pas celle de la *théière* en soi mais celle de *son emploi* en tant que réceptacle à gasoil ; la question est constituée par ce qui est exprimé en deux GN plutôt qu'un seul. On peut parler de nouveau de *réélaboration qualitative* : ce qui suit OF constitue une reformulation / réélaboration de *question*. N2's N1 est impossible en raison du type de lien construit, mais aussi (cf. *supra*) en raison de la longueur du deuxième GN dans ce dernier exemple (*question of...*) et de la nature de proposition nominalisée de celui-ci dans le premier (*idea of...*).

Le cas des prédicats nominalisés peut également être évoqué. Le texte en propose plusieurs exemples : y sont employés des noms pour lesquels un verbe existe également, cf. *smell*, (ici) *trade*, *loss* (l. 17), *outburst* (l. 8-9). Dans *the apprentice's outburst* (l. 8-9), on peut considérer que *the apprentice* est la source de l'exclamation, éventuellement son agent. *The trade of insults* peut aussi être considéré comme faisant partie de cette catégorie, puisqu'on glosera par *they are trading insults*. On constate que *insults* serait alors le complément d'objet de *trade* et le thème, et non l'agent, ou même la source comme dans *the apprentice's outburst*. *\*Fuel's smell* est impossible, ainsi que *\*insults' trade*, alors que *the outburst of the apprentice* est acceptable. En cas de nominalisation, la construction en OF sera utilisée préférentiellement pour un rapport correspondant à celui du verbe et de son objet, tandis que la construction en 'S peut être préférée pour un lien entre un verbe et son sujet<sup>31</sup>. Les exemples du texte vont dans le sens de cette tendance.

On reviendra rapidement (en termes de choix de construction et/ou de lien sémantique) sur deux catégories évoquées en Section I. : les génitifs spécifiques/ classifiants, et le double génitif. Lorsque le génitif est générique, on note que la glose se fait en *for* plutôt qu'en OF : *a/the chair for the client* (*\*a/the chair of the client*)<sup>32</sup>. On a signalé que la glose en *among* n'était pas forcément opérante pour *this woman of his* : le double repérage permet de localiser la femme en question par rapport au « monde » de l'apprenti (*of his*), tout en permettant qu'un pointage puisse être fait avec *this*. *This woman of his* n'est donc pas l'équivalent de *his woman*.

---

<sup>29</sup> Une mise en relation peut être effectuée avec les formes en N2N1 du texte, peu nombreuses, notamment *diesel oil* et *teapot*, mais à titre de comparaison ou d'argument supplémentaire seulement : le sujet porte explicitement sur les relations en OF et 'S uniquement.

<sup>30</sup> Ceci peut expliquer que dans *one set of hands*, on puisse dire, contrairement à dans *the smell of fuel* (qui est une *odeur*, et non du carburant) que *a set of hands are hands*, et non pas, ou pas uniquement, *a set* (puisque'il y a réélaboration de l'un par l'autre). Pourtant, on voit bien que la reprise en discours se fait ensuite avec *set* (*particularly a trained set*, l. 18).

<sup>31</sup> Larreya et Rivière, p. 235 ; voir aussi Huddleston et Pullum, §16.5.3., p. 476 : « *of*-obliques [are] the default counterpart to the *object* of a V [in cases of event nominalisation] » (nos italiques).

<sup>32</sup> Et donc, si l'on pense qu'il s'agit d'une agence pour femmes (voir note 23), on dira bien *an agency for ladies* (et non *\*of ladies*).

Certains critères peuvent donc conduire au choix préférentiel de l'une ou l'autre forme. Les deux constructions sont cependant possibles dans un certain nombre d'énoncés : on s'interrogera donc pour finir sur les critères du choix lorsqu'une alternance est possible en contexte.

### III. Alternance possible entre N2's N1 / N1 OF N2 et structure informationnelle

La longueur a déjà été évoquée précédemment et peut expliquer, lorsque les deux constructions sont possibles, pourquoi la construction en OF est préférée, à condition qu'elle soit également possible (cf/ [*she*] *wondered whether in the eyes of Mr J. L. B. Matekoni and Mma Ramotswe she was responsible for his abrupt resignation and departure*).

Il se peut que ce choix conduise alors à une différence de mise en relief, et à une différence pour ce qui est considéré, notamment, comme des informations nouvelles/ des informations anciennes, c'est-à-dire, finalement, à ce qui peut constituer un repère (un élément connu) dans la relation. Le choix peut également dépendre, ce qui n'est pas tout à fait la même chose, du fait de savoir si le lien lui-même entre les noms est considéré comme préconstruit, culturellement, ou dans un contexte donné, ou, au contraire, s'il est construit en contexte, le lien étant considéré comme davantage préconstruit avec N2's N1 que lorsqu'on emploie une structure en N1 OF N2 (cf. « rupteur »). Dans les deux exemples suivants, il est important de prendre en compte le contexte précédant l'emploi du GN contenant la construction en OF ou en 'S : pour *the apprentice's outburst* (l. 8-9), la formulation *the outburst of the apprentice* est ainsi également possible (cf. partie précédente), mais l'organisation de l'information s'en trouve changée. Dans le co-texte gauche, *she was particularly shocked* indique qu'il s'agit d'exprimer une réaction à un événement, et non pas de présenter celui-ci en discours. L'acquis de la relation entre *the apprentice* et *outburst* est donc mis en valeur. *The apprentice* étant connu en situation, il peut par ailleurs servir de repère stable, alors que ce qui constitue l'élément informatif nouveau, repéré par rapport à lui, c'est sa prise de parole un peu brutale. Si l'on avait *the outburst of the apprentice* (GN dans lequel l'accent principal porterait probablement sur *apprentice*), la relation ne serait pas considérée comme préconstruite, et/ou ce que l'on poserait comme *connu* dans le contexte serait la présence d'une *prise de parole* dont l'identité de l'auteur constituerait l'information nouvelle. *Outburst*, alors pris comme repère, serait connu, stabilisé. De même, si l'on avait *It was not the fault of Mma Makutsi at all* (l. 29), plutôt que *Mma Makutsi's fault*, on introduirait une mise en relief de l'origine de la faute, et ce parce que *fault* serait alors le repère, ce dont on pose ou connaît déjà l'existence, tandis que *Mma Makutsi* deviendrait le repéré, l'information nouvelle. Le choix de l'une ou l'autre construction est lié à la structure informationnelle de l'énoncé, et plus largement au contexte dans lequel s'insère celui-ci.

Le texte contient un paragraphe particulièrement remarquable sur cette question du choix en contexte, et on terminera par lui :

Mma Ramotswe nodded her head in vigorous agreement. 'They do, Rra. They certainly do. They turn people's heads, I think. That is what they do.'

'And women turn heads too,' continued Mr J. L. B. Matekoni. 'Women turn the heads of young men and make them do silly things.'

There was a short silence. Mma Makutsi was about to say something, but decided against it. It was arguable, she thought, whether women turned the heads of men any more than men turned the heads of women. She would have thought that responsibility

was shared in that respect. But this was not the time to engage in debate on this issue.

(l. 34-41)

Le même nom, *heads*, est mis en relation avec un autre nom faisant à chaque fois référence à des animés humains ; le type de relation sémantique entre les noms est donc le même. L'autre construction est toujours possible grammaticalement. Or on constate qu'à partir de la deuxième réplique, la construction en N2's N1 fait place à des constructions en N1 OF N2<sup>33</sup>. On pourrait évoquer le degré de préconstruction de la relation pour opposer N1 OF N2 et N2's N1, en disant que le lien est davantage préconstruit entre les deux noms avec N2's N1 qu'avec N1 OF N2. Dans ce contexte-ci, cependant, le lien peut être considéré comme préconstruit dans tous les cas : on sait en effet qu'un être humain a normalement une tête (cf. parties du corps, évoquées en section 2<sup>34</sup>). L'analyse en termes de préconstruction doit donc ici être nuancée. On note en revanche qu'à partir de *And women turn heads too*, est introduite une dimension contrastive : on oppose les hommes et les femmes ; une comparaison est faite entre le fait de savoir si les hommes font perdre la tête aux femmes plus que les femmes aux hommes (double comparaison, portant sur l'inversion d'une relation : X/Y est plus/moins que Y/X). A partir du moment où ce contraste est introduit, le repère stable/l'information connue devient *heads*, alors que l'information nouvelle (la « variable ») est *women / men / young men*. La construction en OF peut être ainsi justifiée : *women/ men/ young men* constituent l'apport d'information nouvelle dans ce paragraphe-ci, et c'est *heads* qui est le repère stable. On peut alors aussi évoquer le fait que le choix d'une construction en OF permet de « dé-souder » la relation (en relation avec son rôle de *rupteur*) et, ici, de reconstruire le lien en contexte. On notera par ailleurs que, sur le plan phonétique, les N suivant OF seront donc très probablement par ailleurs plus saillants, en raison, toujours, du contraste introduit entre les groupes comparés (,N2 of 'N1).

#### *Conclusion*

L'anglais dispose de plusieurs moyens de construire les relations internominales, dont N1 OF N2 et N2's N1, qui ont été analysés ici ; les relations internominales ne sont pas des relations symétriques et n'impliquent pas simplement deux noms, comme cela a été rappelé. Les types de rapports sémantiques sous-jacents, par ailleurs, sont nombreux et peuvent parfois contraindre le choix de l'une ou l'autre construction, ou, dans d'autres cas, en permettre plusieurs. Lorsque le choix est possible, la longueur, le degré de préconstruction de la relation internominale et/ou le choix du repère (par opposition au repéré), en lien avec la structure informationnelle de l'énoncé, jouent un rôle. Ce texte présente un large éventail d'occurrences, et illustre clairement le choix de constructions différentes dans un paragraphe où alternent les formes en N2's N1 et N1 OF N2, en raison d'un contraste introduit entre les hommes et les femmes, qui conduit à un changement de structure en cours de paragraphe.

**Catherine CHAUVIN**  
**Université de Lorraine**

---

<sup>33</sup> Malgré, donc, la présence d'un N2 animé (cf. Section précédente).

<sup>34</sup> Même s'il s'agit ici de nouveau plutôt de la tête au sens de siège de la pensée, plutôt que partie du corps au sens strict, mais la nature préconstruite du lien culturellement, de toutes façons (quelle que soit la construction choisie) reste présente.

### 3.2 - COMPOSITION DE LINGUISTIQUE : PHONOLOGIE

#### Remarques générales et conseils

La composition de linguistique, d'une durée de six heures, comporte une sous-épreuve de phonologie qui entre dans la note globale de l'épreuve de linguistique. La copie forme donc un tout. Les candidats sont encouragés à commencer par cette sous-épreuve, en lui consacrant jusqu'à une heure et demie, à l'issue d'une lecture attentive du texte. Il est recommandé de suivre l'ordre des questions, ne serait-ce que pour éviter les omissions. La gestion du temps est une des clés de la réussite, et un travail précipité sur cette partie priverait les candidats de points précieux.

#### Rappels

- La rédaction de la sous-épreuve de phonologie se fait *en anglais* et non en français (contrairement à l'analyse linguistique). Aucune justification ou explication en français, même correcte, ne peut être prise en compte. Il faut veiller à soigner la qualité de la langue, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de termes spécifiques à la phonologie, souvent mal employés ou mal orthographiés : *pronunciation* (et non *\*pronounciation*), *pronounce* (*\*pronunce*), *consonant* (*\*consonnant*), *diphthong* (et non *\*diph tong*, ou encore *\*diph tongue*). Cette dernière erreur est le reflet d'une mauvaise prononciation du mot où <phth> se prononce /fθ/ et non /ft/.

- Il n'est pas utile de recopier les consignes ni les passages sur lesquels portent les questions, lorsque la réponse se suffit à elle-même. En revanche, lorsqu'il s'agit de traiter de mots accompagnés d'explications, il faut bien évidemment reprendre chaque mot avec l'annotation ou l'explication associée. Le jury conseille aux candidats d'organiser leurs réponses de manière claire et structurée, en évitant les répétitions. Les abréviations suivantes peuvent être utilisées : C pour *consonant*, V pour *vowel* ou encore 1C, 2C (ou CC ou C2) pour *one consonant*, *two consonants*. Attention à bien distinguer entre l'utilisation de la capitale (C = consonant) qui représente un ensemble, et l'utilisation d'une lettre minuscule qui correspondrait simplement à la lettre <c>, par exemple.

- Seules deux variétés peuvent servir de référence dans la sous-épreuve de phonologie : le *Southern British English (SBE)*<sup>1</sup> et le *General American* (ou GA), quelle que soit la variété d'anglais parlée par le candidat et quelle que soit l'origine du texte. L'accent de référence doit rester le même tout au long de la copie et doit être indiqué au début de celle-ci, comme cela est rappelé chaque année en préambule : *The chosen standard should be explicitly stated from the start*. Cet oubli est pénalisé, et relève très souvent d'un manque de préparation. Il est malgré tout souhaitable que les candidats aient conscience des différences entre les deux variétés de référence, qui peuvent faire l'objet de questions spécifiques.

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

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

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

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2018.

Le jury conseille aux candidats une exposition très régulière à l'anglais oral à travers divers médias, que ce soit la radio, des œuvres cinématographiques ou tout autre support, tout d'abord pour mieux s'appropriier les accents de référence, mais aussi pour prendre conscience des différences

---

<sup>1</sup> Certains candidats utilisent le terme *RP*, qui est tout à fait acceptable.

entre les différentes variétés d'anglais, notamment SBE et GA. Un tel entraînement leur permettra également d'être plus à même d'appréhender les phénomènes de la chaîne parlée et des schémas intonatifs, qui représentent des enjeux importants, aussi bien dans le domaine de la prononciation que dans celui de la compréhension. Par ailleurs, qu'ils soient engagés dans un travail sur l'oral ou sur l'écrit, le jury les encourage à vérifier de manière systématique la prononciation de mots (phonèmes et schémas accentuels) dès lors qu'ils éprouvent un doute, y compris pour les mots composés et les noms propres.

### **Bilan général**

Dans l'ensemble, cette partie de l'épreuve de linguistique a été plutôt mieux réussie que l'année dernière. Le jury a eu le plaisir de lire quelques très bonnes copies témoignant de connaissances solides qui étaient mises en œuvre de manière fort juste. Davantage de candidats ont traité les questions sur l'intonation, et des progrès ont été constatés dans ce domaine. Presque tous les candidats ont tenté de répondre aux questions de transcription. Toutefois, on constate que le nombre de candidats qui ont fait l'impasse sur tel ou tel aspect de la phonologie reste important, notamment ce qui concerne la chaîne parlée et les justifications de schémas accentuels.

Lorsque les questions demandent une justification, on constate des difficultés à expliquer de manière claire, précise et complète les schémas accentuels, les règles graphophonématiques, les phénomènes de la chaîne parlée, ou encore le placement de la syllabe tonique. Ces difficultés peuvent relever d'un manque de connaissances, mais il s'agit parfois de problèmes de méthode. Ce rapport propose quelques pistes pour mieux se préparer.

Cette année, le jury a constaté que dans de nombreux cas l'alphabet phonétique était mal assimilé, qu'il s'agisse de la correspondance graphie-phonie ou de la formation des symboles, ce qui témoigne d'un manque de préparation. Ce type d'erreur est facile à corriger par un entraînement régulier. Comme en 2016, le jury signale une confusion entre *i*: (la voyelle de *heat*), **ɪ** (la voyelle de *hit*) et **i** (symbole non phonémique<sup>2</sup> utilisé dans certains environnements en syllabe inaccentuée), qui fait l'objet d'explications dans le bilan de la question 1. Par ailleurs, la transcription dans les deux variétés s'est avérée être un exercice difficile, d'une part parce que les mots n'étaient pas toujours bien transcrits dans la variété choisie par le candidat, d'autre part parce que les différences étaient plutôt mal connues, malgré leur nombre assez limité. Un entraînement régulier à la transcription s'impose ; le jury encourage les candidats à bien noter à cette occasion les différences entre Southern British English et General American.

La proposition de corrigé qui suit (en anglais), ainsi que les commentaires (en français) sont destinés aux candidats qui ont passé la sous-épreuve en 2017, ainsi qu'à ceux qui la prépareront en 2018. Généralement, afin de ne pas alourdir le propos, une seule solution est proposée ; la prise en compte d'éventuelles variantes est indiquée dans les commentaires. Parfois, cependant, le corrigé comporte deux propositions, la seconde étant introduite par OR. Certaines questions sont assorties de rappels afin d'aider les futurs candidats à s'approprier les exigences de la sous-épreuve. Toutes les propositions de corrigé sont suivies d'un bilan visant à donner quelques éléments statistiques, à mettre en lumière les points positifs et certains écueils, et à donner des explications complémentaires afin de pallier les difficultés rencontrées.

---

<sup>2</sup> Pour des questions de simplification, le jury accepte malgré tout, comme dans ce rapport, la transcription de *i* indiquée entre barres obliques (/i/).

### Q1 : transcription d'un passage du texte

Give a phonemic transcription of the following passage:

**“Now he has decided that he can give everything up just because his rich lady is running after him in her Mercedes-Benz. Oh dear! Those cars have a lot to answer for.” (ll. 31-33). Use weak forms where appropriate.**

#### Remarques générales

Cette épreuve, et cette question en particulier, exigent une connaissance précise des symboles phonétiques ; le candidat doit veiller à bien les former et à proposer une prononciation qui corresponde à la variété de référence indiquée en début de copie (SBE ou GA). Les marques accentuelles appropriées sont également attendues. Cette question se situe dans une logique dictionnaire : pour les mots lexicaux, le jury accepte toutes les propositions qui apparaissent dans l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence, en entrée principale ou en variante standard. Le cas échéant, le r de liaison doit figurer (SBE).

Tout mot lexical doit porter un accent, même s'il est monosyllabique. La prononciation des mots grammaticaux, en revanche, dépend du contexte de l'extrait, qui implique très souvent l'emploi de la forme réduite s'il y en a une (forme qui est également indiquée dans les dictionnaires de référence). Les mots grammaticaux sont rarement accentués, leur forme réduite ne l'est jamais.

La proposition de corrigé est donnée à titre d'exemple. Le jury a naturellement accepté toutes les variantes standard proposées par l'un ou l'autre dictionnaire de référence.

#### Propositions de corrigé

**SBE-RP** /'naʊ hi z dɪ'saɪdɪd (OR dɪ'saɪdɪd) ðæt hi kən ,gɪv 'evrɪθɪŋ 'ʌp 'dʒʌst bɪ 'kɒz ɪz 'rɪf 'leɪdɪ z 'rʌnɪŋ 'ɑ:ftə hɪm ɪn hə mə'seɪdɪz 'benz 'əʊ 'dɪə ðəʊz 'kɑ:z 'hæv ə 'lɒt tu 'ɑ:nʃə fɔ:r/

**GA** /'naʊ hi z dɪ'saɪdɪd (OR dɪ'saɪdɪd) ðæt hi kən ,gɪv 'evrɪθɪŋ 'ʌp 'dʒʌst bɪ 'kɑ:z ɪz 'rɪf 'leɪdɪ z 'rʌnɪŋ 'æftə ɪm ɪn hər mə'r ,seɪdɪz 'benz 'əʊ 'dɪr ðəʊz 'kɑ:z 'hæv ə 'lɑ:t tu 'ænsə fɔ:r/

#### Rappels

La transcription peut être placée entre barres obliques, comme dans les transcriptions proposées ci-dessus, entre crochets ([ ]), ou même nue. Il est par ailleurs inutile de recopier l'extrait.

La transcription ne doit comporter aucun séparateur, ni marque intonative ou marque de liaison (à l'exception du r de liaison en SBE). Ainsi, la transcription ne doit pas inclure de signes de ponctuation. Les r de liaison doivent être rattachés au premier terme de la séquence dans laquelle ils se produisent. Le candidat doit laisser des espaces entre les mots, afin de rendre la transcription plus lisible. Il convient également d'éviter de couper les mots en fin de ligne.

Les accents primaires doivent être indiqués pour tout mot lexical, même monosyllabique, ainsi que pour tout mot grammatical d'au moins deux syllabes. Les accents secondaires doivent figurer dans la transcription des mots composés, ainsi que des polysyllabes qui en comportent un. On conseille également d'indiquer l'accent secondaire des verbes à particule, mais le jury a accepté deux accents primaires (<give up> transcrit 'gɪv 'ʌp, par exemple).

#### Bilan

Cette question a posé de gros problèmes à une grande majorité de candidats, pour plusieurs raisons :

1/ Beaucoup ne font pas la distinction entre les symboles suivants : **ɪ** **i:** **i**. Les deux premiers, **/ɪ/** et **/i:/**, sont de véritables phonèmes qui peuvent se trouver dans des syllabes accentuées ou

inaccentuées. Ils sont distribués en fonction de règles graphophonématiques. En revanche, le dernier symbole **i** n'est pas à strictement parler un phonème ; il ne se trouve que dans une syllabe non accentuée et, d'un point de vue théorique, on peut considérer qu'il s'agit soit d'une neutralisation de la distinction entre les phonèmes /ɪ/ et /i:/, soit d'un allophone de /i:/. Une mise en garde, cependant : ce symbole n'est pas utilisé par un certain nombre de dictionnaires bilingues. Il convient donc d'y apporter une attention particulière pour ne pas le confondre avec le phonème /ɪ/. Le jury attend **i** là où les deux dictionnaires de référence l'emploient, à savoir dans des syllabes inaccentuées, soit en fin de morphème (notamment en fin de mot), soit en fin de syllabe si la suivante commence par une voyelle. Ainsi, c'est le symbole attendu pour <every**th**ing> /'evriθɪŋ/, <lady> /'leɪdi/. Pour les préfixes inséparables, on peut trouver aussi bien **i** que **ɪ** (<de**ci**ded>) dans les dictionnaires de référence ; le jury a donc accepté l'un ou l'autre symbole.

Le symbole **i** est par conséquent employé comme forme réduite dans des mots grammaticaux tels que <he> /hi/ dont la forme pleine serait /hi:/, à ne pas confondre avec <him> ou <his> qui exigent la voyelle relâchée /ɪ/ : /hɪm/ / hɪz/. On a la voyelle relâchée (brève) /ɪ/ dans le mot lexical <th**ing**> comme dans <g**iv**e>. Pour transcrire certaines diphtongues (/eɪ/ dans <lady>, /ɪə/ dans <de**ar**>), on trouve également **ɪ** associé à un autre symbole. Il n'y a pas de mots en /i:/, voyelle tendue (longue), dans ce passage, mais on pourrait donner comme exemple <se**a**>. Il est à noter que la forme en <-ed> se transcrit /ɪd/ (ou bien avec schwa /əd/), SAUF si la terminaison se rajoute à un dérivant qui se termine par /i/ : dans ce cas, la transcription sera /id/ (voir Q2). La terminaison <-ing> se transcrit toujours /ɪŋ/.

Ces différentes erreurs ont été récurrentes dans les copies, faisant perdre un nombre non négligeable de points à certains candidats.

2/ Tous les mots lexicaux doivent être accentués, y compris <oh> et <dear>. Il est rappelé que chaque erreur d'accentuation est pénalisée. Il faut porter une attention particulière aux mots qui peuvent être alternativement lexicaux et grammaticaux. C'est le cas de <have> à la fin du passage (<those cars have a lot to answer for>) : ici, il s'agit bien du verbe lexical et non de l'auxiliaire. La voyelle attendue est donc pleine et accentuée.

3/ Bon nombre de candidats ont du mal à maîtriser les règles concernant les formes faibles / fortes des mots grammaticaux (pour ceux qui ont une forme faible), et les règles accentuelles qui les accompagnent. Dans ce passage, les mots grammaticaux se réduisaient presque tous. Il faut rappeler que les voyelles réduites ne portent jamais d'accent<sup>3</sup>. Le phénomène de réduction vocalique implique que la voyelle pleine est remplacée par une voyelle réduite, ce qui peut en outre être associé à l'élision du /h/, notamment (<can> /kən/ ; <he> /hi/ ou /i/ ; <her> SBE /hə/ ou /ə/, GA /hər/ ou /ər/). Il est à noter que l'on pourrait trouver un **r** de liaison dans la suite de mots <after him> en SBE si (et seulement si) le /h/ initial de <him> est éliidé. De manière générale, même s'il n'y a pas de réduction, les mots grammaticaux monosyllabiques ne sont accentués qu'à des fins expressives particulières.

Cette question est d'une importance capitale non seulement pour la prononciation de l'anglais, mais aussi pour la compréhension de la langue orale. La bonne maîtrise de cet aspect du système est primordiale pour les (futurs) enseignants dans leur pratique pédagogique. Ainsi, lors de futures

<sup>3</sup> Le mot <because> constitue une exception, à deux titres : 1/ pour certains locuteurs, sa seconde syllabe peut se prononcer [kəz] et, malgré le schwa, être accentuée ([-'kəz]) ; 2/ pour d'autres locuteurs, bien qu'il soit disyllabique, il comporte deux syllabes inaccentuées.

sessions du concours, des questions spécifiques pourraient porter sur les formes faibles / fortes et les règles accentuelles associées.

4/ Certaines questions relevaient de logiques plus complexes. Bien des candidats ont peiné à distinguer entre les verbes à particule (<give up>) et les verbes prépositionnels (<answer for>), qui suivent des règles accentuelles différentes. Les verbes à particules sont accentués comme des composés à accentuation double : <give up> /21/ (le jury a également accepté deux accents primaires, comme indiqué plus haut) ; alors que le verbe prépositionnel <answer for> est accentué uniquement sur <answer> /10/. Toutefois, comme <for> est isolé en fin de phrase (non rattaché au GN), il aura obligatoirement sa forme pleine – mais non accentuée.

5/ Quelques mots ont posé problème parce que leur prononciation était soit irrégulière, soit peu familière. La prononciation de la seconde voyelle de <because> n'est pas /ɔ:/ comme on pouvait s'y attendre (ce qui correspond à la prononciation de <cause>), mais /ɒ/ en SBE-RP et /ɑ:/ en GA (voir également la note 1). La prononciation de la marque <Mercedes Benz> a été souvent peu connue des candidats. Si <Benz> était prévisible car il suit des règles classiques graphophonématisques, il était plus difficile de deviner la prononciation de <Mercedes>, au-delà de l'accent secondaire attendu sur ce premier élément (comme pour Austin Mini /20 10/). Ce composé a donc été partiellement neutralisé.

6/ Il est plus surprenant de constater qu'un certain nombre de candidats ayant choisi la variété SBE, et proposé une bonne transcription par ailleurs, semblent ne pas connaître la sous-règle graphophonématique des « ASK words », qui se prononcent /ɑ:/ dans cette variété et non /æ/ comme on pourrait s'y attendre selon la règle '<VC<sub>2</sub>>' qui entraîne une voyelle relâchée (brève) (cette règle est en revanche suivie en GA). Cela concerne <after> et <answer> dans ce passage. C'est une question qui a déjà été traitée dans les rapports des dernières sessions (voir par exemple la question 4 de la session 2016).

## Q2: transcription de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically: *mechanic* (l. 5), *doubted* (l. 12), *women* (l. 36), *apprentice* (l. 45), *accompanied* (l. 51), *warthog* (l. 52).

### Remarques générales

Comme pour la question 1, le candidat doit veiller à bien former les symboles, à marquer l'accentuation et à proposer une prononciation correspondant à la variété de référence indiquée en début de copie (SBE ou GA). Ont été acceptées toutes les propositions qui apparaissent dans l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence, en entrée principale ou en variante standard.

### Propositions de corrigé

word	SBE	GA
mechanic	mɪ'kæɪnɪk	mɪ'kæɪnɪk
doubted	'daʊtɪd	'daʊ tɪd
women	'wɪmɪn	'wɪmɪn
apprentice	ə'prentɪs	ə'prentɪs
accompanied	ə'kʌmpənɪd	ə'kʌmpənɪd
warthog	'wɔ:θɒg	'wɔ:rθɔ:g OR 'wɔ:rθɑ:g

### Bilan

Les candidats ont souvent fourni des réponses satisfaisantes à cette question. La difficulté potentielle représentée par <said>, avec une prononciation irrégulière, a posé peu de problèmes, de même <doubted> où le <b> n'est pas prononcé (même si certains candidats se trompent de voyelle). Si la difficulté potentielle posée par la voyelle <o> prononcée /ʌ/ de <accompanied> a été assez bien maîtrisée, la transcription de <-ed> s'est révélée plus problématique. Le mot dérivant est <accompany>, où la syllabe finale se termine par /i/ (voir question 1). La fin du mot se transcrit donc /id/ et non /ɪd/. Par ailleurs, on constate que la prononciation de <women> n'est pas acquise, d'abord en raison de la prononciation irrégulière du <o> dans la syllabe accentuée. Le jury a également constaté des erreurs sur la seconde syllabe qui doit être inaccentuée et réduite à /ɪ/. Le jury tient à rappeler que les prononciations non standard ne sont pas acceptées ; c'est le cas du schwa dans cette syllabe (si le schwa est effectivement indiqué dans le *Longman Pronunciation Dictionary*, cette variante est précédée du symbole §, afin d'indiquer son caractère non standard). Par ailleurs, pour les candidats ayant choisi la variété GA, la transcription doit se conformer aux indications des dictionnaires de référence : ainsi le symbole correspondant au <t> dans <doubted> et dans <apprentice> doit être /t/. Enfin, le mot <warthog> n'a pas été compris par bien des candidats, d'où les erreurs de transcription. Il s'agit d'un composé <wart> + <hog>, accentué en /ɔ/. C'est pourquoi la séquence <th> ne forme pas un digraphe, chacune des consonnes appartenant à une syllabe distincte. Quant aux voyelles, <wart> pose une double contrainte : la voyelle est modifiée par <r> et elle est également influencée par <w> en initiale, ce qui explique la prononciation en /ɔ/. Pour le <o> de <hog>, la prononciation est parfaitement régulière, prévisible d'après les règles graphophonématiques pour les deux variétés. Pour comprendre l'insulte proférée par le jeune homme, on pouvait s'inspirer de l'école de sorciers *Hogwarts* (<hog> + <warts>) de J. K Rowling, ou encore de *The Witches* de R. Dahl, <wart> étant souvent un attribut de sorcières.

### Q3: accentuation

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

#### Remarques générales

L'exigence, nouvelle cette année, de marquer les schémas sous forme numérique a posé peu de difficultés aux candidats de manière générale. Cela suppose que chaque syllabe a une valeur (y compris les syllabes inaccentuées, qui ont une valeur /0/). Ces valeurs vont de 0 à 2 (ou 3 éventuellement), mais non au-delà. Cette exigence vaut pour l'ensemble de la question (a, b et c).

La réponse à la question a/ (schémas) doit être clairement donnée avant de passer aux justifications (b/). La question c/, quant à elle, ne demandait pas de justification.

**a/ Give the stress patterns for the following words: *ignominious* (l. 12), *contamination* (l. 14), *indefensible* (l. 24), *responsibility* (l. 40).**

#### Propositions de corrigé

<i>ignominious</i>	<i>contamination</i>	<i>indefensible</i>	<i>Responsibility</i>
/20100/ OR /2010/	/02010/	/20100/	/020100/

**b/ Explain placement of both primary and secondary stress in all of the above words.**

## **Propositions de corrigé**

### Ignominious

The word has a stress-imposing ending <i(e,u)V<sup>n</sup>(C)(e)#> (here, <-ious>) which imposes primary stress on the syllable before the ending (so on the third syllable): ' \_ \_.

As primary stress is on that syllable, we need to introduce /2/ because no word can begin with two unstressed syllables (no word begins with \*/00.../). Likewise, according to the rhythmic principles of English, we must also avoid stress clash (2 adjacent stressed syllables), so /2/ cannot be on the second syllable (which would give a \*/\_21\_/ pattern), it must be placed on the first syllable, /20100/.

### Contamination

For primary stress placement, the same rule as for <ignominious> applies, this time due to the <-ion> ending, so primary stress is placed as follows: /\_ \_ \_ 10/ (OR on the penultimate syllable).

As before, we need to introduce secondary stress as no word may begin \*/00.../, but here, in theory, secondary stress can be placed on either the first or the second syllable<sup>4</sup>. In this case, secondary stress is where the deriving form had its primary stress: *contaminate* /0100/<sup>5</sup>. Secondary stress will therefore be placed on the second syllable, /02010/, that is to say the syllable which has primary stress in the deriving form.

### Indefensible

This word also has a stress-imposing ending <-ible> which imposes primary stress on the antepenultimate syllable (' \_ \_ \_): /\_ \_ 100/ (OR on the syllable before the ending).

We need to introduce secondary stress for the same reasons as previously. As <in-> is a separable prefix, it will carry /2/.

OR Secondary stress will be placed according to the same principles as for <ignominious>.

### Responsibility

This word also has a stress-imposing ending <-ity> which imposes primary stress on the antepenultimate syllable: /\_ \_ 100/ (OR on the syllable before the ending).

Again, we need to introduce secondary stress as no word may begin \*/00.../. As secondary stress can be placed on either the first or the second syllable (there is no stress clash in either case as /1/ is on the fourth syllable), it is where the deriving form had its primary stress: *responsible* /0100/.

## **Bilan**

Si la plupart des candidats ont répondu à la question a/, plus de 10% des candidats n'ont pas justifié leur réponse (b/). Globalement, pour ne parler que de ceux qui l'ont traitée, c'est l'une des questions auxquelles les candidats semblent le mieux préparés, même si on trouve quelques règles fantaisistes qui ne s'appuient sur aucun principe théorique approprié. Beaucoup de candidats tentent de donner des réponses circonstanciées, même si celles-ci manquent parfois de précision et de méthode. Le jury tient à encourager et à féliciter ceux qui ont démontré une grande maîtrise des règles et qui ont proposé des réponses claires, précises et bien développées. De bonnes explications exigent que l'on ait des connaissances solides et que l'on s'entraîne à rédiger des réponses structurées et complètes.

---

<sup>4</sup> There would be no stress clash in either case as /1/ is on the fourth syllable.

<sup>5</sup> Primary stress in the deriving form <contaminate> is on the antepenultimate syllable due to the stress-imposing ending <-ate> : /0100/. *Cette explication n'est pas attendue.*

Les schémas accentuels étaient souvent justes mais le placement de l'accent /2/ a posé quelques problèmes, comme l'ont montré les réponses à la question 3b, qui demandaient de l'expliquer.

Il est important de bien construire sa justification, en partant d'abord du placement de /1/ qui contraint en grande partie le placement de /2/. Beaucoup de réponses étaient insuffisamment explicites, notamment pour ce qui concerne la justification du placement de l'accent secondaire, mais pas seulement.

Pour le placement de /1/, la terminaison en <-ible> n'a pas toujours été identifiée comme contraignante. Par ailleurs, <ignominious> a posé problème quant au nombre de syllabes : y en a-t-il quatre ou cinq ? Si on estime qu'il y a compression, l'accent primaire reste quand même sur la syllabe <mi>. C'est pourquoi il est peut-être plus clair de dire que <-ious> contraint l'accent /1/ sur la syllabe qui précède la terminaison, plutôt que /-100/.

Un accent secondaire était nécessaire sur tous les mots, ce qui n'a pas toujours été vu. Pour expliquer le placement de l'accent secondaire, beaucoup de candidats ont donné des réponses partielles, voire très partielles. Il convient d'abord d'expliquer pourquoi /2/ est nécessaire : un mot ne peut pas commencer par deux syllabes non accentuées (on peut employer la formule suivante : \*/00\_/, surtout lorsqu'on a déjà fourni cette explication, afin de gagner du temps). Ensuite il convient d'expliquer son placement sur la première ou sur la seconde syllabe.

Cas 1 : Si /1/ se trouve sur la troisième syllabe, la règle d'alternance rythmique suffit : afin d'éviter le conflit accentuel (stress clash) on laisse une syllabe inaccentuée entre /2/ et /1/. On a donc un schéma /201\_/. Pour certains candidats, il y a confusion entre *stress clash* (conflit accentuel) et *stress shift* qui est un principe que l'on applique en chaîne parlée lorsqu'un mot (ou unité) ayant un accent /2/ et un accent /1/ entre dans la formation d'une unité plus large et l'hierarchie accentuelle s'en trouve modifiée. Ce principe est significatif pour la question 3c, mais pas pour déterminer le schéma accentuel d'un mot isolé.

Cas 2 : Si /1/ se trouve sur la quatrième syllabe ou au-delà, l'accent secondaire est placé selon le schéma accentuel du mot dérivant, ce qui suppose que l'on donne le schéma du dérivant (il n'est pas attendu, en revanche, que le schéma du dérivant soit justifié). C'est le cas pour <contaminate> et pour <responsibility>.<sup>6</sup>

En donnant ces explications, quelques candidats ont commis des confusions sur la catégorie syntaxique de certains mots, indiquant par exemple <defence> [<defense> en GA] et <response> comme verbes alors qu'il s'agit de noms, voire ont inventé des mots (attention : il n'existe pas de forme <\*contamine>). Il convient de veiller à la justesse de ce type de remarque.

**c/ Give the word stress pattern for each of the following compounds / word units. Do not justify your answer: Assistant Detective (l. 23), No. 1 Ladies' Detective Agency (l. 23).**

#### **Remarques générales**

Aucune justification n'était demandée ; seuls les schémas accentuels étaient attendus. Il convenait d'attribuer une valeur numérique à chaque syllabe, et pas seulement au mot. Ces valeurs sont /1/ /2/ /3/ (optionnel) ou /0/ ; aucun niveau supplémentaire ne devait être indiqué.

---

<sup>6</sup> Il est inutile de préciser le schéma du dérivant pour <ignominious> et <indefensible> puisque le placement de /2/ est contraint par l'alternance rythmique.

### **Proposition de corrigé**

*Assistant Detective* /020 010/

*No. 1 Ladies' Detective Agency* /202 20 010 200/ OR /203 00 010 300/ OR /203 30 010 300/

### **Bilan**

Cette partie de la question a été assez peu réussie : les règles accentuelles relatives aux composés semblent mal maîtrisées. Pour mémoire, les composés suivent deux types d'accentuation :

- NCS (*Normal Compound Stress*), où c'est le premier élément du composé qui porte l'accent /1/. Le second porte un accent secondaire<sup>7</sup> s'il est polysyllabique, et s'il est monosyllabique, sa voyelle ne se réduit pas.

- *double stress* (accentuation double) : les deux éléments sont accentués, mais c'est le second qui porte l'accent /1/. Le premier porte un accent /2/ même s'il est monosyllabique.

Dans les deux cas, il faut attribuer une valeur à chacune des syllabes des éléments.

Le jury s'est d'abord intéressé à cette hiérarchie accentuelle, différente pour ces deux composés. Ainsi, *Assistant Detective*: /020 010/ fonctionne selon le schéma de l'accentuation double (comme *deputy head* /200 1/ où le premier élément indique son rang. Pour *No. 1 Ladies' Detective Agency*, il convient de s'intéresser d'abord à la tête syntaxique de cette unité, *Detective Agency*, /010 200/ (une sous-classe d'agence, comme *travel agent* /10 20/), qui suit les règles du NCS.

Ensuite, si l'on considère cette séquence longue comme formant une unité complexe (comme précisé dans la consigne) ayant donc un seul accent /1/, les autres accents subissent une désaccentuation (*downgrading* : /1/ → /2/). Il convient de dégager alors la hiérarchie des autres éléments. Pour <No. 1>, isolément le schéma serait /20 1/, mais ici il subit une modification du schéma accentuel : on a donc /202/, voire /203/ si l'on adopte la notation avec l'accent tertiaire<sup>8</sup>. Le statut de <ladies'> pose une question particulière que certains candidats ont d'ailleurs étudié de manière développée dans la partie analyse linguistique de l'épreuve, justifiant son statut générique. Toutefois, du point de vue accentuel, l'unité *Ladies' Detective Agency* n'est pas suffisamment lexicalisée pour que le schéma soit celui des composés à génitif classifiant<sup>9</sup>.

### **Q4 : correspondances graphie-phonie**

#### **Remarques générales**

Cette question testait la capacité du candidat à prévoir la prononciation d'après la graphie. Il fallait également qu'il ait conscience de ce qui relève de la régularité ou de sous-règles, par opposition à ce qui relève de l'exception. La présentation sous forme de tableau permet de donner une vision claire et synthétique de l'ensemble. Il est possible d'inclure des abréviations de type V (toute voyelle) et C (toute consonne) dans des règles, ce qui permet d'en généraliser la portée et de gagner du temps. De même, la marque accentuelle ' indique que la syllabe est accentuée.

<sup>7</sup> Le schéma accentuel du second élément d'un composé suivant la règle du NCS correspond au schéma du mot seul, mais /2/ remplace /1/. Ainsi <story> /10/ devient /20/ lorsqu'il est le second élément d'un composé.

<sup>8</sup> L'utilisation de l'accent tertiaire permet de signaler que le début de cette unité sera davantage proéminent que ce qui se trouve au milieu.

<sup>9</sup> Si <Ladies'> était contrastif, il pourrait avoir un accent primaire, ce qui n'est pas le cas ici.

4. a/ How are the letters < ai > pronounced in the following words? Justify: *said* (l. 6), *trained* (l. 18), *unfair* (l. 50).

**Proposition de corrigé**

word	pronunciation	Justification
said	/e/	exceptional value for <ai> in a stressed vowel context
train ed	/eɪ/	basic value for the digraph <ai> in a stressed vowel context
unfair	/eə/ (SBE)	regular value for the stressed digraph <ai> + <r> where r modifies the vowel.
unfair	/e/ OR /eə/ (GA)	regular value for the stressed digraph <ai> + <r>

**Bilan**

La qualité des réponses à cette question a été assez contrastée. Certains candidats étaient bien préparés et ont fourni des réponses synthétiques et claires ; mais beaucoup d'autres sont seulement arrivés à identifier les phonèmes, et ont donné des explications lacunaires, imprécises, ou même, pour quelques-uns, fantaisistes et sans fondement théorique. Le jury constate, comme en 2016, que les règles graphophonématiques sont loin d'être maîtrisées par tous, particulièrement lorsqu'il s'agit de digraphes. Par ailleurs, rappelons que si les digraphes ne sont pas sensibles à la position accentuée/inaccentuée, la plupart des règles de correspondances graphophonématiques s'appliquent exclusivement aux voyelles en position accentuée. C'est pourquoi il est utile d'indiquer le statut de la syllabe, et ce même s'il s'agit de mots monosyllabiques.

b/ How are the underlined letters pronounced in the following words? Justify: *apprentice's* (l. 8), *quietly* (l. 19), *persuade* (l. 45), *resigned* (l. 60).

**Proposition de corrigé**

Word	pronunciation	Justification
apprenti ce' <u>s</u>	/ɪz/	As the last sound of the base word is /s/ (which is a sibilant), <'s> is pronounced as /ɪz/.
quiet <u>ly</u>	/aɪə/	The vowel sequence <ie> corresponds to 2 different syllables. The first vowel is in the stressed syllable so we have the regular free value of <'i> = /aɪ/ in the context <'V> + <V>. The second vowel <e> is unstressed and realized as the reduced vowel schwa.
persu <u>ad</u> e	/eɪ/	Here we have the regular value for stressed <a> in a free vowel context <'VCe>.
res <u>ign</u> ed	/aɪ/	Here the pronunciation of <i> can be explained by the following subrule: stressed <i> + <gn(e)> = free value of <i>, so the letter <i> is pronounced with the corresponding free vowel /aɪ/.

## Bilan

Cette partie de la question faisait intervenir des connaissances plus globales concernant des consonnes et des voyelles diverses, mais toutes étaient des monographes, ce qui n'a pas toujours été compris. S'il s'agit de voyelles, il est toujours important de se référer au statut accentuel dans la réponse (accentuée / inaccentuée). Ainsi, pour <quietly>, il convenait d'identifier les deux voyelles correspondant à deux syllabes distinctes car la séquence <ie> ne forme pas un digraphe (contrairement à <believe>, par exemple). La première est accentuée, la seconde ne l'est pas, ce qui entraîne des raisonnements différents. D'ailleurs, certains candidats ont mal lu les consignes et n'ont traité que l'une des deux voyelles. Le <a> du mot <persuade> a été bien traité dans l'ensemble. S'il fallait préciser que la règle graphophonématique s'applique parce que la syllabe est accentuée, il n'était pas nécessaire d'expliquer les raisons de ce schéma accentuel (comme l'ont fait certains candidats ; la terminaison <-ade> est effectivement contraignante et porte l'accent). A moins que ce ne soit précisé dans la consigne, il suffit pour cette question de s'intéresser aux correspondances graphie-phonie et de préciser le statut accentuel de la syllabe, même si la précision est intéressante. Le jury a eu le plaisir de constater que la sous-règle des mots en <-ign> était connue d'un certain nombre de candidats, et pour ceux qui ne la connaissaient pas, le phonème a été bien identifié.

Enfin, la prononciation de <'s> de <apprentice's> relève d'un principe articulatoire commun à <s> final, qu'il s'agisse du morphème du pluriel, du <s> de la troisième personne du singulier du présent ou encore <'s> comme ici. Le mot dérivant se terminant par /s/, qui est une fricative alvéolaire, <s> se prononce /ɪz/ (et non /iz/). Il est à noter que nous trouvons le même principe pour toute fricative alvéolaire, palato-alvéolaire ou affriquée qui se trouve en fin de mot (/s/ /ʃ/ /tʃ/ (non voisée), /z/ /ʒ/ /dʒ/ (voisée)) lorsqu'il est suivi de <s> ; les caractéristiques articulatoires sont tellement semblables (place et mode) que l'on est contraint d'insérer une voyelle pour que <s> puisse être entendu.

### Q5a : chaîne parlée : processus

#### Remarques générales

Les modifications entraînées par les processus de la chaîne parlée influent nécessairement sur la compréhension des énoncés ; c'est donc cette réflexion qui est engagée. Au-delà de la connaissance des caractéristiques articulatoires des phonèmes (notamment des consonnes), la question requiert une approche très méthodique.

**5. a/ For each of the following phrases, identify 1 connected speech process which might occur. For each, explain briefly how the process works in the context: *the client's chair* (l. 1), *that responsibility was shared* (l. 40).**

#### **Proposition de corrigé**

##### *The client's chair*

When taken together, these two words represent a complex consonant cluster /nts/ + /tʃ/. In connected speech, this will probably undergo simplification so **the intermediate /t/ in <client's> will be elided** → /ns tʃ/ (OR will undergo consonant deletion).

##### *Responsibility was shared*

When taken together, the end of the word <was> will be influenced by the beginning of the word <shared>. Initially, we have /z/ + /ʃ/ so this will undergo one of the following processes of assimilation:

**regressive assimilation of voice /z/ + /ʃ/ → /s/ + /ʃ/ (/z/ devoices to /s/ as /ʃ/ is voiceless)**

OR **regressive assimilation of place (of articulation)** /z/ + /ʃ/ → /ʒ/ + /ʃ/ (alveolar /z/ is produced as palato-alveolar /ʒ/).

OR **regressive assimilation of place + voice** /z/ + /ʃ/ → /ʃ/ + /ʃ/

(AND if /s/+/ʃ/ → /ʃ/ + /ʃ/ then the first consonant would possibly be deleted after the assimilation process)

### Bilan

Près de 20% des candidats ont fait l'impasse sur cette question. Pour ceux qui l'ont traitée, les réponses ont été contrastées. Certains maîtrisent bien les différents processus de la chaîne parlée et ont fourni des réponses claires et précises, alors que pour d'autres, les processus ne sont pas du tout compris. D'autres candidats encore reconnaissent les processus mais ne le démontrent pas, ou bien leur démonstration n'est pas suffisamment précise. La question exige une méthode rigoureuse : il faut d'abord identifier les phonèmes concernés (il s'agit bien des phonèmes et non des lettres) ; puis indiquer avec précision quel processus est susceptible de se produire ; enfin, le démontrer. Il est tout à fait possible, et même préférable, d'utiliser des formules (phonèmes, flèches) pour la démonstration, comme le montre la proposition de corrigé.

Pour <client's chair>, beaucoup de candidats se sont trompés sur l'identité du phonème susceptible d'être éliminé. Le phonème initial de <chair> est une affriquée qui est à considérer comme un son unique ; il n'est donc pas possible de le « couper ». Par ailleurs, si on devait éliminer <'s>, les informations grammaticales seraient tout à fait différentes ; cela changerait la relation entre <client> et <chair>.

La proposition de corrigé donne plusieurs exemples d'assimilation, mais une seule réponse était attendue. Il faut néanmoins préciser de quel type d'assimilation il s'agit. Dans la mesure où le phonème affecté (modifié) se trouve avant celui qui l'influence, il s'agit d'une assimilation régressive.

### Q5b : variétés d'anglais (GA/SBE)

#### Remarques générales

Une connaissance des deux variétés est importante pour tout enseignant d'anglais. Les quelques différences affectent aussi bien la prononciation que la compréhension de la langue orale. Cette question ne devait donc pas être considérée comme mineure.

**b/ In the following words, identify 4 differences you would expect to find between General American and Southern British English pronunciations: *slightest* (l. 14), *garage* (l. 17), *only* (l. 25), *talk* (l. 42).**

#### Proposition de corrigé

	<b>SBE/RP</b>	<b>GA</b>
Slightest	/t/	/t̬/
Slightest	/ɪ/	/ə/
<b>Garage</b>	/10/ 'gæərə:ʒ/ 'gæərɪdʒ	/01/ gə' rɑ:ʒ/dʒ
Only	'əʊnli	'ounli
Talk	'tɔ:k	'tɑ:k

### Bilan

Cette question requiert une méthode claire et précise. Le jury conseille au candidat de présenter sa réponse en mettant sur une même ligne (sous forme de tableau éventuellement) le mot orthographique (en montrant quel est le segment différent), puis *les deux* prononciations (en montrant lequel est SBE, lequel est GA). Il n'est pas nécessaire de retranscrire le mot en entier.

La question a donné lieu à peu de réponses satisfaisantes. Le jury a constaté de nombreuses erreurs sur les deux variétés, des confusions, et une méconnaissance des différences classiques, notamment sur les voyelles, comme pour la diphtongue de <only> (si elle a bien été identifiée comme telle). Il y a bien une diphtongue (différente) dans les deux variétés. Pour le t voisé de <slightest>, beaucoup de candidats ont eu conscience qu'il y avait une différence mais ont proposé un /d/, ce qui n'est pas la même chose. Sur <talk>, la seule différence porte sur la voyelle ; <l> n'est prononcé dans aucune des deux variétés. Enfin, la différence d'accentuation sur <garage> entraîne d'autres modifications (réduction vocalique notamment) qui ont été prises en compte, mais beaucoup de candidats ont inversé le schéma accentuel entre SBE et GA. De manière générale, l'accentuation américaine est plus conservatrice, préservant l'accentuation initiale du mot (étranger) alors qu'en anglais britannique, il y a changement. Il est à noter que la réduction de la seconde syllabe de <garage> est aujourd'hui clairement la prononciation principale des jeunes Anglais.

Il était également possible de mentionner pour *only*, comme l'ont fait certains candidats, une différence au niveau de la qualité de /l/, clair (*clear*) en SBE, sombre (*dark*) en GA. Cette différence relève d'un niveau phonétique ou allophonique. La présence d'un (*glottal stop*) à la place de /t/ en SBE pour <slightest> n'a pas été prise en compte parce que le coup de glotte est non standard entre deux voyelles ; il s'agit d'une variante de l'anglais britannique et non d'une différence entre SBE et GA.

## Q6 : chaîne parlée : intonation

### Rappels

Ce passage du rapport reprend en partie les points précisés dans les rapports précédents, qui restent valables. L'intonation est représentée et analysée selon le principe des 3T (voir notamment Wells, 2006) : *tonality*, *tonicity*, *tone*. Il convient donc de marquer pour chaque unité intonative (*tonality*) une syllabe tonique/ nucléaire (*tonicity*) et un ton (*tone*).

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

- *tone unit boundaries* (frontières d'unités intonatives / de groupes intonatifs) : **barres verticales ou obliques**. Des doubles barres (non exigibles) peuvent être utilisées pour indiquer une pause longue ou un changement de locuteur (ce qui n'était pas le cas dans cet extrait).

- *nucleus / tonic* (syllabes nucléaires / toniques) : **soulignement portant sur les syllabes concernées et non sur des mots entiers**.

- *tone* (ton) : employer les symboles suivants **placés immédiatement avant la syllabe soulignée** (noyau) et non en début ou en fin de groupe intonatif : \ ou \ (ton descendant, *fall*), / ou / (ton montant, *rise*), V ou V (ton descendant-ascendant, *fall-rise*), Λ ou Λ (ton ascendant-descendant, *rise-fall*) (> ou → pour un ton plat, *level tone*).

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

Dans certains ouvrages, la distinction entre le *low fall* et le *high fall* et entre le *low rise* et le *high rise* est neutralisée. Plusieurs spécialistes s'accordent en effet à penser qu'il est difficile d'établir ici des catégories étanches. Comme les années passées, le jury n'a donc pas attendu que ces différences soient établies dans les transcriptions proposées.

**a/ Indicate tone unit boundaries, tonics (nuclei) and tone in the following extract. Do not justify your answer. "We know what you have done. We have seen it, haven't we, Mma Makutsi?" (ll. 6-7)**

**Proposition de corrigé**

| We know what you have ↘done. |

| We have ↘seen it, | ↘haven't we, Mma Makutsi? |

**Bilan**

Le jury a eu le plaisir de constater que cette question avait été beaucoup mieux réussie que les années précédentes. Il y a eu moins d'impasses (10% environ sur l'ensemble de la question) et la technique de notation était davantage maîtrisée.

Les écueils sont d'abord induits par la ponctuation. Certains candidats identifient <Mma Makutsi> comme une unité (il y a une virgule) alors que cette adresse constitue la queue (*tail*) du *question tag*, et non une unité distincte. Ensuite, de nombreux candidats soulignent un mot entier afin de désigner le noyau. Or il ne correspond qu'à une syllabe (accentuée), d'où le terme « *tonic syllable* » (syllabe tonique).

Aucune justification n'était requise, mais afin de clarifier la proposition de corrigé, voici quelques indications sur les choix de noyaux et de ton. Un ton descendant est possible pour l'ensemble de ces unités car il s'agit de deux énoncés affirmatifs (*statements*), puis d'un *question tag* où le locuteur est très sûr de son affirmation. Cela relève plutôt de la question rhétorique. Toutefois, pour le *tag*, d'autres propositions étaient possibles : une montée si on imagine que l'énonciateur souhaite que le co-énonciateur confirme son affirmation, ou encore un ton descendant-ascendant qui impliquerait que l'énonciateur est presque en train de solliciter l'approbation du co-énonciateur.

Pour le placement du noyau de la première unité, il y avait deux possibilités. Soit on considère que le message est neutre (« *broad focus* »), auquel cas le noyau sera la syllabe accentuée du dernier mot lexical, <done> ; soit on considère que l'énonciateur insiste sur <know>, parce que <you know something> est considéré comme déjà posé, et dans ce cas le noyau est <know>. Il s'agit alors de « *narrow focus* ». Pour la phrase qui précède le *tag*, le noyau sera placé sur la syllabe accentuée du dernier mot lexical, <seen> (voir les explications en 6b). Dans ce type de *tag*, le noyau est toujours sur l'auxiliaire ; il s'agit donc de la syllabe <have>, accentuée (alors que si on avait un *tag* de type « did he not ? », le noyau serait sur <not>).

**b/ Consider the following extract then answer the questions below. The expected tone boundaries have been inserted.**

| *the garage could ill afford the loss of one set of hands* | *particularly a trained set* | (ll. 17-18)

| *In fact* | *he should probably be obliged to buy her a new tea-pot* | (ll. 52-53)

**In all four tone units, where would you expect the nucleus (tonic) to be? Justify your answers.**

***Proposition de corrigé***

*The garage could ill afford the loss of one set of hands*

The nucleus will be the stressed syllable of the Last Lexical Item (LLI rule) because this tone unit has a neutral message (broad focus).

*particularly a trained set*

As <set of hands> is old information, the nucleus is <trained> which is the new (and therefore significant) information.

*in fact*

As in the first tone unit, <fact> follows the LLI rule.

*he should probably be obliged to buy her a new teapot*

As in the second tone unit, <teapot> here represents old information, so <new> is the nucleus.

OR The nucleus is <new> because there is narrow focus on the idea of a <new> teapot as opposed to the old damaged one.

**Bilan**

Le jury a constaté qu'un nombre croissant de candidats était bien préparé et fournissait de bonnes justifications, mais on constate encore trop d'impasses. La question étant très ciblée, (seule la syllabe tonique était à identifier puis à justifier), beaucoup de candidats ont réussi à au moins identifier la syllabe tonique de certaines unités (d'autant qu'il s'agissait de monosyllabes dans tous les cas, ce qui réduit la marge d'erreur). Les justifications ont été plus problématiques, avec un grand nombre de paraphrases souvent longues et peu pertinentes. Le jury encourage les candidats à s'approprier les quelques règles de base de placement de la syllabe tonique.

En cas de placement neutre (l'énoncé n'est pas orienté, il s'agit d'un focus large, « *broad focus* »), c'est la règle LLI (*Last Lexical Item*) qui s'applique. Cette règle place la syllabe tonique sur la syllabe accentuée du dernier mot lexical. Il est important d'apporter cette précision, même si le mot est monosyllabique.

Pour la première unité intonative, <hands> est le dernier mot lexical ; c'est donc lui le noyau. Il est possible d'analyser <set of hands> comme une unité (voir la question large), c'est-à-dire avec un seul accent primaire ; dans ce cas, c'est le second élément qui porte le noyau. Quelques candidats ont bien compris le principe de la règle du LLI, mais ont cru qu'il s'agissait d'une unité avec /1/ sur <set>.

Il y a eu peu d'erreurs sur la troisième unité intonative, qui ne comportait que deux mots ; dans la mesure où le premier mot est un mot grammatical, et le placement neutre, il va de soi que <fact> est la syllabe tonique.

Pour la seconde unité intonative, comme pour la quatrième, les deux énoncés comportent une partie (la fin) qui est une reprise de ce qui a déjà été dit, soit explicitement, soit de manière implicite. Dans ce cas, le noyau remonte sur la nouvelle information significative. Pour la quatrième, on pouvait également évoquer l'insistance (donc un focus étroit) sur <new> qui vient opposer la future théière à celle, ancienne, qui a été endommagée. Une seule explication était requise.

La question portait exclusivement sur le placement de la syllabe tonique, et non sur le choix des tons, qu'il était inutile de mentionner.

## Conclusion

Le jury a apprécié de voir que de nombreux candidats s'étaient préparés sérieusement à au moins une partie de la sous-épreuve. De réels progrès ont été constatés dans le domaine de l'intonation, et bon nombre de candidats ont montré des connaissances assez satisfaisantes des règles accentuelles pour le placement des accents primaires (à la différence des règles de placement des accents secondaires et, dans un autre domaine, des règles de correspondance graphie-phonie). Le jury tient à féliciter les candidats dont les réponses ont témoigné non seulement de connaissances particulièrement solides, mais aussi d'une capacité réflexive appréciable sur la langue orale.

Il rappelle par ailleurs aux candidats la nécessité d'une réelle maîtrise des fondamentaux de la transcription, qui a souvent fait défaut dans les copies cette année, ainsi que d'une meilleure connaissance des phénomènes de la chaîne parlée et du fonctionnement des formes faibles et fortes des mots grammaticaux. Un travail sur l'ensemble du domaine de la phonologie, et pas seulement sur certaines questions, permettra d'acquérir des points précieux pour l'épreuve.

Ces propositions de corrigés commentés et le bilan de cette session se destinent en premier lieu aux candidats ayant passé cette épreuve et aux préparateurs, mais aussi à ceux qui se présenteront aux épreuves de sessions à venir. Le jury espère avoir répondu à leurs interrogations et avoir proposé des commentaires utiles.

## Références bibliographiques

### 1. Ouvrages indispensables

L'un des deux dictionnaires suivants :

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

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

### 2. Ouvrages utiles

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

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

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

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

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

### 3. Autres ouvrages utiles

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

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

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

### 4. Pour aller plus loin

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

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

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

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

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

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

**Susan MOORE MAUROUX**  
**Université de LIMOGES**

## 4.1 - Traduction : thème

### Présentation du texte

Le texte choisi cette année était extrait du premier roman de Georges Perec, *Les Choses*, paru en 1965. Cette « histoire des années soixante, » comme l'indique le sous-titre, est un court récit mettant en scène un jeune couple en quête de bonheur et de richesse qui se laisse conditionner par la société de consommation. Recherchant la distinction par la possession de biens matériels et l'affichage de goûts de classe, Jérôme et Sylvie se lancent dans des acquisitions sans fin. A la réception de l'œuvre, beaucoup y ont vu un récit sociologique, mais Perec plaçait résolument son récit dans une continuité littéraire, en particulier avec *L'Education sentimentale* de Flaubert, et se disait aussi inspiré par les *Mythologies* de Roland Barthes, ouvrage publié en 1957.

Tout comme le Nouveau Roman dont il est contemporain, le livre de Perec démonte les codes du roman réaliste. C'est un récit presque sans mouvement ; il n'y a pas d'intrigue et guère d'événements qui marquent une rupture. On a affaire à une description de la vie quotidienne des personnages : leur métier, leurs amis, leurs goûts, leurs loisirs. Tout ce qui était à l'arrière-plan dans le roman réaliste et qui faisait partie du décor devient ainsi l'objet du discours. Au lieu d'un récit marqué par une succession temporelle d'événements, c'est par une approche spatiale de la vie quotidienne que les personnages sont appréhendés. Les descriptions ne sont donc pas des décors, mais des modes de représentation ; c'est dans le rapport à l'espace intérieur et extérieur que se définit le sujet.

Le passage à traduire se situe au début du deuxième chapitre de l'œuvre ; il est conçu en contraste avec le premier chapitre, qui évoque en détail, pièce par pièce et au conditionnel, l'appartement idéal du jeune couple. Le deuxième chapitre s'ouvre sur le retour à la réalité de l'existence du couple, qui n'est, selon le narrateur, « même pas sinistre, mais simplement rétrécie ». Ce sont ainsi les thèmes de la petitesse et de l'entre-deux qui dominent dans le passage à traduire. Illustré par les pièces mal définies de l'appartement et l'aspect ville/campagne du bâtiment, marqué par les nombreux « mais » qui émaillent le discours. Le thème de l'entre-deux reflète la position (objective) du couple dans l'ordre social : ni bien ni mal logé, ni pauvre ni riche.

Le jury ne saurait trop recommander aux candidats une lecture d'ensemble du texte avant de commencer à traduire. Une telle lecture aurait permis à certains candidats d'appréhender le ton et le style du texte, et d'éviter des erreurs d'interprétation sur des unités lexicales ou sur des syntagmes entiers. Souvent les candidats ont exagéré un caractère sinistre ou négatif dans la description des différents espaces, alors que l'abondance de descripteurs marquait une recherche d'exactitude. Ainsi les odeurs persistantes du couloir ont-elles parfois été surtraduites par *stench* ou *stinking*.

Le lexique restait du domaine courant, mais il demandait une certaine précision. L'importance du thème de la petitesse exigeait que l'on connaisse davantage d'adjectifs que *small* pour en traduire les différentes nuances. Le jury a pu constater dans certaines copies une grande indigence de vocabulaire, certains candidats butant sur des mots simples comme « étroit », ainsi que sur le vocabulaire de base de la maison : « plafond » traduit par *roof*, « salle de travail » traduit par *work room* ou, pire encore, par *\*working room*. Le jury a été étonné de constater que certains mots

appartenant à un registre soutenu du français mais non rares, comme « vétuste », n'étaient pas compris par les candidats. De même, l'expression « guerre d'usure » qui renvoie au domaine militaire, et qui fait notamment référence à des épisodes bien connus de la Première Guerre mondiale, a fait l'objet de nombreuses erreurs d'interprétation. La traduction correcte par *war of attrition* n'a été trouvée que dans quelques rares copies. En revanche, de nombreux contresens et même quelques absurdités ont été relevés, comme \**war of nerves*, par exemple.

Une lecture attentive du texte aurait également permis aux candidats de cerner les différentes valeurs aspectuelles des temps verbaux. L'utilisation des temps verbaux est très précise chez Perec : si l'imparfait domine dans *Les Choses*, le passage à traduire comprenait également des verbes au passé simple. Toutefois, ceux-ci ne marquaient pas de rupture, comme dans le récit classique où le passé simple annonce un événement. Il n'y avait donc pas de traduction automatique de ces temps, et l'imparfait ne correspondait pas systématiquement à la forme BE + V-ING.

Du point de vue de la syntaxe, le texte présentait à la fois des phrases simples relativement courtes et d'une grande précision descriptive, telles que « La maison était vieille, non point croulante encore, mais vétuste, lézardée » au début du texte, suivies de longues phrases comprenant de nombreuses incises. Certains effets stylistiques étaient recherchés par l'auteur. Ainsi, dans la phrase débutant par « Mais entre deux grands arbres et cinq jardinets... », l'agencement syntagmatique suivait le regard dans un mouvement cinématographique, se posant sur des « statues naïves », reflet ironique des personnages, pour aboutir sur une allée dont l'annonce était encore retardée par l'inversion verbe/sujet : « circulait une allée ». De même, la longue phrase du dernier paragraphe reflétait le thème de l'accumulation des choses. L'ordre des mots et l'agencement des propositions avaient donc un sens et une cohérence discursive, celle du thème et du propos, qu'il fallait respecter dans les limites de la syntaxe anglaise. Même si l'apparition tardive du propos est une tendance française, le traducteur doit s'efforcer de respecter le rythme et l'ordre dans lesquels les informations sont données dans un texte littéraire. Beaucoup de copies n'ont pas évité les deux écueils extrêmes de la traduction de la phrase française : d'un côté, un calque de la syntaxe française qui aboutissait à des solécismes (séparation du verbe et de son COD etc.) et autres ruptures syntaxiques contraires à la syntaxe anglaise ; de l'autre, un réagencement de la syntaxe de départ qui en modifiait la cohérence et annulait les effets stylistiques. Ainsi, dans la phrase citée ci-dessus, certains candidats ont choisi de ramener le sujet *a path* en début de phrase. Enfin, le jury a pu constater un grand nombre de défaillances dans la traduction des propositions complexes : juxtaposition parataxique, ruptures syntaxiques, par exemple. En particulier, la syntaxe de la proposition relative était souvent défectueuse ; de nombreux candidats ne savent pas comment traduire *dont* ou en évitent la traduction. De telles erreurs sont difficilement admissibles pour des candidats aux fonctions d'enseignement. Le jury recommande aux candidats de travailler en amont ces points de grammaire récurrents en traduction, et déjà relevés dans les rapports précédents. Enfin, le jury rappelle que les candidats doivent rendre des copies soignées, lisibles et dépourvues de ratures.

## **Analyse détaillée**

A partir de la segmentation du texte choisie pour la correction, chaque segment fera l'objet de quelques remarques d'ordre lexical, grammatical et stylistique fondées sur les propositions des candidats et sur le corrigé retenu.

**1) Ils vivaient dans un appartement minuscule et charmant, au plafond bas, qui donnait sur un jardin.**

Lexique : de nombreux candidats ont sous-traduit « minuscule et charmant », choisissant par exemple *little and lovely*, dénotant ainsi une certaine pauvreté lexicale. Le jury a aussi constaté des erreurs d'interprétation du texte. La traduction de « qui donnait sur un jardin » par *led to a garden* laissait entendre que l'appartement des protagonistes était en rez-de-jardin, ce qui n'était pas indiqué par le texte.

Grammaire : dans le contexte d'une narration donnant des informations factuelles sur le passé, le seul temps possible était ici le prétérit simple. L'emploi de la forme en BE+V-ING ou de *used to*, trouvés dans certaines copies, n'était pas approprié.

Syntaxe/ponctuation : ce segment ne posait pas de problème de syntaxe particulier. Le jury a accepté *and* ou une simple virgule pour séparer les deux adjectifs (*charming and/ tiny*). En revanche, l'absence de virgule ou de conjonction a été quant à elle sanctionnée. En anglais comme en français, il est incorrect d'accoler deux adjectifs sans ponctuation.

**2) Et se souvenant de leur chambre de bonne – un couloir sombre et étroit, surchauffé, aux odeurs tenaces –**

Lexique : le jury a accepté *maid's room* pour « chambre de bonne ». Une bonification a été accordée aux candidats qui ont fait l'effort d'employer *garret/attic room*, compréhensibles au-delà du contexte parisien du texte. Trop de candidats ont traduit chambre par *bedroom* au lieu de *room* qui renvoie à l'espace unique qui constitue le logement.

Grammaire : trois adjectifs portaient ici sur le mot « couloir » (sombre, étroit, surchauffé). Les traductions de ces adjectifs devaient être placées avant le nom. Trop de candidats ont rejeté *overheated* après *corridor*.

Syntaxe/ponctuation : il était judicieux de conserver des tirets, comme dans le texte source. L'incise étant elle-même ponctuée par des virgules, les tirets permettaient une mise en exergue nécessaire à la clarté de la phrase.

**3) ils y vécurent d'abord dans une sorte d'ivresse, renouvelée chaque matin par le pépiement des oiseaux.**

Lexique : la traduction du mot « ivresse » a donné lieu à un certain nombre de faux-sens car beaucoup de candidats ont choisi le sens littéral d'intoxication alcoolique, sans rapport avec le contexte, et traduit « ivresse » par *drunkenness* (très souvent mal orthographié) ou *intoxication* alors que le mot faisait référent à un état d'euphorie, de ravissement, d'exaltation. Les noms *ecstasy*, *exhilaration*, *rapture*, *elation*, *euphoria* étaient tous acceptables. De même, « pépiement » pouvait être

traduits *chirping, tweeting, twittering, chirruping*, et le nombre de variantes possibles rendait les approximations par *sound/noise/cry/whistling* difficilement acceptables.

Grammaire : le prétérit simple était attendu pour « vécut » ; l'aspect B + V-ING était exclu car l'action avait une valeur globale. Certains candidats ont voulu étoffer le participe passé « renouvelée » par une relative *that would be reactivated*, ce qui entraînait deux problèmes : l'utilisation du *would* itératif qui peut aussi exprimer la volition, et l'introduction d'un procédé stylistique, l'animisme (par lequel on parle des choses comme s'il s'agissait d'êtres humains), non voulu par l'auteur.

Syntaxe : la traduction du groupe nominal « le pépiement des oiseaux » a donné lieu à de nombreuses erreurs de syntaxe. Le jury acceptait deux constructions possibles : *by the N of ø/the birds* ou *by the birds V-ing*. Les constructions suivantes étaient erronées : *\*twitterings / the tweet of / the tweeting birds*.

#### **4) Ils ouvraient les fenêtres, et, pendant de longues minutes, parfaitement heureux, ils regardaient leur cour.**

Lexique : ce segment ne devait pas poser de difficultés lexicales majeures. Pourtant, des candidats ont buté sur le mot « cour » dont la traduction correcte était *courtyard* et non *garden, terrace, patio, ou grounds*. La richesse du champ lexical du regard en anglais aurait dû inciter les candidats à choisir *gaze* plutôt que *look at* pour la traduction de « regardaient » car l'émerveillement du couple est suggéré par de nombreux indices. Les verbes *watch/stare* étaient trop négatifs et *behold* posait un problème de registre.

Grammaire : pour le choix du temps, *would* s'imposait car l'aspect itératif était clairement indiqué dans la phrase par « chaque matin ». Utiliser la forme *used to* constituait un contresens car celle-ci fait référence à quelque chose qui n'existe plus. Enfin, le jury a noté des erreurs sur la traduction du complément circonstanciel « pendant de longues minutes » : le complément de mesure *for* était attendu car il exprime directement la durée tandis que *during* sert au repérage temporel. Des erreurs de quantifieurs ont également été notées : *\*some long minutes*.

Syntaxe : la syntaxe de cette phrase ne posait pas de problème particulier. Pour traduire « parfaitement heureux », *in perfect happiness* était plus élégant que *perfectly happy* qui a néanmoins été accepté, ainsi que le déplacement de ce syntagme en fin de phrase. Les divers étoffements trouvés dans les copies n'étaient pas nécessaires et contribuaient à alourdir la phrase.

#### **5) La maison était vieille, non point croulante encore, mais vétuste, lézardée.**

Lexique : les candidats se sont souvent inspirés des mots du texte original et ont ainsi évité les maladresses, faux-sens et non-sens repérés dans certaines copies. On pense notamment à « lézardée », traduit le plus souvent par *cracked*, préféré à *full of cracks* ou *with cracks on the wall*. Une mauvaise compréhension du mot a parfois conduit à des absurdités telles que *covered with lizard-like plants, wrinkled* ou *streaked with slit*. La traduction de « vétuste » qui signifie « qui est vieux et en mauvais état » a posé problème en raison d'une mauvaise compréhension du sens français : les traductions par *ancient* ou *aging* étaient des erreurs lexicales, et la traduction par *ragged, fragile*,

*dingy* ou *battered* un faux-sens. De même, « croulante » pouvait être rendu par *falling down*, *crumbling*, *ramshackle* ou *tumbledown*, ces deux derniers choix étant même bonifiés, mais non par *falling to pieces* ou *to the ground*, *crumbling down* (erreur de particule adverbiale), *collapsing*, *withered* etc. En général, les candidats ont eu tendance à trop accentuer l'aspect négatif.

Syntaxe : la difficulté consistait à respecter l'agencement syntaxique sans tomber dans le calque ni récrire la phrase. Les candidats dont les propositions étaient conformes ont suivi l'agencement syntaxique du texte, conservant le rythme imposé par les virgules, plutôt que d'en changer le style en cherchant à le mettre en conformité avec la syntaxe canonique de l'anglais. Les étoffements de « non point » par *on the brink of*, *on the verge of* ou *about* provenaient d'une mauvaise interprétation de « point », qui est un terme négatif et ne renvoie pas à l'expression « sur le point de ».

#### **6) Les couloirs et les escaliers étaient étroits et sales, suintants d'humidité, imprégnés de fumées graisseuses.**

Lexique : la difficulté de ce segment se situait surtout au niveau lexical, où le calque pouvait mener au non-sens. De nombreux candidats se sont fourvoyés dans des réécritures qui évitaient les difficultés lexicales. Les erreurs les plus courantes se sont présentées pour la traduction de l'adjectif verbal « suintants » et du participe passé « imprégnés », ainsi que des noms « humidité » et « fumées graisseuses ». L'adjectif verbal « suintants » a souvent été surtraduit par *dripping with* ou *soaking wet* tandis que *\*leaking wet* constituait un non-sens. « Imprégnés de fumées graisseuses » a donné lieu à des collocations erronées telles que *imbibed/covered/infused/imprinted/imbued with greasy smoke*. Souvent l'erreur provenait d'une incompatibilité des éléments impliqués par les noms, comme l'air et l'eau : *\*soggy smoke* ou *drenched/soaked with smoke* et même *\*simmering wet*.

Grammaire : l'emploi de l'article zéro pour *\*corridors and \*staircases* constituait une faute grave de détermination dans la mesure où les noms étaient clairement fléchés comme appartenant au bâtiment. Le calque lexical a souvent mené les candidats à opter pour *greasy \*smokes* commettant une faute de catégorie de nom, plutôt que *fumes* qui admet le pluriel. Rappelons que *smoke* est indénombrable.

#### **7-9) Mais entre deux grands arbres et cinq jardinets minuscules, de formes irrégulières, pour la plupart à l'abandon, mais riches de gazon rare, de fleurs en pots, de buissons, de statues naïves même, circulait une allée de gros pavés irréguliers, qui donnait au tout un air de campagne.**

Lexique : cette phrase présentait plusieurs problèmes de vocabulaire dont l'incidence sur le sens global de la phrase était relativement limitée dans la mesure où il s'agissait d'une liste d'objets se trouvant dans la cour intérieure du bâtiment en question. Par ailleurs, ces unités lexicales sont isolées en français par les virgules, ce qui devait faciliter leur traitement par le traducteur. Le caractère concret et visuel permettait de tester l'authenticité de l'anglais du candidat car il fallait trouver un équivalent qui fût à la fois juste et dans un registre approprié. L'adjectif « grand » s'est révélé plus difficile à traduire que ce que l'on pouvait imaginer : de nombreux candidats ont choisi *big* au lieu de *tall*, qui correspond bien à « grand », mais montre un manque de familiarité avec l'anglais littéraire descriptif. Le mot « jardinet » modifié par l'adjectif « minuscule » présentait une double diminution qu'il

fallait conserver, d'où la proposition *tiny patches of garden / garden plots*. Par contre, la traduction de cette double diminution par deux adjectifs (*\*tiny little gardens*) ne convenait pas et l'omission d'une d'entre elles a été sanctionnée. Le mot « rare » a constitué un obstacle plus conséquent pour certains candidats, qui n'ont pas pris en compte les différents champs d'application de ce mot en français. Le jury a trouvé de nombreux *seldom*, terme qui correspond uniquement au sens temporel de « rarement » et qui constitue donc un non-sens en anglais dans l'expression *\*seldom grass / lawn*. Par contre, le mot anglais *rare* convenait parfaitement. Le même désir d'éviter le calque de l'adjectif « naïve » a abouti malheureusement à des faux-sens (*plain, primitive, pastoral* etc.) alors que *naive* existe avec quasiment la même orthographe en anglais. « Circulait », au contraire, était un faux ami : *\*a path circulated* était complètement absurde et constituait un piège qui aurait dû être facilement évité. « Pavé », en revanche, demandait une connaissance du lexique de la construction ou de la voirie, *paving stones* étant la seule solution exacte (les termes *cobbles* et *cobblestones*, désignant des galets ronds utilisés pour le pavage, ont néanmoins été acceptés).

Grammaire : le jury a malheureusement constaté de nombreuses fautes de placement de l'adjectif en anglais, avec ou sans virgules, telles que *\*gardens irregularly shaped / \*gardens, irregularly shaped*. Bien que la postposition de l'adjectif en anglais soit théoriquement possible dans certains cas très rares – *attorney general*, par exemple, ou encore *God almighty* – les candidats aux fonctions d'enseignement sont sensés maîtriser parfaitement ce point de grammaire de base. Il en va de même pour l'inversion sujet/verbe que l'on trouve en français : « circulait une allée ». On ne peut que répéter le conseil de prudence : dans le doute, il vaut mieux éviter de prendre un risque. Ainsi, même si on pouvait imaginer une tournure poétique du style *Between two trees ran a path*, il était plus prudent d'ajouter *there* : *Between two trees [...] there ran a path*. Enfin, les compléments du substantif ou de l'adjectif introduits par la préposition *de*, tels que « jardinets minuscules, *de* formes irrégulières » ou « jardinets [...] riches *de* gazon rare », sont à aborder avec la plus grande prudence en anglais. Encore une fois, la structure en *of* existe en anglais, comme dans *a man of great talent*, mais son utilisation est rare. Ainsi, *\*rich of rare grass* ne veut rien dire du tout.

Syntaxe/ponctuation : la longueur de cette phrase et le placement du sujet principal vers la fin ont incité un trop grand nombre de candidats à changer la structure globale de l'énoncé, en déplaçant *a path ran / wound its way* au début, rompant l'effet stylistique (voir ci-dessus, présentation générale).

**10) C'était l'un de ces rares endroits de Paris où il pouvait arriver, certains jours d'automne, après la pluie, que montât du sol une odeur, presque puissante, de forêt, d'humus, de feuilles pourrissantes.**

Lexique : le lexique ne présentait pas de difficultés particulières dans ce segment. « Humus » était un mot transparent que beaucoup de candidats ont néanmoins traduit par *moss* ou *soil*. L'adjectif « puissante » a souvent rendu par *powerful* par manque de réflexion sur le sens profond de l'adjectif dans ce contexte : il ne s'agissait pas de pouvoir en tant que tel, mais d'intensité de la sensation, ce qui aurait dû conduire à des traductions par des adjectifs comme *potent* et *pungent*, tous deux recevables. Il y a eu également des confusions entre *rise*, traduction correcte de « monter », *arise* qui signifie « commencer à exister » et même *arouse*. Pour traduire le groupe nominal « feuilles

pourrissantes », des candidats ont parfois choisi *rotten leaves*, ne tenant pas compte de l'aspect imperfectif de « pourrissantes » : ces feuilles n'ont pas encore eu le temps de pourrir complètement, d'où la nécessité de traduire par *rotting*. Dans plus d'une copie les examinateurs ont été surpris de rencontrer le barbarisme *\*rottening*, mélange de *rotten* et *rotting*.

Grammaire : des erreurs inacceptables sur la forme irrégulière du passé de *rise* ont été relevées. Rappelons que toute erreur sur un verbe irrégulier est lourdement sanctionnée. L'emploi du démonstratif a fait l'objet de plusieurs erreurs. Placé en début de phrase (*This was one of...*), il était trop insistant. L'adjectif démonstratif *these* dans *one of \*these places* était erroné car il annonçait un lieu dont on n'avait pas encore parlé alors que *those* indiquait des lieux généralement connus.

Syntaxe : les principales difficultés de ce segment étaient d'ordre syntaxique. Comme dans la phrase précédente, l'arrivée du propos était retardée par un certain nombre de compléments ainsi que par l'inversion du sujet et du verbe de la complétive. Le calque syntaxique de cette phrase a entraîné de nombreuses erreurs : séparation du verbe et de son objet, inversion du sujet et du verbe impossible en anglais (*\*that rose from the ground a smell*), postposition de l'adjectif (*\*a smell, almost powerful*), calque du complément de nom français (*\*days of autumn*), adjectif séparé du nom qu'il modifie : *\*a smell could rise up from the ground, almost powerful*. La répétition de *of* (« de forêt, d'humus, de feuilles pourrissantes ») a également été sanctionnée, car il s'agissait d'un calque du français qui alourdissait considérablement la phrase.

#### **11) Jamais ces charmes ne les lassèrent et ils y demeurèrent toujours aussi spontanément sensibles qu'aux premiers jours,**

Lexique : le jury a constaté des confusions lexicales fréquentes entre *weary* et *wary*, et plus grave encore de la part de candidats à l'Agrégation, entre *sensible* and *sensitive*. En revanche, « charmes » pouvait être rendu par *charms* sans l'étoffement inutile *charming features*. « Toujours » a souvent été traduit par *always*. Cependant, dans cette phrase « toujours » semble jouer un rôle d'intensification ; on pouvait donc envisager de le traduire par *just*.

Grammaire : certains candidats semblent ignorer qu'un adverbe négatif comme *Never* placé en tête de phrase entraîne nécessairement une inversion S/auxiliaire : *Never did they grow weary of...* *\*Never they grew weary of* a été lourdement sanctionné. D'autres candidats ont opté pour un calque de structure qui introduisait un animisme : *\*never did these charms weary them*. Certains candidats ont cherché à éviter cet écueil, mais les solutions retenues posaient souvent un problème de style ou de registre : *These charms never became boring to them, They never got tired of those charms*. Il y a eu également des erreurs de compréhension de *y* dans « y demeurèrent » : il s'agissait d'un pronom se rapportant à « ces charmes » et non d'un adverbe de lieu : *\*stayed there/here*. Enfin, le jury a relevé de nombreuses erreurs de préposition : *\*on the first days* au lieu de *in the early days*.

#### **12) mais il devint évident, après quelques mois d'une trop insouciant allégresse, qu'ils ne sauraient suffire à leur faire oublier les défauts de leur demeure.**

Lexique : la traduction du mot simple « défauts » a donné lieu à de nombreuses erreurs lexicales : légers faux-sens – *drawbacks, faults* – et contresens – *defaults* – qui sont encore la preuve du manque de vocabulaire des candidats. De nombreuses maladroites sur la traduction de « demeure » ont été relevées – *their lodgings / their housing / their house* – ainsi que quelques barbarismes : *\*allegriety*.

Grammaire : la traduction du segment « d'une trop insouciant allégresse » a posé problème à de nombreux candidats, qui ont procédé à un calque de structure. Le jury a relevé de très nombreuses erreurs portant sur la syntaxe du groupe nominal. Les noms choisis par la plupart des candidats pour la traduction de « allégresse » – *joy, bliss, delight* – ou *happiness* sont indénombrables et donc incompatibles avec le maintien de l'article indéfini (*\*a too carefree alacrity*). Rappelons au passage qu'en anglais, dans ce type de construction, lorsque l'adjectif est précédé de *too*, l'article indéfini s'insère juste devant le nom : *it's too costly an error*. Des erreurs de génitif ont été notées : *\*their dwelling's / \*their house's*. Rappelons que le génitif anglo-saxon n'est pas compatible avec ce type d'inanimé. Enfin, la traduction du pronom sujet « ils » par « *they* » a été acceptée, mais elle imposait un étoffement (*these charms*), et donc une répétition inutile, afin d'éviter tout risque de confusion avec le pronom *they* qui désigne les deux personnages au début de la phrase.

### **13) Habités à vivre dans des chambres insalubres où ils ne faisaient que dormir, et à passer leurs journées dans des cafés,**

Lexique : quelques « cafés » ont été transformés en *coffeeshops* ou, pire en raison de l'absurdité de ce choix, ont été traduits par *coffees* : *\*spending their days in coffees*. Trouver le terme juste pour traduire « insalubres » fut difficile et les adjectifs choisis par les candidats (*unhygienic, unhealthy, unsanitary*) ne convenaient pas pour qualifier une chambre. La meilleure traduction était *squalid rooms* qui a été bonifiée.

Grammaire/lexique : l'erreur la plus grave dans ce segment a porté sur la construction de *be used to* qui devait obligatoirement être suivie de V-ING. Les candidats qui ont fait l'effort d'étoffer le participe passé « habitués » par une proposition (*As/ since they were used to living...*) ont reçu une bonification. Enfin, la virgule était nécessaire après le verbe *slept* pour que *spending* se rapporte bien à *be used to*.

### **14) il leur fallut longtemps pour s'apercevoir que les fonctions les plus banales de la vie de tous les jours – dormir, manger, lire, bavarder, se laver – exigeaient chacune un espace spécifique,**

Lexique : le vocabulaire très courant de ce segment ne devait présenter aucune difficulté. De nombreux candidats ont néanmoins hésité à traduire « se laver » par *washing*, et ont préféré des approximations : *getting washed* (inélégant), ou encore *taking a shower* (inexact), allant parfois jusqu'au faux-sens (*washing up*).

Grammaire/syntaxe : la présence d'un réfléchi *\*oneself* associé à *washing* est une erreur de grammaire traduisant une méconnaissance des verbes anglais associés aux soins corporels ou aux mouvements du corps où l'identité du patient est considérée comme évidente. Le calque syntaxique

de « exigeaient chacune un espace spécifique » a entraîné un solécisme (séparation du verbe et du COD) : *\*required each a specific space* au lieu de *each required a specific space*.

### **15) dont l'absence notoire commença dès lors à se faire sentir.**

Lexique : les candidats ont buté sur la traduction du groupe nominal « absence notoire » : Le nom « absence » a été souvent sous-traduit par *lack*, et l'adjectif « notoire », mal compris par les candidats, a entraîné toutes sortes de faux-sens plus ou moins éloignés du sens initial de « notoire » : *nagging, famous, notorious, marked, glaring, noticeable*. L'adjectif « notoire » qui signifiait ici « manifeste » ou « évident » pouvait être rendu par *conspicuous, notable* ou *blatant*.

Grammaire/syntaxe : encore une fois, la traduction de « dont » a posé beaucoup de problèmes aux candidats. Certains ont utilisé *whose*, en soi non problématique, dans une construction cependant fautive, *\*whose the absence*. Parfois le relatif a été omis, entraînant une juxtaposition incompréhensible : *\*each required a specific space the obvious absence started to be felt*. Le jury a pu noter des omissions fréquentes de « dès lors » ou des erreurs de déixis : *from now on*. Enfin, « commença à se faire sentir » a souvent été calqué : *\*the obvious absence of which started to be felt*.

### **16) Ils se consolèrent de leur mieux, se félicitant de l'excellence du quartier, de la proximité de la rue Mouffetard et du Jardin des Plantes,**

Lexique : le mot « quartier » a fait l'objet de traductions approximatives ou relevant du faux-sens (*borough, quarter, district, suburb, neighbor*), car les candidats n'ont pas réfléchi au sens exact du mot dans le contexte : il s'agissait d'un sens absolu de « quartier », c'est-à-dire de l'endroit où l'on habite, d'où la traduction par *neighbourhood*. Il y a eu des contresens sur la traduction du mot « excellence », rendu par *excellency* dans de nombreuses copies et sur « se félicitant », traduit par *greeting themselves* ou *delighting themselves* tandis que *They did their best* pour « Ils se consolèrent de leur mieux » était un faux-sens. Les nombreuses hésitations relevées dans la traduction des deux noms géographiques dénotaient un manque de connaissance de la méthodologie et des usages de la traduction : les noms de rue ne se traduisent pas car ce serait en faire des rues du monde anglophone. La plupart du temps, elles sont précédées de l'article défini. Il fallait donc écrire : *the proximity of the rue Mouffetard*. Les guillemets sont exclus ainsi que l'article défini français trouvé dans certaines copies : « la rue Mouffetard ». Le Jardin des Plantes, haut lieu parisien, devait également rester en français précédé de l'article défini *the*. Le transformer en *Botanic(al) Gardens* était une maladresse ; des traductions absurdes et incorrectes grammaticalement ont aussi été notées : *\*the Plants' garden, \*the Plant garden, \*the garden of plants*.

Grammaire/syntaxe : la traduction de « Ils se consolèrent de leur mieux » a posé de nombreux problèmes. Le pronom réfléchi ou réciproque a souvent été omis alors qu'il était nécessaire : *They consoled themselves / each other* était attendu. Des erreurs de préposition ont été relevées : *congratulating themselves \*for* au lieu de *on*. La syntaxe de l'énumération des groupes nominaux a fait l'objet de changements de focalisation abusifs entraînant des mélanges noms/adjectifs qui ne respectaient pas le style du passage : *\*the excellence of the neighbourhood, the fact the Rue Mouffetard was close by, the street was quiet*.

**17) du calme de la rue, du cachet de leurs plafonds bas, et de la splendeur des arbres et de la cour tout au long des saisons;**

Lexique : ce passage continuait et terminait l'énumération des groupes nominaux décrivant l'environnement de l'appartement et a présenté surtout des problèmes lexicaux, en particulier pour rendre « cachet », dont il fallait bien comprendre le sens. Le mot « cachet » signifiait que les plafonds possédaient une marque caractéristique qui les rendaient originaux ; il fallait donc le rendre par *character* ou même *cachet*, plutôt que par des qualités esthétiques (*magnificent/beautiful ceilings*) ou financières (*the value of their ceilings*). Le jury a également noté des erreurs de lecture dans ce passage : *the trees of the courtyard*.

Grammaire / syntaxe : comme dans le passage précédent, le jury a pu relever des mélanges noms/adjectifs ainsi que la répétition de *of*, très lourde. Les nombreuses erreurs dans la traduction du syntagme prépositionnel « tout au long des saisons » témoignaient d'un manque de connaissance des prépositions anglaises. Dans l'ordre croissant de gravité, le jury a trouvé *\*across the seasons*, *\*during the seasons*, *\*all along the seasons*, alors qu'il y avait un certain nombre de traductions acceptables : *all through the seasons*, *throughout the seasons*, *whatever the season*, *all year round*, *as the seasons came and went*, *season after season*.

**18) mais, à l'intérieur, tout commençait à crouler sous l'amoncellement des objets, des meubles, des livres, des assiettes, des paperasses, des bouteilles vides.**

Lexique : cette phrase comportait une énumération d'objet ne présentant pas de difficultés particulières. Certains candidats ont hésité sur le sens de « paperasses » et lui ont donné un sens administratif : *administrative papers*, *paperwork*. Mais « paperasses » au pluriel avait plutôt le sens de « papiers divers » avec une nuance péjorative d'inutilité. Les candidats ayant étoffé le nom pour en clarifier le sens (*papers of all sorts*) ont reçu une bonification. Le nom « objets » a été parfois inutilement surtraduit par *trinkets* ou *knick-knacks*. Enfin, le verbe « crouler » qui signifiait « s'affaisser » a donné lieu à quelques faux-sens et contresens : *crumble* est un faux-sens car il impliquerait que la pile d'objets se désagrège. Y ajouter *down* est en plus une faute de particule adverbiale. Quelques absurdités et non-sens ont été relevés : *crawling down/drowning/be buried*.

Grammaire/syntaxe : la forme BE + V-ING s'imposait ici pour traduire « commençait à crouler », car l'action est bien vue dans son déroulement et n'est pas arrivée à son terme. De nombreux candidats ont donné un sens imperfectif à « amoncellement » rendu par *\*the piling up*.

**19) Une guerre d'usure commença dont ils ne sortiraient jamais vainqueurs.**

Lexique : les candidats ont surtout rencontré des problèmes de compréhension dans ce segment, la moitié environ ne comprenant pas l'expression « guerre d'usure », certains l'associant à tort au mauvais état de l'appartement et d'autres, par exemple, à un état psychologique. Cette incompréhension a donné lieu à de nombreux contresens et non-sens. La traduction correcte par *war of attrition*, trouvée dans de rares copies a été bonifiée. La proposition relative « dont ils ne sortiraient

jamais vainqueurs » a aussi posé problème, les candidats choisissant en général une sous-traduction : *which they would never win*.

Grammaire / Syntaxe : la traduction du pronom relatif « dont » a engendré beaucoup de difficultés. Etant donné la fréquence de son utilisation en français, le jury recommande de revoir ce point de grammaire avant l'épreuve de traduction. La réécriture, *and they would never win it*, a été moins fortement pénalisée que des tournures erronées en *whose / of which*. La difficulté présentée par la séparation du pronom relatif de son référent — « Une guerre d'usure commença dont » — aurait pu être facilement contournée par une transposition : *it was the beginning of...*

## **20) Pour une superficie totale de trente-cinq mètres carrés, qu'ils n'osèrent jamais vérifier,**

Lexique : ce segment présentait peu de difficultés lexicales. Certains candidats ont néanmoins buté sur la traduction du mot « superficie, » souvent rendu par *size*. Le barbarisme \**superficy* a même été trouvé dans un certain nombre de copies. Si la majorité des candidats ont conservé le système métrique pour « trente-cinq mètres carrés », certains autres se sont risqués à convertir au système impérial suivant les usages de la traduction vers l'anglais, mais se sont dans la plupart des cas trompés. Il y a également eu des flottements sur la traduction de « mètres carrés » qui devait donner *square metres* et non \**metres square* car ces deux collocations correspondent à deux mesures différentes : une surface de deux mètres de large sur cinq mètres de long ferait dix mètres carrés (*square metres*), tandis que dix *metres square* donnerait une surface de cent mètres carrés (dix mètres par dix mètres). Enfin, il ne s'agissait pas d'un devoir de mathématiques : les chiffres et le symbole devaient donc être écrits en toutes lettres.

Grammaire / Syntaxe : la plus grave erreur de grammaire a porté sur la construction formelle de *dare* qui peut être modal ou verbe ; il est donc suivi soit de la base verbale, soit de TO V, mais jamais de V-ING. La proposition relative « qu'ils n'osèrent jamais vérifier » étant appositive, les virgules étaient nécessaires.

## **21) leur appartement se composait d'une entrée minuscule, d'une cuisine exiguë, dont une moitié avait été aménagée en salle d'eau,**

Lexique : le vocabulaire des candidats ne leur a pas toujours permis de proposer des adjectifs exacts et précis. Ainsi, « exiguë » a souvent été traduit par *narrow*, voire *very small* au lieu de *poky* ou *cramped*. Certains candidats ne font pas la distinction entre *made of*, permettant d'exprimer la matière dont quelque chose est constitué, et *made up of* qui énumère les éléments distincts dont une chose est composée.

Grammaire/Syntaxe : le segment comportait de nouveau le pronom relatif « dont » qui était ici complément d'un nom et renvoyé à la partie d'un tout ; il devait être traduit par *of which* placé après le quantificateur. Ainsi, *a cramped kitchen, half of which...* était la seule traduction recevable.

## **22) d'une chambre aux dimensions modestes, d'une pièce à tout faire – bibliothèque, salle de séjour ou de travail, chambre d'amis –**

Lexique : c'était la principale difficulté de ce segment. De nombreuses absurdités ont été relevées, notamment pour « une pièce à tout faire » (*\*a for-all-purposes room, \*a multi-task room*), « chambre d'amis », qui appartient pourtant au vocabulaire de base, (*\*a room to host friends, \*a friend room*) et même « bibliothèque » parfois rendu par *bookcase* ou *bookshelf*. L'utilisation de *cum* pour exprimer la polyvalence « bibliothèque, salle de séjour ou de travail, chambre d'amis » a été bonifiée : *library-cum-living-room or study-cum-spare-bedroom*.

### **23) et d'un coin, mal défini, à mi-chemin du cagibi et du corridor**

Lexique : de nombreux candidats n'ont pas saisi le bien-fondé de traduire « coin » par un mot plus vague que « *corner* », plébiscité, auquel ils auraient pu substituer *area* ou *space*, moins précis. A l'inverse, « cagibi » a quant à lui été traduit sous de nombreuses formes, le plus souvent génériques (*cupboard*), induisant parfois des faux-sens (*wardrobe*). Les candidats n'ont pas été assez précis dans la traduction de « mal défini », optant pour des adjectifs négatifs (*undefined, undefinable, unspecified*).

Grammaire : la traduction d'«à mi-chemin » a engendré des erreurs d'interprétation, car l'aspect de localisation (*which was not well-located*), renforcé par les erreurs de préposition (*halfway from the closet*) a primé chez certains candidats sur celui d'une définition approximative (*halfway between a boxroom and a corridor* ou *half storeroom, half corridor*), ce qui a également induit des difficultés de transposition au plan de la détermination (*\*a mix between the closet and the corridor*). Il convenait bien d'employer un déterminant indéfini *a* pour tenter de qualifier et le cagibi et le corridor, pour respecter le peu de précisions fiables et l'ambiguïté de ce lieu, mal défini.

### **24) où parvenaient à prendre place un réfrigérateur de petit format, un chauffe-eau électrique, une penderie de fortune,**

La difficulté principale de ce segment était d'ordre syntaxique et il convenait pour éviter tout soupçon (pénalisé) d'animisme, utilisé ici à des fins d'évitement (*\*a fridge, a boiler and a wardrobe managed to fit*), soit de procéder à une passivation (*where space had been found*), soit de réintroduire un sujet animé (*where they had managed to squeeze...*).

Lexique : les difficultés lexicales ont également obéré la compréhension de ce segment pour de nombreux candidats qui, parce qu'ils n'ont pas toujours pris le recul nécessaire pour s'assurer de la cohérence générale du texte, n'ont pas réussi à cerner le sens exact de « penderie de fortune », à savoir celui d'un meuble temporaire, assemblé avec ce que les locataires avaient à leur disposition (*a makeshift wardrobe*). De nombreux candidats ont ainsi donné à l'expression une acception en rapport tantôt avec la richesse, tantôt avec son absence (*\*a misery wardrobe, \*a poor-looking closet*), en fonction de leur compréhension du texte et de l'étendue de leurs connaissances dans le champ lexical concerné, insatisfaisantes dans les deux cas. Par ailleurs, « prendre place », plus élégamment rendu par l'utilisation du verbe *squeeze*, a le plus souvent été sous-traduit, les candidats ayant eu recours au verbe « *place* » ou plus génériquement à l'auxiliaire *be*.

**25) une table, où ils prenaient leurs repas, et un coffre à linge sale qui leur servait également de banc.**

Lexique : les erreurs de traduction du groupe nominal « un coffre à linge sale » relevées dans les copies font apparaître un manque de connaissance des mots et des expressions de la vie quotidienne, ainsi qu'une méconnaissance de certaines collocations usuelles (*a laundry hamper / a laundry basket*). Ainsi, *a case* ou *a trunk* ne convenaient pas pour la traduction de « coffre » dans ce contexte, et encore moins les contresens *a safe* ou *a vault*. Dans quelques copies, la traduction de « banc » a été une source d'erreurs inattendues : des fautes d'orthographe du type *\*banch*, ou des confusions entre *a seat* et *\*a sit*.

Grammaire : le choix de l'aspect BE V-ING n'était pas recevable dans ce segment car la valeur de l'imparfait ici est celle d'une habitude passée. On pouvait donc envisager l'emploi du *would* itératif, mais aussi, et c'était le choix d'un très grand nombre de candidats, du prétérit simple V-ED. Rappelons qu'en anglais, on dit *to eat at the table* ; il convenait donc de traduire « où » par *a table, at which they...* afin d'éviter des erreurs portant sur la préposition. Le jury a également accepté la solution : *a table, where they ate*.

**26) Certains jours l'absence d'espace devenait tyrannique. Ils étouffaient.**

Lexique : le jury a estimé qu'en anglais, le déterminant « certain » (*On certain days*), était trop spécifique, et a préféré une solution moins définie : *On some days / Some days / There were days when...* Le jury a estimé qu'il convenait de respecter le choix stylistique de l'exagération dans « l'absence d'espace » en restant très proche du texte source : *the absence of*. Dans ce cas, *the lack of space* est une légère sous-traduction. La traduction de « tyrannique » était l'élément lexical le plus problématique de ce segment pour beaucoup de candidats. Tout d'abord, il convenait d'éviter le calque, et de traduire le sens figuré de « tyrannique » par *oppressive, overwhelming, ~~overbearing~~* ou encore *unbearable*. Cela aurait permis à un certain nombre de candidats d'éviter les fautes d'orthographe (*\*tyranical*) ou les barbarismes (*\*tyrannic*). La traduction de « étouffer » a également donné lieu à un certain nombre de faux-sens, ainsi que des sur-traductions et sous-traductions (*choke / gasp for air / could not breathe / they needed some air...*). Le jury a été très surpris de trouver *they were \*chocking*. Cette erreur d'orthographe débouche sur une absurdité car le nom « *a chock* » (une cale pour bloquer une roue) existe bien en anglais et son emploi, verbal de surcroît, est dépourvu de sens ici. Nous ne pouvons que conseiller aux candidats qui ont fait cette erreur de travailler sur les liens graphie-phonie.

Grammaire : la traduction des deux occurrences de l'imparfait a été source d'erreurs portant sur l'aspect verbal. Pour la traduction de « devenait », l'emploi de l'aspect BE V-ING ne se justifiait pas ici. Dans la mesure où l'imparfait décrit simplement une caractéristique des jours en question, c'est bien une forme simple V-ED qui convenait. En revanche, dans le cas de « étouffait », il convenait d'employer l'aspect BE + V-ING, *They were suffocating*, plutôt que V-ED pour deux raisons : d'une part pour la valeur de commentaire que l'on perçoit dans l'emploi figuré du verbe « étouffer » ; d'autre part, pour la valeur de cet imparfait qui indique que le procès est en cours.

## **CORRIGÉ**

They lived in a tiny, charming flat with low ceilings, overlooking a garden. And, remembering their attic room — a dark, narrow and overheated corridor with lingering smells — they lived there, to begin with, in a kind of ecstasy, renewed each morning by the chirping of birds. They would open the windows, and for minutes on end, in utter happiness, they would gaze at the courtyard. The house was old, not yet ramshackle, but in poor condition, its walls cracked. Its corridors and staircases were narrow and dirty, exuding damp and suffused with greasy smoke. But between two tall trees and five tiny, irregularly-shaped garden plots, most of them untended, but with precious patches of lawn, flowers in pots, shrubs, and even naive statues, there ran a path made of large, uneven paving stones, which lent it all a rural air. It was one of those rare places in Paris where sometimes, on certain autumn days, after rain, an almost pungent smell of forest, humus, and decaying leaves would rise from the ground.

They never tired of these charms, and they remained just as spontaneously receptive to them as in the early days, but it became apparent, after a few months of excessively carefree joy, that they would not be sufficient to make them forget the shortcomings of their dwelling. Accustomed as they were to living in squalid rooms where all they did was sleep, and to spending their days in cafés, it took them a long time to realize that the most mundane functions of everyday life — sleeping, eating, reading, chatting, washing — each required a space of its own, the conspicuous absence of which then began to make itself felt. They consoled themselves as best as they could, congratulating themselves on the quality of the neighbourhood, the proximity of the rue Mouffetard and the Jardin des Plantes, the quietness of the street, the cachet of their low ceilings, and the magnificence of the trees and the courtyard all through the seasons; inside, however, everything was starting to collapse under the piles of objects, furniture, books, plates, papers of all sorts, empty bottles. It was the beginning of a war of attrition from which they could never emerge victorious.

With a total surface of thirty-five square metres, which they never dared to check, their flat was made up of a tiny entrance hall, a cramped kitchen, half of which had been converted into a bathroom, a modest-sized bedroom, an all-purpose room — library, living-room, study, guest bedroom —, and an ill-defined area, halfway between a boxroom and a corridor, where space had been found to squeeze in a small fridge, an electric water heater, a makeshift wardrobe, a table at which they would eat their meals, and a laundry hamper which doubled up as a seat.

Some days, the absence of space became overpowering. They were gasping for air.

**Valérie BAINÉE**  
**Université Paris-Sud**

## 4.2 - Traduction : version

Le texte choisi cette année était extrait de *Let The Great World Spin*, œuvre de Colum McCann, auteur irlandais qui vit aujourd'hui à New York. Publié en 2009, ce roman se voit décerner le *National Book Award* aux Etats-Unis tandis qu'en France, le magazine *Lire* le sacre « meilleur livre de l'année ». C'est un roman choral dans lequel s'entremêlent les voix narratives de plusieurs protagonistes liés de manière plus ou moins ténue les uns avec les autres, mais unis par un événement clé, véritable centre de gravité de l'histoire.

Cet événement est bel et bien réel et a, en son temps, défrayé la chronique. Il s'agit de l'exploit du funambule français Philippe Petit qui, au petit matin du 7 août 1974, danse au-dessus du vide sur un câble tendu entre les deux tours du *World Trade Center*, à plus de quatre cents mètres de hauteur. Ce ballet aérien incongru, que le documentaire de 2008 intitulé *Man on Wire* restitue de façon très précise, dura près de 45 minutes, laps de temps pendant lequel les New-Yorkais témoins de la scène passèrent par toutes les émotions, depuis la stupéfaction jusqu'au plus grand enthousiasme, ou l'effroi pour certains, et pour d'autres l'indifférence.

Le passage à traduire par les candidats est situé au début du roman, dans une première partie qui tient lieu de prologue, et dans laquelle McCann évoque l'apparition du funambule et les premières réactions des témoins.

### Remarques générales

#### La lecture du texte

Nombre de candidats ont paru s'être lancés dans la traduction sans avoir au préalable fait un travail de lecture analytique permettant d'envisager précisément les enjeux littéraires du passage. Voici donc une rapide proposition d'analyse du texte à traduire.

Le passage se caractérise par une grande incertitude. En effet, si le lecteur se rend compte qu'il se passe quelque chose, à aucun moment il ne sait vraiment quoi. Le personnage central est successivement appelé « *him* », « *The man above* », « *the standing man* », ou tout simplement « *he* ».

A cette absence d'identification fait écho un catalogue de réactions et d'interprétations très varié, allant de l'indifférence (« *some who ignored the fuss* », « *shrugged* ») à l'admiration (« *with a Wow or a Gee-whiz or a Jesus H. Christ* ») en passant par la simple curiosité (« *gazed* », « *followed the gray flap* », « *the watchers* »).

La scène centrale qui focalise l'attention de tous les spectateurs est en fait absente de la description et n'est évoquée qu'à travers une unique modalisation (« *he might just take off* ») et une succession finale de formes interrogatives (« *would he jump, would he fall, would he tiptoe along the ledge, did he work there, was he solitary, was he a decoy, was he wearing a uniform?* »). Tout l'art de McCann ici consiste à ne pas montrer la scène elle-même, mais à peindre de petites vignettes qui l'évoquent en creux (« *a single pigeon swooped down* », « *blinds were being lifted* », « *a weather helicopter executed a dipping turn* », « *cops [...] switched on their misery lights* », en une succession d'images qui contribuent à construire un tableau kaléidoscopique d'éléments à la fois familiers et inquiétants.

Cette inquiétante étrangeté se retrouve également dans la description fragmentée des employés de bureau qui viennent regarder la scène et qui sont réduits de manière métonymique à une partie de leur

corps (« *a pair of elbows* », « *a head* ») ou à un élément de costume (« *an arm garter* »). Cette succession de jeux de miroirs, d'images parcellaires et de visions fugaces se trouve tout entière dans la comparaison qui clôt le paragraphe (« *like fun-house apparitions* ») et ne fait que renforcer le sentiment d'incertitude créé par l'auteur.

La ville de New York, théâtre de la scène, est évoquée à travers une série de lieux bien connus, tels que « *the West Side* », « *the Hudson* », ou encore « *Battery Park* ». Elle constitue une sorte d'armature narrative fixe et solidement ancrée dans l'imaginaire collectif, autour de laquelle se déploient des éléments de perturbation qui sont amenés par les évocations de la foule (« *clumps of commotion* », expression qui mêle le concret et l'abstrait) ou encore par le mélange instable de l'individuel et du collectif (« *their balance set on edge* »). De ces perturbations résulte un déséquilibre que l'on retrouve dans l'image de l'hélicoptère (« *lopsided in its advance* ») ou encore dans la présence des nuages qui viennent ajouter encore un peu plus de flou à l'image créée. Le ferry qui figure au début du passage convoque, lui, une autre image familière, celle du *Brooklyn Ferry* cher à Whitman, mélangeant lui aussi familiarité et étrangeté (« *Crowds of men and women attired in the usual costumes, how curious you are to me!* », *Leaves of Grass*, 1855).

La langue de l'auteur dans le passage est en quelque sorte hybride en ce qu'elle mélange un lexique précis, parfois technique, et une langue beaucoup plus familière. On retrouve ainsi bon nombre de termes liés au déplacement – sur un plan horizontal (« *crossed* », « *passed* », « *swerved* »), mais également vertical (« *jump* », « *swoop* », « *dipping turn* »). L'auteur emploie également une langue moins soutenue, qui contribue à convoquer la figure du New-Yorkais curieux et spontané à travers, par exemple, les interjections « *Wow* », « *Gee-whiz* » et « *Jesus H. Christ* » ou les termes argotiques « *jacked up* » et « *misery lights* ».

Le texte se caractérise également par ses passifs (« *were being lifted* » entre autres) qui permettent d'éviter de mentionner un agent et contribuent ainsi à l'indétermination générale.

McCann choisit donc de se situer dans un entre-deux qui suscite chez le lecteur surprise, curiosité et perplexité, ce qui constitue une difficulté de taille pour le traducteur qui doit, lui, trancher, prendre des décisions et trahir le moins possible. Les futurs candidats trouveront donc ci-après un certain nombre de conseils que nous espérons de nature à orienter leur préparation.

## Conseils de méthode

### • le lexique

L'acquisition de lexique nouveau et précis doit être régulière et organisée. Elle peut se faire par des lectures en anglais, mais aussi par le biais d'ouvrages dont nous proposons quelques exemples en fin du présent rapport.

Il est particulièrement regrettable que des candidats se retrouvent totalement démunis devant des mots tels que *shrug*, *swoop*, *blouse* ou encore *swerve*, qui relèvent du lexique courant. D'autre part, s'il existe des classiques de la traduction tels que les verbes de déplacement, de parole, de regard, ou encore les éléments du costume, du visage et du corps, on voit au travers du texte de cette année qu'il convient également de fréquenter divers registres de langue et de ne pas négliger les éléments caractéristiques d'une langue courante et contemporaine, orale, voire argotique (on trouvait par exemple « *jacked up* » dans le texte et tous les candidats qui en ont proposé une traduction heureuse méritent des félicitations). On peut tout à fait comprendre que certains termes argotiques, tels que « *misery lights* », soient inconnus, mais,

dans ce cas comme dans beaucoup d'autres, un peu de méthode (recours à l'hyponymie, par exemple), de jugement ou d'intuition permet de proposer une traduction se situant dans une zone raisonnable d'inexactitude. En revanche, confondre « *elbow* » et « *shoulder* », ou encore penser que, dans une description de fenêtre, le mot « *blind* » peut désigner un aveugle, est totalement inacceptable.

#### • la grammaire

Au-delà de l'indispensable richesse de leur bagage lexical, se pose aux candidats la question de la grammaire et notamment des formes verbales. L'une des difficultés du texte de cette année était de choisir le bon temps au bon endroit. On pouvait légitimement, par exemple, se poser cette question à propos du premier verbe (« *glimpsed* »), dont le sémantisme semble plaider pour un passé simple, mais qui, en raison de l'environnement dans lequel il apparaît dans le texte, s'accommode finalement mieux d'un imparfait.

Hormis pour les temps, le texte ne posait pas de difficulté majeure dans le domaine des constructions grammaticales. Il était par conséquent dommage de voir des candidats déstabilisés par certaines constructions. C'est le cas, par exemple, de « *anything but* », qui a parfois été compris littéralement et donc traduit par « tout sauf ». C'est le cas aussi de « *labored upward* », les candidats n'ayant pas toujours compris qu'il s'agissait en fait d'un passif (« *[were being] labored upward* »), l'auxiliaire étant placé de manière distributive avant « *lifted* ». Le même type d'erreur de syntaxe lié à une lecture fautive a été commis sur les mots « *was slid open* », que certains traducteurs ont considéré comme une construction « verbe être + groupe adjectival attribut du sujet » et choisissant une traduction du type « était ouverte », qui est à la fois une sous-traduction et un contresens de structure.

En dépit de ces erreurs, le jury a eu plaisir à constater que de nombreux candidats ont bien compris la syntaxe du passage et en ont donc évité les plus gros écueils.

#### • la méthode

On l'a vu, l'une des particularités du texte de cette session était de présenter des difficultés liées aux noms de lieux et aux interjections du deuxième paragraphe. Bien que très différentes, ces deux catégories de lexique suscitent la même interrogation, à savoir s'il y a lieu de les traduire ou pas, et dans l'affirmative, comment. La réponse, si elle peut paraître un peu vague, est néanmoins très claire : un nom propre ne se traduit que si, dans la langue d'arrivée il existe un équivalent connu et usité. A titre d'exemple, s'il ne viendrait à personne l'idée saugrenue de traduire « *London* » autrement que par « Londres », personne non plus n'irait aujourd'hui traduire « *New York* » par « \*la Nouvelle York ». Dans l'extrait à traduire, « *the Hudson* » deviendra ainsi « l'Hudson » ou, à la limite, « le fleuve Hudson » (l'Hudson n'étant pas une rivière), et si « *Battery Park* » restera inchangé, « *the West Side Highway* » deviendra « l'autoroute du West Side », le mot « *highway* » étant parfaitement traduisible en français contrairement au « *West Side* », qui conservera son nom. Une traduction telle que « rive gauche » était particulièrement inadéquate, puisqu'elle nous faisait passer de New-York à Paris.

Quant aux interjections, il convient de les traduire en s'efforçant d'en respecter le registre et l'écart qu'elles constituent par rapport à une langue standard. Ainsi *wow* n'existe pas en français et devra être traduit par une autre onomatopée, dont on aura soin de respecter l'orthographe. Pourquoi pas, tout simplement, « oh », qui exprime la surprise et présente une proximité sonore évidente avec l'original ? Quant à « *Gee-whiz* » et « *Jesus H. Christ* », ils relèvent tout deux du blasphème ; c'est donc vers les

équivalents français qu'il faut se tourner. Ainsi, « nom de Dieu » semble plus approprié que « doux Jésus », moins brutal et dont l'usage n'est pas forcément limité à l'expression de la surprise.

Pour aller plus loin dans ce domaine de la méthode, nous souhaiterions rappeler ici que si le jury se félicite de voir certains candidats avoir recours – à bon escient, voire avec brio – aux principes de traduction tels qu'étoffements, chassés-croisés et re-catégorisations (grammaticales ou autres), il ne peut que mettre en garde contre leur emploi systématique et irréfléchi, lorsque ces altérations sont inutiles ou malvenues. Ainsi, au début du texte, une traduction de « *the fuss* » par « l'agitation », solution retenue par de nombreux candidats, semble, du fait de la présence de l'article défini, appeler l'étoffement par une relative, « qui régnait étant l'une des possibilités. Avant cela, on peut accepter que « *Staten Island Ferry* » devienne « le ferry en provenance de Staten Island » ou « en direction de Staten Island », ou encore « qui desservait Staten Island », même si « le ferry de/pour Staten island » se suffit à lui-même. Mais traduire « *the fall* » par un étoffement tel que « la chute de l'homme » est inopportun, car ce serait lever justement toute ambiguïté quant à cette chute et trahir l'écriture, volontairement polysémique et floue, du passage. Et que dire de l'initiative singulièrement malheureuse consistant à rendre « *weather helicopter* » par « un hélicoptère appartenant aux chaînes de télévision et qui survolait la ville pour faire le point sur la météo du jour » ?

En ce qui concerne le chassé-croisé, cette technique était bien utile à plusieurs endroits du texte en raison de l'utilisation de constructions verbales telles que « *swooped down* », « *labored upward* », « *slid open* » ou encore « *swerved fast off* ». Ne traduire que la particule constitue évidemment une sérieuse erreur de méthode, car ce rendu partiel sera considéré comme une sous-traduction, voire une omission. Pour prendre un exemple, les copies dans lesquelles « *swooped down* » a été traduit par « descendit » ont nécessairement été pénalisées, puisqu'elles passaient sous silence la rapidité que « *swoop* » véhicule et qu'il était aisé de rendre par le recours à l'expression « en piqué » pour proposer une traduction complète.

#### • la rigueur

En complément de ces considérations de méthode et de technique de traduction, rappelons quelques principes de base.

L'erreur la plus fortement pénalisée est l'omission. En effet, il n'est pas acceptable qu'un candidat ayant pris le risque de traduire un passage soit plus pénalisé qu'un autre qui aurait regimbé devant l'obstacle. Le jury a notamment eu à évaluer cette année des copies dans lesquelles le dernier paragraphe du texte n'était pas traduit, ce qui laisse supposer une mauvaise gestion du temps, la fin du texte n'étant pas source de difficultés insurmontables. Dans d'autres copies, on a vu des sous-segments entiers disparaître. Oubli ? Brouillon trop hâtivement recopié ? Volonté de contournement de la difficulté ? Les correcteurs n'ont pas vocation à deviner les intentions des candidats et ne peuvent que constater la non-traduction avant de la pénaliser fortement. Ainsi, dans un syntagme tel que « *the end of an arm garter* », on a pu constater la disparition du mot « *end* » de traduction pourtant aisée. Un même phénomène a pu être observé dans l'oubli du mot « *even* », là encore peu problématique, dans « *even higher* ».

Autre erreur à ne pas commettre : proposer deux traductions possibles en laissant le choix au correcteur de la meilleure proposition. Traduire, c'est choisir. S'abstenir relève de l'omission, le candidat n'ayant en dernière analyse pas proposé de traduction définitive.

Dans cet ordre d'idée, toujours, de nombreuses copies comportaient des blancs, dont la raison d'être interrogée. Le candidat a-t-il effacé un mot et oublié d'en proposer un autre ? L'encre utilisée est-elle trop claire ?

Enfin, il convient de rappeler à quel point la lisibilité de la copie est essentielle dans l'épreuve de traduction, que ce soit en thème ou en version. Le jury doit être en mesure de décider s'il y a eu ou non traduction, et quels choix ont été faits.

#### • la qualité du français

A la grande surprise du jury, le verbe « *glimpsed* » qui apparaît en tout début de texte a été traduit par « \*apercevèrent », « \*apercevirent » et même « \*aperceurent » ! Compte tenu des fortes pénalités qui viennent sanctionner ce type d'erreur, on ne saurait trop conseiller à tous les candidats de se replonger dans leur(s) grammaire(s) du français afin d'y réviser le passé simple des verbes des trois groupes. Voici encore quelques occurrences qui pourraient faire sourire s'ils n'obéraient gravement les chances de succès des candidats : « \*ses hélices batturent/ils parcourèrent/se joignèrent/il se teint/ils suivèrent/s'aperçevèrent/elles étaient rejoint/il y eu ». Ce ne sont malheureusement pas les seuls exemples relevés par les correcteurs.

Les correcteurs ont aussi trouvé un trop grand nombre de fautes d'accord en genre et en nombre. Les candidats doivent impérativement se soucier de telles lacunes.

Le jury souhaite également souligner l'importance d'une orthographe correcte. Il a été fort étonné, par exemple, de voir le mot gyrophare orthographié « girophar », « gyrophard » ou même « gireaux-fards ». Le mot « hélicoptère » a quant à lui souvent été orthographié sans son « e » final. Non moins frappant a été le caractère aléatoire de l'utilisation du trait d'union. Pour mémoire, si les combinaisons de « en », telles que « en dessous », ne nécessitent pas de trait d'union, c'est en revanche le cas des combinés de « au », tels que « au-dessous ».

Il est également rappelé aux candidats que la ponctuation est porteuse de sens. Ainsi, « aux fenêtres des bureaux où l'on relevait les stores » et « aux fenêtres des bureaux, où l'on relevait les stores » n'ont pas le même sens. La première formulation crée un sous-groupe de fenêtres ; la deuxième les considère toutes. L'emploi ou l'absence d'une simple virgule peut donc entraîner un contresens.

Il est fort probable qu'une relecture rigoureuse du texte permettrait d'éviter la plupart de ces erreurs.

A ces dernières s'ajoute une tendance très forte cette année à l'invention de barbarismes. On a ainsi pu découvrir les mots « \*cliquement », « \*prospectage », « \*volettement » ou encore le verbe « \*réflécter ».

Cette tendance s'est également manifestée lors de la traduction de groupes nominaux complexes mêlant le concret et l'abstrait, tels que « *clumps of commotion* », ce dernier devenant dans une copie « les petits amas de personnes rappelant des hématomes », dont le caractère surréaliste n'est aucunement présent dans le texte de McCann.

#### • ultimes conseils

Pendant votre préparation, les candidats gagneront à lire régulièrement de l'anglais mais aussi du français : des romans, des essais, la presse, des pièces de théâtre, de la poésie... Ils tireront profit aussi de la fréquentation de films ou séries, où ils pourront notamment relever des formulations récurrentes ou idiomatiques qui leur seront bien utiles le moment venu.

Il est essentiel de s'entraîner dans la durée. *Practice makes perfect*, dit fort justement l'anglais. Une connaissance théorique de la méthode n'a de sens que si elle est mise en pratique très régulièrement.

#### • bibliographie

Voici quelques suggestions d'ouvrages qui permettent de travailler efficacement :

➤ dictionnaires :

- unilingues : *Oxford Advanced Learner's Dictionary*  
*Collins Cobuild Advanced Learner's dictionary*
- bilingues : *Robert & Collins Senior*  
*Harrap's Shorter*

NB: si ces ouvrages existent aujourd'hui en version numérique disponible en ligne, on déconseillera de se contenter de leur version gratuite et abrégée.

➤ lexique anglais :

- *The Vocabulary Guide*, D. Bonnet-Piron, É. Dermaux-Froissart, Nathan
- *In so Many Words*, F. Grellet, Hachette

➤ grammaire anglaise :

- *Grammaire Raisonnée 2*, Sylvie Persec et Jean-Claude Burgué, Ophrys
- *English Grammar in Use*, Raymond Murphy, Cambridge

➤ grammaire française :

- *Bescherelle, l'Essentiel*, Hatier
- *Le Bon Usage*, Maurice Grévisse, De Boeck, Duculot

➤ théorie et pratique de la traduction :

- *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Vinay et Darbelnet, Didier
- *Initiation à la version anglaise*, F. Grellet, Hachette

NB : il existe des éditions plus ou moins récentes des ouvrages mentionnés ci-dessus.

#### Analyse par segments

**1. From the Staten Island Ferry they glimpsed him. From the meat-packing warehouses on the West Side. From the new high-rises in Battery Park. From the breakfast carts down on Broadway. From the plaza below. From the towers themselves.**

McCann a fait le choix d'antéposer le complément de lieu, il n'y a pas de raison de faire autrement en français.

Si le jury a fait le choix de l'imparfait dans sa traduction, il a toutefois accepté les traductions au passé simple.

Si l'on a accepté que « *from* » soit traduit par « depuis » ou « de » (et ses dérivés), il fallait encore que ce choix soit cohérent sur l'ensemble du segment. D'autre part, le panachage des deux formes était proscrit.

Le « *meat-packing district* » est un quartier bien connu de New-York, où l'on trouvait jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle des abattoirs. Le jury a accepté des propositions raisonnables d'explicitation de la fonction des lieux, par exemple « les entrepôts d'emballage de viande ».

Attention aux majuscules : « *plaza* » n'a rien à voir avec le célèbre hôtel...

Traduction proposée : *Depuis le ferry de Staten Island, ils l'apercevaient. Depuis les entrepôts du quartier des abattoirs dans le West Side. Depuis les nouveaux immeubles de Battery Park. Depuis les buvettes ambulantes de Broadway. Depuis l'esplanade en contrebas. Depuis les tours elles-mêmes.*

## **2. Sure, there were some who ignored the fuss, who didn't want to be bothered.**

Les erreurs constatées ont surtout porté sur la non-translation de la tournure impersonnelle « *there were some who* ». Traduire par « certains ignoraient... » est pour le moins une sous-translation.

Attention à bien respecter le registre de langue : « *didn't want to be bothered* » n'est certes pas très formel, mais n'en est pas pour autant vulgaire.

Traduction proposée : *Bien sûr, il y avait ceux qui restaient imperméables à l'agitation, qui voulaient qu'on leur fiche la paix.*

## **3. It was seven forty-seven in the morning and they were too jacked up for anything but a desk, a pen, a telephone.**

Il est préférable ici de ne pas utiliser de chiffres, puisque l'heure est exprimée en toutes lettres dans le texte de départ.

Le terme « *jacked up* » est argotique et servait à l'origine à décrire l'état dans lequel on se trouve après une absorption d'amphétamines ou autres drogues du même type. Il se réfère donc à un état d'agitation extrême. Les dictionnaires français, que ce soit Robert ou Larousse acceptent le terme « speedé », mais également « speed », invariable qui aurait pu être aussi employé, tout comme l'expression « à fond », entre autres.

Traduction proposée : *Il était sept heures quarante-sept du matin et ils étaient trop speedés pour penser à autre chose qu'un bureau, un stylo, un téléphone.*

## **4. Up they came from the subway stations, from limousines, off city buses, crossing the street at a clip, refusing the prospect of a gawk. Another day, another dolor.**

Il était difficile de maintenir la particule adverbiale en début de phrase en français, d'où la traduction proposée par le jury.

Il fallait être particulièrement attentif à la question de la détermination dans ce passage. En effet, on a « *the subway stations* », mais « *Ø city buses* ». Il fallait donc veiller à garder la même différenciation en français.

« *Gawk* » a été traduit par le jury par la locution « jouer les curieux » car aucun nom en français ne permet d'en rendre le sens, « regard » étant trop vague.

Le morceau de bravoure ici était « *Another day, another dolor* », qui n'est autre qu'une variation facétieuse du dicton « *another day, another dollar* ». Si l'idéal consiste, dans ce type de cas, à trouver un

dicton français et à lui faire subir la même distorsion, il y a loin de la théorie à la pratique. C'est pourquoi le jury a accepté les traductions privilégiant le sens, telles que « Chaque jour apporte son lot de douleur et de dollars », en revanche une traduction littérale du type « autre jour, autre douleur » était bien insuffisante.

Traduction proposée : *Ils émergeaient des bouches de métro, descendaient de limousines, d'autobus urbains, traversaient la rue d'un pas vif, refusant la perspective de jouer les curieux. Métro boulot dodo.*

#### **5. But as they passed the little clumps of commotion they began to slow down.**

Si le jury a pensé que l'imparfait était cohérent avec le reste du passage, il a également accepté un point de vue différent et l'utilisation du passé simple qui en découlait.

De nombreux points ont été perdus par les candidats qui ont omis le verbe « *began* », preuve qu'il est indispensable de bien lire le texte.

L'expression « *clumps of commotion* » pouvait faire difficulté en raison de son caractère à la fois concret et abstrait, mais de nombreuses traductions étaient possibles : « agrégats », « attroupements », « émoi », « ébullition »... Il faut évidemment se garder de faire disparaître l'un des deux termes : « attroupements » ne traduit que « *clumps* », par exemple.

Traduction proposée : *Mais, passant à hauteur des petites poches d'effervescence, ils se mettaient à ralentir.*

#### **6. Some stopped altogether, shrugged, turned nonchalantly, walked to the corner, bumped up against the watchers, went to the tips of their toes, gazed over the crowd, and then introduced themselves with a *Wow* or a *Gee-whiz* or a *Jesus H. Christ*.**

Nombreux sont les candidats à avoir lu « *all together* » au lieu de « *altogether* », ce qui souligne une fois de plus l'importance de l'orthographe et de la précision de la lecture.

La succession de verbes d'actions du passage n'a pas posé de problème de compréhension, mais la traduction des prépositions ne s'est pas faite sans mal. Certaines ont tout bonnement disparu, d'autres ont été traduites maladroitement. Ainsi, « *walked to the corner* » est parfois devenu « marchèrent au coin » ou « dans le coin » ; « *went to the tips of their toes* » a parfois été traduit par « se cogner contre la pointe des pieds (des badauds) ».

Le paragraphe se terminait par trois interjections. Il faut à ce propos souligner que les candidats doivent à être capables de se confronter non seulement à une langue soutenue, mais aussi une langue moins formelle, plus orale. Nous attirerons également l'attention des agrégatifs sur l'importance de la ponctuation : quels que soient les termes choisis pour traduire « *Wow* », « *Gee-whiz* » et « *Jesus H. Christ* », ils se devaient d'être écrits entre guillemets, conformément à l'usage français, et non en italiques.

Traduction proposée : *Certains s'arrêtaient complètement, haussaient les épaules, tournaient nonchalamment les talons, allaient jusqu'au coin de la rue, se heurtaient aux spectateurs, se mettaient sur la pointe des pieds, le regard tendu par-dessus la foule, puis signalaient leur présence d'un « Oh », d'un « Bon sang », ou encore d'un « Nom de Dieu ».*

#### **7. The man above remained rigid, and yet his mystery was mobile. He stood beyond the railing of the observation deck of the south tower—at any moment he might just take off.**

Trois erreurs principales ici. La première concerne « *the man above* », qui ne peut être traduit littéralement par « \*l'homme au-dessus » , grammaticalement incorrect car il attribue une valeur adjectivale à un adverbe.

Deuxième erreur sur l'opposition « *rigid* » entre « *mobile* », ce dernier adjectif qualifiant le nom « *mystery* », combinaison dont le sens ne se livre pas immédiatement. Si l'on peut traduire littéralement les deux adjectifs en respectant leur opposition de sens, il est préférable de faire appel à la collocation « le mystère qui l'entourait » plutôt que de se contenter de « son mystère », tant l'idée de possession liée à une notion aussi abstraite que le mystère, acceptable en anglais, semble incongrue en français.

Enfin, on le sait, les auxiliaires de modalité sont un des éléments qui font la richesse de la langue anglaise en permettant de nuancer le discours. Il faut donc travailler ce point afin de n'être pas démuné face à une construction simple comme « *he might take off* », qui exprime une éventualité, certes fort peu probable, mais en aucun cas la capacité ni la permission : « il pouvait décoller » était donc irrecevable. instable

Traduction proposée : *Au-dessus d'eux, l'homme restait figé et, pourtant, le mystère qui l'entourait prenait des formes changeantes. Il avait franchi la rambarde de sécurité de la terrasse panoramique de la tour sud. D'un instant à l'autre, il allait peut-être bien s'envoler.*

**8. Below him, a single pigeon swooped down from the top floor of the Federal Office Building, as if anticipating the fall. The movement caught the eyes of some watchers and they followed the gray flap against the small of the standing man.**

Ce segment est articulé autour du parallélisme entre l'homme et le pigeon, que le mouvement spectaculaire de ce dernier rend lourd d'implicite. Il convient donc de rendre la vivacité du mouvement suggérée par « *swooped down* » en utilisant en français le terme « piqué » (attention à l'orthographe : un « piquet » n'ayant rien à voir avec le mouvement recherché).

Il faut penser à respecter les particularités idiomatiques des deux langues. « *Top floor* » ne peut en aucun cas être traduit par « l'étage du haut », mais par son équivalent « dernier étage » caractéristique de la perception française en ce domaine.

Le « *Federal Office Building* » est l'un des immeubles bien connus du paysage de New-York et il serait malvenu d'en traduire le nom. Le jury a accepté malgré tout que « *building* » devienne « immeuble » ou « tour », mais il fallait éviter une traduction du syntagme « *Federal Office* » parce que, ici, c'est le bâtiment (originellement de bureaux, d'où *Office Building*), et non un hypothétique office, qui était fédéral au moment de sa construction.

La construction « *gray flap* » est assez particulière en ce qu'elle attribue une couleur à un mouvement. Une traduction littérale du type « battement gris » n'a pas beaucoup de sens. Heureusement, « *flap* » pouvant se traduire par « battement d'ailes », on pouvait faire porter l'adjectif sur ce dernier nom et obtenir ainsi un groupe nominal plus cohérent grammaticalement et sans occasionner la moindre perte de sens.

Si l'on a, plus haut, évoqué l'importance des modaux, on ne peut qu'insister également sur la place prépondérante des prépositions en anglais et sur le travail de traduction qu'elles impliquent. Ici, « *against* » impliquait un contraste entre deux plans, l'un proche, l'autre lointain, et deux formes, l'une de grande taille, l'autre plus petite. On ne pouvait donc pas se contenter de « contre », d'où le choix d'introduire en français la notion d'arrière-plan.

Dernière création délicate de McCann, la construction « *small of the standing man* », dans laquelle l'adjectif « *small* » est à l'évidence substantivé par ellipse du nom commun dont il pourrait être l'épithète (« *body* » ou « *figure* », par exemple).

Traduction proposée : *En-dessous de lui, un pigeon solitaire plongea en piqué depuis le dernier étage du Federal Office Building, comme préfigurant la chute. Ce mouvement attira l'attention de certains spectateurs et ils suivirent des yeux le battement d'ailes grises avec, en arrière-plan, la silhouette réduite de l'homme debout.*

**9. The bird shot from one eave to another, and it was then the watchers noticed that they had been joined by others at the windows of offices, where blinds were being lifted and a few glass panes labored upward.**

La proposition de corrigé pour ce passage fait apparaître le passé simple ; toutefois, les candidats ayant choisi l'imparfait et l'ayant utilisé de manière cohérente n'ont pas été pénalisés, le jury ayant considéré qu'il était possible d'interpréter le déplacement de l'oiseau soit comme un mouvement unique (passé simple dans ce cas), soit comme une itération répétée d'un même mouvement (imparfait alors acceptable).

Le verbe « *shot* » fait suite à « *swoop* » et l'auteur continue ici de communiquer la notion de rapidité et de mouvement, c'est pourquoi un simple « *vola* » relève de la sous-traduction.

Ce segment fait la part belle aux passifs, McCann ayant, comme on l'a vu, privilégié l'incertitude et choisi par ses formulations de donner à voir des événements concomitants, mais dénués de tout lien de causalité entre eux. Le passif sans agent donne l'impression que les actions se déroulent de leur propre chef, sans que l'on puisse savoir (ce) qui en est à l'origine. Le pronom « *on* » est porteur de cette incertitude, il est donc le bienvenu dans la traduction. Les candidats ayant choisi le passif devaient faire preuve de la plus grande prudence pour éviter les contresens. Si, par exemple, « *les stores étaient en train d'être relevés* » exprime bien l'idée de mouvement, en revanche, le mouvement est absent de la formulation suivante : « *les stores étaient relevés* », qui ne décrit qu'un état.

On ne reviendra pas sur la ponctuation de ce passage ou sur le caractère distributif de l'auxiliaire, puisque ces éléments ont été abordés par ailleurs, mais on rappellera qu'il convient de proposer une traduction complète et rigoureuse, ce qui n'a pas été le cas des nombreuses copies dans lesquelles il manquait la traduction soit de « *labored* », soit de « *upward* ».

Traduction proposée : *L'oiseau vola comme une flèche d'une corniche à l'autre et c'est à ce moment-là que les curieux remarquèrent qu'ils avaient été rejoints par d'autres, postés aux fenêtres de bureaux, où l'on relevait les stores et où on soulevait à grand' peine quelques vitres.*

**10. All that could be seen was a pair of elbows or the end of a shirtsleeve, or an arm garter, but then it was joined by a head, or an odd-looking pair of hands above it, lifting the frame even higher.**

Cette succession d'images fragmentées posait une fois de plus davantage de problèmes de mise en forme que de compréhension. Au début de la phrase, notamment, la structure « *all that...was* » a plus d'une fois, à l'instar de « *anything but* », été mal lue et traduite par un parfait contresens. La formulation française devait faire apparaître l'idée qu'on ne voit de la scène que quelques fragments, d'où le choix de traduire par « *la seule chose visible* », alors que « *tout ce que l'on voyait était* » rend l'idée inverse, une espèce de vision magique qui transforme tout en une paire de coudes.

Si l'équivalent français du terme « *arm garter* » est loin d'être courant, il existe néanmoins : « tour de bras ». Conscient que la connaissance de cet élément de costume n'est pas essentielle, et qu'elle était même improbable, le jury a accepté les propositions qui paraissaient raisonnables. Pour information, les Québécois parlent de bracelet de chemise.

En revanche, la question de l'antécédent de « *it* » est cruciale. Il semble impossible que ce « *it* » se réfère uniquement à « *arm garter* ». En effet, la distance entre les deux éléments est trop importante, et il est plus probable que ce « *it* » se réfère à l'ensemble de la scène (« *all that could be seen* »). Les correcteurs ont fait le choix d'explicitier ce lien par l'étoffement « cette vision ». La même question se pose pour le deuxième « *it* », mais l'utilisation de l'adverbe « au-dessus » permet cette fois de conserver aussi bien l'idée de hauteur que le flou du point de référence.

De nombreuses copies ont été pénalisées ici, leurs auteurs n'ayant pas traduit « *the end of* », ou « *odd-looking* », ou encore « *even* ». Il ne peut s'agir là que d'étourderies ou de défauts de méthode, les mots omis ne présentant pas de difficulté de traduction particulière.

Traduction proposée : *La seule chose visible était une paire de coudes ou le bas des manches d'une chemise, ou encore un tour de bras, puis cette vision était rejointe par une tête ou, au-dessus, une paire de mains à l'apparence insolite qui soulevait le châssis encore plus haut.*

#### **11. In the windows of nearby skyscrapers, figures came to look out—men in shirtsleeves and women in bright blouses, wavering in the glass like fun-house apparitions.**

La comparaison choisie par McCann ici est très évocatrice d'une forme de quotidienneté à laquelle se mêlent, avec une légèreté certaine, des éléments de grotesque, peut-être aussi une évocation de l'enfance. La « *fun house* » est une attraction classique des fêtes foraines, où se mêlent miroirs déformants, couloirs vitrés et spectres de pacotille. En français, on parlera de « palais du rire », mais ont été acceptées les traductions vraisemblables, par exemple « train fantôme » ou « palais des glaces ». En revanche, il n'y avait pas de raison de changer de domaine en traduisant par « théâtre de marionnettes », qui évacue l'humain, ou par « maison hantée », très inexact et de surcroît bien trop gothique.

On rappellera ici la règle qui prévaut concernant le nombre dans les constructions du type « *men in shirtsleeves* » : là où l'anglais utilise le pluriel « *with their hats on their heads* », le français préfère le singulier « leur chapeau sur la tête ». On a d'un côté une logique cumulative, de l'autre une logique particularisante. C'est le parti pris de la traduction proposée.

Enfin, le jury insiste sur l'utilité de connaître le vocabulaire de l'habillement, élément essentiel de la description en littérature.

Traduction proposée : *Aux fenêtres des gratte-ciel avoisinants, des silhouettes venaient voir ce qui se passait à l'extérieur, des hommes en bras de chemise et des femmes en chemisier de couleur vive, vacillant derrière la vitre comme des apparitions dans un palais des glaces.*

#### **12. Higher still, a weather helicopter executed a dipping turn over the Hudson—a curtsy to the fact that the summer day was going to be cloudy and cool anyway—and the rotors beat a rhythm over the warehouses of the West Side.**

Après celle du pigeon, l'image de l'hélicoptère vient renforcer le réseau sémantique lié au ciel, au vol, et à la chute toujours présente comme dénouement potentiel. On trouve dans le segment deux autres éléments

évoqueurs : le groupe nominal « *dipping turn* », dont les deux termes devaient être traduits, « virage » étant insuffisant, et le nom « *curtsy* », dont l'équivalent français est bien « révérence ».

On ne peut que s'étonner du nombre de périphrases inutilement compliquées choisies pour traduire le simple « *weather helicopter* ». Le simple « hélicoptère météo » est tout à fait acceptable même si, pour des raisons de précision sinon de légèreté, on peut lui préférer une traduction telle que « hélicoptère d'observation météorologique ».

Rappelons ici que le simple article défini « *the* » n'a pas le même fonctionnement en anglais que son homologue français « le ». « *The* » revêt fréquemment une valeur déictique, et c'est le cas ici, d'où sa traduction par un démonstratif qui remplit le même rôle en français.

On rappellera aussi l'importance des collocations. « Battre un rythme » n'a aucun sens en français alors que « battre la mesure » est une expression consacrée. C'est donc vers elle que doit se porter le choix du traducteur.

On ne reviendra pas sur la question de « *West Side* », traitée plus haut.

Traduction proposée : *Plus haut encore, un hélicoptère météo plongea pour faire demi-tour au-dessus de l'Hudson, sa manière à lui de s'incliner devant le fait que cette journée estivale allait, quoi qu'il en fût, être nuageuse et fraîche, et ses rotors battirent la mesure au-dessus des entrepôts du West Side.*

### **13. At first the helicopter looked lopsided in its advance and a small side window was slid open as if the machine were looking for air.**

Ici encore, on visualise très bien la scène. Il convient donc de soigner le passage vers le français. Par exemple, il paraît difficile de calquer une structure sur « *lopsided in its advance* », les candidats ayant essayé n'ont d'ailleurs rien trouvé de bien convaincant : « penché dans son avance » n'a aucun sens, tout comme « bancal dans son déplacement », entre autres tentatives peu heureuses.

Le groupe nominal « *small side window* » comporte trois éléments qu'il faut tous traduire ; « fenêtre latérale » oublie « *small* » tandis que « lucarne » passe sous silence « *side* ».

Comme plus haut, l'auteur a recours ici à un passif (« *was slid open* ») qui, pour les raisons précédemment évoquées, pourra être rendu indifféremment par « on » ou par un passif français, mais non par « était ouverte », qui ne décrit qu'un état et pas un processus.

Les candidats doivent se méfier des traductions trop hâtives : « prendre l'air » a plus à voir avec l'idée de promenade que celle de respiration ; ce n'est donc pas une traduction adaptée de « *looking for air* ».

Traduction proposée : *Au départ, l'hélicoptère semblait avancer de biais, et une petite vitre latérale coulissa comme si l'engin avait besoin d'air.*

### **14: A lens appeared in the open window. It caught a brief flash of light.**

Ce segment, pourtant très court, a entraîné des pénalités pour les candidats qui n'ont pas traduit « *open* » ou ont mal traité la deuxième proposition. Les erreurs sur cette dernière ont été pour la plupart liées au verbe « *caught* ». Certains ont compris qu'il ne s'agissait pas de refléter de la lumière, mais d'en produire (« émit un bref flash ») ; d'autres ont traduit le passage littéralement en usant d'une collocation qui ne fait pas sens en français (« attrapa un bref éclair »).

Traduction proposée : *Un objectif apparut par l'ouverture de la vitre. Il refléta brièvement un éclair de lumière.*

#### **15. After a moment the helicopter corrected beautifully and spun across the expanse.**

Voici encore un segment court qui a pourtant fourni matière à quelques traductions malheureuses.

Tout d'abord, de l'expression « *after a moment* », dont la traduction littérale « \*après un moment » n'existe pas. Ensuite, de « *corrected* », dont l'emploi sans complément d'objet dans l'original a pu susciter quelques interrogations, cependant, sa traduction ne posait pas de problème, le verbe « redresser » peut également s'employer avec un sens absolu en français et sinon, l'ajout d'un complément d'objet du type « sa trajectoire » est bien entendu accepté.

Le segment présente un nouvel exemple de chassé-croisé. Si la préposition « *across* » est aisément traduite par le verbe traverser, « *spun* » demandait un petit effort : « en tournoyant » donnerait l'impression que c'est tout l'hélicoptère qui tourne sur lui-même et n'est donc pas acceptable.

Traduction proposée : *Au bout d'un moment, l'hélicoptère se redressa en une manœuvre parfaite et traversa l'étendue d'un mouvement ample et rapide.*

#### **16. Some cops on the West Side Highway switched on their misery lights and swerved fast off the exit ramps, making the morning all the more magnetic.**

Où l'on retrouve la question des prépositions, avec « *on the West Side Highway* » et « *off the exit ramps* ». Dans le premier cas, un étoffement était indispensable, mais plusieurs solutions étaient possibles : « qui circulaient sur », « qui se trouvaient sur » ou pourquoi pas « en patrouille sur »... Pour la deuxième, le chassé-croisé était encore une fois possible, à condition de bien traduire les deux termes et de ne pas omettre « *swerve* », ce qui a trop souvent été le cas.

Attention à ne pas négliger au cours de la traduction les éléments de quantification. En effet « *some* » n'est ni « *several* » ni « *a few* », le premier faisant référence à une quantité indéterminée, d'où le choix de « des », le deuxième étant l'équivalent de « plusieurs », et le dernier celui de « quelques ». Il ne devrait pas y avoir là de difficulté.

Les traducteurs se doivent de respecter le registre de la langue du texte qu'ils traduisent. Il existe ici une différence entre « *policemen* » et « *cops* » qui doit trouver son écho en français. Autre terme argotique de ce passage l'épineux : « *misery lights* », nom donné aux gyrophares des voitures de police par ceux, par exemple, qui tremblent en les voyant apparaître dans leur rétroviseur. En français, le surnom de ce même gyrophare est « la cocotte », mais en aucun cas les correcteurs ne s'attendaient à retrouver ce terme dans les copies. Dans l'ignorance compréhensible de ce terme, il était préférable de gommer le caractère argotique du terme en se contentant de le traduire par « gyrophare » plutôt que de se lancer dans une création du type « lumière de misère », qui n'a aucun sens en français.

Traduction proposée : *Des flics en patrouille sur l'autoroute du West Side allumèrent leur gyrophare et, d'un coup de volant, s'engagèrent à pleine vitesse sur les bretelles de sortie, ajoutant au magnétisme de la matinée.*

#### **17. A charge entered the air all around the watchers and—now that the day had been made official by sirens—there was a chatter among them, their balance set on edge, their calm fading,**

On comprend dans ce passage que la tension monte et que l'on approche du dénouement. Il y a donc de l'électricité dans l'air, et le mot « *charge* » du début ne peut que se renvoyer à ce phénomène. Une explicitation par le terme « charge électrique » semble indispensable, le mot « charge » seul ayant plutôt le sens de « fardeau ».

Attention au processus décrit, c'est bien le son des sirènes qui officialise le commencement de la journée et pas le contraire ; le lien de causalité doit être respecté. D'autre part, dire que « la journée avait déclenché des sirènes » est une aberration.

Comme ailleurs dans le texte, McCann a eu recours ici à une formulation la plus impersonnelle possible : « *there was chatter* ». Il fallait s'attacher à retranscrire cet effet en français. S'il convenait d'éviter les traductions telles que « ils se mirent à discuter », l'utilisation de « on » était en revanche tout à fait pertinente, ce pronom étant porteur de neutralité.

On notera l'ellipse de l'auxiliaire « être » dans les deux derniers syntagmes. Si la correction proposée fait apparaître des verbes conjugués, toute utilisation pertinente de participes passés ou présents était acceptable : « leur équilibre mis en péril », « ne tenant plus qu'à un fil »...

Traduction proposée: *L'air qui entourait les curieux se chargea d'électricité et, à présent que les sirènes avaient officiellement annoncé le début de la journée, une rumeur enfla parmi eux, leur équilibre devint précaire, leur calme s'estompa,*

**18. and they turned to each other and began to speculate: would he jump, would he fall, would he tiptoe along the ledge, did he work there, was he solitary, was he a decoy, was he wearing a uniform, did anyone have binoculars?**

La caractéristique de ce segment final est bien entendu la succession de questions qui le conclut. En anglais, la construction est particulière puisqu'elle ne comporte qu'un unique point d'interrogation final. La question des majuscules ne se pose donc pas. Le jury a accepté toute proposition qui conserve le caractère répétitif du texte original, à condition que soient respectées un certain nombre de règles.

Toute nouvelle phrase, notamment, doit commencer par une majuscule ; c'est la solution adoptée dans ce corrigé. Cependant, on peut accepter qu'une phrase soit constituée de plusieurs interrogations. Ainsi, on pouvait très bien écrire : « Allait-il tomber ? sauter ? longer...? ». En revanche, « Travaillait-il là ? » est à considéré comme une nouvelle phrase en raison de la rupture de construction (*would / did*) et nécessite donc une majuscule en son début. L'orthographe et la ponctuation sont porteuses de sens et doivent par conséquent être l'objet d'un questionnement et d'une approche rigoureuse.

On terminera par un petit éclaircissement du terme « *decoy* ». Hors d'un contexte de chasse, le terme fait référence à certains membres de la police ou des services secrets dont la fonction était de détourner l'attention du public des événements en train de se dérouler au Vietnam dans les années 1970. La traduction d'usage en est « leurre », mais on peut tout à fait comprendre que ce dernier, à l'instar de la « cocotte » de la police, ne soit pas connu des candidats, d'où notre proposition de traduction.

Traduction proposée : *et ils se tournèrent les uns vers les autres et se mirent à imaginer la suite: allait-il sauter ? Allait-il tomber ? Allait-il parcourir le bord du toit sur la pointe des pieds ? Travaillait-il là ? Etait-il tout seul ? Etait-il là pour faire diversion ? Portait-il un uniforme ? Quelqu'un avait-il des jumelles ?*

**Proposition de corrigé**

Depuis le ferry de Staten Island, ils l'apercevaient. Depuis les entrepôts du quartier des abattoirs dans le West Side. Depuis les nouveaux immeubles de Battery Park. Depuis les buvettes ambulantes de Broadway. Depuis l'esplanade en contrebas. Depuis les tours elles-mêmes.

Bien sûr, il y avait ceux qui restaient imperméables à l'agitation, qui voulaient qu'on leur fiche la paix. Il était sept heures quarante-sept du matin et ils étaient trop speedés pour penser à autre chose qu'un bureau, un stylo, un téléphone. Ils émergeaient des bouches de métro, descendaient de limousines, d'autobus urbains, traversaient la rue d'un pas vif, refusant la perspective de jouer les curieux. Métro boulot dodo. Mais, passant à hauteur des petites poches d'effervescence, ils se mettaient à ralentir. Certains s'arrêtaient complètement, haussaient les épaules, tournaient nonchalamment les talons, allaient jusqu'au coin de la rue, se heurtaient aux spectateurs, se mettaient sur la pointe des pieds, le regard tendu par-dessus la foule, puis signalaient leur présence d'un « Oh », d'un « Bon sang », ou encore d'un « Nom de Dieu ».

Au-dessus d'eux, l'homme restait figé et, pourtant, le mystère qui l'entourait prenait des formes changeantes. Il avait franchi la rambarde de sécurité de la terrasse panoramique de la tour sud. D'un instant à l'autre, il allait peut-être bien s'envoler.

En-dessous de lui, un pigeon solitaire plongea en piqué depuis le dernier étage du Federal Office Building, comme préfigurant la chute. Ce mouvement attira l'attention de certains spectateurs et ils suivirent des yeux le battement d'ailes grises avec, en arrière-plan, la silhouette réduite de l'homme debout. L'oiseau vola comme une flèche d'une corniche à l'autre et c'est à ce moment-là que les curieux remarquèrent qu'ils avaient été rejoints par d'autres, postés aux fenêtres de bureaux, où l'on relevait les stores et où on soulevait à grand' peine quelques vitres. La seule chose visible était une paire de coudes ou le bas des manches d'une chemise, ou encore un tour de bras, puis cette vision était rejointe par une tête ou, au-dessus, une paire de mains à l'apparence insolite qui soulevait le châssis encore plus haut. Aux fenêtres des gratte-ciel avoisinants, des silhouettes venaient voir ce qui se passait à l'extérieur, des hommes en bras de chemise et des femmes en chemisier de couleur vive, vacillant derrière la vitre comme des apparitions dans un palais des glaces.

Plus haut encore, un hélicoptère météo plongea pour faire demi-tour au-dessus de l'Hudson, sa manière à lui de s'incliner devant le fait que cette journée estivale allait, quoi qu'il en fût, être nuageuse et fraîche, et ses rotors battirent la mesure au-dessus des entrepôts du West Side. Au départ, l'hélicoptère semblait avancer de biais, et une petite vitre latérale coulissa comme si l'engin avait besoin d'air. Un objectif apparut par l'ouverture de la vitre. Il refléta brièvement un éclair de lumière. Au bout d'un moment, l'hélicoptère se redressa en une manœuvre parfaite et traversa l'étendue d'un mouvement ample et rapide.

Des flics en patrouille sur l'autoroute du West Side allumèrent leur gyrophare et, d'un coup de volant, s'engagèrent à pleine vitesse sur les bretelles de sortie, ajoutant au magnétisme de la matinée.

L'air qui entourait les curieux se chargea d'électricité et, à présent que les sirènes avaient officiellement annoncé le début de la journée, une rumeur enfla parmi eux, leur équilibre devint précaire, leur calme s'estompa, et ils se tournèrent les uns vers les autres et se mirent à imaginer la suite: allait-il sauter ? Allait-il tomber ? Allait-il parcourir le bord du toit sur la pointe des pieds ? Travaillait-il là ? Etait-il tout seul ? Etait-il là pour faire diversion ? Portait-il un uniforme ? Quelqu'un avait-il des jumelles ?

**Michel Camos**  
**CPGE Nice**

## II – EPREUVES ORALES

### 1 - Option A - Littérature : épreuve de leçon

#### Remarques générales

La leçon de littérature est un exercice de réflexion et de synthèse : confrontés à un sujet inédit sur une œuvre au programme, les candidats doivent démontrer leur capacité à réfléchir à la pertinence du sujet proposé dans le cadre strict de l'œuvre en question. C'est cette articulation réussie entre une réflexion théorique et une mise à l'œuvre spécifique qui constitue l'intérêt de cet exercice. Les candidats doivent donc mobiliser leurs connaissances sur l'œuvre proposée pour développer une analyse et une démonstration convaincantes, organisées autour d'une problématique qui aborde les thèmes de l'œuvre, mais aussi les enjeux littéraires que le sujet permet de formuler : les stratégies d'écriture de l'auteur, les spécificités génériques de l'œuvre (roman, poésie, théâtre). Cette analyse doit s'appuyer sur une lecture attentive du texte. Des micro-analyses précises doivent illustrer les divers points soulevés et les mettre en rapport avec le détail du langage. La leçon est enfin un exercice oral, qui permet d'évaluer la capacité des candidats à s'exprimer dans un anglais correct, précis et authentique, dans un registre soutenu qui intègre le vocabulaire de l'analyse littéraire. Elle permet également d'évaluer les qualités de communication des candidats, la clarté de leur propos, ainsi que leur capacité d'écoute dans le cadre de l'entretien.

#### Conditions de préparation

En loge (où les candidats préparent leur leçon), le candidat a le choix entre deux sujets portant sur deux œuvres distinctes du programme de littérature pris dans sa totalité (programme de tronc commun et programme d'option réunis). Pour traiter ce sujet, il dispose des deux œuvres concernées, dans l'édition officielle retenue par le jury, d'un dictionnaire unilingue, et d'un dictionnaire de prononciation. Les notes et l'appareil critique des œuvres sont accessibles : le jury met cependant en garde les candidats contre une utilisation excessive et statique de ce paratexte. Le paratexte doit nourrir la réflexion personnelle et se fondre dans l'analyse proposée, sa reprise pure et simple ne saurait se substituer à une analyse personnelle.

Le sujet proposé peut être notionnel, et comporter un ou plusieurs termes. Il conviendra, dans les deux cas, d'en envisager les différentes acceptions pertinentes ; et, lorsque plusieurs termes sont présents, il s'agira également de s'interroger sur leur interaction et les effets de sens produits par leur association. Par exemple, le sujet « Conversation in *Sense and Sensibility* » réclamait que la conversation soit définie par rapport aux autres formes de discours telles que la discussion, la parole, et aussi le silence. Ce sujet réclamait aussi que cette définition soit contextualisée, rapportée à la place centrale qu'occupait la conversation dans la société anglaise du début du XIX<sup>ème</sup> siècle. La conversation constituait l'un des arts nécessaires (*accomplishments*) que devaient maîtriser les femmes notamment. Cet art s'apprend dans les manuels de savoir-vivre. La conversation a une fonction sociale de convivialité, et une fonction politique qui permet de maintenir l'harmonie dans les échanges d'opinions. Le sujet « Coming home in *My Ántonia* », pour prendre un autre exemple,

supposait que la notion de maison, de foyer soit définie et particularisée, avant d'être rapportée à la fois au contexte américain de ce que recouvre le terme *Wilderness*, au fait que Jim soit un orphelin déplacé, et à l'immigration des Shimerda. Il convenait également de prendre en compte le mouvement imprimé par le verbe et la forme en –ING, c'est-à-dire le processus qui consiste à « rentrer à la maison ». Il fallait enfin rendre compte de l'inflexion métaphorique que suscite l'association « coming home », association qui transcende la notion de lieu et le concept de maison pour signifier une reterritorialisation plus intime, un sentiment de coïncidence avec soi-même.

Le sujet peut également être citationnel. La citation est le plus souvent tirée de l'œuvre elle-même ; il s'agira alors de la replacer dans son contexte d'occurrence et d'en analyser la pertinence pour l'ensemble de l'œuvre. La citation peut également être issue d'un ouvrage critique sur l'auteur, ou d'un ouvrage de critique générale : il convient alors d'évaluer le rapport qu'elle entretient avec l'œuvre, et d'analyser les effets de sens produits par cette association. Pour le sujet « 'the many-tongued chorus' (p. 1), in *Crossing the River* » on pouvait souligner que la citation est présente au début et à la fin du roman : elle encadre les récits distincts, et contient donc à la fois une valeur programmatique et une valeur de reprise. La répétition s'est enrichie de la différence des témoignages respectifs, et le même énoncé n'a donc plus tout à fait la même densité au début et à la fin du roman. La circularité qui le caractérise est déjouée par l'espace qui disjoint les deux occurrences ; de la même manière que l'harmonie suggérée par le singulier collectif '*chorus*' est mise à mal par la pluralité des éléments qui se trouvent pris dans cette circularité.

Le candidat dispose de 5 heures de préparation. L'oral consiste en un exposé de trente minutes maximum, en anglais, suivi d'un entretien en français qui ne peut dépasser 15 mn. Au bout de 25 minutes, le candidat est explicitement averti par un membre du jury qu'il lui reste cinq minutes, et qu'il doit se diriger vers la conclusion. Il n'est pas impératif de parler pendant 30 minutes. Lorsque les candidats tentent de faire traîner leur propos, en se répétant, afin d'augmenter artificiellement leur temps de parole, un sentiment de délitement s'installe et nuit à l'ensemble de la prestation. Il vaut mieux favoriser une conclusion claire et fermement argumentée, quitte à ne pas utiliser quelques minutes. En revanche, une prestation trop brève signale généralement une insuffisance du contenu, et les notes prises lors de la préparation doivent pouvoir être étoffées et bien organisées pour mieux utiliser le temps imparti et développer la totalité des enjeux soulevés par le sujet. Seules l'introduction et la conclusion peuvent être intégralement rédigées, et au terme de l'épreuve, le jury demande à vérifier les brouillons des candidats. Il importe donc de se préparer bien en amont à cette épreuve orale, de s'entraîner à prendre des notes, et à présenter une parole claire et organisée à partir de celles-ci : c'est une technique qui ne s'improvise pas.

### **Définition, repérages et conceptualisation**

La définition du sujet est évidemment cruciale pour pouvoir proposer une argumentation convaincante. Le jury constate à ce propos deux erreurs de méthode différentes.

D'un côté, trop de candidats se dispensent de définir le sujet, comme si le sens allait de soi, et comme si l'on savait par défaut ce que le concept signifiait – cette tendance se vérifie surtout pour les sujets au sens apparemment transparent ou univoque (« Loss in *Falling Man* » ou « Neighbors in *My*

*Antonia* »). Or, dans tous les cas, il est indispensable de réfléchir à la notion et aux associations qu'elle implique. Un peu de temps passé sur « Neighbors » par exemple permettait de comprendre que la notion met en jeu la proximité dans l'espace, que l'espace dans le roman génère un type particulier de voisinage, un regroupement d'intérêts nécessaire à la survie ; que le voisinage implique des rapports de connexion et d'hétérogénéité, une organisation en réseau ; que dans ce sujet, les personnages sont donc définis les uns par rapport aux autres, par leur fonction dans une communauté, davantage que comme des individus autonomes ; mais la question se pose aussi d'un voisinage littéraire entre Willa Cather et les différents intertextes américains de la littérature des pionniers, par exemple. Trop de candidats ont fait une liste des « voisins », sans s'interroger sur ce que la notion implique, réduisant ainsi le concept à une acception limitée qui les enfermait dans une description des personnages au lieu de les conduire vers une analyse des différents aspects du texte.

D'un autre côté, un nombre significatif de candidats commencent leur introduction en lui donnant la forme d'une entrée de dictionnaire. Ils font une liste exhaustive et non hiérarchisée de toutes les acceptions du mot, en intégrant celles qui n'ont aucune pertinence dans le cadre du roman étudié, ce qui ne permet pas d'amorcer un plan d'analyse. Le dictionnaire doit servir de point de départ, il doit permettre de vérifier que l'on intègre bien tous les angles pertinents, mais il faut ensuite opérer son propre choix de définitions, en lien avec l'œuvre et la lecture que l'on en fait. Il convient de s'être préalablement approprié une définition avant de pouvoir la mettre en œuvre dans un contexte de lecture personnel et informé, nourri des références critiques et littéraires.

Une fois le sujet défini, il convient d'effectuer tous les repérages pertinents : des repérages thématiques, mais aussi contextuels (contexte historique et contexte littéraire), formels, génériques et métatextuels. Par exemple, pour le sujet « Domestic felicity in *Sense and Sensibility* » (fondé sur une citation de la page 289), il fallait noter que l'expression est employée de manière ironique à propos de Willoughby et de son ménage, et que cette ironie, aggravée par le caractère superlatif de 'félicité', jetait d'emblée le soupçon sur ce bonheur domestique idéal dont on sait qu'il est la quête majeure des personnages de Jane Austen. Il fallait donc relever méticuleusement les occurrences de bonheur domestique au sein de l'institution du mariage, mais aussi dans le foyer des sœurs Dashwood, où la domesticité est cette fois liée à la sororité, pour s'apercevoir qu'il s'agit bien souvent d'un bonheur grandement tempéré. Il convenait aussi de rapporter le sujet aux stratégies d'écriture de l'auteur : c'est dans les limites du foyer que Jane Austen situe sa fiction, c'est dans la structure du réalisme domestique qu'elle élabore une poétique de la minutie et de l'enfermement, en contrepoint du roman historique scottien qui tient alors le haut du pavé littéraire. La 'félicité domestique' permettait donc également de réfléchir au genre compris comme *gender* (c'est à partir du foyer que Jane Austen choisit d'écrire puisque c'est là que sont assignées les femmes) ; et compris comme *genre*. À ceux qui lui reprochaient le caractère étroit de son univers romanesque, elle répondait par une revendication : c'est bien le foyer qui constituait son lieu d'élection littéraire, et le réalisme domestique le genre qu'elle entendait créer.

Une remarque s'impose à ce sujet. De nombreux candidats ont tendance à simplifier leurs arguments en voulant faire entrer quelques exemples dans le cadre d'une démonstration compacte et univoque, quitte à laisser de côté certaines occurrences qui ne conviennent pas au modèle qu'ils se

sont fixé. Cela revient à nier l'ambivalence d'un texte. Accepter la contradiction permet d'aborder la complexité d'une œuvre et de construire une dialectique. Dans le cadre de l'exemple précédent, tous les couples mariés ne sont pas malheureux, contrairement à ce que beaucoup de candidats ont voulu démontrer (les Middleton présentent des personnalités assurément très différentes, mais n'en sont pas pour autant mal assortis ; John et Fanny Dashwood obtiennent bel et bien une forme de félicité domestique qui, pour ambivalente qu'elle soit, mérite que l'on en détaille les enjeux). C'est dans le détail et les nuances que peut s'élaborer une problématique, plutôt que dans une illustration univoque, parfois abusive et lacunaire, du sujet proposé.

### **Démonstration et argumentation**

L'analyse approfondie du sujet posé doit conduire les candidats à formuler clairement en introduction le fil directeur de leur présentation, et à énoncer les deux ou trois parties qui leur permettront de mener la démonstration. Le jury attend des candidats qu'ils dictent le plan de leur présentation dans leur introduction. Ce plan ne saurait se limiter à un simple catalogue statique et illustratif de la notion ou de la citation proposées : il est censé conduire graduellement à la preuve de la problématique, en allant des éléments les plus apparents aux éléments les plus subtils, en intégrant les aspects formels et génériques qui constituent le cœur d'une leçon de littérature.

Le jury salue les nombreux candidats qui ont mené leur analyse avec subtilité, pertinence et élégance, en déployant un raisonnement convaincant, ancré dans des références précises au texte. L'exemple de leçon entendue au cours de la session et retranscrit ci-dessous pourra aider d'autres candidats à bannir les plans de leçon organisés sous la forme d'un catalogue de repérages thématiques. L'exemple type d'un tel catalogue a été fourni en réponse au sujet « Loss in *Falling Man* », pour lequel un candidat a proposé le plan suivant : I- La perte des tours, II- La perte du mariage, III- La perte de la mémoire. On peut également citer un exemple de plan statique fondé sur une séparation du fond et de la forme et qui, pour traiter « The persistence of the lyric in *The Burning Perch* », proposait : I- Les références au lyrique, II- Le lyrisme de la poésie de MacNeice ; ou encore une forme de plan fondée sur l'ordre du texte pour traiter « 'the many-tongued chorus' » (p. 1), in *Crossing the River* », et qui proposait : I- Nash, II- Martha, III- Hamilton, IV- Joyce ; ou enfin des plans binaires comme celui qui entendait traiter « Conversation » in *Sense and Sensibility* en considérant : « I- Conversation as a sign of sense, II- Conversation as as mark of sensibility ».

Le plan n'a pas pour fonction de décrire le texte, il doit marquer les étapes d'une réflexion sur le texte et aboutir à une démonstration convaincante de la pertinence de cette réflexion.

Pour parvenir à ce résultat, certaines erreurs de préparation et de méthode sont à éviter.

1- L'œuvre est parfois mal connue, et le jury a sanctionné lourdement les contre-sens qui découlent d'une lecture superficielle. L'exercice de la leçon a pour fonction de révéler le degré d'appropriation personnelle d'une œuvre, les aptitudes d'un candidat à partager sa réflexion, à proposer et conduire une lecture approfondie du texte. Ne pas se souvenir du déroulé ou des détails de l'intrigue est l'assurance que la leçon sera défailante.

De même, il convient de connaître ce que l'on peut appeler le contexte général de l'œuvre : le mouvement littéraire dans lequel elle s'inscrit, les spécificités de la période historique où elle a été

écrite. Une œuvre littéraire s'inscrit dans un champ particulier, sur lequel il convient d'être renseigné (chaque année, le CNED et quelques éditeurs proposent des ouvrages collectifs sur les éléments du programme de littérature, qu'il n'est pas inutile de consulter).

2 - Trop souvent, la spécificité littéraire de l'œuvre n'est pas évoquée, ou se trouve largement négligée. Or, une œuvre littéraire se caractérise par un système de représentation spécifique, une langue propre à l'auteur, dont il convient de décrire les caractéristiques et d'analyser les effets. Les personnages et les thèmes les plus repérables ne doivent pas faire obstacle à tous les autres aspects d'une œuvre. Les développements paraphrastiques consacrés aux péripéties de l'intrigue, les remarques psychologisantes ou moralisatrices suscitées par le comportement des personnages cantonnent le commentaire dans le domaine des effets du texte, mais ne relèvent pas d'une analyse du texte.

Une leçon de littérature doit porter attention à la manière dont la langue employée renforce et *produit* le sens. Les outils spécifiques de la critique littéraire s'avèrent donc indispensables. Sans que la leçon ne se transforme en une liste pédante et statique des formes les plus élaborées de la stylistique, les candidats doivent se donner les moyens d'analyser un texte pour ce qu'il est prioritairement, à savoir un agencement de mots, de temps, de structures, de rythmes, de rimes dans le cas des poèmes, de figures de style. Une lecture fine et argumentée, consciente des procédés mis en œuvre et capable de les nommer et de les interpréter ne saurait ni s'improviser, ni se passer de tels outils.

La preuve en a été donnée chaque fois que des micro-analyses sont venues brillamment éclairer certaines leçons et proposer des lectures méticuleuses de la focalisation, de la théâtralité, du rythme, de l'ironie d'un discours. En revanche, quelques regrettables confusions obligent à attirer l'attention des candidats sur la nécessité d'utiliser avec rigueur les outils de l'analyse littéraire : les notions de focalisation, de style indirect libre, de discours direct, de courant de conscience ne peuvent guère servir l'analyse si elles sont mobilisées à contre-sens. Il en est de même pour les spécificités génériques de l'œuvre. Il arrive que des candidats convoquent à tort le pentamètre iambique ou le spondée là où il n'y a que vers libres, ou parlent de théâtralité interne et de mise en abîme à mauvais escient, ou encore confondent intertextualité et métatextualité. Quant au vocabulaire et aux catégories critiques spécifiques à l'analyse filmique, ils sont bien souvent ignorés, et les candidats mobilisent le film de manière strictement illustrative, en l'inféodant à l'œuvre littéraire, sous l'angle exclusif de l'adaptation fidèle ou non. On rappelle que le film est une œuvre en soi et que là encore, il convient de maîtriser les outils spécifiques de l'analyse de l'image en général, et de l'image en mouvement en particulier.

3 - Les candidats utilisent parfois le sujet comme prétexte à une récitation de cours, et le détournent ainsi de sa spécificité. Plutôt que d'examiner la particularité physique et incarnée de la notion de marche dans *Falling Man*, quelques candidats ont fait dévier le sujet vers la notion plus générale d'espace, de manière à plaquer des développements convenus sur l'errance ; au lieu d'examiner en détail le fonctionnement du paradoxe dans *As you Like it*, d'autres ont choisi de réciter des paragraphes issus d'ouvrages critiques que le jury reconnaît instantanément. Le sujet proposé doit toujours être repensé afin que la parole entendue en leçon soit la parole d'un candidat engagé

dans son analyse, capable de justifier ses propos et de les développer au besoin, lors de l'entretien. L'épreuve de la leçon peut devenir l'occasion d'une proposition nouvelle par rapport à ce que l'on croit déjà savoir, ou du moins est-il plus enrichissant de saisir cette occasion comme telle, en prenant le risque de la réflexion personnelle, plutôt que de risquer le hors sujet en mobilisant les propos d'un critique tirés de leur contexte.

4 - La conclusion est souvent négligée, confondue avec un résumé, et donc strictement répétitive ou de pure forme. Or la conclusion remplit une fonction essentielle : elle valide l'analyse qui vient d'être faite, à travers le bilan des enseignements que cette analyse a su apporter. Ce bilan permet de reformuler ou d'affiner les enjeux posés dans l'introduction. La conclusion, synthétique et stimulante dans son contenu et dans son expression, peut aussi servir de tremplin pour s'engager dans l'entretien.

5 - L'entretien est un moment d'échange sous-estimé par la plupart des candidats. Les maladresses constatées méritent de retenir leur attention. Les réponses non argumentées ou défensives signalent une erreur d'appréciation sur l'importance et la fonction de cette partie de l'épreuve. Les réponses qui déforment ou réduisent la portée de la question posée, ou qui noient le propos dans des développements confus ne donnent pas une bonne idée des capacités du candidat à mettre son analyse à la portée de ses futurs élèves, ou à écouter avec attention leurs questions. Dans l'entretien, l'écoute du jury se veut bienveillante, et l'intention est toujours celle d'aider les candidats à développer ou à améliorer certains points de leur prestation.

### **L'Expression**

Le jury encourage les candidats à améliorer tout au long de l'année leurs compétences d'anglicistes, qui doivent pouvoir être mises en jeu lors de cet oral. Outre les défaillances de la langue orale (déplacements d'accents, phonèmes défaillants), qui font l'objet d'un rapport particulier, les hésitations de la chaîne parlée et les erreurs syntaxiques doivent pouvoir être grandement combattues par un entraînement régulier à la prise de parole. Les facilités de formulation, comme 'there is' ou 'there are', 'the text says', 'we have the theme of', devraient être entièrement bannies au profit de formulations plus soutenues, mises en œuvre bien avant le jour de l'épreuve pour pouvoir être mobilisées sans efforts. La précision et un registre soutenu de vocabulaire sont indispensables. Les candidats doivent comprendre la nécessité de saisir, dans leur université, dans les laboratoires de langue, les occasions qui leur sont données de s'entraîner, de faire évaluer leur anglais parlé, non seulement pour remédier à leurs imperfections, mais aussi pour proposer à leurs élèves de meilleurs modèles d'expression.

Le jury félicite enfin chaleureusement les candidats qui ont proposé des leçons construites, informées, stimulantes. Il remercie les candidats enthousiastes qui malgré l'enjeu, ou grâce à lui, ont fait partager leur plaisir intellectuel. Ils ont compris que les codes exigeants de cette épreuve leur permettent avant tout de donner le meilleur de leurs compétences et de leur vitalité de lecteurs critiques. Certains après-midi ont été mémorables grâce à eux.

### **Exemple de leçon**

On trouvera ci-dessous un exemple de leçon particulièrement réussie, retranscrite en français à partir des notes prises par le jury.

« Relics in *The Last of the Mohicans* »

Introduction.

Il s'agit là d'un sujet qui pose de manière centrale la question de la possibilité de documenter l'Histoire, et qui souligne à quel point retrouver et conserver le passé est équivoque. *The Last of the Mohicans* met en scène à la fois des émigrants qui ont laissé derrière eux tous les vestiges de leur passé, et des Amérindiens qui en ont été dépossédés.

La fixation physique de l'identité qu'implique la notion de reliques est donc un processus difficile qui conduit à s'interroger sur la nature et le statut de ces reliques, et qui illustre l'appropriation ambivalente que propose Cooper du récit historique.

Examiner les reliques, faire le parcours des reliques observables et des reliques intangibles permettra de mettre en lumière le rôle de la mémoire et du récit, vaisseaux indispensables de la transmission culturelle. Néanmoins, *The Last of the Mohicans* illustre également les différences idéologiques et politiques qui distinguent le récit narratif du document historique. Enfin, les traces du passé recueillies par le roman permettent à la fois d'inscrire le caractère inéluctable de la perte et la fictionnalisation qui est inhérente à l'histoire.

I - Reliques observables et intangibles : le rôle indispensable de la mémoire et du récit dans la transmission culturelle.

Ce que l'on appelle *Wilderness* est un territoire qui se présente souvent dans *The Last of the Mohicans* comme un terrain à la fois vierge et peu décrit. Hawk-eye découvre des sites historiques, en particulier au chapitre 13, et ces vestiges du passé (« decayed block-house ») sont immédiatement pris dans une rhétorique de la perte irrémédiable : « This rude and neglected building was one of those deserted works, which, having been thrown up on an emergency, had been abandoned with the disappearance of danger, and was now quietly crumbling in the solitude of the forest, neglected and nearly forgotten, like the circumstances which had caused it to be reared. », (p. 142).

Il s'agit à la fois d'une perte culturelle et émotionnelle, du fait de la disparition de la famille de Chingkachook, et cette perte est menacée d'oubli, d'effacement de l'histoire. Le récit, pour insuffisant qu'il soit, s'avère alors le seul rempart contre l'impermanence et la perte irrémédiable, comme le souligne le narrateur : « Such memorials of the passage and struggles of man are yet frequent throughout the broad barrier of wilderness which once separated the hostile provinces, and form a species of ruins that are intimately associated with the recollections of colonial history, [...] » (p. 142).

Mais le roman permet aussi de faire une place aux vestiges qui ne sont pas retrouvés. Tandis que Uncas reste parfaitement impassible devant les tombes, il est saisi d'une terreur qualifiée de superstitieuse à l'égard d'un site où la mort des fidèles n'est pas mémorialisée, où la mort demeure aussi insaisissable que la rosée sur un corps mouillé (p. 154).

Les reliques les plus significatives sont les reliques intangibles, les êtres humains eux-mêmes, décrits comme les reliques vivantes de leur culture (« [...] for my boy is the last of the Mohicans. », p. 40), dans un récit dont la fragilité et le caractère hasardeux sont mis en avant. C'est ici la mémoire qui

se construit comme un mémorial, comme un monument aux morts, les Indiens étant immédiatement présentés comme les reliques d'eux-mêmes.

Tamenund est tellement vieux que son âge devient un attribut surnaturel de son personnage, le passé se coagule autour de lui : « [he] had numbered an amount of years to which the human race is seldom permitted to attain. His frame, which had once been tall and erect, like the cedar, was now bending under the pressure of more than a century. », (p. 330-1). Son expression comme son habit deviennent les marques d'une figure sacrée. C'est le récit qui le densifie tandis qu'il n'a plus aucune place dans le présent historique, qu'il est devenue exclusivement une relique, incarnation vivante et multiple de son peuple.

Les choix stylistiques de Cooper témoignent de ce que le récit est la condition de la continuité et de la transmission. L'épigraphe définit le roman, dès le seuil, comme un reliquaire littéraire vivant. L'auteur convoque le canon littéraire. L'influence classique est à l'œuvre. L'intertexte shakespearien, qui se place régulièrement en tête de chapitre, est aussi présent et revivifié dans la théâtralité de certaines scènes et dans la reprise de figures shakespeariennes : l'expérience de la solitude du chef, par exemple (p. 330), renvoie en écho à la solitude d'Henry V avant la bataille d'Azincourt. On relève aussi une référence au père du roman historique : le duo contrasté de jeunes femmes dont l'une est blonde et l'autre brune semble directement emprunté à *Waverley* de Walter Scott, et signale la présence des tropes glorieux du roman historique. Ce que l'on appelle *the novel of manners* et le topos comique de la méprise (*mistaken identity*) affleurent au chapitre 16, lorsque Munro se méprend sur les intentions du Major Heyward. Il pense que ce dernier demande la main de Cora et non celle d'Alice. *The Last of the Mohicans* devient alors un musée de la littérature européenne, et en célèbre à la fois la légitimité et la valeur mémorielle.

Cependant, un récit qui cultive la permanence et inscrit l'identité culturelle est aussi une entreprise délicate. La ligne de crête qui sépare la mémorialisation de l'abus idéologique est ténue, si bien que l'on a pu lire *The Last of the Mohicans* comme un récit puritain démodé.

## II - Du jeu dans le récit historique : lignes de confluence entre histoire et narration.

Le roman garde quelque distance par rapport à ses modèles officiels, et c'est alors la relique qui se désacralise elle-même. Le personnage de Gamut, l'absence flagrante d'intervention divine, ainsi que le portrait de Heyward hérité de la romance médiévale, inscrivent l'écart au sein même du récit. Heyward n'est pas à la hauteur de la tâche. Chevalier déchu, anachronique dans cet environnement où il se voit déplacé, il se montre incapable de décoder le paysage, confond buisson et sentinelles. Il ne peut plus que se prendre pour un chevalier, et la relique littéraire devient un fétiche ossifié : « [...] the young man sank into a deep sleep, dreaming that he was a knight of ancient chivalry, holding his midnight vigils before the tent of a recaptured princess, whose favor he did not despair of gaining, by such a proof of devotion and watchfulness. », (p. 147). De même, l'éloquence de Magua, qui remobilise les structures classiques, s'avère absolument trompeuse. Le langage signe la roublardise plutôt que la transparence.

Quant à Montcalm, il est présenté comme une figure incomplète. Le narrateur insiste sur le fait que les archives textuelles sont partielles, et que les reliques de l'histoire sont encore à venir : « [...]

thousands, who know that Montcalm died like a hero on the plains of Abraham, have yet to learn how much he was deficient in that moral courage without which no man can be truly great. Pages might yet be written to prove, from this illustrious example, the defects of human excellence; [...]. » (p. 204). L'oxymore inscrit au cœur de l'expression, « the defects of human excellence », signale la double marque, le contre-discours qu'il convient d'écrire. Il place le mouvement au cœur même de la relique, et affirme l'idée que conservation et sacralisation sont des opérations sélectives qu'il convient d'historiser. L'histoire est prise dans un *processus* d'historisation. Le langage, dynamisé par l'oxymore, devient le lieu où peut se déployer l'ambivalence de la relique.

Ces déflations comiques notifient l'écart au sein même du récit, et l'impossibilité d'une compréhension stable et fidèle du monde. L'absolu est à la fois sacré et vétuste et *The Last of the Mohicans* met donc en scène la nature instable de ces reliques culturelles apparemment éternelles et universelles. Mais cette reconstruction n'est pas l'apanage du roman. L'histoire elle-même se présente comme une forme de narration.

### III - Un roman historique et un roman sur l'historicité.

Dans *The Last of the Mohicans*, les événements sont soumis à une série de récits concurrents. Il semble que l'environnement lui-même rende impossible le fait d'enregistrer le passé de manière objective : cette fonction d'enregistrement et de conservation du récit est à la fois cruciale et hasardeuse.

Hawk-eye incarne cette ambiguïté d'une manière particulièrement élaborée. Il offre le portrait d'un être liminal, qui échappe aux catégorisations et met en échec les discours monologiques à la fois sur les Blancs et sur les Indiens. C'est un puritain qui ne se soucie pas de religion, un Indien qui ne reconnaît pas ses chevaux. Il préfère observer le changement constant du paysage, éphémère et insaisissable, plutôt qu'écrire pour assurer la fixation inéluctable qu'impliquent les livres. Il est à fois l'incarnation de l'intégrité culturelle et de la fluidité la plus hybride. Incarnée par ce personnage, l'histoire se présente donc comme une construction culturelle, à la fois dépourvue de vérité objective et essentielle pour définir et conserver les identités.

Le pouvoir de transmettre réside donc dans l'histoire elle-même, non plus au sens de *history* mais au sens du mot *story*, dans l'acte même de production du récit. Le roman est hanté par le manque de documentation, par l'effacement de l'archive. Il remplit une fonction de stabilisation du présent, et une fonction urgente, tant le paysage lui-même change de manière permanente. La terre n'est plus garante de la conservation. C'est donc le récit qui remplit cette fonction, et un passage crucial souligne formellement l'ambivalence qui le caractérise. En décidant de raconter à la fois dans le corps du texte et dans l'espace paratextuel d'une note de bas de page, (p. 142), Cooper trouve une manière double d'inscrire l'histoire à l'intérieur du récit, tout en montrant que celui-ci implique toujours l'instauration d'une distance : « Such memorials of the passage and struggles of man are yet frequent throughout the broad barrier of wilderness which once separated the hostile provinces, and form a species of ruins that are intimately associated with the recollections of colonial history, and which are in appropriate keeping with the gloomy character of the surrounding scenery. » (p. 142). La note quant à elle inscrit la différence au cœur du paysage, et à quelques années d'intervalle, sa fluidité : « Some

years since, the writer was shooting in the vicinity of the ruins of Fort Oswego, [...]. » Repérant des échelles en partie enterrées, il doit faire appel à la mémoire d'un vieil homme qui représente l'histoire vivante du lieu pour parvenir à une forme de reconstruction. L'emboîtement des récits est triple : du texte à la note, puis au récit oral, ce qui n'est plus n'est finalement pas perdu.

*The Last of the Mohicans* redonne donc à la jeune nation son bagage perdu. S'il est perdu, c'est bien qu'il a été, et que l'on peut en rendre compte.

Conclusion :

*The Last of the Mohicans*, qui inscrit de manière programmatique dans son titre la perte et la nécessité de la conservation, a fourni à l'histoire américaine une série d'archétypes culturels et littéraires (le bon Indien et le mauvais Indien, par exemple) : Hawk-eye est un héros américain prototypique. Le roman prend une valeur de mythe fondateur de la culture américaine, de relique littéraire. L'histoire et le mythe partagent, dans le roman, les mêmes devoirs et les mêmes objectifs. Si le lecteur contemporain peut parfois s'interroger sur la pertinence idéologique de certaines positions prises par l'auteur, le rôle explicite que joue l'historicisation dans le roman lui permet de reconnaître et de célébrer le pouvoir fondateur du récit.

### Exemples de sujets donnés

- « [T]he many-tongued chorus » (p. 1), in *Crossing the River*
- Embodying history in *Crossing the River*
- « Polyglot, albeit illiterate » (p. 33), in *The Burning Perch*
- The persistence of the lyric in *The Burning Perch*
- Loss in *Falling Man*
- Walking in *Falling Man*
- « Even in New York—I long for New York » (p. 34), in *Falling Man*
- « Much virtue in 'if' » (Act 5, scene 4, l. 88, p. 207), in *As You Like It*
- Recreation in *As You Like It*
- Coming home in *My Antonia*
- The burden of the past in *My Antonia*
- Neighbors in *My Antonia*
- « So serious savages » (p. 330), in *The Last of the Mohicans*
- « [T]he great tie of language » (p. 224), in *The Last of the Mohicans*
- « The tract of wilderness » in *The Last of the Mohicans*
- « Domestic felicity » (p. 289), in *Sense and Sensibility*, the novel and the film
- Conversation in *Sense and Sensibility*, the novel and the film

**Nathalie JAËCK**  
**Université de Bordeaux**

## 2 – option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

### Remarques générales :

Lors de l'épreuve d'explication de texte, le temps consacré à la présentation ne peut excéder 30 minutes. Au bout de 25 minutes, le jury prévient le candidat qu'il lui reste 5 minutes pour terminer sa présentation. L'entretien qui suit la présentation est limité à 15 minutes maximum.

Indépendamment du sujet proposé, l'exercice doit tenir compte de certains prérequis méthodologiques.

Ainsi, l'introduction doit situer le passage dans l'ensemble de l'œuvre, et réserver à la suite de la présentation les considérations générales sur la poésie, le théâtre, le roman, qui retardent la mise en œuvre de l'analyse proprement dite. Il convient de bien situer le passage afin d'en démontrer la spécificité, d'en souligner la place dans la structure de l'œuvre. Les différents contextes, (historique, politique, social, littéraire), peuvent éclairer la lecture proposée si les remarques de ce type sont étroitement liées au passage à expliquer, mais on se gardera d'accorder au contexte une place disproportionnée par rapport à l'analyse du texte, au risque de transformer l'explication en une série de propos autour du passage, et non centrés sur le passage à analyser. La connaissance du contexte ne saurait se substituer à un travail de réflexion personnelle et méthodique.

L'introduction veillera à mettre en évidence un fil conducteur, un angle de lecture capable de structurer l'analyse et de tenir ensemble toutes les parties annoncées dans le plan. Un simple catalogue descriptif des thèmes ne suffit pas. Le candidat est censé proposer un parcours de lecture capable de conduire le jury (et plus tard les élèves) des éléments les plus aisés à repérer aux enjeux sous-jacents du passage. Le plan doit être non seulement annoncé mais dicté clairement, afin que le jury puisse le prendre en note. Les titres doivent être soignés et on veillera à ce qu'ils correspondent au développement afin de réaliser le projet d'analyse annoncé.

La lecture (des dix premières lignes du passage proposé) précède ou suit l'introduction. Elle permet de poser la voix et, par son expressivité, elle renseigne le jury sur la compréhension que le candidat a du passage.

La démonstration met en œuvre tous les outils de l'analyse littéraire qui servent à la mise en lumière d'un passage : microanalyses, repérages des répétitions, des champs lexicaux particuliers, des sonorités, des rythmes, des effets prosodiques, de l'ordre des éléments du texte ou de certaines phrases, de la fonction des dialogues, par exemple. Ce travail de repérage doit induire des développements argumentatifs et mener à des conclusions problématisées afin de ne pas rester à l'état de constats ou de paraphrase savante. Une bonne présentation doit recourir à une terminologie littéraire précise (ex. : rime, strophe (et non paragraphe pour un poème), roman et non livre, ). Pendant l'année de préparation au concours, il est donc utile de s'assurer du sens de termes tels que performatif, ontologique, *ekphrasis*, hypallage, hypotypose, anaphore, *chiaroscuro*, par exemple. Certaines œuvres appellent à revoir des termes utiles à leur analyse : la notion de sublime, par exemple, ou la distinction entre transcendance et transcendantalisme pour Willa Cather. Enfin, il convient d'utiliser une langue soignée, authentique, écartant relâchements et formules répétitives.

On se gardera absolument de convoquer une avalanche de références philosophiques, d'introduire des jugements psychologiques sur les personnages, des considérations idéologiques peu réfléchies (par exemple, à propos de l'œuvre de Caryl Phillips), qui peuvent faire perdre de vue le sujet et rapidement entraîner le hors sujet. Tout ce qui relève du déjà pensé (considérations morales ou idéologiques) doit faire l'objet d'un examen personnel, et le placage de cours entre aussi dans cette catégorie : le poème de MacNeice « Habits », par exemple, ne saurait être pris comme une introduction à la théorie des âges de l'homme, bien présente par ailleurs dans *As You Like It*. Une théorie doit tout d'abord éclairer le texte, et non l'inverse. Ensuite, une théorie ne doit pas conduire à des digressions hors sujet. Tout en observant le passage avec la distance critique nécessaire, il faut au contraire explorer le texte dans toute sa spécificité, en faire ressortir les rouages et les procédés de composition, en illustrant son propos de citations localisées avec précision dans le texte, dosées, cohérentes, bien exploitées, afin d'éviter toute paraphrase ou conjecture.

Méthodologie, communication et pédagogie de la démonstration doivent guider le candidat tout au long de son travail argumentatif. L'explication de texte est un exercice éminemment pédagogique qui doit viser à partager une analyse, à en transmettre les enseignements d'une façon qui permette à l'auditeur de garder sa liberté de jugement. Cet exercice, destiné au jury le jour de l'épreuve, donne une idée précise de ce que le candidat pourra apporter à des élèves lorsqu'il occupera le poste pour lequel il concourt.

**Exemple de prestation entendue par le jury : William Shakespeare, *As you Like It*, The New Cambridge Shakespeare, éd. Michael Hattaway, pp. 109-111, I, 3, vers 28-79.**

L'**introduction** relie le passage au tout début de la scène dont il est extrait, en soulignant le thème prégnant de l'affection : « The Duke my father loved his father dearly », (Rosalind, v. 22) ; « [...] yet I hate not Orlando », (Celia, v. 25) ; « No, faith, hate him not, for my sake », (Rosalind, v. 26).

La candidate nuance ce constat en insistant sur l'ambiguïté de l'expression des sentiments dans la pièce. C'est une comédie qui prend par moments des accents de tragédie. L'intrigue repose sur la haine fraternelle, sur les tensions et menaces qu'elle engendre. L'ambivalence des liens qui existent entre Celia et Rosalind sont mis en évidence, notamment dans ces vers : « We still have slept together, [...] », (Celia, v. 63) ; « Still we went coupled and inseparable », (Celia, v. 66).

Le ton de la comédie s'estompe également à l'annonce du bannissement de Rosalind, mais cette annonce est elle-même teintée d'ambiguïté et la candidate souligne la fonction essentielle que remplit l'intervention du personnage de Duke Frederick, en justifiant le départ de Rosalind pour la forêt.

L'introduction est précise, explicite, suffisamment contextualisée. Les remarques sur l'ambiguïté des sentiments et des liens entre les personnages reflètent déjà la distance critique du propos qui va suivre. L'oscillation entre la comédie et la tragédie, la perception des potentialités dramatiques à l'état latent ici, sont au cœur du passage et fondent l'architecture du commentaire :

- 1- L'ambiguïté des identités ontologiques et génériques,
- 2- La tyrannie et ses humeurs,
- 3- « Still we went coupled and inseparable » : l'amitié et les tensions homoérotiques.

L'introduction est suivie de la lecture obligatoire du début du passage : celle-ci est vivante, alerte, comme il sied à un texte dramatique, et laisse présager tous les sens tissés plus tard dans le commentaire.

### **1 - L'ambiguïté des identités ontologiques et génériques**

La première partie isole le verbe « beseech » : « I do beseech your grace [...] », (Rosalind, v. 35), afin de démontrer l'état de soumission et de fragilité dans lequel se trouvent les deux jeunes filles. Celia est réduite au silence et la loi du père prévaut : Duke Frederick empêche toute parole, impose sa volonté (« [...] Thou diest for it. », (Duke Frederick, v. 34) ; « [...] And in the greatness of my word, you die. », (Duke Frederick, v. 79). La candidate remarque avec justesse que Duke Senior ne fait pas partie de cette scène mais qu'il est présent physiquement à travers Rosalind, car celle-ci n'a d'autre statut que celui que lui donne la descendance, constamment rappelée (« Thou art thy father's daughter, there's enough. », (Duke Frederick, v. 48).

Cependant, ce ton péremptoire est menacé dans sa crédibilité par une question qui concerne le thème central de la ressemblance. Le vers 47, « Tell me whereon the likelihoods depends ? » (Rosalind) introduit ce questionnement et fait sortir Rosalind d'une attitude de soumission. Les sifflantes contenues en particulier dans le vers « I do beseech your grace » (Rosalind, v. 35) induisent l'instabilité du sens et l'incompréhension de Rosalind soulignées par la récurrence des dentales (« Tell »... « likelihoods »... « depends »). Les réponses de Duke Frederick contiennent également sifflantes et dentales qui renforcent la joute verbale entre les deux personnages : « She is too subtle for thee, and her smoothness, / Her very silence, and her patience / Speak to the people [...]. », (Duke Frederick, v. 67-69) car Duke Frederick perçoit bien le danger que représente la parole de Rosalind. À deux reprises il adresse la même formule à Celia : « Thou art a fool » (v. 70) ; « You are a fool » (v. 77). Il accuse Rosalind de vouloir dérober le nom de Celia (v. 70), même s'il a lui aussi usurpé le titre du Duke Senior ; son accusation rappelant d'ailleurs sa propre faute.

L'intensification des accusations menace donc de transformer la comédie en tragédie et justifie le doute intermittent qui semble habiter Rosalind aux vers 39-40 : « [...] / If that I do not dream or be not frantic / (As I do trust I am not) [...]. ». Ces propos traduisent à la fois la conscience que Rosalind a de la faute (son *hamartia* explicitement nommée au vers 36, « [...] / Let me the knowledge of my fault bear with me [...]. ») et le tourment que provoque l'offense, mais aussi l'incompréhension.

### **2 - La tyrannie et ses humeurs**

L'analyse exposée dans la seconde partie cible l'intensification de la menace et étudie le comportement tyrannique de Duke Frederick.

La candidate insiste sur la solennité de la scène. Fondée sur l'usage des impératifs, la parole de Duke Frederick est performative. Le terme « Mistress » utilisé à l'adresse de Rosalind ne laisse aucun doute quant à sa colère annoncée au tout début du passage : « Look, here comes the Duke. / With his eyes full of anger. », (Rosalind, Celia, v. 29-30).

Son discours rigide n'exprime que la fermeture (« [...] there's enough. », (v. 48) ; « Then open not thy lips ! / Firm and irrevocable is my doom [...]. », (v. 72-73), et cette impression est renforcée par le rythme trochaïque.

Le temps, préoccupation majeure de la pièce, est ici décliné sous la forme de l'échéance (« Within these ten days [...] », (Duke Frederick, v.33) ; « [...] If you outstay the time [...] », (Duke Frederick, v. 78), et de la compression de la durée. La candidate fait un rapprochement avec l'échéance qu'impose Shylock dans *The Merchant of Venice*.

La candidate souligne ensuite le déséquilibre des humeurs, l'expression des maux. Le terme *purgation*, utilisée au vers 43, introduit l'idée selon laquelle les paroles pourraient être un remède à la crise, mais Duke Frederick n'est en aucun cas enclin à y recourir. Bien au contraire, le passage reflète l'intensification de sa colère, et souligne la nature arbitraire et jalouse de son comportement à l'égard de Rosalind : les deux expressions « Let it suffice [...] », (Duke Frederick, v. 45), et (« [...] there's enough. », (Duke Frederick, v. 48) rappellent la rivalité entre Oliver et Orlando.

### 3 - « Still we went coupled and inseparable » : l'amitié et les tensions homoérotiques

La référence à ces couples antithétiques conduit à la troisième et dernière partie qui porte, au contraire, sur l'amitié et les tensions homoérotiques contenues dans le passage et suggérées par Charles, bien en amont de cet extrait, dans l'Acte I, scène 1, v. 86-90 :

« [...] for the Duke's daughter, her cousin, so loves her, being ever from their cradles bred together, that she would have followed her exile or have died to stay behind her; she is at the court and no less beloved of her uncle than his own daughter, and never two ladies loved as they do. », (p. 93).

Très tôt dans la pièce, Charles semble dire que les liens qui unissent Rosalind et Celia dépassent les simples attaches qui uniraient deux sœurs. L'intimité est fortement soulignée dans le passage 63-66 :

« [...] We still have slept together,  
Rose at an instant, learned, played, eat together,  
And whereso'er we went, like Juno's swans,  
Still we went coupled and inseparable. »

La candidate procède à une microanalyse de ces vers en insistant notamment sur le terme « rose », verbe dont la sonorité renvoie à la visualité du substantif « rose » et ouvre sur les images de la poésie pétrarquaisante. Ce passage renvoie aux sonnets de Shakespeare également, tandis que l'évocation des deux cygnes, par son ancrage mythologique, introduit un rappel du mythe de l'androgynie. L'union du principe féminin et du principe masculin est ici suggérée par les termes « coupled » et « inseparable ». L'ambiguïté de ce passage reste irrésolue, comme le confirme le double sens du verbe « know » au vers 62, « [...] But now I know her [...] », liant à la fois le sens commun de ce verbe et son sens biblique.

La candidate conclut cette partie en soulignant l'importance de la figure du couple dans la pièce qui, au-delà des tensions et des haines, traduit la force du désir mimétique exprimé par Celia (« [...] I cannot live out of her company. », (Celia, v. 75), un désir qui prend pour objet un être déjà aimé par un autre (« Let me love him for that, and do you love [Orlando] because I do. », (Rosalind, v. 28).

**Conclusion.** La candidate rappelle que ce passage repose sur une tension entre tragédie et comédie, tandis qu'une autre forme de menace concerne la loi du père mise en danger par la loi de l'amour. Ces jeux d'oppositions font apparaître la construction dramatique qui juxtapose, tout en les opposant, le monde champêtre et celui de la cour.

L'exposé, justement minuté, est suivi d'un entretien prévu par le format de l'épreuve.

La candidate revient sur la censure de la parole exercée par Duke Frederick pour préciser que, dans les injonctions rigides de Duke Frederick, Shakespeare suggère une série d'ambiguïtés. Au vers 78, par exemple, le personnage évoque son honneur alors qu'il a lui-même usurpé le pouvoir. La profondeur du personnage de Duke Frederick peut ainsi être discutée : il sert les intérêts de l'intrigue dans la mesure où le bannissement permet de justifier que Rosalind parte de la cour.

Une autre partie de l'échange porte sur la haine fraternelle qui s'exprime dans l'affrontement ou dans la lutte physique. Peut-on considérer cet extrait de comme une autre forme de lutte, c'est-à-dire un duel verbal ? La candidate remarque que la soumission de Rosalind (« I do beseech your grace », v. 35) n'est peut-être qu'apparente car ce vers amorce ainsi une joute verbale qui se termine par le bannissement. Cependant, l'affrontement, tel qu'il apparaît ici dans cette scène, montre surtout l'impuissance de Rosalind et de Celia. Elles essaient d'assiéger Duke Frederick, en jouant sur la contiguïté sonore entre le verbe « besiege », absent de cette scène, et le verbe « beseech » au vers 35. Cette sonorité se trouve également rappelée par « my liege » au vers 75. Selon la candidate, la supplique en forme d'assaut n'opère pas.

Il s'agit là d'une prestation de qualité, qui témoigne d'une réelle confrontation avec le texte abondamment convoqué et pertinemment cité. Divers aspects de la méthodologie sont mis en œuvre, notamment la microanalyse, l'exploration du style (lexique, sonorités et effets prosodiques) et des enjeux sous-jacents (en reliant toujours cet extrait à d'autres moments du texte dramatique dans lequel la candidate circule aisément).

#### **Exemples de sujets d'explication de texte donnés lors de la session 2017 :**

- James Fenimore Cooper, *The Last of the Mohicans*, pp. 320-321 : « Magua had now attained ... by deeds of desperate daring. »
- James Fenimore Cooper, *The Last of the Mohicans*, pp. 275-276 : « In the mean time ... and unyielding form of Uncas. »
- Willa Cather, *My Antonia*, pp. 27-28 : « The rabbits were unusually spry that afternoon ... and began to tell her something. »
- Louis MacNeice, *The Burning Perch*, pp. 15-17 : « Spring Cleaning » ; « Another Cold May »
- Louis MacNeice, *The Burning Perch*, pp. 31-32 : « The Habits » ; « Greyness is All »
- Caryl Phillips, *Crossing the River*, pp. 142-143 : « September 1939 » « We got lost on the way back up ... Goodnight, but I'm not right pleased. Goodnight, Len. »
- Don DeLillo, *Falling Man*, pp. 243-244 : « Paper was flying down the hallway ... She fell and left it. »
- Shakespeare, *As You Like It* : I. 3 (v. 28-79), p. 109-111.
- Shakespeare, *As You Like It* : II. 7 (v. 1-61), p. 132-135.
- Shakespeare, *As You Like It* : III. 3 (v. 299-357), p. 159-162.
- Shakespeare, *As You Like It* : IV. 3 (v. 93-151), p. 191-193.

**Martine YVERNAULT**  
**Université de Limoges**

### **3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon**

Les candidats sont amenés à choisir entre deux sujets portant chacun sur une question différente du programme. Cette année figuraient au programme les trois questions suivantes :

- Les Républicains de Dwight Eisenhower à George W. Bush (1952-2008), sujet reconduit en 2017 ;
- La Glorieuse Révolution (1688-1701), sujet reconduit en 2017 ;
- Le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise, 1970-1979, nouveau sujet en 2017.

Les candidats disposent de cinq heures de préparation. Une telle durée ne doit pas intimider les candidats, car elle est nécessaire pour se remémorer des connaissances riches et variées, et surtout, pour réfléchir au sujet, ordonner son propos et articuler ses connaissances à son raisonnement.

L'épreuve de leçon consiste en un exposé en langue anglaise d'une durée de trente minutes maximum, suivi d'un entretien en langue française de quinze minutes tout au plus. Si le candidat n'a pas terminé sa présentation au bout de 25 minutes, un membre du jury lui indique par un signe qu'il lui reste cinq minutes. Ce signe est de l'ordre de l'information et non de l'injonction à terminer. Il est alors préférable de passer le plus rapidement possible à la conclusion, car au bout de trente minutes le candidat sera interrompu par le jury.

Le candidat ne doit pas lire la totalité de sa présentation. Il peut rédiger, et donc lire, l'introduction et la conclusion, mais le développement doit être écrit sous la forme de notes. A la fin de l'épreuve le jury vérifiera que les brouillons du candidat ne comportent pas un exposé entièrement rédigé. On attend des candidats un contact visuel fréquent avec tous les membres du jury, qui doivent être traités également (pas de contact visuel exclusif avec un seul membre de la commission). Les candidats doivent également adopter un débit favorable à l'écoute, ni trop rapide ou haché, ni trop lent, et parler suffisamment fort.

#### **Préparation en amont :**

Les exigences de l'épreuve en termes de connaissances et de problématisation sont élevées. On attend lors des oraux encore plus de précision que lors des épreuves écrites d'admissibilité. Les candidats qui choisissent l'option civilisation sont censés s'être au moins partiellement spécialisés dans cette discipline et s'être familiarisés avec ses codes, ses méthodologies propres. La civilisation est une discipline à part entière et l'option ne doit pas être choisie par défaut. Certains candidats pensent réussir l'épreuve au moyen d'une chronologie simple et des connaissances générales tirées d'une lecture superficielle d'ouvrages de préparation au concours. Ce bagage est très insuffisant et n'assure pas une note correcte lors des épreuves d'admission.

Les programmes sont publiés longtemps avant les épreuves ; aussi ne saurait-on trop encourager les candidats à faire, très tôt dans l'année universitaire ou, mieux, pendant l'été précédent, des lectures sur les questions au programme mais aussi des révisions plus générales. Dès qu'ils envisagent de concourir, les futurs candidats doivent commencer à cerner les programmes à partir des textes de cadrage. Ils doivent se préparer à travailler l'intégralité du programme. Trop de

candidats font encore des impasses sur une question, ou sur des pans entiers d'une question. La question sur les Républicains ne porte pas sur les seuls présidents, mais aussi sur le Congrès ; l'économie et les questions de politique étrangère posent souvent problème aux candidats. La Glorieuse Révolution se prolonge jusqu'en 1701 et non 1691 ; la dimension écossaise de la question est largement méconnue. En ce qui concerne la Grande-Bretagne des années 1970, beaucoup de candidats sont mal à l'aise sur les questions économiques. Les candidats doivent également faire le bilan de leurs connaissances acquises en licence et en master, réviser leurs acquis et les consolider par des lectures générales en histoire britannique et américaine pour combler d'éventuelles lacunes et être certains de maîtriser les connaissances fondamentales attendues (en particulier) sur la constitution américaine, les grands textes de la tradition constitutionnelle britannique, les grandes idéologies politiques, et les mécanismes institutionnels et politiques dans les deux pays.

Ce travail de révision et de remise à niveau de base doit être fait le plus tôt possible, pour permettre une compréhension optimale des cours dispensés à l'université et des ouvrages publiés sur les questions au programme (cours du CNED, manuels, notamment). Cependant, que l'on suive une préparation dans une université ou que l'on travaille seul, il ne faut pas se limiter à ces ouvrages de préparation au concours. Dès qu'ils commencent à maîtriser les grands enjeux de la question, les candidats doivent se saisir de la bibliographie du programme, et lire des ouvrages et des articles, en commençant par les plus fondamentaux et en les complétant par la lecture d'articles plus précis ou par la consultation d'ouvrages plus pointus. Ce travail de lecture de longue haleine doit commencer plusieurs mois avant les épreuves écrites, en allant des ouvrages les plus simples et les plus généraux vers les ouvrages et articles plus spécialisés. La troisième question de civilisation (figurant aux épreuves orales mais non à l'écrit) n'est pas subsidiaire. Elle nécessite une préparation aussi lourde, aussi intensive, aussi longue que les deux autres questions car les exigences sont en tous points similaires, qu'il s'agisse du volume des connaissances, de la précision des dates, des faits, des statistiques, ou du niveau de problématisation et de maîtrise historiographique.

### **L'exercice de la leçon**

Le terme de « leçon » ne doit pas prêter à confusion. Le jury n'attend pas une récitation scolaire d'un pan de cours, mais un développement problématisé et organisé. Cet exercice implique le primat de la réflexion, de la problématisation, de la démonstration, sur l'exposition et sur la récitation. Même s'il est indispensable et attendu que les candidats présentent des connaissances, celles-ci sont au service d'une démonstration qui s'élabore pendant cinq heures de préparation.

Deux types de sujets sont proposés aux candidats : des sujets notionnels (comportant une ou plusieurs notions articulées), et des sujets citationnels, qui comportent une courte citation (allant d'une à sept lignes environ) accompagnée du nom de son auteur, de la date de publication, et de la source d'où elle est tirée. Cette année encore, les sujets citationnels sont plus nombreux que les sujets notionnels. Les candidats ont le choix entre deux sujets qui peuvent être de même type ou de type différent mais qui portent sur des questions différentes.

### **Sujets citationnels**

Il est demandé au candidat, lors de la préparation, d'analyser le sujet, de le décortiquer, d'en interroger les présupposés. Un bon travail préparatoire permet de repérer les attendus (idéologiques, historiographiques, par exemple), d'en dégager la logique et, éventuellement, d'en repérer les contradictions ou les tensions internes. Tout ce travail préparatoire, nécessaire et long, nourrira l'introduction, la problématique, et orientera tout l'exposé. Il permet également de cadrer le sujet chronologiquement : certains candidats sont remontés jusqu'à la fondation du Parti républicain en 1854, et ont déroulé des connaissances jusqu'à 2008, alors que des éléments du paratexte leur auraient permis de limiter l'étendue chronologique et de préciser du même coup la problématique.

Il est nécessaire, pendant la préparation, de découper la citation pour en analyser les parties constitutives, surtout lorsqu'elle est longue de plusieurs lignes. Ce travail préparatoire doit s'accompagner d'une réflexion plus globale pour synthétiser les enjeux et dégager les grandes perspectives ouvertes par la citation. Rhétoriquement, il est en général maladroit de se livrer à un tel tronçonnage pendant l'introduction. Surtout, on ne saurait tirer de ce seul travail une véritable problématique : à s'en tenir à une juxtaposition d'analyses de fragments on risque de poser plusieurs questions ou de s'éparpiller, en perdant de vue le caractère global des enjeux sur lesquels s'appuie toute bonne problématisation. La problématique est unique : trois questions ne constituent pas une problématique. L'unicité de la problématique implique qu'il est impossible de consacrer chaque partie à un morceau de la citation. Il faut résister à la tentation de traiter la citation dans l'ordre où apparaissent les membres de phrase, voire les mots : à ainsi procéder, on manque la logique d'ensemble et on risque de présenter un catalogue peu problématisé et assez décousu.

La citation doit être étudiée à partir de son paratexte qui permet de reconstituer, le plus finement possible, sa situation d'énonciation. Ainsi, certains candidats n'ont pas pris en compte qu'une citation d'Anthony Crosland était tirée d'un *cabinet paper*. La nature du document et, partant, son destinataire (circulation restreinte au sein du cabinet) aurait dû empêcher un candidat de parler de prise de position publique en réponse à Margaret Thatcher, alors dans l'opposition. De telles erreurs d'analyse du paratexte peuvent entraîner une problématique hors sujet, comme dans le cas présent, où la citation a été analysée, à tort, dans la perspective du « déclinisme » exploité politiquement par Margaret Thatcher. Le sujet citationnel autour de la nomination de Bork à la Cour suprême américaine illustre lui aussi l'importance du paratexte dans la problématisation. Plusieurs candidats ont réduit le sujet aux droits civiques (comme s'il se réduisait à une illustration de « a radical turn away from traditional approaches to civil rights ») et ont négligé la dimension judiciaire, pourtant centrale dans le sujet, si l'on prend en compte la mention de Bork dans la citation et le titre de l'ouvrage qui replace la citation dans le contexte des combats politiques autour des nominations à la Cour suprême. Négliger le paratexte conduit souvent à amputer le sujet d'une dimension importante, ce qui conduit à des traitements superficiels (ou du moins partiels) et peu problématisés.

De façon générale, le paratexte doit aider le candidat à placer la citation dans un courant intellectuel, qu'il soit idéologique, critique, ou historiographique. Il peut arriver que l'auteur soit inconnu du candidat et le jury l'accepte dans certains cas. Mais même alors, le candidat doit trouver ailleurs dans le paratexte (dans le titre de l'ouvrage, dans la date, voire dans le lieu d'édition) des éléments

qui, en entrant en résonance avec le propos de la citation lui-même, lui permettent de situer la citation. A partir de ce repérage, le candidat peut critiquer la citation, en se rappelant que critiquer ne signifie pas invalider (*the author is biased*), ni passer au crible de considérations moralisatrices. On attend du candidat une capacité critique de mise à distance de la citation, c'est-à-dire de capacité à concevoir le système de valeurs, de références (par exemple) où elle s'inscrit et à l'opposer à d'autres points de vue. Les meilleures prestations réussissent à mettre au jour les présupposés d'une citation, son caractère conjoncturel ou daté, ses limites, ce qui permet, dans le développement, de la relativiser ou de l'attaquer à partir d'autres positions idéologiques ou historiographiques. C'est particulièrement le cas de citations d'historiens de la Glorieuse Révolution, ou bien d'hommes politiques britanniques des années 1970, dont le point de vue franchement conservateur ou travailliste se prête à un tel travail critique.

### Sujets notionnels

Les sujets notionnels requièrent un travail d'analyse fin sur les termes du sujet. On attend des candidats qu'ils définissent les termes-clé de la citation au cours de leur exposé, en introduction ou au début de l'analyse dans la première partie. Certaines prestations ont pâti d'une mauvaise compréhension, et d'un manque de définition de termes comme *polarization* ou *alignment* (en contexte de politique américaine). Les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue en salle de préparation et devraient en faire usage pour vérifier le sens (très souvent, les différents sens) des termes. Il est très maladroit d'en faire état dans sa présentation, surtout lorsque les termes sont très généraux et au cœur d'une question. Dans une présentation sur la Glorieuse Révolution, on peut se demander pourquoi un candidat doit recourir au dictionnaire pour définir *revolution*, alors que le terme aurait dû être travaillé et médité pendant la préparation au concours. Lorsque la citation comporte plusieurs termes, tous doivent être interrogés et mis en relation. Ainsi le sujet « The crisis of the two-party model in the UK in the 1970s » invitait les candidats à réfléchir à la notion de modèle, de paradigme, et pas seulement aux fortunes électorales des partis conservateur et travailliste bousculés par d'autres formations politiques (ce qui est un aspect du sujet, le plus évident mais aussi le plus superficiel) : *the crisis of the two-party model* n'est pas *the crisis of the two parties*. Dans ce sujet, la mention « in the UK » invitait également à traiter les spécificités écossaises, galloises, et nord-irlandaises de la question.

La leçon implique un travail de problématisation : les termes du sujet ne doivent pas être traités séparément ou rapprochés de façon purement formelle ou rhétorique, mais mis en relation de façon dynamique et dialectique. Ainsi, le sujet « Radicals and moderates in 1970s Britain » invitait les candidats à dépasser le simple catalogue de « radicaux » et de « modérés ». Le *and* liant les deux termes du sujet exige que le candidat traite de la relation entre les deux, l'interroge, et se demande sans cesse en quoi les deux termes se définissent l'un par l'autre. On ne peut accepter un plan abordant les radicaux, puis les modérés puis les tensions entre deux. Le candidat fait un peu mieux lors qu'il examine les radicaux et les modérés dans les partis, puis dans les syndicats, puis dans la société civile : un tel plan, on le devine pourtant, risque de mener à un catalogue de noms et d'organisations finalement assez statique. A l'inverse, une progression dynamique peut partir de

l'existence des tensions entre radicaux et modérés dans les partis, consécutives à la crise du modèle keynésien. La réflexion peut ensuite porter sur les moments de cristallisation des conflits (grèves, crises politiques) impliquant une radicalisation de certains acteurs syndicaux ou politiques, et suscitant des réactions de l'exécutif. Une troisième partie peut élargir la perspective en montrant comment le consensus d'après-guerre, qui associe les syndicats à la gouvernance, est remis en cause par la diffusion d'un discours anti-nationalisations et anti-syndical, de sorte que le centre de gravité politique (le référentiel par rapport auquel se définissent radicaux et modérés) se déplace vers la droite. La victoire de Margaret Thatcher en 1979 serait, dans cette lecture, une victoire des radicaux de droite.

Les sujet notionnels portant sur un seul terme requièrent des candidats une capacité à interroger le concept en en séparant les composants dans une démarche critique. « Reaganism » a permis au jury de départager les candidats en fonction de la finesse de leur appréhension du terme. Certains sont partis du principe que le reaganisme est un « isme » comme le communisme ou le libéralisme, et qu'il était couramment utilisé en politique comme dans l'historiographie. Un tel présupposé conduit à dérouler un catalogue de mesures politiques et/ou un récit centré sur la biographie de Reagan et le développement de son action. Les candidats qui ont ainsi limité le sujet sont passés à côté de la problématique qui, comme d'autres l'ont bien compris, consistait justement à interroger la cohérence intellectuelle, idéologique du reaganisme, et à se demander si le terme recouvre un ensemble d'idées, ou bien un répertoire d'émotions et d'attitudes associées au président Reagan, voire un mythe. Une candidate a ainsi proposé une problématique simple, et tout à fait pertinente : « to what extent can Reaganism be envisioned as a conservative myth ? »

### **Problématique, plan et développement**

La problématique doit être énoncée clairement pendant l'introduction, une fois que le candidat a analysé le sujet et en a dégagé les notions et les articulations majeures. Il faut étoffer l'introduction : la problématique ne peut être formulée qu'à l'issue d'une phase de contextualisation et de problématisation conséquente (qu'il s'agisse de décortiquer les notions ou la citation). La problématique est bien plus qu'une exigence rhétorique et scolaire : c'est une question qui justifie la démonstration (poursuivie dans tout le développement), et, partant, le plan adopté. La conclusion vient apporter des réponses à la problématique. La question posée ne doit donc pas être oiseuse ni trop simple. De façon générale les questions ouvertes paraissent préférables puisqu'elles offrent un spectre de réponses plus large que les questions fermées ; mais une question fermée peut avoir toute sa pertinence et être recevable, par exemple dans le cas suivant : « In the light of new studies on Ireland and Scotland, is it possible to claim that the Glorious Revolution was revolutionary ? ». Les bonnes problématiques peuvent souvent se formuler de façon simple. Par exemple, le sujet « The Crown » (sur la Glorieuse Révolution) a donné lieu à une bonne prestation fondée sur la problématique suivante : « What was the impact of the Glorious Revolution on the English crown's supposed supremacy? » A l'inverse les questions longues (alourdies de propositions relatives ou incises) correspondent à des problématiques alambiquées. Tout comme les séries de questions enchaînées, entendues dans trop de prestations, elles annoncent souvent un développement confus car elles révèlent une difficulté à synthétiser et à hiérarchiser les questions. Il est évident que

la question unique proposée en introduction sera diffractée en sous-questions tout au long du développement, mais la nécessité d'un fil conducteur unique n'en demeure pas moins. Il faut rappeler ici que le jury doit prendre en notes la problématique et le plan. Certains candidats les lisent beaucoup trop rapidement : le jury ne peut en noter que des bribes et l'évaluation du candidat ne peut qu'en pâtir. Les candidats seraient bien avisés de s'entraîner à dicter leur problématique et leur plan, ou à se les faire dicter, et ils se rendraient compte alors du débit approprié. Une problématique et un plan simples et directs sont beaucoup plus faciles à noter que des phrases tortueuses. Les candidats devraient porter leur attention à la rédaction de problématiques et de plans précis (lexique riche, approprié) et simple (syntaxe claire, directe).

Le plan, en deux ou trois parties, doit être dynamique. Il découle de façon directe de la problématique. Des parties thématiques compartimentées sont propices à la récitation de connaissances mais pas à l'articulation d'une pensée dynamique et problématisée ; en général, le développement reste statique. S'il est possible d'intervertir deux parties, c'est le signe sûr qu'elles ne sont pas articulées, que le propos n'est pas dynamique, et donc qu'il faut modifier le plan. Les candidats doivent indiquer le passage d'une partie à la suivante très clairement, par des transitions rappelant le libellé de la partie tel qu'il a été présenté en introduction ou dans une formulation proche. De façon générale, l'auditeur doit toujours savoir à quel moment de la démonstration il se trouve. Certains candidats annoncent les points qu'ils comptent développer au début de chaque partie : cette méthode est acceptable, pourvu qu'elle soit utilisée avec élégance et non, comme trop souvent, de façon mécanique et lourdement scolaire.

L'articulation entre les connaissances et le sujet est essentielle dans le développement. Les plans chronologiques sont souvent peu pertinents car ils montrent que, dans l'esprit du candidat, la récitation de connaissances l'emporte sur la problématisation. Un défaut de méthode fréquent est le plan chronologique déguisé en plan thématique par le biais des titres de parties. Le jury ne s'y trompe pas. Le défaut de méthode le plus répandu est le placage de connaissances : un terme de la citation devient prétexte à de longues récitations de cours. Les candidats doivent se souvenir que toute connaissance n'est mobilisée que pour s'inscrire dans une démonstration : il faut toujours se demander si l'apport est nécessaire, et le cas échéant, à quel moment de la démonstration. Il est contre-productif de chercher à placer toutes ses connaissances sur le sujet. Trop de candidats cherchent à réciter un cours, ou apportent des éléments secondaires, voire anecdotiques. Mentionner la grève des fossoyeurs en Angleterre en 1979, épisode isolé et peu représentatif du mouvement social, n'a de sens que dans un développement sur la construction médiatique de l'« Hiver du mécontentement », qui précisément monte en épingle de tels cas isolés. Sinon, l'évocation ne sert pas la démonstration. Des candidats mentionnant les fossoyeurs se sont révélés incapables d'expliquer la chronologie précise de l'Hiver du mécontentement (exigible au mois près, voire au jour près pour certains événements), et surtout la logique des acteurs. Le développement de la leçon n'est donc pas un exposé de connaissances, mais un aller-retour incessant entre les termes du sujet, les connaissances, et, dans les meilleures leçons, l'historiographie. Ce n'est pas le désir de présenter ses connaissances qui doit prévaloir, mais la réflexion qui impose le choix des connaissances et élimine nécessairement un grand nombre d'entre elles pour ne retenir que les plus pertinentes.

Autre défaut assez fréquemment relevé : les leçons « en entonnoir » s'ouvrent sur une introduction longue, surdimensionnée, puis à partir d'une première partie (allant jusqu'à 10 minutes chez certains candidats), le propos se perd dans une deuxième partie bien plus courte. Certains candidats sont amenés à bâcler leur troisième partie pour pouvoir lire leur conclusion. Ce défaut particulier révèle un manque de maîtrise du temps, et donc un manque de pratique, chronomètre en main.

Pour parer aux divers défauts relevés ci-dessus, un entraînement régulier est nécessaire. Le jury se réjouit d'avoir pu entendre des leçons de très bonne tenue, et beaucoup d'autres prestations qui, sans être parfaites, manifestaient un souci de problématisation et d'exposition claire et pédagogique des connaissances.

### **Entretien**

L'entretien constitue une partie importante de l'épreuve. Il dure dix minutes et se déroule en langue française. Ce changement de langue est difficile pour les candidats, qui doivent s'adapter en quelques secondes. Le jury peut comprendre un certain flottement en tout début d'entretien mais ne saurait tolérer les anglicismes. Les candidats sont pour la plupart conscients de la nécessité d'adopter un registre élevé et d'éviter les calques et les anglicismes. Outre quelques exemples de registre trop relâché (*rigolo, débrouillard*), le jury a relevé un certain nombre de fautes portant, par exemple, sur les prénoms anglais dans les leçons sur la Glorieuse Révolution (Jacques et non \*James, Guillaume et non \*William), ou sur des termes économiques comme « les imports » (pour « les importations »). On parle en français des trois pouvoirs aux Etats-Unis, et non des trois « branches » (*branches* en anglais). Un candidat n'est pas parvenu à parler de « tolérance » et a fait une périphrase, tant il avait à l'esprit le terme anglais *toleration*. Naturellement, on relève surtout le phénomène contraire de calque en anglais, comme « revenue policy » (à la place d'*incomes policy*). Pour éviter cet écueil, les candidats devraient faire des lectures dans les deux langues, et pas seulement en anglais. Ils devraient lire quelques articles en français et, au besoin, compiler un glossaire français-anglais comprenant le lexique de base de la civilisation britannique et américaine, ainsi que le vocabulaire spécialisé des trois questions au programme. Encore une fois, il est recommandé aux candidats de s'entraîner autant qu'ils le peuvent pour aborder les difficultés de l'entretien, qu'il s'agisse du passage d'une langue à l'autre, de l'écoute attentive à accorder aux questions, et de la formulation des réponses.

Au-delà même de la question de la langue, les candidats ne doivent jamais se départir d'une attitude courtoise et ouverte qui, elle aussi, se travaille par un entraînement régulier. Le rapport 2016 critiquait le comportement de certains candidats, qui posaient des questions en retour au jury, lui coupaient la parole, ou rappelaient qu'ils avaient déjà répondu à la question au cours de la présentation. Ce type d'attitude, en 2017, paraît très marginal et le jury se félicite que les recommandations de 2016 aient été prises en compte par les candidats. Le candidat doit savoir qu'une question posée par un membre du jury émane de l'ensemble de la commission, et donc que sa réponse s'adresse aussi aux autres membres.

L'entretien sert en priorité à rectifier certaines erreurs ou approximations, puis à enrichir et à prolonger des analyses développées pendant l'exposé, et enfin, le cas échéant, à aborder des

questions oubliées par les candidats dans leur réflexion. Les questions ne cherchent jamais à piéger les candidats. Au contraire, l'entretien représente pour eux une occasion d'augmenter leur note en complétant et en corrigeant leur propos. Un entretien réussi permet d'augmenter la note médiocre d'une prestation en demi-teinte. Les questions peuvent porter sur le propos des candidats, sur leurs connaissances, qu'elles soient approximatives ou manquantes, sur des élucidations lexicales (sens d'un terme de la citation ou d'un mot employé dans l'exposé) qui mènent souvent à des questions sur des concepts.

On attend des candidats qu'ils écoutent les questions attentivement, les analysent rapidement et répondent le plus précisément possible ; ils doivent faire preuve de réactivité, d'un sens de la nuance et du dialogue qui permet de rectifier les erreurs et d'approfondir l'analyse. Il arrive qu'un candidat comprenne, par le biais des questions du jury, qu'il a commis un contresens sur une partie importante du sujet, ou qu'il en a oublié un aspect essentiel. Dans ce cas, certains candidats se braquent, se répètent et refusent de remettre en cause leur prestation ; d'autres tentent de se rattraper et parfois y parviennent, ne serait-ce que partiellement. Dans sa notation, le jury valorise ces candidats réactifs qui prouvent leur honnêteté intellectuelle et leur capacité à réfléchir vite : ils démontrent des qualités d'agrégé, en somme. Beaucoup de questions du jury sont suscitées par des affirmations simplistes ou péremptoires avancées dans l'exposé : le jury attend du candidat de la nuance, c'est-à-dire, de nouveau, qu'il fasse preuve d'agilité intellectuelle, et, sans se renier entièrement, qu'il apporte des contre-arguments ou des correctifs.

L'entretien permet également au jury de poser des questions sur des formulations vagues ou inappropriées dans l'exposé. Le jury entend trop souvent des expressions comme : « the election of the Labour government » ; « to renegotiate the Roe vs Wade » ; « Nixon issued the Clean Air Act ». Ce type de formule, qui trahit une méconnaissance des mécanismes institutionnels et constitutionnels des pays anglophones, appelle toujours une question dans l'entretien. Les candidats doivent être prêts à se corriger, de façon rapide et précise, en français ; il est attendu qu'ils connaissent le vocabulaire de la civilisation dans les deux langues. De façon plus générale, le jury peut poser des questions sur des connaissances hors-programme mais pertinentes dans le cadre de la leçon et censées connues d'un bon civilisationniste, qu'il s'agisse de *Magna Carta*, de la guerre civile anglaise ou de la politique de Margaret Thatcher par exemple.

Le jury regrette chez certains candidats des réponses excessivement longues, délayées ou répétitives, qui sont décevantes après un exposé qui peut, par ailleurs, être bon. Certains candidats ne se voient poser que quatre questions en dix minutes d'entretien, parce que leurs réponses sont trop longues ou énoncées avec un débit trop lent. De façon générale, le jury n'interrompt pas le candidat : c'est au candidat de se rendre compte qu'il n'a rien de plus à apporter et devrait s'arrêter. Une question comme « En quelle année tel événement s'est-il passé ? » appelle comme réponse une date, pas un développement de deux minutes sur les tenants et les aboutissants dudit événement. Les candidats qui répètent pendant l'entretien ce qu'ils ont dit dans leur exposé ont peut-être l'impression de gagner du temps parce qu'ils tiennent des propos dont ils sont sûrs. Mais « jouer la montre » ne paie pas. Les redites leur font perdre un temps précieux qui devrait être consacré à faire

valoir de nouvelles connaissances. Les candidats qui ignorent la réponse à une question ont tout intérêt à le dire franchement pour faire avancer l'entretien. De manière générale, ils doivent répondre de façon précise et rapide aux questions, surtout lorsqu'il s'agit de vérifications de connaissances, de sorte que de nouvelles questions leur soient posées, ce qui ne peut qu'augmenter la note finale si les réponses sont satisfaisantes.

### **Quelques remarques sur la langue :**

Le niveau de langue des candidats est très variable. Si certaines prestations sont très en-deçà des attentes, le jury a eu le plaisir d'entendre des exposés de très bonne tenue présentés dans un anglais authentique. Sans prétendre à l'exhaustivité, il convient de relever un certain nombre d'erreurs récurrentes telles que l'utilisation de « mandate » à la place de « term », « right-winged » au lieu de « right-wing », « economical » pour « economic ». De façon plus préoccupante, des termes courants du vocabulaire politique ne sont pas maîtrisés par certains candidats. « Polarization » est parfois confondu avec « division » ; « governance » et « government » ou bien « policy » et « politics » sont employés comme s'ils étaient synonymes. Dans la question de civilisation américaine, il arrive que « conservative » et « Republican » ne soient ni définis, ni distingués l'un de l'autre. Dans certains cas, l'erreur va au-delà de la confusion lexicale mais touche à la méconnaissance des réalités institutionnelles, politiques et idéologiques des pays étudiés. On ne saurait trop répéter qu'il faut entreprendre, tôt dans la préparation au concours, un travail de fond sur les concepts fondamentaux.

Un des travers les plus fréquents est l'utilisation du présent, et parfois du futur, dans le passé : « Margaret Thatcher will become Prime Minister in 1979 » est une forme agrammaticale. Le prétérit est le temps classique du récit au passé. Le jury a entendu beaucoup de déplacements d'accent sur des mots fréquents et récurrents dans les questions au programme. Il en est ainsi de : absolutism, committee, economy, episcopate, episcopacy, legitimacy, republicanism, Catholicism, Protestantism, responsibility (on entend parfois \*responsability), ou bien socialism, liberalism, communism. Des termes encore plus courants, et employés sans cesse en civilisation, ne devraient pas poser problème : category, develop, discontent, event... Il est inadmissible de ne pas maîtriser les règles d'accentuation des mots à suffixes comme -ion et -ism. Les candidats devraient établir une liste de termes-clé de la civilisation britannique et américaine, au-delà, de la politique et de la société, et en apprendre à la fois la prononciation et les usages, pour éviter des collocations malheureuses (*a Supreme Court issue, to do a speech, at the right*).

### **Conclusion :**

Loin de se réduire à une récitation de cours, l'épreuve de leçon évalue les capacités pédagogiques de clarté et de progressivité du propos, ainsi que les capacités de réflexion (analyse de sujet, synthèse et mise en ordre de connaissances) des futurs professeurs. C'est un exercice difficile et intimidant (cinq heures de préparation sur un sujet tenant parfois en un seul mot) mais il est réalisable, et a été réalisé brillamment par certains candidats en 2017 encore. Cet exercice ne s'improvise pas : il requiert un entraînement et une maturation intellectuelle commencée en général bien avant les épreuves. Les candidats qui se démarquent sont ceux qui analysent bien le sujet, en tirent une

problématique, mobilisent, et surtout sélectionnent leurs riches connaissances factuelles et historiographiques pour répondre de façon dynamique à la question posée.

### **Sujets cités:**

#### **Les années 1970 :**

- « The crisis of the two-party model in the UK in the 1970s »

- « Radicals and moderates in 1970s Britain »

- “I make one final point. It is still sometimes said that the British people are not living within their means and need to be taught a sharp lesson about the reality of our condition. But on present policies we shall be living within our means by late 1977 or early 1978. Meanwhile the British people are enduring 1.5 million unemployed, a loss of potential production on an enormous scale, and an actual fall in their real standard of living. There is no canon of morality or economics of social democracy which demands from them a further and needless sacrifice.”

Memorandum by the Secretary of State for Foreign and Commonwealth Affairs, Anthony Crosland, ECONOMIC STRATEGY – THE IMF, Cabinet Papers, November 29, 1976.

#### **Les Républicains :**

- « Reaganism »

- “The fight over Bork cannot be understood outside the context of Reaganism. The Reagan years marked a radical turn away from traditional approaches to civil rights. All administrations since Lyndon Johnson’s believed, with varying degrees, that the power of government had to be harnessed to provide special help to black America because of a legacy of slavery and discrimination. Reagan, Meese, and Reynolds believed otherwise.”

Ethan Bronner, *Battle for Justice. How the Bork Nomination Shook America*, New York: W. W. Norton & Company, 1989, p.345.

Le sujet comportait deux notes explicatives : Edwin Meese, U.S. Attorney General (1985-1988) ; William B. Reynolds, U.S. Assistant Attorney General (1981-1988).

#### **La Glorieuse Révolution :**

- « The Crown »

**Rémi DUTHILLE**

**Université de Bordeaux**

## **4 – Option B – Civilisation : Epreuve de commentaire**

### **Rappel des modalités**

Le commentaire consiste en l'analyse, en langue anglaise, d'un support textuel : discours, sermon, éditorial, mémoires, par exemple. Les candidats disposent de 2 heures de préparation en loge et de 30 minutes d'exposé devant un jury de trois personnes. Cet exposé est suivi d'un échange en anglais avec le jury, qui ne peut durer plus de 15 minutes.

Il est demandé aux candidats de lire un passage du texte, de leur choix (entre 5 et 10 lignes), au moment de l'introduction qui leur paraîtra opportun, et de bien vouloir énoncer lentement et distinctement la problématique retenue ainsi que le libellé des parties, afin que le jury puisse en prendre note avec la plus grande précision.

Lorsque 25 minutes sont écoulées, le jury signale par un geste de la main aux candidats qu'ils disposent de 5 minutes pour terminer leur présentation. Il s'agit d'une indication visant à leur permettre d'organiser la fin de leur intervention dans de bonnes conditions, non d'une injonction à conclure. À la fin de l'entretien, le jury demande à vérifier les brouillons afin de s'assurer que la présentation à laquelle il a assisté est bien le résultat d'une communication authentique à partir de notes, et non de la lecture d'un texte entièrement rédigé. Il est par ailleurs recommandé aux candidats de maintenir un contact visuel avec chacun des membres du jury.

### **Questions au programme**

Les supports textuels sur lesquels les candidats sont invités à travailler sont tirés des deux questions de civilisation au programme de tronc commun, « Les Républicains de Dwight D. Eisenhower à George W. Bush (1952 – 2008) » et « Le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise (1970 – 1979) », ainsi que de la question au programme de l'option B, « La Glorieuse Révolution (1688 – 1701) ».

Le jury tient à rappeler que les trois questions sont d'égale importance et qu'aucune hiérarchie n'est opérée entre elles. À ce titre, elles sont représentées à égalité dans le volume des sujets de commentaires soumis aux candidats. De la même manière, le fait qu'une question plutôt qu'une autre ait été retenue pour les épreuves écrites (comme ce fut le cas cette année pour la question des Républicains dont a été tiré le sujet de commentaire) n'influe d'aucune manière sur l'importance relative des sujets en lien avec telle ou telle question. Ainsi, les chances d'être interrogé sur l'une ou l'autre de ces trois questions sont strictement identiques.

### **Conseils de préparation**

Comme toutes les épreuves du concours, le commentaire est un exercice qui requiert un entraînement intensif ; sa difficulté réside dans les deux heures de préparation. Cette contrainte rend impératif un travail régulier et rigoureux en amont : trop de candidats semblent encore découvrir le format et les exigences de l'épreuve le jour-même. Il va sans dire que dans ces conditions, il est déraisonnable d'espérer obtenir une note satisfaisante.

Cela appelle une remarque d'ordre plus général sur la façon dont il apparaît souhaitable d'aborder la préparation. Dans la mesure où il s'agit d'un concours difficile, exigeant et qui demande de déployer des compétences de natures diverses (analytiques, linguistiques, oratoires) dans des domaines eux aussi très divers (littérature, linguistique, civilisation, esthétique, critique), certains candidats abordent leur présentation au concours comme un premier galop d'essai leur permettant de prendre la mesure de ses exigences en prologue à ce qui serait une « vraie » tentative. Il en résulte une préparation en deux temps qui les amène à porter tous leurs efforts sur les épreuves écrites d'abord, puis une fois celles-ci passées, à s'atteler à la préparation des oraux. Cette stratégie semble hasardeuse dans la mesure où le temps imparti à la préparation des oraux est alors réduit à la portion congrue : il est difficilement envisageable, en à peine plus d'un mois, d'être en mesure de s'approprier une question de civilisation supplémentaire et d'acquérir une maîtrise solide des exercices y afférant (leçon et commentaire), tout en travaillant à la technique de la compréhension-restitution ainsi qu'à la méthode de l'épreuve hors programme. Ainsi, le jury ne peut qu'encourager les candidats à engager un travail assidu dès le début de l'année universitaire, et de préférence dès l'été qui précède, et non pas une fois connus les résultats de l'admissibilité. Pour cela, une participation active aux cours de préparation au concours à l'université (colles, préparation des textes en temps réel) ou par le biais du CNED est indispensable.

Une préparation de longue haleine est donc nécessaire afin de développer des réflexes et acquérir des automatismes méthodologiques (repérages, analyses, mises en lien, identification de l'implicite). Un entraînement efficace devrait permettre aux candidats de ne pas se laisser surprendre par la spécificité du texte proposé et de réagir instantanément à son contenu. D'une certaine manière, des candidats sérieusement préparés devraient être en mesure de situer le support textuel dans le contexte de la question au programme, et d'en identifier les enjeux très rapidement. En outre, une préparation solide doit également permettre de s'approprier un lexique riche et varié en lien avec la démarche d'analyse et la question elle-même. Toutes ces compétences ne peuvent s'acquérir qu'à la faveur d'un travail régulier, assidu, et entamé très en amont des oraux.

### **Qu'est-ce qu'un commentaire ?**

Le commentaire consiste à rendre compte de façon ordonnée du contenu explicite et implicite du support textuel, dont les candidats sont invités à proposer une analyse afin d'en dégager les enjeux spécifiques, en lien avec le contexte dans lequel il s'inscrit. Il ne s'agit pas de « raconter le texte », c'est-à-dire d'en décrire les différents éléments en les reformulant (beaucoup de commentaires se résument à dire « il y a ci, il y a ça »), ni de le réécrire en interpolant des extraits, encore moins de prendre le support comme prétexte à un exposé général sur la question. Un travail qui ne serait qu'une réécriture du texte obtiendrait automatiquement une note très basse. Le jury attend donc des candidats qu'ils proposent une démonstration qui indique que les enjeux spécifiques du support, en lien avec la question, sont cernés et compris.

Chaque idée ou élément dégagé du texte doit être analysé et commenté de façon méthodique afin d'éviter la paraphrase ou la simple description. Pour ce faire, on peut suivre une démarche en trois étapes, qui débute par le repérage de l'idée importante et sa reformulation, suivie de l'introduction

d'une citation du texte, en veillant à ce que celle-ci soit de taille raisonnable (quelques mots ou une expression suffisent généralement). Il faut enfin proposer un commentaire de l'élément identifié afin d'en tirer le sens et d'en faire ressortir les enjeux implicites : il s'agit de montrer l'argument sous-jacent à cette idée afin d'identifier ce qu'elle implique ou signifie au plan économique, politique, social ou encore culturel, par exemple. Précisons que ceci ne constitue qu'une démarche possible, suggérée à titre indicatif afin d'éviter que le propos ne se résume à une description superficielle des idées du texte. Là encore, seul un entraînement régulier permettra à chacun de s'approprier la méthode et de développer des stratégies d'analyse personnelles.

Le jury insiste sur le fait que le commentaire doit absolument s'ancrer dans le texte, ce qui implique que la démonstration s'appuie sur des citations multiples car c'est le support qui constitue le point de départ de l'analyse. Force est de constater que, chez bon nombre de candidats, le texte est exploité à des fins d'illustration d'un propos préconstruit, importé tel quel du cours et plaqué de façon tout à fait artificielle. De la même manière, toute citation du texte doit faire l'objet d'une analyse ou d'un commentaire qui en fasse ressortir l'implicite : il est essentiel de citer le texte pour donner du sens au propos, mais à l'inverse, les citations sont tout à fait inutiles si elles restent lettre morte. Là encore, le jury constate que certains candidats se livrent à un exercice de pure forme en la matière car le texte est certes cité, mais aucun élément susceptible d'étayer le propos ou de faire avancer la démonstration n'en est dégagé.

En dernier lieu, le jury tient à mettre en garde les candidats quant aux analyses stylistiques auxquelles ils pourraient être tentés de se livrer. C'est là un des écueils majeurs de l'analyse des textes civilisationnels : bien qu'ils soient retenus pour leur dimension historique, politique, économique ou encore culturelle, ils sont parfois rédigés dans un style qui montre certaines qualités littéraires ; les textes politiques sont souvent l'occasion pour leur auteur de tours de force rhétoriques. Les candidats doivent donc garder à l'esprit que, s'il ne leur est pas défendu de proposer des analyses stylistiques, celles-ci ne sont pertinentes que si elles viennent en appui à l'analyse des enjeux politiques, historiques ou sociologiques, en lien avec la question étudiée. En d'autres termes, pour être pertinente, l'analyse stylistique doit faire apparaître l'argument sous-jacent à ces tournures ou formulations.

À titre d'exemple, il est inutile de se livrer à un relevé systématique du lexique de la subjugation (*livid, incredulous, slack-jawed, flabbergasted*) pour analyser le témoignage de Christine Todd Whitman, directrice de l'Environmental Protection Agency, au moment où George W. Bush annonce à un groupe de sénateurs le retrait des États-Unis du protocole de Kyoto. Aussi légitime soit-elle, la stupéfaction de Whitman ne constitue pas un enjeu fondamental du texte. En revanche, le fait que Bush ne l'informe pas personnellement de sa décision est tout à fait pertinent sur le plan politique dans la mesure où cela met en lumière le mode de fonctionnement de son administration et la faible importance qu'il accorde aux questions environnementales.

De la même manière, les candidats ont été invités à commenter un éditorial du *Chicago Tribune* d'août 1968 publié en soutien à la candidature de Richard Nixon, dans lequel le comité éditorial recourt à une métaphore agricole pour avancer l'idée qu'on ne saurait faire confiance aux Démocrates pour résoudre les problèmes auxquels les États-Unis sont confrontés, car ils en sont eux-mêmes

responsables (« *It is unthinkable that the party which produced this harvest can wield the scythe to kill it off and prevent it from seeding the soil for future crops of equally malign omen* », lignes 12 à 14). Dans ce cas, l'analyse en détail de la métaphore est parfaitement stérile car elle ne suggère rien d'autre que l'idée qu'on ne saurait faire confiance au pyromane pour éteindre l'incendie qu'il a lui-même allumé. En revanche, la métaphore des parents ayant mis au monde une progéniture qui échappe à leur autorité, et que l'éditorialiste mobilise un peu plus loin dans le texte pour évoquer l'emballlement du dispositif de la Great Society, pouvait faire l'objet d'une analyse tout à fait pertinente (« *It is in the position of a parent who has fostered a brood of delinquent offspring, cannot disown them, cannot cure them, and dares not acknowledge their faults. All he can do is live with them as best he can* », lignes 21 à 24). La métaphore est en effet utilisée pour avancer l'argument que Lyndon B. Johnson et les Démocrates ont donné naissance à une créature qui leur échappe, à une sorte de Léviathan, un État tentaculaire qui étouffe l'individu : c'est la dénonciation du *Big Government*. Ainsi, il faut garder à l'esprit que les enjeux civilisationnels propres à la question doivent constamment rester dans la ligne de mire des candidats au cours de l'analyse.

### **Mobilisation des connaissances**

Bien qu'il porte sur un support qui fournit des matériaux aux candidats, l'exercice du commentaire n'exige pas moins de ces derniers qu'ils acquièrent des connaissances nombreuses et précises. Il est parfaitement illusoire d'espérer réussir l'épreuve sans une maîtrise solide des enjeux de la question dans laquelle s'inscrit le texte, et ce sur l'ensemble de la période. À titre d'exemple, le jury a pu constater qu'un nombre non négligeable de candidats ne connaît que très superficiellement la présidence de George W. Bush, ou encore la période postérieure à 1691 dans le cas de la Glorieuse Révolution. De la même manière, les grandes phases de l'Hiver du Mécontentement (1978-1979), les référendums sur la dévolution de mars 1979, les différentes phases de l'entrée du Royaume-Uni dans la CEE ainsi que les positions des grands leaders politiques sur ces enjeux ne sont pas maîtrisés avec suffisamment de précision. Cette tendance à négliger certains moments de la période peut facilement s'affirmer dans le cadre de questions se déployant sur un très temps long, comme c'est le cas de la question sur l'antiesclavagisme au programme de la session 2018, qui s'étend sur 89 ans. On s'assurera donc que l'étude prenne bien en compte l'intégralité de la période.

Si la maîtrise des connaissances est essentielle, l'exercice du commentaire ne consiste pas pour autant en un exposé général. Les développements historiques interminables sont stériles dans la mesure où ils ne sont pas reliés à des éléments repérés dans le texte. Les candidats doivent donc faire une utilisation raisonnée et réfléchie du contexte et des concepts : c'est le texte qui valide le recours à des éléments historiques, ou qui fait référence à des événements, dates ou figures en particulier. Ces connaissances doivent être mobilisées afin de clarifier certains aspects du document, soutenir l'analyse ou étayer la démonstration : c'est la confrontation de l'analyse des éléments dégagés du texte aux éléments de contexte en lien avec la question qui permettra, dans un va et vient continu, de faire émerger le sens du document. La présentation du contexte seul, sans lien explicite établi avec le document, demeure éloignée des objectifs de l'exercice. Les candidats doivent donc faire attention aux deux pièges que sont la récitation, c'est-à-dire le déroulement du cours sur toute la

période avec quelques citations du texte utilisé comme simple illustration ; et le saupoudrage qui consiste à introduire des éléments contextuels, çà et là, sans les relier entre eux, et sans préciser ce que ces éléments apportent au commentaire du document.

Outre les connaissances en lien avec la question elle-même, il est attendu des candidats qu'ils en maîtrisent l'arrière-plan historique, culturel, mais aussi politique. Soulignons que la dimension politique est une composante forte du programme. Cela a été le cas pour les trois questions sur lesquelles les optionnaires de civilisation étaient invités à travailler pour la session 2017 ; il en est de même pour les questions au programme de la session 2018. De fait, outre le Royaume-Uni à l'épreuve de la crise (1970 – 1979), les débats autour de l'antiesclavagisme et de l'abolitionnisme tout comme la question de la construction du Grand Ouest américain présentent des enjeux politiques et institutionnels de taille. Ainsi, on ne saurait faire l'économie d'un travail rigoureux sur les mécanismes institutionnels au Royaume-Uni et aux États-Unis, les partis et figures politiques, ainsi que les débats idéologiques. Trop de prestations montrent une méconnaissance du fonctionnement des institutions, et révèlent des confusions entre les deux pays. Ainsi, une bonne maîtrise des questions au programme passe également par des connaissances solides sur l'arrière-plan historique et politique ainsi que sur l'historiographie, indispensable pour cerner le point de vue ou nourrir les analyses.

Cela implique une grande rigueur dans l'acquisition d'un lexique adapté au maniement de ces concepts : là encore des confusions nombreuses ont pu être constatées dans l'utilisation des termes. À titre d'exemple, le jury s'est étonné que des candidats désignent le Parti républicain par « Parti conservateur » ; ou utilisent les termes *state* et *government* de manière interchangeable. Or, le terme le terme *government* ne renvoie pas à la même réalité selon qu'on l'utilise dans un contexte américain ou britannique. Aux Etats Unis, il désigne l'Etat fédéral et les 3 pouvoirs qui le composent ; au Royaume-Uni, il renvoie à l'exécutif et aux membres qui le composent. De la même manière, il convient de rappeler que c'est le Congrès qui vote les lois, et non le président ; et que l'intervention de l'État fédéral en matière de droit à l'avortement et de prière à l'école se fait par le biais d'arrêts (ou de décisions) de la Cour suprême, et non par le biais de lois ; par ailleurs, ce que l'on appelle *vote of no confidence*, et qui a précipité la chute du gouvernement de James Callaghan, se traduit par « motion de censure » et non par « vote de non confiance ».

### **Organisation du propos**

Il est attendu des candidats qu'ils présentent un exposé clairement structuré et qui suive un cheminement logique. Il faut donc apporter un soin tout particulier à la façon dont s'enchaînent les différentes parties du commentaire et dont sont hiérarchisées les idées à l'intérieur de ces parties. Certains candidats font montre d'un certain manque de rigueur dans la démonstration. Or, si le propos est décousu ou si le candidat perd le fil de sa pensée en cours de route, le jury éprouve nécessairement de la difficulté à suivre. L'entraînement à l'exercice doit donc porter aussi sur la façon dont est structurée la démarche, afin d'être en mesure de suivre un cheminement clair et sans hésitations trop marquées. Certains candidats y parviennent avec succès et le jury a particulièrement apprécié des plans dynamiques qui proposaient une réelle progression et lui permettaient de suivre

les différents niveaux de l'argumentation. Un propos clairement structuré est signe que les enjeux du texte sont cernés avec finesse et exposés avec fluidité.

Le jury a été particulièrement sensible à des exposés dont les étapes sont balisées avec précision. Il faut certes éviter la démarche maladroite qui consisterait à « commenter son commentaire » en insistant lourdement sur les transitions entre parties et sous-parties ; il est impératif toutefois de faire en sorte que le jury puisse suivre les étapes sans avoir à se demander où en est le candidat dans sa démonstration. Dans la mesure où le plan a été annoncé de façon claire, il suffit simplement de signaler que l'on passe à la partie suivante. Sans qu'il faille viser l'égalité stricte, on veillera à ce que les parties soient de longueurs comparables et qu'il n'y ait pas de déséquilibre entre elles.

Les commentaires de qualité sont ceux qui, en fin de partie, comportent des pauses synoptiques qui rassemblent l'essentiel de ce qui a été dégagé et s'appuient sur ces matériaux pour embrayer sur le mouvement suivant et relancer la réflexion. Il ne s'agit pas de synthétiser pour la forme les éléments analysés jusque-là (certains candidats utilisent d'ailleurs ce procédé comme manœuvre dilatoire), mais d'en tirer un élément permettant de ménager une transition vers ce qui suit. Dans ces conditions, l'articulation entre parties se fait de façon fluide et le balisage apparaît naturellement. Chez un nombre non négligeable de candidats, le manque de préparation est patent, et certains ont parfois donné l'impression de naviguer à vue et d'élaborer leur réflexion au fur et à mesure qu'ils déroulaient leur propos, ce qui les a amenés inmanquablement à se répéter, ou à se contredire.

Le jury tient à rappeler que seule une préparation approfondie correspond aux exigences de ce concours, et il tient à saluer ici les candidats dont la solidité de la préparation était tout à fait visible, tant le propos était articulé avec précision et exposé avec clarté.

## **Introduction**

Il est recommandé de démarrer l'introduction par une mise en contexte de la question et de suivre une progression, en partant du contexte élargi pour resserrer le propos sur le contexte immédiat avant d'aborder le document lui-même. Ainsi, les entrées en matière *ex abrupto* à la faveur d'amorces telles que *this text deals with*, *this is a text taken from*, ou encore *this text talks about* sont à proscrire car le support à étudier est toujours le produit d'un contexte et non un objet hors sol. On veillera donc à présenter d'abord la période en posant les principaux enjeux, pour ensuite montrer comment le document s'inscrit dans ce contexte, et présenter les éclairages qu'il en donne.

La problématique soulevée peut être formulée sous forme de question ou sous forme d'interrogative indirecte, au choix des candidats. Il faut toutefois s'assurer que l'on maîtrise la construction de la seconde : trop de candidats ne rétablissent pas l'ordre canonique des constituants (sujet, verbe, objet) et proposent une structure hybride, et donc fautive, entre interrogative directe et indirecte. Ajoutons également que le concept de problématique est spécifique à la langue française et qu'il n'en existe pas d'équivalent en anglais. Le mot anglais *problematic* est un adjectif, et si le dictionnaire Robert & Collins atteste bien le nom *problematics*, son emploi est quasi inexistant. À ce titre, il est un choix lexical peu heureux dans le cadre du concours. Des amorces comme *this excerpt*

*raises the following question*, ou *the central question Sir Keith Joseph addresses is* apparaissent plus naturelles.

En ce qui concerne l'annonce du plan, on conseillera d'écarter les formulations telles que *we will study that...*, ou encore les gallicismes du genre *in a first part, we will see that...*, et plus généralement, l'utilisation de la première personne (du singulier ou du pluriel), qui suggèrent un manque de distance du candidat par rapport à son objet d'étude. Une façon d'éviter cet écueil est de prendre comme point de départ du message celui ou celle qui écrit, ou prend la parole en utilisant des tournures telles que *the editorialist insists on, addresses, emphasizes two or three aspects*, puis annoncer les parties en les introduisant par des amorces telles que *on the one hand* ou bien *firstly, he argues that*, puis *and on the other hand* ou bien *secondly, he insists on*, pour enfin terminer l'annonce par *in order to make the case that* qui introduit l'idée de la troisième partie. On peut aussi prendre comme point de départ le document lui-même et dire *there seem to be three salient ou central aspects, elements, arguments, principles to this text* et enchaîner sur l'annonce des titres des parties. Là encore, ces quelques propositions ne sont que des options possibles, il appartient à chacun de se doter de ses propres outils linguistiques en la matière.

### **Introduction des citations/références au texte**

Loin de constituer un élément secondaire, la manière d'introduire les citations du texte est elle aussi révélatrice du sérieux de la préparation. Bon nombre de candidats font montre d'une certaine maladresse en la matière, alors qu'il est relativement aisé d'apporter de la fluidité à son propos par l'utilisation d'amorces de citation adéquates. On évitera les amorces telles que *we can see on line 5* ou les tournures impersonnelles visant à rendre le « on » français comme *it is said on line*, qui sont peu idiomatiques en anglais. On leur préférera des tournures comme *as is suggested* ou *mentioned* ou encore *stated line 5* ou *as Margaret Thatcher argues, indicates, emphasizes between lines 2 and 5*. Dans tous les cas, on prendra soin de bien signaler le début et la fin des citations en précisant *quote* ou *and I quote* en début de citation et *unquote* ou *end of quote* en fin ; ou bien *quote* en début de citation, en signalant ensuite par la prosodie que la citation est terminée. Il est impératif que le jury puisse distinguer, sans avoir à s'interroger, ce qui est le texte de ce qui relève de l'argument du candidat.

Dans le même ordre d'idée, les références aux idées et arguments du support doivent se faire de manière fluide. Dans ce domaine, le jury a pu faire le constat d'une certaine lourdeur lexicale chez bon nombre de candidats qui semblent se rabattre systématiquement sur des tournures comme *in this text, we can see, there is the idea that, we can notice that* ou *it is said that*, peu idiomatiques et révélatrices d'un niveau de langue insuffisamment élevé pour le concours de l'agrégation. Dans ce cas encore, la difficulté peut être contournée en choisissant comme point de départ de la phrase celui ou celle qui parle ou qui écrit, et que l'on désignera par sa fonction (*the speaker, the journalist, the editorialist, the Lord, the senator, the Prime Minister*), surtout quand celle-ci est connue. Du reste, on attend des candidats qu'ils mobilisent un lexique riche et nuancé qui aille au-delà de *he or she says that* auquel on pourra substituer *focuses on, deals with, emphasizes, stresses, argues, makes the*

*case that, entertains the notion that, forcefully argues, cogently explains* ou *subtly indicates*, et bien d'autres tournures encore qu'il conviendra d'acquérir tout au long de la préparation.

## **Conclusion**

La conclusion doit proposer une synthèse rapide (deux ou trois phrases) des éléments qui ont été dégagés au cours de la démonstration, mais également introduire un commentaire sur leurs implications générales et leur signification. On s'emploiera à conclure sur le document lui-même et non pas sur la thématique générale en s'efforçant de mettre en perspective de façon critique l'enjeu principal soulevé par le texte. Le jury encourage les candidats à s'abstenir de proposer des élargissements panoramiques sur la question, c'est-à-dire des considérations qui établissent de façon artificielle un lien avec la période contemporaine. Dire que les États-Unis connaissent encore les tensions raciales aujourd'hui dans une conclusion sur les liens entre le Parti républicain et les droits civiques n'est pas pertinent. Ce qu'il faut examiner en conclusion, c'est la signification du document, son apport, en lien avec le contexte de la période.

## **Longueur de l'exposé**

Sans qu'il faille absolument utiliser l'intégralité du temps imparti, il paraît difficile de déployer une pensée précise et convaincante en moins de 23-24 minutes. Or, le jury constate que certains candidats proposent des exposés très courts, révélateurs de difficultés méthodologiques tout autant que d'un manque de préparation. Ajoutons qu'un exposé insuffisamment long n'est pas sans incidence sur la performance orale dans la mesure où celui-ci ne permet pas au candidat de montrer toutes ses qualités oratoires et linguistiques.

## **Communication**

Pour ce qui est de la communication, le jury constate qu'un nombre encore trop important de candidats n'articulent pas suffisamment, ou marmonnent, ou escamotent systématiquement les syllabes de certains mots, ce qui entrave considérablement la compréhension du propos. Ce phénomène est souvent lié à un débit trop rapide. Or s'il faut que le propos soit suffisamment rythmé et que la chaîne parlée ait du relief, il faut s'assurer qu'il demeure intelligible et que le jury puisse en prendre des notes suffisamment nombreuses en vue de l'entretien et de l'évaluation. À l'inverse, une diction laborieuse et cahotante est réhivitoire. Rappelons que l'agrégation est un concours qui recrute de futurs enseignants dont on attend une élocution impeccable et un débit tout à fait assuré. Une compréhension difficile rejailit nécessairement sur la qualité du contenu du commentaire.

## **Entretien**

L'entretien a pour but de clarifier des aspects de la démonstration, demander des précisions sur certains points, vérifier les connaissances fondamentales, mais surtout de permettre aux candidats de poursuivre leur réflexion, en les invitant à approfondir telle ou telle idée, ou à établir le lien entre des éléments du commentaire. Le jury ne cherche aucunement à piéger les candidats ou à les mettre inutilement dans la difficulté. Au contraire, il s'efforce de leur donner la possibilité de rectifier des

maladresses ou inexactitudes, et de creuser la réflexion lorsqu'ils montrent des intuitions tout à fait justes mais ne poussent pas la réflexion à son terme.

Il est donc attendu des candidats qu'ils se montrent ouverts à l'échange et acceptent les questions du jury. Si beaucoup d'échanges sont fructueux et permettent aux candidats de compléter utilement leur propos, certains autres montrent une certaine réticence des candidats à se prêter au jeu. Il est tout à fait malvenu par exemple de donner l'impression que l'on considère que les questions du jury ne sont pas pertinentes : les amorces de réponse telles que *as I have said* ou *as I have already told you* sont à proscrire absolument. Si le jury revient sur un point évoqué lors du commentaire, c'est qu'il est incomplet, parcellaire, ou qu'il mérite d'être abordé sous un autre angle : il n'y a jamais de question gratuite et si le candidat a l'impression qu'on l'interroge sur un élément qu'il ou elle a déjà évoqué, c'est que son interprétation est inexacte ou mérite d'être développée. Souvent, les candidats abordent tel ou tel point sous un angle spécifique et montrent de la difficulté à décentrer le regard pour voir la question dans toute sa complexité et donc toute sa richesse : les questions du jury vont souvent dans ce sens, et invitent les candidats à réexaminer leur idée sous un autre angle. Dans tous les cas, les candidats n'ont rien à gagner à refuser le débat, à botter en touche et encore moins à interrompre le jury lorsque celui-ci pose une question. Quelques candidats (certes rares mais suffisamment nombreux pour que leur cas soit signalé), coupent la parole au jury afin de répondre à la question avant que celle-ci ne soit posée, comme pour la neutraliser ou forcer le jury à la formuler d'une façon qui leur soit avantageuse. L'entretien étant envisagé comme un moment d'échange, il est courtois et prudent d'écouter les questions jusqu'au bout afin de proposer des réponses argumentées.

Ajoutons que les réponses doivent d'être de longueur raisonnable afin que puissent être abordés de la façon la plus exhaustive les points du commentaire qui méritent discussion. Ainsi, lorsque le jury indique qu'il souhaite poser une question rapide par des énoncés tels que *I would like to ask you a quick question* ou *I would like to ask you to clarify this point very briefly* par exemple, c'est pour permettre aux candidats de rectifier des inexactitudes ou de compléter rapidement tel ou tel point de manière factuelle. Il est donc inutile de délayer la réponse pour gagner du temps : c'est autant de temps perdu pour les questions de fond. Concernant ces dernières, elles visent davantage à permettre aux candidats de montrer leurs capacités réflexives qu'elles n'appellent de réponse préconçue, à formuler instantanément. Les candidats peuvent ainsi prendre quelques secondes pour amorcer leur réflexion, quitte à ce que le début de leur phrase soit un peu hésitant, dans la mesure où cela reste raisonnable.

On terminera en insistant sur le fait qu'il est malvenu de tenter d'établir un lien de connivence avec le jury au moment de s'installer ou de ranger ses affaires : il est hors de question que le jury puisse donner un quelconque retour sur la prestation, ou qu'il soit tenu d'indiquer le temps qu'a duré la prestation de candidats ayant oublié de démarrer leur chronomètre. Les circonstances du concours excluent toute familiarité (on ne serra pas la main d'un membre du jury), ou marque de lassitude lors de la présentation et de l'entretien.

Le jury tient toutefois à témoigner du plaisir qu'il a eu à interagir avec des candidats tout à fait courtois, ouverts, qui ont su se prêter pleinement au jeu de l'entretien. Cela a bien souvent donné lieu

à des échanges fructueux. et permis aux candidats de montrer leur capacité à se saisir des questions pour pousser plus loin leur réflexion ou revenir sur des analyses incomplètes.

### Langue et richesse lexicale

Le concours de l'agrégation exige des candidats qu'ils mobilisent un lexique riche, varié et adapté à l'objet d'analyse. Ce lexique doit s'acquérir tout au long de la formation universitaire depuis la première année : c'est en partie à la richesse lexicale que se reconnaissent les bons anglicistes. Or, force est de constater qu'un nombre encore trop important de candidats disposent d'un bagage lexical particulièrement pauvre et souvent inadapté. La richesse lexicale compte pour beaucoup dans l'évaluation de la langue et bon nombre de candidats se sont vus attribuer une note d'anglais oral inférieure à celle à laquelle ils pourraient prétendre, faute d'un vocabulaire suffisamment riche et adapté à la question.

Par pauvreté lexicale on entend des énoncés tels que ceux-ci : *President Bush's decisions were made for bad reasons, Goldwater had views that were a little bit extremist* ou encore *when James II became king, people were very happy*. Tous les éléments de lexique trop rudimentaires comme *big, poor, rich, bad, good, huge* ou encore *a little bit* doivent être remplacés par d'autres termes relevant d'un registre plus soutenu, et adaptés à chaque situation. On veillera aussi à respecter le fonctionnement des noms (discontinu ou continu) pour éviter des constructions de GN impropres comme *\*a fear* ou *\*an emphasis*. Enfin, le propos de certains candidats est parasité par des tics de langue qu'il convient de faire disparaître (répétition de *what we have here, it is true that*, ou utilisation systématique de *of course* ou *obviously*, comme si l'argument allait de soi, mais qui traduisent en fait l'inconfort du candidat et que celui-ci utilise comme autant de béquilles lexicales).

Termes faisant l'objet d'erreurs récurrentes	Exemples de tournures à proscrire
<p>politics ≠ policies  <del>a political man</del> =&gt; a politician            economical ≠ economic            to pass a law            to issue a decision            to characterize ≠ to qualify ≈ to nuance            to heighten someone's awareness to            to appeal to ≠ to call upon            as soon as ≠ as early as            lastly ≠ at last            to address ∅ someone            a sentence ≠ a phrase, an expression            a check ≠ a brake            to touch ≠ to affect            to know ≠ to experience</p>	<p><del>A lot of</del> =&gt; a great deal (of), numerous, many / much, a large / significant number/amount,...</p> <p><b>HUGE</b>: il faut proscrire cet adjectif qui relève du registre relâché et lui substituer d'autres adjectifs</p> <p>Ex. a <del>huge</del>-number =&gt; a large / significant number; <del>huge</del>-competition =&gt; stiff competition;...</p> <p><del>in a nutshell</del></p> <p><del>on top of</del> =&gt; in addition to</p> <p><del>plus</del> =&gt; besides, furthermore, moreover</p> <p>Proscrire les euphémismes car ils mènent souvent à l'absurde: <i>"the situation was far from ideal for Blacks..."</i></p>

<p>*<del>Her will to</del> = her willingness to, her intention to, her desire to</p> <p><del>As a conclusion</del> =&gt; to conclude; in conclusion</p> <p>The USA <u>is</u></p> <p>Pay raise (≠ rise!)</p> <p><del>Extracted from</del> =&gt; taken from</p>	<p>Et les métaphores hasardeuses: “to see the light at the end of the tunnel”</p> <p><del>To make things move</del></p> <p><del>To make a reference</del> =&gt; to refer to; to hint at; to allude to</p>
---	---

Enfin, on attend de futurs professeurs agrégés une prononciation impeccable ainsi qu'une maîtrise sans faille des schémas accentuels du lexique d'analyse fondamental et des termes propres à la question. Là encore, le jury a constaté des erreurs de prononciation et des déplacements d'accents sur des termes d'analyse courants ou des mots spécifiques aux questions : ces erreurs sont difficilement acceptables et il appartient aux candidats d'identifier très tôt dans leur préparation les termes dont la prononciation est délicate et/ou le schéma accentuel complexe. Une attention toute particulière devra être apportée à réalisation du <th>: le jury a constaté qu'un nombre non négligeable de candidats ne parvient pas à réaliser correctement le morphème, le prononçant /s/ ou /f/ comme pour *think* au lieu de /θ/ et /z/ au lieu de /ð/. Les termes usuels ayant fait l'objet de déplacements d'accents ou de prononciation fautive sont listés ci-dessous :

<p>'<u>Allies</u></p> <p>'<u>Altered</u></p> <p>To att'<u>ri</u>bute / an '<u>at</u>tribute</p> <p>To '<u>be</u>nefit from &gt; bene'<u>fi</u>cial</p> <p>'<u>Con</u>sequently</p> <p>'<u>Con</u>sequence</p> <p>To con'<u>tri</u>bute</p> <p>'<u>Dan</u>ger</p> <p>To de'<u>li</u>ver</p> <p>To de'<u>ve</u>lop</p> <p>'<u>Dis</u>course</p> <p>E'<u>co</u>nomy &gt; eco'<u>no</u>mic</p> <p>En'<u>de</u>avo(u)r</p> <p>'<u>E</u>nergy</p> <p>E'<u>ve</u>nt</p> <p>'<u>E</u>vidence</p>	<p>In'<u>du</u>strial</p> <p>To in'<u>te</u>rpret</p> <p>'<u>In</u>fluence</p> <p>Of'<u>fi</u>cial</p> <p>Poli'<u>ti</u>cian</p> <p>'<u>Pop</u>ular</p> <p>'<u>Pre</u>valent</p> <p>'<u>Pre</u>cedent</p> <p>'To re'<u>be</u>l &gt; a '<u>re</u>bel</p> <p>The reign</p> <p>'<u>Re</u>lative &gt; '<u>re</u>latively</p> <p>Sub'<u>mi</u>ssive</p> <p>'<u>Sov</u>ereign</p> <p>U'<u>na</u>nimous &gt; una'<u>ni</u>mity</p> <p>'<u>U</u>ltimately</p> <p>'<u>W</u>elfare</p> <p><u>R</u>apidly</p>
--	--

La prononciation et le schémas accentuels des mots récurrents en lien avec les questions doivent également être parfaitement maîtrisés :

<p>'<b>Keynes</b> &gt; '<b>Keynesian</b> &gt; '<b>Keynesianism</b></p> <p>'<b>Capitalist</b> &gt; '<b>capitalism</b></p> <p>'<b>Social</b> &gt; '<b>socialism</b></p> <p>Mani'<b>festo</b></p> <p>Eu'<b>genics</b> &gt; eu'<b>genic</b></p> <p>To re<b>fuse</b> &gt; '<b>refuse</b></p> <p>Law ≠ low</p> <p>Con'<b>servative</b> &gt; con'<b>servatism</b></p> <p>'<b>Liberal</b> &gt; '<b>liberalism</b></p>	<p>'<b>Protestant</b> &gt; '<b>Protestantism</b></p> <p>'<b>Catholic</b> &gt; Ca'<b>tholicism</b></p>
---	---

Le jury souhaiterait terminer en rappelant que, préparé en amont avec rigueur et assiduité, le commentaire de civilisation est un exercice tout à fait stimulant intellectuellement, susceptible de donner lieu à des échanges souvent passionnants, et auquel les candidats pourront prendre grand plaisir à se prêter. C'est ce que nous leur souhaitons pour la session 2018.

**Sébastien Mort**  
**Université de Lorraine**

## 5 - OPTION C – Linguistique : épreuve de leçon

L'épreuve de leçon de l'option C porte sur un programme spécifique renouvelé tous les deux ans. La question « Les propositions subordonnées relatives » a été traitée pour la seconde fois lors de la session 2017. Pour les deux prochaines sessions, la question au programme est « Le nom ».

### Modalités de l'épreuve

Le candidat dispose de cinq heures de préparation pour traiter, au choix, l'un des deux sujets qui lui sont proposés. Pendant le temps de préparation, il peut consulter, comme il le souhaite, un dictionnaire de prononciation et un dictionnaire unilingue, placés sur sa table. Ces ouvrages lui permettent, en cas d'hésitation, de vérifier le sens de certains termes du sujet ou la prononciation de mots qui lui seront utiles lors de sa présentation.

Les sujets, dont les annales peuvent être consultées sur le site de la SAES, à la rubrique « concours »<sup>1</sup>, se présentent toujours sous la même forme. Sur la première page est formulée une thèse qui, cette année, se présentait systématiquement sous la forme d'une citation. Celle-ci est suivie d'une consigne qui est invariablement : « Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic. » Les deux pages suivantes comportent le corpus, qui est généralement constitué d'une vingtaine d'énoncés en anglais.

Les citations sont extraites d'ouvrages scientifiques, d'articles de recherche ou de grammaires, rédigés en anglais ou en français ; cette année, la grande majorité des citations était en anglais. La longueur des citations est variable : elle peut aller de deux lignes à plusieurs paragraphes. Lorsqu'elle est assez longue, la citation inclut généralement des extraits et/ou des exemples qui permettent aux auteurs d'expliquer ou d'illustrer leur propos ; une citation plus courte présente, en revanche, une version condensée de la thèse de l'auteur. Quant au corpus, il se compose toujours d'extraits authentiques en anglais, dont la longueur varie en fonction de l'intérêt qu'ils présentent pour le sujet à traiter.

À l'issue des cinq heures de préparation, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission, composée de trois membres. Pendant que le candidat s'installe, l'un des trois membres du jury lui rappelle le déroulement de l'épreuve. Le candidat dispose de trente minutes pour présenter sa leçon en anglais sur le sujet choisi, qu'il n'oubliera pas d'indiquer dès le départ. Lorsque le candidat atteint vingt-cinq minutes de présentation, un membre du jury lui fait un geste de la main pour le prévenir qu'il ne lui reste que cinq minutes et lui permettre ainsi de terminer son exposé dans les meilleures conditions. Cet exposé est suivi d'un entretien en français, dont la durée ne peut excéder quinze minutes. Une fois l'entretien terminé, un membre du jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis l'introduction et la conclusion.

### Conseils méthodologiques, attentes du jury et écueils à éviter

La question au programme était la même qu'à la session 2016, et certains candidats ont semblé mieux maîtriser le sujet, ainsi que les thèses des auteurs cités dans les références bibliographiques

---

<sup>1</sup> < [www.saesfrance.org](http://www.saesfrance.org) >.

centrales. Cependant, le jury a noté des défauts récurrents, qui ont pu nuire à la qualité des prestations. Bien que la question change tous les deux ans, la méthodologie et les attentes du jury restent identiques. Cette section, ainsi que le rapport dans son entier, visent ainsi à proposer un certain nombre de conseils que l'on espère utiles aux futurs candidats. Il est également recommandé de se reporter, en complément, aux rapports de jury des sessions antérieures, qui peuvent être consultés sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale<sup>2</sup>.

### ***Esprit de l'épreuve et attentes du jury***

La leçon est une épreuve de spécialistes dont le but est d'évaluer une compétence de linguiste dans le cadre d'un programme spécifique.

Comme pour les deux autres options, littérature et civilisation, le choix de l'option linguistique ne peut être un choix par défaut, car on ne s'improvise pas optionnaire de linguistique, pas plus que de civilisation ou de littérature. On attend du candidat qu'il possède des connaissances théoriques et des compétences qui dépassent celles qui sont requises pour l'épreuve écrite de linguistique du tronc commun.

Pour être à même de fournir une prestation de qualité, le candidat doit veiller à maîtriser les notions et concepts relatifs à la question au programme. Le texte de cadrage et la bibliographie proposés (voir le site de la SAES, rubrique « concours »<sup>3</sup>) aident à cerner les domaines d'étude centraux et les lectures à effectuer au cours de la préparation. Cette année, comme pour la session précédente, il était requis que le candidat fasse montre non seulement d'une connaissance exhaustive des enjeux liés à l'étude des propositions relatives, mais aussi d'une maîtrise des principales approches théoriques et positions sur la question. Les attentes seront similaires pour la nouvelle question au programme lors de la session 2018.

Outre la définition et la circonscription de la catégorie de « relative », les candidats doivent connaître très précisément les diverses typologies des propositions relatives et s'être familiarisés avec les problèmes soulevés par les modèles de catégorisation et les solutions proposées pour tenter de les résoudre. Ainsi, « *restrictive vs. non-restrictive* », « *integrated vs. supplementary* », « *defining vs. non-defining* », ou encore « *attachées vs. détachées* », « *constitutive vs. qualificative* », « *déterminative vs. appositive* » sont des notions essentielles que les candidats doivent être à même de définir, tout en exposant les éventuelles divergences de position des linguistes qui ont écrit sur ces questions. Il convient notamment de ne pas confondre le sens des termes employés par les différents auteurs, ni des concepts que recouvrent ces appellations. Ainsi, pour une citation qui met en contraste ces dichotomies, un candidat doit connaître les typologies développées par différents auteurs (Cotte, Huddleston & Pullum, Loock, Malan, Mélis, Quirk *et al.*, pour ne citer qu'eux).

De même, il est attendu des candidats qu'ils maîtrisent le fonctionnement syntaxique des relatives ; on pense notamment au rôle du relatif, à la présence de tel relatif par opposition à l'absence de tout terme relatif, mais aussi à la présence d'un « *gap* » dans la relative, son lien éventuel avec le relatif, ainsi qu'aux déviations par rapport aux cas standard, telles que la présence d'un pronom résomptif

<sup>2</sup> < <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html> >.

<sup>3</sup> < [http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2016/01/option\\_c\\_2016-2017\\_-\\_texte\\_de\\_cadrage.pdf](http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2016/01/option_c_2016-2017_-_texte_de_cadrage.pdf) > ;

< [http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2016/01/option\\_c\\_2016-2017\\_-\\_bibliographie\\_indicative.pdf](http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2016/01/option_c_2016-2017_-_bibliographie_indicative.pdf) >.

(ex. *I talk to attractive girls whom I thought they would never even talk to me*) ou l'absence de « gap » dans la relative (ex. *He always says "I just don't see it" which I think he's nuts*). Les enjeux sémantiques doivent eux aussi être parfaitement identifiés. Ainsi, un sujet concernant le choix du relatif et le lien existant entre la relative et l'antécédent requiert des connaissances autres que superficielles. Il ne suffit pas de savoir que les relatifs en WH- sont généralement décrits comme signalant une relation « lâche » entre la relative et l'antécédent tandis que THAT et Ø seraient le signe d'une relation plus « serrée ». Il est également indispensable de définir en quoi consiste ce caractère lâche ou serré et de réfléchir sur ce point précis à partir d'exemples concrets, notamment d'occurrences qui permettent de soulever la question de la détermination de l'antécédent ou du nom tête.

Le candidat doit aussi être en mesure d'identifier les types spécifiques de propositions ou constructions relatives et de maîtriser les problématiques particulières qu'ils soulèvent : relatives à antécédent fusionné, pseudo-relatives, relatives complexes / concaténées, relatives télescopées ou encore relatives infinitives. Dans le même ordre d'idée, il est indispensable d'appréhender dans leur ensemble des questions précises, telles que le statut de THAT, la fonction syntaxique des relatives ou encore la motivation du choix entre hamelinage ( *pied piping* ou  *preposition fronting*) et orphelinage des prépositions ( *preposition stranding*).

Les candidats ont tout intérêt à réfléchir à l'ensemble des phénomènes et à leurs implications pour l'appréhension de la question générale, ainsi qu'aux phénomènes dits « périphériques » dans le texte de cadrage. En effet, si ceux-ci ne peuvent constituer l'objet central d'un sujet de leçon, leur connaissance est très utile pour le traitement d'enjeux ponctuels ou l'analyse d'occurrences spécifiques (ex. les participiales en position de (pseudo-)modifieur, les relatives extraposées, le fonctionnement discursif des relatives). Au cours de certaines prestations, le jury a noté des confusions ou erreurs qui ont nui à l'exposé et ont suscité des interrogations quant à la solidité des bases sur lesquelles reposait l'analyse. Ainsi, certains candidats ont confondu propositions complétives et propositions relatives, infinitives de but et relatives infinitives, relatives classiques et constructions clivées ; d'autres ont décrit des enchaînements de relatives liées à des antécédents distincts comme des cas d'empilage ( *stacking*), une relative extraposée comme une relative libre ou encore WHAT déterminant relatif comme un pronom.

Dans sa présentation, le candidat doit montrer que les connaissances théoriques qu'il avance sont acquises et parfaitement maîtrisées. Ainsi, dans l'esprit d'une « leçon » (terme qui n'est pas anodin), le candidat doit expliciter ces connaissances, les formuler clairement, comme s'il les exposait à un agrégatif non linguiste par exemple. Une simple allusion à un concept ne prouve pas qu'il est acquis. Certains candidats restent évasifs et semblent presque gênés d'utiliser des concepts théoriques, alors qu'ils font preuve de solides connaissances lors de l'entretien. Inversement, d'autres, tout aussi allusifs, se révèlent incapables d'expliquer ou de développer ce qu'ils ont évoqué dans leur exposé lorsque, durant l'entretien, une question les invite à préciser leur pensée ou la typologie proposée par tel ou tel auteur qu'ils ont cité. Le jury encourage donc vivement les candidats, lorsqu'ils se préparent en amont des oraux, à s'entraîner à reformuler les concepts étudiés pour se les approprier, à les expliciter et à acquérir une définition claire pour tous les concepts pertinents. Si les concepts sont

clairs dans l'esprit du candidat, celui-ci saura alors les véhiculer et les utiliser à bon escient pour asseoir son argumentation.

Une compétence de linguiste implique également de parvenir à confronter la thèse proposée au corpus. S'il est bon d'avoir des connaissances théoriques, la leçon ne doit pas être une somme ou un catalogue de remarques abstraites qui prendraient le corpus comme un ensemble d'exemples illustratifs. Ainsi, un sujet sur la distinction entre les relatives en WH- et les relatives en THAT ou Ø ne doit pas servir de prétexte à présenter toutes ses connaissances sur les relatives restrictives et non-restrictives. Les connaissances théoriques doivent être au service de l'étude de la citation et du corpus. Même si la citation présente un cas non abordé durant la formation en amont (ex. les différents cas de l'emploi de WHO) ou des distinctions supplémentaires, il convient de s'appuyer sur les occurrences du corpus pour formuler une démonstration ; le jury attend des micro-analyses qui vont au bout de l'argumentation. Le candidat doit se montrer capable d'effectuer un travail sur la langue, à l'aide des outils linguistiques appropriés qui lui permettront de justifier les emplois en contexte et de synthétiser certains fonctionnements, similaires ou divergents dans différentes occurrences, dans le but d'effectuer un commentaire critique de la thèse avancée dans la citation. La théorie est seulement là pour aider à saisir les grandes orientations, les axes de problématisation, ou encore pour proposer un type de solution qui peut être apporté à tel ou tel problème ; les connaissances servent alors d'outils d'analyse et d'assise argumentative pour justifier la position adoptée. Et c'est par l'examen des énoncés du corpus (canoniques ou problématiques) que le candidat pourra confirmer ou infirmer un aspect de la thèse proposée, en montrer les limites, la compléter ou argumenter en faveur d'une approche différente.

Le jury attend ainsi un travail double. Le candidat ne doit pas uniquement connaître les points consensuels sur la question au programme ; il faut aussi qu'il explore des théories parfois en désaccord et confronte une thèse à la réalité du discours pour en voir les motivations et les insuffisances éventuelles, afin de parvenir à un positionnement. De plus, le candidat doit asseoir son argumentation sur le corpus : celui-ci sert de fondement à l'évaluation de la thèse proposée. Chaque extrait a été soigneusement choisi afin de permettre au candidat d'apporter un éclairage ou un argument par rapport à la citation, et l'ensemble du corpus le guide dans sa prise de position par rapport à la thèse développée dans la citation.

### ***Choix du sujet***

La première étape de la préparation consiste à choisir le sujet parmi les deux qui sont proposés. Le fait qu'il y ait choix ne doit pas inciter les candidats à n'étudier qu'une partie du programme. En théorie, les deux sujets peuvent porter sur un même domaine, bien qu'en pratique, une certaine diversité soit recherchée. Il n'y a pas de sujet « plus facile » ou « plus difficile » ; le jury considère que le candidat a choisi celui qui lui permettra de donner le meilleur de lui-même.

Il est essentiel de prendre le temps nécessaire en début de préparation afin de choisir le sujet qui sera traité. Pour ce faire, il faut examiner la citation avec soin, afin d'en identifier précisément les enjeux ; souligner les termes clés peut, à ce stade, être utile. Une lecture trop rapide peut faire penser qu'il s'agit d'un sujet qui ressemble à un autre traité en cours d'année, alors qu'un examen plus

détaillé fera peut-être apparaître des spécificités avec lesquelles le candidat se sentira moins à l'aise. Comme les années précédentes, le jury a remarqué qu'un certain nombre de candidats semblent éviter les sujets aux citations longues, de peur sans doute que longueur ne rime avec complexité. Une telle décision n'est pas nécessairement fondée : parce qu'elles présentent une thèse très explicitée, des citations de plusieurs lignes ou paragraphes, souvent accompagnées d'exemples, permettent généralement une problématisation plus aisée que certains extraits très courts : il peut être plus facile de suivre pas à pas l'argumentation d'un auteur qui propose des exemples, que de partir d'un concept synthétisé. Une thèse énoncée brièvement peut condenser des problématiques multiples et élaborées, ou détourner l'attention de certains des enjeux soulevés par le corpus si ce dernier ne fait pas l'objet de repérages appropriés. Ainsi, des citations de longueur limitée ont parfois conduit des candidats à élaborer des problématiques simplistes alors qu'elles requéraient une réflexion plus attentive. Le choix du sujet doit par conséquent être effectué en examinant les enjeux soulevés par la thèse proposée, mais aussi en fonction du corpus, car il se compose d'énoncés qui offrent des perspectives de traitement et permettent de nuancer ou de dépasser la citation.

Illustrons ces propos par la présentation de deux sujets de longueurs différentes.

*"[R]estrictive/non-restrictive is less helpful as a binary distinction for adnominal relatives than Huddleston, Pullum, and Peterson's (2002) integrated/supplementary. Their dichotomy makes a good starting point. But the binary distinction is not really workable."*

Denison, David and Marianne Hundt, "Defining Relatives", *Journal of English Linguistics* 41(2), 2013.

Cette citation relativement courte (sujet 01) est extraite d'un article de recherche sur l'un des deux grands types de propositions relatives, les « *defining relatives* ». Elle invite à réfléchir sur le bien-fondé des dichotomies traditionnelles entre relatives restrictives et non-restrictives d'une part, et entre relatives intégrées et relatives supplémentaires d'autre part. L'extrait remet également en question ces divisions binaires qui, si elles constituent un bon point de départ pour la classification des relatives, ne sont pas toujours opératoires. Le traitement de cette citation supposait une connaissance des deux types de dichotomies évoqués dans la citation, ainsi que des concepts qu'ils recouvrent. En effet, la différence de terminologie va de pair avec une différence de notions ; si la distinction « *restrictives vs. non-restrictives* » est utilisée par de nombreux auteurs (ex. Biber *et al.* 1999 ; Fabb 1990 ; McCawley 1988 ; Quirk *et al.* 1985), la division binaire « *integrated vs. supplementary* » est moins fréquemment utilisée (Huddleston & Pullum 2002 ; Potts 2005). Il est regrettable que peu de candidats aient pris soin, dans un premier temps, de définir les concepts dénotés par les deux termes respectifs de chacune des deux dichotomies.

Ce qui attirait l'attention de prime abord, c'est l'absence de tout critère syntaxique et/ou sémantique permettant de distinguer les deux dichotomies. Il s'agissait là de tout un pan du travail attendu pour proposer un examen critique de la thèse. L'examen du corpus permettait d'identifier des occurrences qui correspondaient à l'un des deux pôles des deux dichotomies évoquées, mais aussi des contre-exemples ou des occurrences problématiques (ex. relatives à antécédent indéfini, relatives à double antécédent, relatives télescopées) qui incitaient à montrer les limites de ces dichotomies, à

en dépasser le cadre, et à abonder dans le sens de la dernière partie de la thèse avancée (*the binary distinction is not really workable*). Les extraits concernés menaient ainsi le candidat à présenter d'autres classifications et/ou d'autres critères qui rendent compte de l'utilisation des relatives, à se positionner sur la thèse présentée, à compléter la citation et à proposer d'autres possibilités d'envisager les propositions relatives dans leur ensemble. Ainsi pouvait-il être souligné que la distinction traditionnelle entre restrictives et non-restrictives est contestée, notamment par *Quirk et al.*, car elle ne permet pas de différencier des catégories homogènes. D'où la proposition de ces auteurs, entre autres, d'envisager l'existence d'un continuum, en particulier dans le cas de relatives télescopées. Le candidat pouvait également faire appel à la distinction établie entre relatives constitutives et relatives qualificatives (Cotte), à la théorie de la relative unique (Loock) ou encore à la distinction établie entre deux types de « *integrated relatives* » (Mignot). La question de la genèse des relatives s'avérait tout aussi pertinente pour le traitement du sujet, de même que la question du statut du relatif et de son choix. Il apparaît ainsi que les concepts et paramètres à prendre en compte pour l'analyse de la thèse proposée étaient bien plus complexes qu'ils ne semblaient de prime abord à la lecture des deux lignes qui constituaient la citation.

Pour un exemple de citation longue, considérons maintenant l'extrait suivant, consacré au choix entre hamelinage et orphelinage des prépositions (sujet 20) :

“When the relative pronoun is the complement of a preposition (and, together with the preposition functioning as A[dverbial]), some choice exists in placing a preposition which has a *wh*-pronoun as its complement. No such choice exists with *that*, where postposition with deferred preposition represents the sole pattern:

the lady	{	<i>towards whom</i> the dog ran <i>who(m)</i> <i>that</i> ( )	}	the dog ran <i>towards</i>
----------	---	--	---	----------------------------

the table	{	<i>under which</i> the boy crawled <i>which</i> <i>that</i> ( )	}	the boy crawled <i>under</i>
-----------	---	--	---	------------------------------

The choice of relative clause structure involves stylistic distinctions. In general, it is certainly true that *wh*-pronouns with initial preposition are used predominantly in formal English:

The person *to whom* any complaints should be addressed is... [1]

Initial prepositions are normally avoided in more informal use, where they would be felt to be stilted or pompous. A deferred preposition is more generally used with prepositional verbs:

That's the book ( ) he's been looking *for*. [2]"

Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech and Jan Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London / New York: Longman, 1985, p. 1252-1253.

Cette citation est extraite de l'une des grammaires anglaises de référence. Elle s'articule en deux parties distinctes : l'existence d'un choix concernant la position d'une préposition en présence d'une relative et la motivation pour le choix du placement de la préposition, à savoir en position initiale ou finale au sein de la relative (lorsqu'un tel choix est possible). La première section indique que le choix de placement de la préposition (position initiale, hamelinage ou *preposition fronting*, aussi dénommé  *pied piping*, vs. position finale, échouage, orphelinage ou *preposition stranding*, encore appelé *postposition*) n'est possible qu'en présence d'un relatif en WH- ; les relatifs THAT ou Ø contraignent une position de la préposition en fin de la relative. Ceci est illustré par deux exemples. La deuxième partie explique le choix de la place de la préposition par des considérations stylistiques : l'emploi d'une préposition orpheline relève d'un registre plus informel, contrairement à l'emploi d'une préposition en position initiale. Les auteurs ajoutent que l'orphelinage est également préféré lorsque le verbe de la relative est un verbe prépositionnel. Là encore, les thèses sont illustrées par deux exemples.

Ces problématiques binaires appliquées à la question de la position des prépositions avec les relatives pouvaient paraître n'offrir que des perspectives limitées. Mais il n'en était rien. Tout d'abord, on pouvait remettre en question l'étiquette de « *deferred preposition* » dans la mesure où la préposition orpheline ne subit pas de déplacement mais reste dans sa position originelle, que le syntagme prépositionnel dont elle est la tête soit complément ou circonstant. De plus, il était pertinent d'essayer de justifier le fait que seuls les relatifs en WH- permettent le hamelinage de la préposition, là où THAT et Ø contraignent une préposition orpheline. Concernant le choix du hamelinage ou de l'orphelinage de la préposition en présence d'un relatif en WH-, la citation évoque simplement une différence de registre (formel ou informel), ou bien la présence d'un verbe prépositionnel au sein de la relative. Sont ainsi omis plusieurs autres facteurs, syntaxiques ou sémantiques, qui favorisent l'une ou l'autre position : entre autres, la fonction complément ou circonstant du syntagme prépositionnel ; la présence d'un OF partitif dans le syntagme prépositionnel ; la nature restrictive ou non restrictive de la relative ; la présence d'un « *gap* » à la fin d'un syntagme nominal sujet ; le sens concret ou abstrait, voire métaphorique, de la préposition ; ou encore le rôle de la structuration de l'information, en lien avec le co-texte droit notamment. Le corpus comportait des énoncés de types assez différents qui permettaient de s'interroger sur la nature de ces autres facteurs et de montrer les limites de la thèse avancée dans la citation. Certains candidats ont bien identifié ces clés et ont été à même de traiter ce sujet de manière convaincante.

Ces dernières remarques montrent bien que si la citation constitue un facteur incontournable dans le choix des sujets proposés, il est également essentiel de prendre le corpus en considération. En effet, le candidat peut, de prime abord, voir dans la citation matière à abonder dans le sens de l'auteur tout en complétant la thèse proposée, ou l'occasion de proposer une contre-argumentation. Mais certains candidats qui se sentent à l'aise face à telle ou telle citation peuvent ensuite se trouver désarçonnés par un choix d'énoncés qu'ils n'avaient peut-être pas envisagé. Inversement, ils peuvent, grâce au corpus, se mettre à mieux comprendre tous les enjeux d'un sujet qui pouvait leur paraître initialement un peu obscur. Le choix du sujet ne peut donc se faire sans que les extraits du corpus aient été examinés au préalable, car ils donnent des indications sur la démarche à adopter et ouvrent souvent des pistes qui n'avaient pas été envisagées au départ. L'examen du corpus constitue donc un

passage obligé dans le choix du sujet car il peut aider à concevoir l'argumentation.

Soulignons, pour finir, que le choix du sujet ne doit pas prendre un temps trop important, qui alors ne pourrait plus être mis à profit pour la préparation elle-même. Il est délicat de déterminer avec précision le temps qu'il faut consacrer au choix du sujet. Parfois, le choix s'impose comme une évidence ; parfois, il nécessite un examen plus long et détaillé des citations et des corpus. Dans tous les cas, il est fortement déconseillé de changer de sujet en cours de préparation. D'une part, le temps viendrait à manquer pour bien traiter le nouveau sujet ; d'autre part, le choix du sujet initial était nécessairement motivé, ce qui rend peu probable une meilleure prestation sur le nouveau sujet. L'essentiel est d'avoir une méthode rigoureuse à appliquer, acquise grâce à un entraînement régulier en amont des oraux.

### ***La structuration de la présentation***

La leçon doit être envisagée comme une **démonstration**. Le candidat doit se demander si la thèse présentée par la citation permet d'expliquer tous les cas du corpus, ce qui constitue une problématique. En découle alors un plan qui propose une progression : des cas qui corroborent la thèse jusqu'à une approche plus satisfaisante qui permet d'inclure toutes les occurrences du corpus, y compris les plus problématiques. La thèse proposée peut être simplificatrice (issue, par exemple, d'un ouvrage non spécialisé ou de l'introduction d'un ouvrage), réductrice ou incomplète (s'il s'agit d'un court extrait d'un article dans lequel sont développés d'autres arguments que ceux présentés dans la citation), ou en partie erronée ; ou encore, la thèse peut être exacte et proposer une analyse pertinente sans toutefois l'explicitier. Dans le premier et le deuxième cas, il convient de mettre en lumière les diverses complexités qui échappent à la citation ; dans le troisième, il s'agit de montrer où résident les problèmes et de proposer, à partir des données du corpus et des connaissances, une thèse plus complète, voire plus satisfaisante. Dans le dernier cas, l'enjeu consiste à expliquer plus précisément comment fonctionne ce qui est décrit, voir la raison de ce fonctionnement. Le but de la démonstration est donc, selon les cas, d'apporter une réponse à un questionnement, de contrer une position vue comme problématique, d'élargir une thèse considérée comme réductrice ou tout simplement, de manière non polémique, d'expliquer un fonctionnement.

a) L'**introduction** présente des caractéristiques proches de l'introduction des dissertations. Elle ne doit pas comporter d'éléments d'analyse, ni faire allusion aux énoncés du corpus, ceux-ci étant conservés pour les étapes ultérieures du développement. Dans le même ordre d'idée, de longs développements théoriques n'ont pas leur place à ce stade. Le rôle de l'introduction est d'introduire la démonstration ; de ce fait, elle comporte idéalement les éléments suivants :

- éventuellement, le domaine d'étude resserré : le type de relatives évoqué, le choix entre des pronoms relatifs, la distinction entre les relatives et d'autres types de proposition, etc.
- une **définition** et/ou **reformulation** de la thèse avancée dans la citation. Cette étape essentielle, trop souvent omise ou négligée par les candidats, est cruciale pour le propos. Elle consiste à reformuler les grandes idées avancées par l'auteur et à expliciter sa thèse. Le but n'est pas de répéter simplement la citation, mais d'en définir les termes pertinents et de hiérarchiser les éléments qu'elle contient (voir, plus haut, les remarques sur le sujet 01, qui nécessitait une

définition des termes « *restrictive, non-restrictive, integrated, supplementary* »). Si la citation comporte des exemples, il est important d'appliquer la thèse à l'un de ces exemples au moins, comme le font les auteurs de la citation, pour montrer les enjeux ; c'était le cas pour le sujet 20 évoqué plus haut.

- Une fois la thèse reformulée et les enjeux de la citation identifiés, le candidat peut aborder la **problématique**. Celle-ci, qui peut être formulée sous forme de question(s), peut être simple ou multiple. Ce serait une erreur de ne prendre en compte qu'une seule portion de la citation (par exemple, la deuxième partie du sujet 20), car cela ne permettrait ni une étude satisfaisante des énoncés du corpus, ni une mise en perspective exhaustive de la thèse avancée dans la citation. Ainsi, la problématique découle obligatoirement des enjeux identifiés au cours de la reformulation, et peut être ajustée en fonction du débat identifié dans le corps de l'introduction.

La tentation est parfois grande de superposer (ou plutôt d'imposer) aux enjeux soulevés par la citation une problématique connexe, mais marginale. En se replaçant en terrain connu, des candidats sont ainsi satisfaits de réinjecter des connaissances qu'ils ont assimilées sans s'apercevoir que c'est au prix d'un hors-sujet, les questions traitées ne rejoignant qu'imparfaitement celle que la citation soulève véritablement. Ainsi, sur un sujet qui opposait THAT à WHICH (sujet 03) ou plus largement THAT ou Ø et les relatifs en WH- (sujet 10), certains candidats ont opté pour une problématique centrée autour de l'opposition entre les deux grands types de relatives (ex. restrictives vs. non-restrictives).

- le candidat termine son introduction en annonçant clairement son **plan**, que le jury prend en note. Il faut veiller à pas aller trop vite afin de laisser le temps de la prise de notes, mais ralentir exagérément, voire dicter le plan, n'est pas particulièrement conseillé non plus (même si ce n'est pas pénalisé) ; un bon exercice de communication doit permettre de transmettre son propos avec naturel. Dans tous les cas, le candidat doit veiller à ne pas plaquer un plan type ou « passe-partout » qui risquerait de n'être ni pertinent, ni opératoire. Celui-ci doit être élaboré en fonction de la citation et du corpus et témoigner d'une réflexion personnelle sur le fonctionnement de la langue ainsi que d'une démarche logique et cohérente. Le candidat doit veiller à construire ses axes d'argumentation à partir de la thèse proposée et à témoigner d'une démarche logique.

Le jury a encore eu l'occasion de constater que certains candidats proposent des plans qui comportent trois volets classiques (en simplifiant : 1/ syntaxe ; 2/ sémantique ; 3/ pragmatique / utilisations discursives), mais ceux-ci ne sont convaincants que lorsque le candidat s'interroge sur le fonctionnement de la langue et fournit une réflexion personnelle. D'ailleurs, certains candidats, interrogés sur ce qu'ils entendaient par dimension « pragmatique », ont souvent éprouvé des difficultés à apporter une réponse précise.

Il convient également d'éviter les plans répétitifs, dans lesquels les mêmes points (parfois illustrés par les mêmes occurrences) sont traités à plusieurs reprises, et les architectures déséquilibrées, dans lesquelles les deux premières parties foisonnent d'arguments et d'illustrations alors que la dernière est indigente.

S'il paraît évident de commencer par illustrer les propos de l'auteur pour ensuite envisager les contradictions, avant de proposer un traitement plus satisfaisant, il faut cependant éviter de

regrouper les cas problématiques ou marginaux en une simple liste en dernière partie, car l'argumentation s'en trouverait alors rompue. Ces cas doivent eux aussi bénéficier d'une micro-analyse, qui fait avancer l'argumentation. Un tel plan (ex. 1/ Occurrences qui corroborent la thèse ; 2/ Occurrences problématiques ; 3/ Solution(s) proposée(s) pour résoudre la difficulté) comporte des titres de parties convenus qui doivent absolument être adaptés au sujet, car il pourrait être appliqué à la quasi-totalité des sujets de leçon sans qu'il soit utile de changer un mot à sa formulation. Ce type d'approche ne peut donner lieu à un développement pertinent si le candidat se borne à proposer dans sa troisième partie une solution toute prête faisant appel à une réflexion minimale. Pour résoudre les problèmes soulevés par des sujets portant sur la dichotomie traditionnelle entre relatives restrictives et relatives non-restrictives, plusieurs candidats se sont ainsi contentés de mentionner certains modèles comme une solution idéale, sans même parfois les expliciter, ni les développer : ex. l'hypothèse de la relative unique (Loock), la distinction entre relatives constitutives et relatives qualificatives (Cotte), l'existence d'un continuum (Khalifa, Quirk *et al.*). Une telle stratégie ne correspond pas à ce qui est attendu car tout concept doit non seulement être défini, mais encore appliqué aux occurrences du corpus.

Dans d'autres cas, la solution proposée en troisième partie témoignait d'une réflexion judicieuse et adaptée aux échantillons du corpus, mais arrivait tardivement ; son efficacité était amoindrie par deux parties précédentes, essentiellement descriptives et dont la présentation s'apparentait à un catalogue. Un plan n'est efficace que s'il donne lieu à un développement dynamique comportant de riches micro-analyses, proposées dans un ordre croissant de complexité.

En fonction du sujet, des approches différentes peuvent être adoptées. À titre d'exemple, un sujet sur la position de la préposition, initiale ou finale (sujets 06 et 20), se prêtait à un recensement des facteurs qui favorisent l'orphelinage ou le rendent obligatoire, suivi d'une analyse des éléments qui, à l'inverse, vont privilégier le hamelinage de la préposition, puis d'une réflexion sur les cas de figure où le choix paraît libre. La spécificité du corpus tout autant que la citation elle-même contribuent à informer le plan. Une citation courte telle que celle présentée par le sujet 11 (« [L]e relatif n'agit pas uniquement comme un pronom de reprise mais bien comme un connecteur subordonnant liant deux contenus prédicatifs. », Gérard Mélis, « Propositions relatives et niveau phrastique », *Anglophonia* 10(6), 1999, §15) pouvait être correctement traitée par un plan articulant les dimensions de reprise ou d'anaphore, de subordination ou de connexion, avec une interrogation sur la nature de pronom des termes présents (ou absents) pour introduire les relatives.

b) Le **développement**, qui suit obligatoirement le plan annoncé, s'appuie sur des analyses précises du corpus et permet de progresser par rapport à la thèse de départ. Cette notion de progression est essentielle et doit informer le développement, permettre le traitement des occurrences et la sélection des connaissances pertinentes pour la démonstration. Le candidat doit se demander constamment ce qu'il cherche à montrer. Toute remarque sur un énoncé du corpus doit servir d'illustration à une idée avancée au sein de la partie, idée qui est elle-même à concevoir comme un argument en faveur de la « thèse » intermédiaire proposée par le titre de la partie abordée. Plusieurs idées précises doivent être présentes dans les parties du développement et être étayées par des

micro-analyses d'extraits du corpus.

La **progression** au sein des parties se fait par argument, plutôt que par simple passage d'un énoncé à l'autre, du type « Now let's consider excerpt 12 », qui ne serait pas accompagné d'une raison pour laquelle il faut étudier cet énoncé. Un certain nombre de candidats donnent le sentiment de se « promener » d'énoncé en énoncé, sans avancer dans la démonstration, et finissent de ce fait par répéter les mêmes analyses à propos de quatre ou cinq extraits successifs. Chaque traitement d'occurrence doit ainsi être motivé par le désir de prouver ou d'illustrer un point précis. Si l'on garde à l'esprit que l'analyse doit servir à prouver une idée, un argument d'une thèse, alors le passage d'un extrait à un autre permet d'envisager une différence, une raison spécifique qui fait que cet extrait mérite d'être cité et étudié. Ces différences peuvent être minimes. Dans le cadre d'un sujet sur le choix du relatif, il peut s'agir simplement de comparer deux occurrences de relatifs en position sujet (THAT vs. WHICH), et de les opposer à  $\emptyset$ , qui ne peut pas occuper cette fonction, ou encore de comparer WHO en position de sujet et WHO en position d'objet.

Aucune théorie ne doit être considérée comme acquise et irrévocable tant qu'elle n'est pas confrontée au corpus. C'est pourquoi les **analyses en contexte**, encore trop souvent négligées, sont essentielles. Il ne faut pas hésiter à faire des manipulations, en précisant bien si le résultat est grammaticalement correct ou non ; par exemple, dans un sujet portant sur l'opposition entre THAT et les relatifs en WH-, il convenait de montrer que dans tel extrait, substituer THAT à WHOSE est grammaticalement incorrect ; de même, remplacer un WHICH phrastique par THAT peut engendrer un énoncé correct, mais la syntaxe et le sémantisme de l'énoncé en sont modifiés.

Ces considérations montrent l'importance du **choix des énoncés** traités, qui doivent avoir leur place dans la progression de l'argumentation. Il convient d'éviter les redondances, car celles-ci ne font pas avancer le raisonnement. Il n'est pas attendu que le candidat traite de façon exhaustive tous les extraits du corpus, mais les plus significatifs doivent impérativement être abordés. Il s'agit d'une part des cas d'école, d'autre part des énoncés les plus problématiques. Il serait préjudiciable d'éviter les cas difficiles, car la question ne serait alors pas traitée dans toute sa complexité ; c'est au contraire en cherchant à déduire quelque chose de ces occurrences non prototypiques que le candidat avance dans son argumentation et fait preuve de ses compétences de linguiste.

L'objectif de la leçon se résume à mettre en perspective la thèse avancée dans la citation à la lumière des extraits du corpus. En aucun cas il ne s'agit de partir des connaissances théoriques en se demandant comment les échantillons fournis les illustrent (démarche que plusieurs candidats adoptent, et qui ne leur permet pas d'entrer dans l'esprit de l'exercice). La démarche est inverse : elle consiste à s'appuyer sur le corpus dans le but d'élaborer une démonstration dans laquelle les connaissances permettent de justifier la position adoptée par rapport à la thèse proposée dans le sujet.

Il est utile de rappeler que si au terme de vingt-cinq minutes, le candidat n'a pas atteint la fin du développement, il est averti par un signe qu'il dispose encore de cinq minutes pour terminer sa présentation et conclure. Il ne doit pas alors céder à la panique et laisser en suspens sa phrase pour se précipiter sur une conclusion lue en toute hâte ; à l'inverse, il serait préjudiciable de vouloir mener encore de nombreuses analyses d'occurrences ou d'essayer de présenter la moitié d'une partie car,

comme quelques candidats en ont malheureusement fait l'expérience, il ne reste alors plus de temps pour présenter la conclusion, étape importante de l'exposé. Si la présentation n'est pas terminée au terme des trente minutes, le jury se voit dans l'obligation d'interrompre le candidat (comme cela a pu être le cas cette année), ce qui ne le met pas nécessairement dans de bonnes dispositions pour l'entretien. Seul un entraînement rigoureux et régulier mené en amont de l'épreuve elle-même peut permettre d'éviter ces écueils et d'utiliser judicieusement le temps imparti.

Il convient de souligner que les trente minutes allouées à la présentation de la leçon constituent une durée maximale. Les candidats ne doivent pas se sentir obligés de faire durer leur exposé pendant une demi-heure. Une excellente prestation réalisée en vingt-cinq minutes est bien plus efficace qu'un exposé dans lequel des éléments font l'objet de répétitions ou de développements superflus destinés à combler l'intégralité du temps imparti. Le jury a eu l'impression que certains candidats souhaitaient aller jusqu'au bout de ces trente minutes, ce qui a souvent nui à l'efficacité de la présentation ou a parfois révélé un manque de maîtrise de l'esprit de l'épreuve et de sa méthodologie.

c) La **conclusion** découle logiquement de la progression proposée. Elle permet au candidat de synthétiser sa démarche, de clarifier sa position et de reformuler une citation qui aurait besoin, selon lui, d'une explication, d'une correction ou d'un ajout. Cette étape est particulièrement importante car elle permet au jury de voir les grands axes de positionnement du candidat, après les analyses détaillées présentées dans le développement. Elle doit idéalement apporter une réponse claire à la problématique.

### ***L'entretien***

Cette partie de l'épreuve, qui se déroule en français, ne doit absolument pas être négligée. L'entretien ne vise ni à déstabiliser le candidat, ni à le prendre en faute, mais au contraire, à voir s'il reste une marge de progression par rapport à la présentation initiale. Bien que cette étape puisse constituer, de manière bien compréhensible, une source d'anxiété, elle doit être envisagée avant tout comme une occasion d'améliorer sa note finale. Il est donc conseillé d'être très à l'écoute des questions, et notamment de laisser le membre du jury poser sa question dans son intégralité avant d'apporter une réponse. Certains candidats, probablement inquiets, proposent une réponse avant la fin de l'intervention du membre du jury, réponse qui ne correspond pas nécessairement à la question que l'examineur souhaitait poser ou n'avait pas encore fini de poser.

Les questions, qui sont toujours bienveillantes, partent généralement de ce qu'a dit le candidat dans sa présentation. Elles ont pour but de faire préciser sa pensée au candidat, qu'il s'agisse de reformuler un propos ou d'apporter des rectifications. Ces questions ont des objectifs divers, dont la plupart sont énumérés ci-dessous et illustrés par des exemples de questions formulées lors de la session 2017 :

- vérifier que les connaissances sont bien présentes ;
  - « Vous avez évoqué des critères syntaxiques pour distinguer les relatives libres et les subordonnées interrogatives. Pourriez-vous mentionner des critères sémantiques qui permettent de les distinguer ? »

- « Vous utilisez les concepts de “topicalisation” et de “focalisation” de manière indifférenciée. Pourriez-vous dire s’ils réfèrent à la même chose et en donner une brève définition ? »
- « Dans votre traitement, vous assimilez systématiquement les relatives en WH- aux “*supplementary relatives*” et les relatives en THAT ou Ø aux “*integrated relatives*”. Est-ce toujours le cas ? »
- faire préciser une définition : certains candidats omettent de définir les concepts qu’ils utilisent ou en donnent une définition trop vague ;
  - « Vous employez indifféremment les termes “*non-defining*”, “*supplementary*”, “*non-restrictive*”. Pourriez-vous indiquer clairement si ces termes recouvrent des concepts identiques ou si des critères permettent de les distinguer ? »
- vérifier qu’un concept linguistique utilisé sans explicitation fait réellement sens pour le candidat et qu’il est capable de l’appliquer à un énoncé du corpus ;
  - « Dans votre présentation, vous avez signalé que les continuatives ne sont possibles qu’avec les relatives qualifiées de “*non-defining*” ou “*non-restrictive*”. Pouvez-vous appliquer cette idée à l’un des extraits du corpus ? »
  - « Vous avez souligné le caractère focalisant des relatives en WH- dans le cadre des constructions clivées. Pourriez-vous reprendre le corpus afin d’identifier une telle occurrence ? »
- inviter à détailler une étude d’occurrence ou à fournir une analyse plus approfondie d’un énoncé insuffisamment travaillé ;
  - « Dans votre analyse, vous avez indiqué que l’extrait 10 comportait une relative à valeur définitive. Pourriez-vous nous en dire un peu plus à ce sujet ? »
  - « Vous avez souligné, dans votre présentation, le fait qu’il est difficile de catégoriser la relative présente dans l’extrait 4. Pourriez-vous expliquer pourquoi ? »
- faire étudier une occurrence (incontournable ou problématique) négligée par le candidat, afin qu’il complète son exposé ou parvienne à un positionnement plus abouti ;
  - « Vous n’avez pas traité l’extrait 20 dans votre présentation. Comment l’analyseriez-vous ? Votre analyse confirme-t-elle ou infirme-t-elle ce qui est avancé dans la citation concernant le hamelinage ou l’orphelinage des prépositions ? »
- permettre de percevoir une distinction entre deux énoncés présentés comme similaires, ou inversement une similitude entre des énoncés perçus comme différents ;
  - « Les subordonnées interrogatives se démarquent des relatives libres par le mot qui les introduit, selon vous. Pouvez-vous développer votre pensée, en vous fondant sur la comparaison des extraits 15 et 24 ? »
- amener le candidat à reformuler un propos ou préciser sa pensée ;
  - « Vous avez dit que dans l’extrait 20, le référent est moins accessible en présence du relatif THAT. En quoi le référent est-il moins accessible dans cet énoncé ? Maintenez-vous cette affirmation à la relecture de l’énoncé concerné ? »
- faire corriger une erreur d’analyse ou rectifier un propos ; relever une contradiction pour permettre au candidat de rectifier sa position ;

- « Sauf erreur de ma part, vous avez analysé la relative de l'extrait 19 comme une appositive, puis comme une restrictive. Pourriez-vous revenir sur votre analyse ? »
- « Lors de votre analyse des relatives dans les constructions pseudo-clivées, vous analysez le focus comme l'antécédent de la relative libre. Pourriez-vous expliquer comment ce type de construction fonctionne ? »
- « Lors de votre analyse de l'extrait 5, vous avez considéré qu'une substitution par WHICH engendrerait un énoncé agrammatical. Maintenez-vous cette analyse à la relecture de cet énoncé ? »
- faire développer une idée ;
  - « Pourriez-vous indiquer ce que vous entendez par un antécédent dont la référence est stabilisée ? Par quels moyens cette référence se trouve-t-elle stabilisée ? »
- revenir sur un segment de la citation pour inviter le candidat à prendre plus clairement position et donc à expliciter sa pensée générale ;
  - « Vous parlez d'un gradient ou continuum entre les relatives. Où placeriez-vous les relatives télescopées sur ce gradient ? »
- demander au candidat de synthétiser sa pensée ;
  - « Vous avez identifié plusieurs facteurs qui favorisent ou contraignent le recours à une préposition antéposée ou, à l'inverse, orpheline. Quels sont, selon vous, les facteurs prépondérants ? »
- d'amener le candidat à dresser une liste des critères retenus pour étayer son positionnement ;
  - « Vous avez indiqué dans votre conclusion que les pronoms relatifs peuvent être considérés comme des "complémenteurs", mais vous ne l'avez pas développé dans votre présentation. Pourriez-vous donner les grandes lignes de votre positionnement théorique ? »
- inviter le candidat à comparer plusieurs approches théoriques.
  - « Vous avez abordé, dans votre troisième partie, les approches élaborées par Cotte et Khalifa, qui, selon vous, permettent de surmonter les difficultés soulevées par les classifications traditionnelles des propositions relatives. Ces deux approches vous paraissent-elles compatibles ou complémentaires ? Le cas échéant, dans quelle mesure se superposent-elles ? »
  - « Vous avez mentionné la théorie de Cotte et celle de Loock sur les trois types d'appositives. Existe-t-il des points de rencontre entre ces deux positions théoriques ? »

Il est à noter que l'entretien n'a pas pour but d'amener les candidats à répéter ce qu'ils ont déjà avancé durant leur présentation, mais de leur fournir l'occasion d'approfondir leurs analyses ou d'infléchir certains de leurs propos. Le fait qu'un candidat soit encouragé à nuancer, voire à corriger une affirmation ne signifie nullement que sa présentation n'ait pas été de qualité. Une erreur ponctuelle repérée dans tel exposé ne saurait remettre en cause une impression favorable produite sur le jury. Rappelons aux candidats qu'il leur est tout à fait possible de prendre quelques secondes pour relire un extrait ou réfléchir avant de répondre au jury. Celui-ci a eu le plaisir de constater que le passage au français ne pose généralement pas de difficultés aux candidats, qui ont de toute évidence

la même maîtrise des concepts et des outils linguistiques dans les deux langues.

### **La note de langue**

La prestation se faisant en anglais, une note de langue est attribuée, au même titre que dans les épreuves de commentaire linguistique et d'EHP. La moyenne de ces trois notes donne la note finale de langue, qui a un coefficient 2. Un certain nombre de remarques sur la note d'anglais oral font l'objet d'un rapport spécifique et ne seront donc pas abordées ici. Il s'agit seulement de proposer quelques conseils à propos de points en lien avec la leçon de linguistique.

La leçon est un exercice de **communication**, comme les autres épreuves orales. Celles-ci sont destinées à recruter de futurs enseignants, qui devront intervenir et se faire comprendre devant une classe entière. Si la plupart des candidats font un réel effort de pédagogie, de contact visuel et d'écoute (lors de l'entretien), certains, peut-être sous l'effet du stress, se replient sur eux-mêmes, fuyant le regard ou, à l'inverse, se révèlent involontairement agressifs ou trop sûrs d'eux-mêmes, ou encore affichent une désinvolture ou une volubilité déplacées ; d'autres encore adoptent un volume trop bas, un rythme trop rapide ou saccadé, ou à l'inverse beaucoup trop lent. Le jury, qui œuvre pour mettre le candidat à l'aise, a bien évidemment conscience du stress que génèrent les épreuves orales. Cependant, il ne saurait trop recommander aux futurs candidats un entraînement régulier en amont des oraux, devant un public averti ou même, au besoin, devant toute personne volontaire ; cela permet de réduire au maximum les appréhensions éprouvées lors des véritables épreuves, et de faire montre d'un contrôle de soi.

Les candidats doivent veiller à s'exprimer de manière intelligible. Ceci implique une articulation soignée, un débit dynamique sans pour autant être trop rapide et un volume sonore permettant à la voix d'atteindre les auditeurs sans toutefois les assourdir. La qualité de la communication (qu'il s'agisse de l'oral lui-même ou de la posture) influence obligatoirement le contenu, et si le propos est bien véhiculé (en termes de qualité de la langue comme de volume), le jury est dans de bonnes conditions pour le recevoir et la communication est réussie.

Une autre précision spécifique à la leçon concerne les renvois aux extraits pendant la présentation. Lorsque le candidat annonce « *in excerpt 7* » (on note qu'il s'agit de « *excerpt 7* », et non de « *\*the excerpt 7* »), par exemple, il faut laisser le temps au jury de se reporter à cet énoncé ; une bonne manière de procéder peut consister, pour le candidat, à s'y reporter lui-même. Pour des raisons pratiques, le candidat gagne en clarté et en efficacité lorsqu'il indique d'emblée, dans le cadre d'un extrait plutôt long, la ligne à laquelle se situe l'occurrence étudiée, qu'il prendra soin de citer (sans pour autant lire tout l'énoncé). Toute ambiguïté ou temps d'hésitation pour le jury nuit à la qualité de la communication. Cette année, la plupart des candidats ont veillé à cet aspect de leur présentation, ce qui a été très apprécié.

Il est attendu que les candidats maîtrisent les différences de registre de langue, en anglais comme en français, et qu'ils adaptent leur prestation à la circonstance. Il ne s'agit pas de s'exprimer de manière pédante ou affectée, mais d'éviter toute familiarité déplacée, que celle-ci se manifeste par des indices linguistiques ou gestuels. Le jury a parfois déploré que des candidats, qui s'exprimaient

par ailleurs avec aisance, utilisent des formes linguistiques relevant d'un registre inadapté : « *a bit difficult* » ; « *quite a few examples* », « *je pense pas* », etc., ou encombrant leur exposé de fréquents connecteurs phatiques (*gap-fillers*) comme « *you know* », « *actually* », inappropriés à la circonstance.

La qualité de la langue participe également de la qualité de la présentation. Il convient d'abord de rappeler l'importance d'une maîtrise des termes linguistiques spécifiques à la question au programme, ainsi que de la métalangue de manière générale. Maîtriser la métalangue (spécifique ou générale) contribue à la richesse du lexique, qui permet aussi une construction plus élaborée et plus claire de la pensée. Par maîtrise, on entend également, outre la capacité à manier les termes sans interrompre la fluidité du discours, une bonne connaissance de la prononciation : trop de candidats font encore des erreurs d'accentuation et de phonèmes sur certaines voyelles de termes linguistiques courants et/ou incontournables, sur lesquels le jury ne peut admettre d'erreurs :

- du domaine des relatives : [SBE] ,ana'phoric - ,ante'cedent /si:/ - con'catenate - de'monstrative /trətɪv/ - de'tached /æ/ - 'focus /əʊ/ - 'integrated - 'modify /b/ - ,pied-'piping - 'pronoun /əʊ/ - 'relative /'relə/ - 'relativise /'relə/ - re'strict - ,supple'mentary - which /ɪ/
- du domaine linguistique en général : [SBE] 'adjective - 'adjunct - 'adverb - ad'verbial - at'tribute (V) - 'categorize - 'clause /ɔ:z/ - 'comment - 'concrete (Adj.) - con'sider - 'content (N) - 'contrast (N) - 'correlate - ,diffe'rentiate - 'discourse - do'main - e'vent - ex'clamative /æ/ - ex'plicit - i'dentify - im'plicit - ,inter'rogative - ,intro'duce - 'mōtivate /əʊ/ - ne'gate - 'negative - oc'currence - 'oriented - 'paraphrase /æ/ - 'prototype /əʊ/ - ,proto'typical /əʊ/ - 'synonym - sy'nonymous - those /əʊ/ - 'use (N) /s/.

Le jury souhaite féliciter les candidats qui ont fait des efforts pour présenter un travail construit, structuré, en lien avec le corpus. Il a eu le plaisir d'entendre de très bonnes prestations, d'autres louables, et d'avoir des échanges de qualité avec les candidats durant certains entretiens. Même si un exposé n'est jamais complet, le temps de préparation étant limité, les finesses d'analyse, la rigueur de la méthode, le désir de convaincre, ont été particulièrement appréciés ; il est regrettable que ce type de prestation ne soit pas plus fréquent. Le jury espère que les conseils donnés dans cette section du rapport permettront de guider les prochains candidats vers la réussite au concours et les aideront à dépasser le stade du repérage pour proposer une véritable analyse du corpus, servie par des connaissances théoriques bien explicitées. Il adresse ses encouragements aux futurs candidats.

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

## 6 - Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

### Modalités de l'épreuve

Pour cette épreuve, le temps de préparation est de deux heures. Dans la salle de préparation, le candidat dispose d'un dictionnaire unilingue anglais et d'un dictionnaire de prononciation. Lorsque le candidat s'installe dans la salle d'interrogation, les modalités de l'épreuve lui sont rappelées : il a trente minutes pour présenter son commentaire en anglais au jury. S'il n'est pas parvenu au terme de son exposé au bout de 25 minutes, un membre du jury lui fait un signe de la main pour lui indiquer qu'il ne lui reste que cinq minutes, afin de l'aider à terminer sa présentation sans précipitation. Le jury est dans l'obligation d'interrompre tout candidat qui dépasserait le temps alloué. La présentation est suivie d'un entretien, également en anglais, n'excédant pas quinze minutes. Les notes des candidats ne doivent pas être rédigées, à l'exception de l'introduction et de la conclusion, qui ne doivent cependant pas être lues à la façon d'un écrit oralisé, ce qui trancherait avec le reste de la présentation. Le jury vérifie systématiquement les brouillons des candidats à l'issue de l'épreuve, et sanctionne les notes rédigées, même partiellement.

L'épreuve de commentaire linguistique ne porte pas sur un programme spécifique. Le commentaire consiste en un sujet de type « question large » qui invite à traiter un point de linguistique à partir d'un extrait d'environ 700 mots tenant toujours sur une page de format A4. Les textes proposés proviennent principalement de romans britanniques ou américains, modernes ou contemporains. D'autres genres peuvent également être proposés (articles de presse, théâtre, biographie, par exemple) et d'autres origines sont possibles (Canada, Afrique du Sud, Inde, par exemple). L'origine du texte est toujours précisée au bas du sujet, tout comme les références de l'œuvre dont il est tiré.

La consigne indique le sujet sur lequel le commentaire doit porter : *Your commentary should be focused on...*

*NB : jusqu'en 2017 le sujet comptait une seconde partie donnant la possibilité de traiter également de phénomènes connexes (Other topics may also be addressed). À compter de la session 2018 cette mention disparaîtra des sujets et il ne sera plus possible de faire porter son analyse sur d'autres points que le sujet principal. Il restera possible de contraster ponctuellement certaines occurrences avec des formes comparables ou en concurrence, mais ce traitement ne devra pas constituer une partie à lui seul dans l'exposé, sans quoi le jury considèrera le propos comme hors-sujet.*

La lecture d'un passage du texte est obligatoire et permet au jury d'évaluer le niveau d'anglais du candidat dans une situation autre que celle d'une présentation à contenu linguistique. L'extrait, d'une dizaine de lignes, est choisi par le candidat et peut être lu au moment où il le souhaite dans son exposé. La plupart des candidats choisissent de lire dès le début de l'épreuve, ou à la fin de l'introduction, ce qui permet d'éviter tout risque d'oublier cette partie de l'exercice.

### Préparation en amont

Dans la mesure où l'épreuve ne porte pas sur un programme spécifique, le candidat doit faire en sorte d'acquérir une bonne culture générale en linguistique, et ce bien avant l'année du concours. De manière encore plus évidente, le candidat doit avoir une connaissance infaillible de la grammaire de l'anglais. La première étape du commentaire est l'observation des formes et leur étiquetage morphosyntaxique ; l'identification des formes (nature ou catégorie syntaxique) et leur rôle dans l'énoncé en fonction de leur place par rapport aux autres constituants (position et fonction syntaxiques). Cette année encore, le jury a pu constater des déficiences récurrentes en la matière (difficulté à distinguer préposition et adverbe, verbe transitif et ditransitif, verbe prépositionnel et à particule). A l'inverse, le candidat ne doit pas se contenter d'une approche descriptive et oublier qu'il s'agit d'une épreuve d'option, et donc de spécialiste de linguistique. Si les connaissances de base doivent être solidement en place, les exigences sont plus grandes en matière de problématisation, de précision et de profondeur des micro-analyses que pour l'épreuve de tronc commun. Le candidat doit s'être familiarisé avec la technique du commentaire linguistique et être capable de mettre en place des analyses pertinentes et fines portant sur les enjeux de la question telle qu'elle se présente dans le texte.

L'épreuve se déroulant en anglais, il est recommandé au futur candidat de consulter régulièrement des grammaires anglophones reconnues telles que celle de R. Quirk *et al.* (*A Comprehensive Grammar of the English Language*, Londres, Longman, 1985), ou R. Huddleston & G.K. Pullum (*The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge UP, 2002). Celles-ci peuvent servir de base à la réalisation de fiches théoriques et terminologiques portant sur les points principaux des trois domaines de la grammaire anglaise : domaine nominal, domaine verbal, énoncé simple et complexe. Ce travail permet d'assimiler plus aisément la terminologie linguistique anglophone et donc d'éviter certains calques du français (quelques exemples représentatifs sont donnés plus loin, dans la partie « langue »). Ces lectures centrales peuvent être utilement complétées par des ouvrages méthodologiques en anglais comme celui, par exemple, de J. Bouscaren et J. Chuquet (*Introduction to a Linguistic Grammar of English, an Utterer-centered Approach*, Gap, Ophrys, 2002) ou encore des ouvrages en français qui préparent à la question large de linguistique à l'écrit du concours. Le candidat ne peut toutefois s'arrêter à ceux-ci s'il veut acquérir une terminologie anglophone authentique. Pour cette raison, il est également recommandé de s'entraîner à composer régulièrement en anglais tout au long de l'année de préparation. Pour cela, le futur candidat ne doit pas hésiter à utiliser les annales de l'épreuve, disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur – <http://www.saesfrance.org>) à la rubrique « Concours ».

### **Les sujets**

Les sujets retenus sont variés. Ils peuvent porter sur des marqueurs ou signes linguistiques (par exemple *TO*, *A & THE*, ou encore *DO*), sur des notions (*negation*, *the expression of quantity*), sur des parties du discours (*adjectives*, *adverbials*) ou encore sur des constituants (*nominal clauses*). Les candidats doivent se montrer attentifs à ces différences, qui ont des conséquences sur le traitement de la question (traitement allant des formes vers le sens ou du sens vers les formes). Si un sujet sur *DO* impose de relever et de distinguer les différents emplois et valeurs du marqueur (auxiliaire, verbe lexical, proforme) dans le texte proposé, un sujet notionnel comme *non-canonical constituent order*

*and information packaging* impose de définir précisément les formes et phénomènes à relever dans le texte. À titre d'exemple, on pourra inclure dans l'inventaire des marqueurs thématiques (par exemple un adverbe restrictif ou un auxiliaire dans une phrase déclarative), des cas de montée du sujet, d'extraposition, de clivage et pseudo-clivage, mais aussi des passifs, ou encore des structures existentielles, pour les confronter aux notions centrales de réélaboration syntaxique, d'énoncé non-canonique et de dynamisme communicatif. Dans tous les cas, le relevé doit être le plus complet possible et ne pas laisser de côté les occurrences les plus complexes ou difficiles à classer. Une analyse fine du sujet doit permettre d'arriver à une problématique qui rendra compte de sa complexité et de ses différents aspects. Elle fera également autant que possible dialoguer les occurrences du texte, qu'elle mettra en regard et traitera en fonction de leur pertinence.

Voici quelques exemples de sujets proposés à l'étude cette année :

- *DO*
- *Adjectives*
- *Compounds*
- *Non-canonical constituent order and information packaging*
- *Interrogative clauses*
- *Nonfinite subordinate clauses*
- *Negation*
- *TO*
- *Coordinators*
- *IT*

Les candidats sont invités à consulter les sujets d'Annales mis à disposition chaque année sur le site de la SAES (rubrique « Concours », puis « Annales »), et ce sans se limiter à l'année précédente. L'épreuve ne comportant pas de programme, tout sujet de linguistique est susceptible d'être donné à commenter. Consulter un maximum de sujets des sessions antérieures permettra au futur candidat de prendre la mesure de leur très grande variété et de mieux s'y préparer pour ne pas être pris au dépourvu.

### **Exigences de l'épreuve et méthodologie du commentaire**

Comme pour toute épreuve, la présentation du candidat doit être claire et ordonnée. Le commentaire doit être construit selon un plan clairement annoncé lors de l'introduction, et comporter un développement (dont les étapes suivent un fil conducteur) suivi d'une conclusion.

La plupart des candidats placent la lecture du passage choisi au début ou à la fin de l'introduction, ce qui apparaît judicieux. Lors de la préparation, le candidat doit réserver un temps de préparation à la lecture. Il peut par exemple procéder à un découpage des phrases afin de repérer les groupes de souffle et s'interroger sur leur intonation. Il ne doit pas oublier qu'un dictionnaire de prononciation est à sa disposition dans la salle de préparation. Il lui est très fortement recommandé d'y vérifier les accents et les phonèmes qui lui poseraient problème. Le candidat peut tout à fait inscrire ces repères phonologiques sur le sujet qui lui est distribué, afin qu'ils lui servent de guide pendant la lecture. La

préparation à la lecture à haute voix tout au long de l'année ne doit pas être sous-estimée et permet de faire de ce passage obligé un atout pour le reste de la présentation.

L'introduction doit nécessairement définir les termes du sujet et délimiter ses enjeux. Par exemple, traiter du sujet *non-canonical constituent order and information packaging* implique avant toute chose de définir précisément ce qu'on entend par ordre canonique des constituants. Cela suppose de définir ce qu'est le dynamisme communicatif, ainsi que les principes de base de la gestion de l'information dans l'énoncé anglais. Un sujet sur *interrogative clauses* implique nécessairement une définition précise de ce que recouvre l'appellation *clause*, mais aussi de ce qui est entendu par *interrogative*. Même un terme qui semble peu problématique de prime abord (c'est-à-dire dont le sens est tellement évident que certains candidats ne ressentent pas le besoin de l'identifier), comme *adjectives*, requiert un travail de définition rigoureux. Cette étape, trop souvent oubliée, permet d'éviter tout hors-sujet et amène à problématiser le traitement. Mais il ne faut pas se contenter de recopier la définition du dictionnaire unilingue disponible en salle de préparation, parfois même sans citer sa source, comme l'ont fait certains candidats cette année ; la définition que donne le dictionnaire de *compound*, par exemple, ne saurait être suffisante pour servir de base à une analyse linguistique rigoureuse. Ce travail définitoire ne doit pas non plus être repoussé à la première partie du développement, comme le font d'autres candidats.

De ces questionnements liminaires doit normalement découler le plan de l'exposé. Il est à noter qu'un plan en trois parties n'est nullement imposé ; il peut n'en comporter que deux, ou bien quatre si l'approche s'y prête. Ce qui importe est que le plan soit équilibré, traite tous les aspects de la question et surtout qu'il soit dynamique et présente une progression logique entre les parties. Un exposé sur les adjectifs, par exemple, ne peut se faire en deux parties qui traiteraient simplement de la morphologie puis de la syntaxe des adjectifs. Dès l'annonce d'un tel plan, le jury ne peut que se demander quand seront abordées les problématiques d'ordre sémantique relatives aux classes et valeurs des adjectifs (classifiant, descriptif, par exemple). Il est également important que le plan tienne compte des occurrences présentes dans le texte. Il est de ce fait impossible de plaquer mécaniquement un plan qui aurait été vu pendant un cours ou dans un ouvrage de préparation sans tenir compte de ce que le texte propose. La même question *non-canonical constituent order and information packaging* a été posée cette année sur deux textes qui ne présentaient pas le même panel d'occurrences (un seul présentait par exemple des cas de clivage ou de pseudo-clivage). Il était impossible d'adopter le même plan-type pour ces deux textes, les phénomènes relevant de cette question n'étant pas les mêmes pour chacun. Certains candidats ont malgré tout essayé de plaquer un plan non adapté, quitte à parler de phénomènes qui n'étaient pas présents dans l'un ou l'autre texte. Une telle démarche doit à tout prix être évitée car elle mène inévitablement à l'échec.

Enfin, le plan doit être formulé clairement lors de l'introduction. Le jury doit être en mesure de le prendre en note ; il faut donc annoncer les parties successives de manière aussi synthétique, claire et précise que possible. Les titres composés de longues phrases trahissent une difficulté à synthétiser, ou annoncent un contenu peu clair pour le candidat lui-même. Il faut enfin s'assurer que l'annonce corresponde réellement au contenu du développement. Même si cela peut paraître évident, le jury a

encore entendu cette année des exposés dont le développement ne suivait pas ou pas exactement ce qui avait été annoncé en introduction.

Le développement, comme le plan, doit suivre une progression claire et logique. Au sein de l'exposé comme au sein de chacune des parties de l'exposé, il est recommandé de progresser des cas les plus simples aux cas les plus complexes, et de commencer par les remarques les plus évidentes pour arriver seulement ensuite à celles qui le sont moins. Ainsi, dans un sujet sur les constructions passives comme il a été donné cette année, il est plus logique de commencer par un cas prototypique (*I do apologize for the way you have been treated* : action décrite, thématisation du sujet-patient, non-expression de l'agent, qui peut être retrouvé facilement dans le cotexte), passer ensuite à des constructions moins prototypiques (passif construit avec *get*, passif dans une relative tronquée...), et poursuivre ou finir par des cas plus problématiques (passifs d'état, frontière entre participe et adjectif, voire structure ergative – on trouvait dans le texte *The door opened further*). Dans cette optique, il vaut mieux sélectionner soigneusement les occurrences qui servent à chaque étape de l'analyse. Par exemple, dans le texte qui servait de support à l'analyse de DO, il pouvait paraître plus pertinent de ne pas utiliser comme cas prototypique de DO lexical *was it something to do with Madame and her gallery*, qui correspond à une structure figée dans laquelle le sens lexical dynamique de DO est difficilement perceptible.

Pour mener une bonne étude des occurrences du texte, il est essentiel de les analyser finement. Il faut aussi confronter, c'est-à-dire mettre en regard, celles qui se font écho. Un texte donné comme support à une analyse des adjectifs proposait à la fois *full* comme adjectif épithète (*the white light of a full moon*) et comme adjectif attribut (*Our coffers are full*). Il était dommage de ne pas penser à les rapprocher pour étudier le degré d'intégration de la propriété décrite par l'adjectif. Ou encore, dans le sujet portant sur les composés, *nursing home* pouvait être confronté à un génitif présent plus haut, *old folks' home*. Le jury apprécie particulièrement les présentations qui cherchent à tisser des liens entre les occurrences du texte et parviennent à les faire dialoguer. Un travail insuffisant sur les points de convergence et de divergence qui unissent et séparent les occurrences aboutit inmanquablement à un exposé de type liste ou catalogue où les remarques se suivent de façon parfois disparate. Enfin, une analyse minutieuse des occurrences ne saurait faire abstraction de leur cotexte et contexte d'apparition. Au cours d'une étude sur *HAVE*, *I've got viola in ten minutes* proposait un cotexte intéressant, dans lequel le groupe prépositionnel *in ten minutes*, qui dénote une projection, contraste avec le participe passé étymologiquement contenu dans *have got*, et conduisait à s'interroger sur sa persistance dans cet usage lexicalisé.

Le jury insiste encore une fois sur la nécessité absolue de proposer des manipulations, qui font partie intégrante des outils d'analyse. Par exemple, un texte servant de support à l'analyse de *TO* présentait l'énoncé suivant : *my father, who was a superstitious man, liked to do things in such a way as would make them seem magical and occult*. Le jury attendait la commutation de *TO + V* dans *liked to do things in such a way...* avec *V-ING* (*liked doing things in such a way...*). De même, plus loin dans le texte, dans *he changed his mind and ordered the stars to stop*, il pouvait être judicieux de remplacer *TO + V* par *V-ING* pour montrer que la manipulation est agrammaticale tout en tentant d'expliquer pourquoi. Dans un sujet sur les adjectifs, des manipulations étaient attendues pour tenter

d'élucider la nature problématique de certaines formes dont la morphologie (en -en ou -ed) n'indique pas à première vue s'il s'agit d'adjectifs ou de participes passés. L'un des textes donnés à l'étude offrait par exemple le cas suivant : *Prior Cuthbert stared across the great, circular meadow, its frosted grass glinting under the white light of a full moon.* On s'attendait ici à ce que *frosted* soit opposé à *frozen*, qui est le participe passé de *freeze*. On pouvait aussi se pencher sur le cas de *their learned archivist*, dont on pouvait manipuler la prononciation. Soulignons cependant qu'une manipulation ne vaut que si elle est commentée. Pour reprendre l'exemple utilisé plus haut, si l'on oppose TO + V et V-ING, il convient de prolonger la manipulation par des micro-analyses : pourquoi l'énonciateur a-t-il choisi telle forme dans cette proposition, l'autre opérateur était-il possible ou non, et pourquoi ? Dans tous les cas, il convient d'expliquer le choix en contexte, et son apport en termes d'information.

La conclusion a pour fonction de synthétiser les réponses apportées aux questions posées dans l'introduction. Elle peut ouvrir sur des problématiques connexes mais cela n'est nullement une obligation. Elle doit dans tous les cas permettre au jury de retrouver le fil conducteur de l'exposé et d'avoir une idée claire des valeurs que prennent les formes en contexte.

### **L'entretien**

Après son exposé, le candidat s'entretient avec le jury en anglais, pendant une durée maximale de quinze minutes. Il est important de garder à l'esprit que les questions posées par le jury ne visent jamais à déstabiliser le candidat ou à l'amener à « se défendre ». Elles ne sont pas non plus forcément le signe que le candidat a fait une erreur (même si cela peut être le cas). Les questions sont posées dans un esprit bienveillant, le but étant de bonifier la prestation en amenant le candidat à clarifier son propos ou à pousser plus loin certaines de ses analyses.

Dans cette perspective, il est attendu du candidat qu'il adopte une véritable attitude d'échange avec le jury. L'entretien, tout comme le commentaire, est un exercice de communication et la qualité de la communication influence nécessairement le contenu de la prestation. Cela implique que le candidat doit également veiller à maintenir le même niveau de langue que lors de son exposé. Cette année encore, le jury a vu certains candidats multiplier les erreurs de langue lors de l'entretien, mais aussi adopter un volume trop bas, un rythme trop rapide ou saccadé, tranchant avec la prestation de l'exposé. Ces défauts nuisent bien évidemment à la communication. La posture a également son importance : toute attitude suffisante, agressive, ou à l'inverse effacée, est à proscrire.

S'il paraît essentiel d'écouter la question dans son intégralité, sans interrompre le membre du jury qui la pose, il n'est pas interdit de demander la reformulation d'une question. Le jury admet aisément que le candidat prenne quelques instants avant de répondre, qu'il prenne le temps de relire un passage, qu'il trouve dans l'extrait un exemple pertinent ou un test qui justifie son propos. Cependant, la durée de l'entretien étant limitée, il faut veiller à ce que le temps de réponse ne soit pas trop long. Le jury ne pourrait alors pas poser d'autres questions, et aider ainsi le candidat à améliorer d'autres passages de sa présentation. Le candidat veillera également à trouver le juste milieu dans la formulation de ses réponses : la réponse ne doit pas être trop longue ou laborieuse, ce qui pourrait suggérer une mauvaise capacité de synthèse ; mais elle ne doit pas non plus être trop courte ou lapidaire et donner une impression de manque de réactivité, voire de refus de communication, et,

dans tous les cas, laisser le jury dans l'attente d'un développement qui ne vient pas. En somme, il ne faut pas sous-estimer cette partie de l'épreuve lors des entraînements tout au long de l'année. Un entraînement régulier en amont permettra au candidat de se présenter dans les meilleures conditions

L'entretien ne doit pas être redouté mais perçu comme une occasion de confirmer ou améliorer la qualité de sa prestation. Certains candidats l'ont bien compris et le jury a eu le plaisir de voir cette année que bon nombre d'entre eux acceptaient de revenir sur des analyses discutables, d'explicitier leur pensée afin de progresser dans leur réflexion.

Voici, à titre d'exemple, quelques questions qui ont été posées cette année :

- In *It wasn't good department politics to talk to the print media*, you explained that the non-instantiation of the subject of *to talk to the print media* implied that the predicate could apply to any subject. Would that be true of any *TO* infinitive clause with no explicit subject? Would it work for instance in *he didn't want to come back into court*?
- Is the adjective *local* in *the local peasants* gradable? Why (or why not)?
- Can you compare the value of *A* in *he thought, as an artist might* and *He was an artist when he saw society*?
- In *you needed to spend a lifetime learning*, you said that *need* implies using a *TO* infinitive clause because it codes prospective validation. Does it mean that a gerund was not expected, or was impossible, here?
- You rephrased *There were always people going in and out* and briefly compared it with *people were always going in and out*. Could you elaborate further on this comparison?
- In *hoping that their work was done*, would the construction of the verb *hope* be the same if it was completed by a noun phrase?
- Could you offer a syntactic analysis of the clause *to be told in some story yet to be told*?
- You chose to analyse *local bodega* in *Corrigan went across the road to the local bodega* as a compound. Could you explain why? Do you have a test to distinguish it from a regular noun phrase containing a noun and an attributive adjective?
- Can you explain what you mean by "prospective validation" when you say that *TO* marks prospective validation in *they began carefully to step through to the gathering beneath the tarp*? How does the notion apply to this occurrence of *TO*?
- You said that *HAVE* describes a future event in *I've got viola in ten minutes*. Is it an effect of *HAVE* or is it due to something else?
- You have presented *sleepy-eyed* as an example of syntactic compression. Can you explain what you mean by "syntactic compression" and how it applies here?
- You said that *frosted* in *its frosted grass glinting under the white light* is built thanks to the *-EN* marker. Do you mean that it is a past participle? Do you know of any test that would distinguish between an adjective formed thanks to the suffix *-ed* or *-en* and a past participle?

- Is *it may have been that that turned his mind to investment* a case of extraposition or a cleft sentence?

- You mentioned two occurrences of “emphatic DO”. Could you give a definition of what is meant by “emphasis” in this context?

### **Erreurs, confusions et autres problèmes de méthodologie récurrents**

Le jury regrette d'avoir à répéter certaines remarques qui ont été faites dans les rapports précédents, et qui mettaient déjà les futurs candidats en garde contre certaines erreurs et confusions. Le futur candidat trouvera à nouveau ci-dessous une liste de points qui ont régulièrement posé problème pendant la session 2017. Ces points s'ajoutent à ceux que mettent en avant les rapports des années précédentes, et qui sont toujours valables, concernant -ING, le passif, les propositions nominales, les adjectifs, le concept de nominalisation, ou encore les auxiliaires. Le jury a choisi de les compléter par quelques remarques portant sur la forme de l'exposé, qui visent des défauts méthodologiques eux aussi fréquemment rencontrés dans les commentaires.

- Le jury a constaté des confusions fréquentes entre préposition et particule adverbiale, et donc entre verbe prépositionnel et verbe à particule adverbiale. Il est important de posséder les tests de base servant à les distinguer (par exemple transformer le complément en pronom et vérifier sa place par rapport à la forme examinée : le pronom complément reste derrière la préposition mais se déplace devant la particule adverbiale). Cela implique aussi de pouvoir donner une description morpho-syntaxique du fonctionnement de la préposition (ce qu'elle introduit, ce que complètent les groupes prépositionnels, notamment), ainsi que de l'adverbe.

- Les sujets sur *TO* ont également révélé des confusions portant sur *TO* préposition et *TO* particule d'infinitif. Il convient à nouveau de regarder son emploi en contexte, par exemple ce qu'introduit *TO* (et être particulièrement vigilant quand il introduit un gérondif).

- De nombreux candidats éprouvent encore des difficultés à distinguer les phrases clivées et les extrapositions, ainsi qu'à retrouver l'énoncé canonique dont ils sont en théorie la ré-élaboration. Des manipulations simples (suppression de *it*, *be* et le pronom relatif pour la clivée, déplacement de la nominale en position de sujet pour l'extraposition de la nominale sujet, en position d'objet pour l'extraposition de la nominale objet) peuvent la plupart du temps les aider. Il en va de même pour la pseudo-clivée : inverser son ordre et en faire une pseudo-clivée inversée n'aide pas à retrouver l'énoncé originel, il faut plutôt supprimer *what* et *be*.

- Les sujets sur le passif et sur les adjectifs sont l'occasion de confusions très fréquentes entre *-ed* flexionnel, où *-ed* est bien une flexion verbale (celle du participe passé), et *-ed* dérivationnel, qui est un suffixe qui permet de construire des adjectifs dénominaux (c'est-à-dire des adjectifs formés par dérivation à partir de noms), comme *sleepy-eyed*. Il faut être particulièrement vigilant avec les formes qui apparaissent derrière *be*, qui n'est pas nécessairement un auxiliaire suivi d'un participe passé mais peut aussi être une copule suivie d'un adjectif en *-ed* (ex: *The meadow [...] is ideally situated, being*

*outside our enclosure*). Là encore, des manipulations sont obligatoires pour distinguer les deux cas (possibilité de reconstruire un passif, une voix active, recherche d'une base nominale ou verbale...).

- D'un point de vue plus général, le candidat ne doit pas oublier qu'il s'agit pour lui de faire un commentaire de texte linguistique, qui doit être mené avec des outils linguistiques. Cette année encore, des candidats se sont égarés dans des considérations d'ordre littéraire, culturel ou encore psychologique qui n'avaient aucune pertinence pour le traitement linguistique du sujet. Des remarques ponctuelles sont bien sûr possibles, mais seulement si cela aide à justifier un emploi en contexte (par exemple si le candidat détecte du discours indirect libre, qui pourrait éclairer la valeur d'un prétérit).

- Il est inutile et chronophage d'accumuler des exemples redondants. De trop nombreux candidats accumulent des exemples pour faire remarquer ensuite que ces exemples montrent la même chose. Si plusieurs exemples sont cités à propos d'un même point, cela doit permettre de chercher des différences fines entre ces occurrences, pour faire progresser la réflexion. Dans le cas contraire, il n'est pas utile de les citer.

- Enfin il faut s'interdire l'emploi de tout exemple qui ne vient pas du texte. Des exemples inventés sur mesure ne peuvent par exemple servir à définir les termes du sujet.

## Langue

La prestation se faisant en anglais, une note de langue est attribuée par le jury, au même titre que dans les épreuves de leçon et d'EHP. La moyenne de ces trois notes donne la note finale de langue, de même coefficient (2) que les autres notes des épreuves orales. Le rapport de la session 2017 contient un point spécifique sur cette note de langue ; nous n'insérons donc ici que quelques remarques concernant plus spécifiquement l'épreuve de commentaire linguistique de texte.

Le jury est particulièrement sensible aux erreurs de prononciation (phonème ou place de l'accent) qui touchent des termes de linguistique. Il est par exemple inacceptable d'entendre des erreurs systématiques d'accentuation et de réalisation vocalique sur *relative* et *clause*, alors qu'il s'agit des termes de la question au programme en leçon. Plus largement, voici une liste de mots couramment utilisés dans les commentaires, qu'il s'agisse de métatermes ou non, qui font trop souvent l'objet d'une accentuation défectueuse (le gras indique la syllabe qui doit porter l'accent primaire) :

*adjective, adjectival, **adjunct**, **adverb**, **adverbial**, antecedent, appositive, attribute, attributive, auxiliary, **basic**, **begin**, category, chronology, chronological, comparison, consider, consequence, content, context, copular, determiner, discourse, effect, engine, event, fourteen, gradable, influence, interpreted, interrogative, narrative, occurrence, particular, problematic, process, prospective, prototypical, refer / referring, relative, restrictive, series, superlative, typological.*

Le déplacement de l'accent peut à son tour entraîner des erreurs sur les sons vocaliques (signalés ici en gras), récurrentes par exemple dans les mots suivants : *adjectival* (/aɪ/), *antecedent* (/i:/), *auxiliary* (/gʒ/), *determiner* (/ɪ/), *gradable* (/eɪ/), *observe* (/z/), *occurrence* (/ʌ/), *particular* (/ə/), *relative* (/e/), *series* (/ɪə/ et /i:/ respectivement).

D'autres mots sont correctement accentués, mais voient certains de leurs phonèmes régulièrement mal réalisés : *clause* /ɔ:/, *modal* et *focus* /əʊ/, ou encore le <s> de *comparison*, *use* (*noun*) et *basic* (/s/ et non /z/).

Concernant le lexique, il faut être en mesure de proposer une métalangue riche et précise. Maîtriser la terminologie spécifique en anglais permet une construction plus élaborée et plus claire de l'analyse. Il importe par ailleurs d'éviter certains barbarismes (\**semantical*, parfois entendu à la place de *semantic*) et calques, comme par exemple, *epithet* (qui existe mais n'a pas le même sens en anglais) pour « adjectif épithète », qu'il convient plutôt de rendre par *attributive adjective*, à ne pas confondre avec *predicative adjective*, qui est, lui, l'adjectif attribut. Un autre exemple qui mêle les deux langues et qui a été rencontré ponctuellement est \**radical modality*, qui n'existe tout simplement pas, en place de *root modality*, qui est, lui, le terme consacré.

Par ailleurs, le jury invite les candidats à soigner l'articulation logique de leur propos et à utiliser autant que possible des marqueurs de discours et mots de liaison essentiels à une bonne progression de l'exposé. Le jury a encore trop souvent entendu des présentations proposant pour toute articulation logique entre les occurrences et analyses de répétitifs *and also we have...*, *and there is also...* . Seule une préparation régulière permettra au candidat d'apprendre à parler de façon fluide tout en bâtissant un propos complexe à partir de notes succinctes. La présentation en anglais ne s'improvise pas, et l'entraînement en amont, dans les conditions du concours, permet de gagner de l'aisance.

Le jury souhaite saluer les efforts des candidats qui ont su présenter un travail construit selon les exigences énoncées rapport après rapport. Ces candidats ont su faire montre d'une bonne maîtrise de la théorie linguistique mise au profit de l'analyse des occurrences des textes, et mener une véritable réflexion sur la langue anglaise. Le jury espère que les remarques faites dans ce rapport aideront les futurs candidats à se préparer efficacement et égaler les meilleures prestations.

**Célia SCHNEEBELI**  
**Université de Bourgogne – Franche-Comté**

## 7 - Epreuve hors programme

Le présent rapport est à lire dans la continuité des précédents rapports<sup>1</sup>, qui énonçaient déjà les principes et les attentes de l'épreuve hors programme (EHP) tout en prodiguant des conseils pour la réussir. Nous recommandons particulièrement la lecture des rapports publiés depuis 2014, année après laquelle l'exercice préprofessionnel a été introduit. Le rapport de la session 2016 couvre de façon exhaustive de nombreux points relatifs à l'épreuve sur lesquels il ne nous paraît pas opportun de revenir ici dans le détail<sup>2</sup>. Si le jury de la session 2017 se réjouit d'avoir entendu des prestations de grande qualité, de même qu'il tient à signaler que la majorité des candidats semblait au fait des attentes de l'exercice, il souhaite néanmoins rappeler ici un certain nombre de principes généraux et méthodologiques importants, tout en attirant l'attention sur des difficultés qui subsistent ou sur d'autres, nouvelles, qui sont apparues.

### Les modalités de l'épreuve

Les candidats disposent de cinq heures pour préparer l'épreuve hors programme qui comporte deux parties.

La **première partie (I.)** se déroule en anglais et se décompose comme suit :

- une analyse du dossier (durée maximum de 20 minutes) ;
- un entretien (durée maximum de 20 minutes).

La **seconde partie (II.)** se déroule en français et consiste en la présentation d'un projet, dit « préprofessionnel », d'exploitation pédagogique d'un unique document du dossier. L'exposé préprofessionnel ne peut excéder une durée de 5 minutes. Il ne s'agit donc que de tracer, de manière argumentée, des pistes d'exploitation, et non de présenter une fiction de cours ou même un plan de séquence d'enseignement. Comme cela a été annoncé dans le rapport de la session 2016, à partir de la session 2017 l'exercice préprofessionnel ne donne plus lieu à un entretien.

### I. Première partie : analyse du dossier et entretien

#### • Principes généraux

L'épreuve hors programme consiste en la mise en relation argumentée de trois documents de nature différente suivant un ordre canonique intangible. Le premier est littéraire (extrait de roman, de pièce de théâtre, poème, paroles de chanson, par exemple), le deuxième est civilisationnel (mémoires, discours,

---

<sup>1</sup> La page internet, ci-après, comporte des liens vers les rapports du jury de l'agrégation externe depuis l'année 2010 : <http://saesfrance.org/concours/rapports/>

<sup>2</sup> La lecture des précédents rapports (de 2014 à 2016) doit s'accompagner des sujets proposés lors de ces sessions. Un nombre important de sujets est consultable aux adresses suivantes (classement par ordre rétro-chronologique) : <http://saesfrance.org/concours/annales/agregation-externe/sujets-session-2014/>  
<http://saesfrance.org/concours/annales/agregation-externe/sujets-agregation-externe-2015/>  
<http://saesfrance.org/sujets-de-lagregation-externe-2016/>

Un choix de sujets proposés lors de la session 2017 a été mis en ligne en octobre 2017 sur le site de la SAES, à la rubrique « concours ».

article scientifique, article de presse, texte de loi, par exemple), le troisième est iconographique (tableau, photographie, collage, installation artistique, caricature, image publicitaire, ou autre).

Les candidats sont invités à procéder à l'étude et à la mise en relation argumentée de ces trois documents, qu'il convient ainsi de faire dialoguer en tenant compte de leur spécificité (genre, nature, contexte de production, contenu thématique, caractéristiques esthétiques, éléments stylistiques, visées idéologiques), pour montrer la façon dont ils s'articulent ou s'opposent sur le plan notionnel, thématique ou formel et, collectivement, produisent un sens nouveau. Seule une étude attentive préalable de chaque document, de façon isolée dans un premier temps, puis à la lumière des deux autres documents, dans un second temps, permet de faire émerger les éléments unificateurs ou les points de tension du dossier, afin d'en proposer une interprétation problématisée qui dépasse la simple description ou la juxtaposition de repérages isolés sans organisation d'ensemble.

Le fait que cette partie de l'épreuve ne porte pas sur un programme défini ne signifie pas que l'on ne puisse bien s'y préparer. De nombreux manuels de qualité existent en vue de la préparation de cette épreuve (voir la bibliographie située à la fin du présent rapport). Il n'est pas infondé d'affirmer que l'exercice mobilise les méthodes du commentaire de textes littéraires, de textes historiques et de documents iconographiques. Cette précision majeure, à savoir qu'il s'agit avant tout d'un exercice de commentaire, puis de mise en relation, signifie que les documents sont au principe de l'analyse, de sorte qu'ils ne sauraient servir de prétexte à une dissertation. Comme l'atteste l'acception commune du verbe « commenter », il s'agit d'expliquer les documents de façon critique, à la lumière de connaissances disciplinaires et de savoir-faire méthodologiques pour en permettre une lecture éclairée. Une approche purement descriptive ou limitée à une paraphrase, même intelligemment menée, ne respecterait pas les exigences de l'épreuve, à savoir la mise en relation à la fois synthétique et analytique des éléments du dossier.

#### • **Conseils de préparation**

Parce que l'épreuve hors programme ne vise pas à évaluer l'érudition des candidats, mais à mesurer leur aptitude à produire une réflexion argumentée sur le dossier grâce à un bagage disciplinaire d'angliciste, des ouvrages de référence sont mis à leur libre disposition pendant tout la durée de la préparation : un dictionnaire unilingue, un dictionnaire de prononciation, et l'édition numérique de l'*Encyclopædia Britannica*. Ces ouvrages ont vocation à fournir une aide ponctuelle pour lever d'éventuelles difficultés lexicales, phonologiques ou contextuelles.

Une consultation prolongée de l'encyclopédie, en particulier, ne saurait suffire à combler des lacunes trop importantes. C'est pourquoi connaître au préalable la chronologie des grands jalons historiques de l'aire anglophone, les genres littéraires, les mouvements artistiques et intellectuels majeurs, constitue un atout précieux qui permet de rapidement situer les documents dans leur contexte de production et, ainsi, de mesurer la façon dont ils s'y inscrivent (dans un rapport de continuité ou de rupture). Si cette

connaissance permet d'éclairer l'interprétation du fond et de la forme des documents, elle offre également l'avantage de faire gagner un temps considérable en permettant d'aller à l'essentiel. Ajoutons qu'il serait illusoire de partir du principe que tous les auteurs et toutes les œuvres proposés dans le cadre de l'épreuve ont leur entrée dans l'encyclopédie.

Comme les rapports précédents l'indiquaient déjà, dans le cadre d'un concours visant à recruter des enseignants (dont on espère qu'ils sauront faire preuve, dans leur futur métier, d'une capacité à sélectionner parmi un ensemble de ressources les éléments pertinents pour la formation de leurs élèves), il n'est pas bienvenu de reprendre sans discernement, et *verbatim*, des passages entiers de l'encyclopédie pour les intégrer de façon maladroitement dissimulée dans son exposé. Les membres du jury ont connaissance des informations qui figurent dans l'encyclopédie pour le sujet du jour. Ils sont donc à même d'apprécier ce qui relève de l'apport personnel des candidats, ainsi que la manière dont ceux-ci exploitent les ressources documentaires.

Une lecture de l'encyclopédie ne saurait se substituer à la lecture des documents, elle n'est guère utile si elle ne l'enrichit pas. Avoir lu dans le moindre détail l'entrée sur Ralph Waldo Emerson, parler du sublime dans les termes de l'encyclopédie sans repérer le mot « sublime » qui figure dans le texte, est au mieux inutile, au pire contre-productif.

Dernier rappel de bon sens : sauf à vouloir attirer l'attention sur ses lacunes, il n'est pas opportun de préciser, dans le cadre de l'exposé ou de l'entretien, que l'information a été trouvée dans l'encyclopédie.

#### • **Traitement du dossier**

##### ***La prise en compte des documents***

Après la découverte du sujet, le préalable à tout travail d'analyse est un examen attentif des documents. Si le traitement du dossier ne saurait se réduire à une compréhension du sens littéral ou à l'identification du message de chacun des documents, cette première étape, que trop de candidats négligent encore, est néanmoins primordiale.

C'est de l'association ou, devrait-on dire, de la confrontation des trois documents que surgissent les orientations thématiques unificatrices du dossier.

##### ***La définition d'un axe d'analyse du dossier***

La définition d'un axe d'analyse importe pour cerner et présenter efficacement les enjeux qui unissent ou distinguent les trois documents. Cet axe d'analyse prendra le plus souvent la forme d'un questionnement d'ordre général auquel la démonstration s'attachera à répondre. C'est ce que l'on appelle la problématique. Une problématique porteuse met en évidence et interroge avec profit les tensions qui naissent de la mise en relation des thèmes des documents du dossier et de leur forme.

Un nombre important des problématiques proposées par les candidats relèvent davantage de la présentation des thèmes évidents du dossier et non d'une proposition de réflexion dynamique sur ces mêmes enjeux. Il faut garder à l'esprit que les dossiers sont polysémiques par nature et qu'ils ne se

prêtent jamais à une interprétation univoque. Adopter une lecture uniquement thématique des dossiers ne peut que conduire à un appauvrissement des documents, dans la mesure où, s'ils sont bien unis par des liens thématiques, leur rapport à ces thèmes peut être complexe et ambivalent. De la problématique doit donc découler une démonstration, et donc un plan, dynamiques, qui développent une pensée en progrès.

### **Le plan**

C'est à partir de la problématique, ou axe directeur de l'analyse, que se déploie une réflexion selon une logique argumentative. Les différentes parties du plan constituent les moments de la démonstration, c'est-à-dire les grandes étapes d'un raisonnement visant à répondre à l'interrogation initiale. Les parties du développement doivent donc s'articuler entre elles de façon progressive et logique. Un plan qui se cantonne à de simples notions juxtaposées témoigne le plus souvent d'une lecture réductrice des enjeux du dossier et conduit nécessairement à une analyse statique. A l'inverse, proposer un plan excessivement complexe, voire confus, contribue à rendre inaccessible son propos.

La problématique et le plan proposés doivent permettre une circulation fluide entre les trois documents. Or, bien souvent, dès l'annonce du plan, les membres de la commission s'interrogent sur la manière dont le candidat pourra inclure l'un des documents dans le plan qu'il propose.

### **Exemple de problématique et de plan dynamique :**

**Dossier EHP 9** : Document A : extrait de Rachel Cusk, *Saving Agnes* (1993) ; Document B : extrait de H.C. Dent, *The Educational System of England and Wales* (1969); Document C : Cas Oorthuys, *Undergraduates during their finals, Oxford* (1962)

Dans ce dossier qui rassemblait des documents autour du thème de l'éducation, un candidat dont la prestation a donné pleine satisfaction, propose la problématique et le plan suivants :

**Problématique** : *How is this redefinition [of education] enacted through the interplay between education as a site of tradition and education as a site of empowerment?*

#### **Plan annoncé :**

I - *"Cultural elitism": education viewed as a site of tradition and transmission*

II - *Education as a "world of possibility" : a new balance of power*

III - *Ellipsis and identity crisis: the shifting meanings of education and knowledge*

Ici, loin de se limiter à une juxtaposition de thèmes, la problématique et le plan mettent en évidence la façon dont le candidat se propose d'interroger de façon critique la notion d'éducation, telle qu'elle est (re)définie dans le dossier, en montrant qu'elle peut être l'enjeu de rapports de force multiples à travers le temps.

### **Introduction**

L'introduction a pour fonction de présenter le dossier et le traitement que l'on se propose d'en faire. C'est un moment où le jury apprécie toute présentation qui ne se limite pas au simple relevé des éléments paratextuels des documents, mais offre déjà une vue générale problématisée du dossier tout en soulignant les spécificités génériques et les enjeux de chacun des supports. Cette démarche permet au jury d'avoir d'emblée l'assurance, non seulement que le candidat s'est employé à définir un angle d'approche pertinent pour le dossier, mais encore qu'il possède avant cela une bonne compréhension des enjeux majeurs des documents. Lors de la session 2017, de précieuses minutes d'entretien, qui auraient pu être consacrées à l'approfondissement de pistes d'analyse, ont parfois été dévolues à s'assurer d'une bonne compréhension du sens premier des documents, tant le traitement dont ils avaient fait l'objet avait conduit à en négliger d'importants aspects ou à en fragmenter le sens, de sorte que leur logique d'ensemble avait disparu, produisant un sens entièrement nouveau, très éloigné de l'original.

Le jury apprécie un léger ralentissement du débit au moment de l'annonce du plan, pour faciliter la prise de notes. Il n'est pas nécessaire de répéter l'annonce du plan, si la première mention respecte une vitesse d'énonciation raisonnable.

Rappelons, enfin, que le plan constitue une forme d'engagement qu'il convient de respecter dans le cadre du développement. Cette année encore, le jury a regretté que certains plans annoncés n'aient pas été suivis dans le développement de l'exposé.

### **Le développement : mise en relation, circulation, démonstration**

Tout repérage doit faire l'objet d'un commentaire analytique. Comme les rapports précédents le soulignent, évoquer par exemple un champ lexical ou thématique commun aux documents A et B, et son éventuelle représentation artistique dans le document C, constitue certes un bon début, mais s'en tenir à cette étape ne suffit pas pour mener une interprétation féconde, susceptible de dégager et de faire progresser une réflexion. Trop de candidats se contentent de relever les enjeux évidents du dossier sans véritablement les mettre en tension dans le cadre d'une démonstration problématisée. Inversement, les candidats qui se livrent à une conceptualisation à outrance, en privilégiant une analyse du dossier au seul niveau de la plus haute abstraction, non seulement perdent de vue la spécificité des documents et du dossier, mais encore rendent leur propre discours abscons. Enfin, certains candidats, probablement mus par une volonté de bien faire, ou de traiter de façon exhaustive tous les aspects du dossier, ont parfois exploré un nombre de pistes trop élevé, créant un effet de dispersion et donnant l'impression d'un exposé dénué de cohérence. Or il s'agit, dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants, de manifester une capacité à définir, puis rendre intelligible et accessible, un propos de nature à alimenter la réflexion.

Les différentes parties du corps de l'exposé gagnent, pour la même raison, à se répartir de manière équilibrée. Le développement doit respecter une progression constructive et dynamique dans laquelle chaque grande partie du propos, et les sous-parties de chaque partie, s'articulent de façon logique en vue de mener à bien la démonstration. Trop souvent, le jury constate que les parties se

réduisent comme peau de chagrin, à mesure que l'exposé avance. S'il est vrai que, dans la tradition française, un plan en trois parties est souvent apprécié (dans la mesure où il permet à la fois de se prémunir d'une approche binaire et de développer une réflexion qui ne soit pas trop foisonnante), le jury note parfois avec regret que la troisième partie n'est en définitive qu'un passage obligé, une offrande sur l'autel du formalisme le plus décharné, et non une véritable étape dans le raisonnement. Ainsi, plusieurs candidats dans le cadre du dossier EHP15<sup>3</sup>, qui portait sur la relation entre raison et passion, ont jugé pertinent de proposer comme troisième partie : "*passion as a way to move forward*". Or cette proposition, très convenue, n'était que peu féconde au regard des documents qui composaient le dossier et ne s'appliquait aucunement au document de civilisation.

Les prestations qui ont su allier nuance dans les analyses et fluidité dans la circulation entre les arguments et les documents ont été bonifiées. Elles se sont distinguées par le recours, dans un cadre d'analyse simple, clair et ferme, à de nombreuses micro-lectures qui introduisaient de la finesse dans l'analyse en examinant les enjeux du dossier à diverses échelles. Ce jeu d'échelle, entre micro-lecture et prise de hauteur, mettait en évidence combien les lignes de force que les candidats avaient dégagées étaient inhérentes au dossier et ne résultaient pas d'une grille de lecture interprétative plaquée et transférable à tout dossier, quel qu'il soit.

Comme dans le passé, les prestations de la session 2017 qui témoignaient d'un fil conducteur et d'une volonté de démonstration bien perceptibles en même temps que recevables, ont été particulièrement appréciées par le jury. Rappelons à cet égard que la nécessité pour les membres du jury de chercher à (re)construire *a posteriori* le fil directeur de l'exposé au moment de la délibération, est le signe de l'échec d'une démonstration.

Dans le cadre d'un concours de recrutement de futurs enseignants, l'emploi de transitions, formulées de façon élégante, sans emphase particulière, et dont l'objet est de guider l'auditoire en constituant des pauses récapitulatives bienvenues sur les grandes étapes de la démonstration, témoigne de qualités pédagogiques appréciables.

### **L'entretien**

L'entretien constitue un prolongement naturel de l'exposé du candidat. Il doit être conçu comme un moment d'échange au cours duquel le jury invite le candidat à revenir sur certains points de son exposé afin de les préciser, de les développer, éventuellement de les nuancer ou de les corriger.

Le jury a été confronté à de nombreux candidats qui, au moment de l'entretien, faisaient montre de connaissances, notamment sur le contexte littéraire, historique ou artistique, qui auraient gagné à être mises à profit plutôt dans le cadre de l'exposé. La convocation tardive de savoirs centraux à l'analyse du dossier témoigne d'un défaut de méthode, ou d'une difficulté à mobiliser et à hiérarchiser les

---

<sup>3</sup> Document A : extrait de Alexander Pope, *Essay on Man*, Epistle II, Part 3 (1734) ; Document B : Ian Jack, "Do you really 'passionately believe' in anything, Mr Cameron? Repetition makes you less convincing, not more", *The Guardian* (1er novembre 2014) ; Document C : Warren Criswell, *Cupid and Psyche* (2004).

connaissances. C'est sans doute un point à travailler, car il vaut mieux faire de l'entretien le moment de l'épreuve où le jury peut apprécier la capacité du candidat à soutenir les arguments qui ont été avancés dans l'exposé. Quel que soit le cas de figure, les questions du jury sont bienveillantes et visent, dans un esprit d'encouragement, à faire avancer la réflexion des candidats sur les enjeux soulevés par le dossier.

L'entretien permet également d'évaluer l'aptitude des candidats à faire preuve de réactivité aux questions posées par le jury, notamment leur capacité à répondre avec clarté, précision et concision. Lors de cette session, le jury a apprécié la vigilance des candidats qui, lors de cette partie de l'épreuve, n'ont pas fait preuve de relâchement sur le plan du registre de langue. Le jury tient aussi à saluer les candidats qui se sont prêtés à cet exercice dans un sincère esprit de discussion, faisant de ce moment de l'épreuve un véritable moment d'échange de vues.

Le jury voudrait insister ici sur l'importance de rester alerte afin d'être réceptif aux questions posées, comme par exemple dans le traitement du dossier EHP 13<sup>4</sup>. Alors que le document iconographique du dossier recelait de multiples détails porteurs de sens, la majorité des candidats n'ont pas jugé utile de souligner l'hybridité générique de cette œuvre et son ambiguïté, notamment dans la représentation des genres. Une candidate ayant ainsi expliqué que les Amérindiens y avaient été représentés de « façon traditionnelle » par l'artiste en vaillants guerriers parés de leurs coiffes de plumes, fut ensuite invitée par le jury à réagir au fait qu'un des valeureux guerriers assis au premier plan portait des bottes cuissardes en daim à talons aiguilles mauves. Or, la candidate s'empressa de répondre pour y voir les efforts d'intégration réalisés par les Amérindiens en adoptant les codes vestimentaires européens. Quelques instants supplémentaires de réflexion avant de répondre lui auraient sans doute permis de percevoir le brouillage des genres que présentait cette œuvre et, peut-être même, sa dimension homo-érotique.

## Conseils méthodologiques

### Le document A (document de nature littéraire)

Une bonne compréhension de l'intrigue étant acquise, l'analyse du document littéraire ne peut être efficace si elle omet d'identifier sa nature, le genre du récit, la composition de l'extrait, les procédés narratifs déployés, les figures de style, la visée critique, satirique ou idéologique, la versification, par exemple.

Percevoir que les extraits de romans des dossiers EHP2<sup>5</sup> et EHP13<sup>6</sup> étaient respectivement narrés par un enfant et par une adolescente, au moyen d'une focalisation interne, permettait de mieux saisir combien ces points de vue constituaient un prisme particulier (limité, immature et innocent) qui informait la représentation des scènes décrites.

---

<sup>4</sup> Document A : extrait de Thomas King, *Borders* (2012) ; Document B : extrait du *Cherokee Phoenix and Indian's Advocate* (1830) ; Document C : *Miss America* de Kent Monkman (2012).

<sup>5</sup> Document A : extrait de Chimamanda Ngozi Adichie, *Purple Hibiscus* (2003) ; Document B : extrait de Barack Obama, "A More Perfect Union" (2008) ; Document C : Henry Ossawa Tanner, *The Banjo Lesson* (1893).

<sup>6</sup> Document A : extrait de Thomas King, *Borders* (2012) ; Document B : extrait du *Cherokee Phoenix and Indian's Advocate* (1830) ; Document C : *Miss America* de Kent Monkman (2012).

Dans le dossier EHP 5<sup>7</sup>, peu de candidats ont relevé la nature particulière des didascalies de l'extrait de la pièce de Sebastian Barry, *Tales of Ballycumber* (2009). Or, loin de se limiter à des instructions données par le dramaturge aux acteurs sur la manière d'interpréter leur rôle, ces didascalies donnaient accès à la psychologie des personnages, voire à leur filiation généalogique.

Dans le traitement des poèmes qui ont été proposés dans le cadre de la session 2017, rares ont été les candidats qui ont évoqué la question de la versification. On ne saurait trop conseiller aux futurs candidats de maîtriser les outils techniques nécessaires à l'analyse formelle de poèmes (étude des vers, de la structure, du mètre, du rythme, des rimes et autres figures de style : allitération, métaphores, etc.) afin de ne pas les réduire à leur sens littéral sans porter attention aux effets de sens que produisent les stratégies narratives.

### **Le document B (document de civilisation)**

En présence d'un document de civilisation, il convient de s'interroger, entre autres, sur les points suivants : sa nature, son contexte de production (et les éventuelles raisons qui ont motivé sa production), son destinataire, le(s) point(s) de vue adopté(s), le ton, les visées idéologiques ou politiques, la logique de l'argumentaire, les stratégies discursives ou rhétoriques mises en œuvre.

Ainsi, par exemple, dans le dossier EHP2<sup>8</sup>, on voyait Barack Obama se désolidariser de la figure tutélaire de son ancien pasteur, le Révérend Jeremiah Wright, après ses déclarations polémiques, jugées racistes, dans le cadre de la campagne présidentielle de 2008. La décision relevait, à n'en pas douter, d'un calcul politique légitime, mais est-il fortuit que Barack Obama l'ait fait très publiquement en prononçant un discours sur la race, désormais célèbre, à Philadelphie, dans ce même *Independence Hall* où les Pères Fondateurs signèrent la Déclaration d'Indépendance en 1776, et qu'il ait ouvert son discours par une référence au préambule de la Constitution des Etats-Unis ?

### **Le document C (document iconographique)**

S'il faut se féliciter d'une meilleure maîtrise de la grammaire de l'image par les candidats, le document C demeure néanmoins trop souvent le parent pauvre du dossier, si l'on considère l'intérêt qui lui est porté et le traitement qui lui est réservé.

Dans l'exploitation du document visuel, le candidat doit veiller à mobiliser des outils critiques appropriés à la nature de l'image et à sa date de création. Certains outils s'avèrent utiles dans le champ de la peinture, mais inopérants dans celui de la photographie, par exemple. Au cours de la phase de préparation de l'exposé, le candidat trouvera avantage à commencer par une interrogation sur le médium, la taille et le genre de l'œuvre, les conditions de sa création, son titre, éventuellement le lieu de

---

<sup>7</sup> Document A : Sebastian Barry, *Tales of Ballycumber*, Scene One (2009) ; Document B : Eamon de Valera, "On Language and the Irish Nation" (1943) ; Document C : Rita Duffy, *The Cailleach* 2016 (2016).

<sup>8</sup> Document A : extrait de Chimamanda Ngozi Adichie, *Purple Hibiscus* (2003) ; Document B : extrait de Barack Obama, "A More Perfect Union" (2008) ; Document C : Henry Ossawa Tanner, *The Banjo Lesson* (1893).

conservation, avant de s'interroger sur le sujet et la manière dont il s'inscrit dans une tradition iconographique, sur la composition et le style de l'œuvre, et enfin sur l'effet produit.

Sans exiger du candidat des connaissances précises en histoire des arts, le jury attend une méthode d'analyse aussi complète et rigoureuse que pour les autres documents. Ainsi, par exemple, une distinction entre la gravure (parfois didactique, souvent associée à un texte ou illustrative, fréquemment publiée dans des ouvrages dont la nature est fournie) et la peinture évite des confusions relatives tant à la composition qu'aux questions de réception. Les photographies, pour donner un autre exemple, peuvent être de natures différentes (documentaire, artistique, de presse, scientifique, etc.)

Il est important, enfin, que les candidats sachent identifier le style d'une œuvre, dans la mesure où celui-ci peut nourrir des parallèles entre les documents.

Suivent, ci-après, quelques pistes d'exploitation non exhaustives.

### **Tableaux**

Dans le dossier EHP 11<sup>9</sup>, la toile de Grant Wood, *The Birthplace Of Herbert Hoover, West Branch, Iowa*<sup>10</sup>, n'a que très peu été associée à la peinture naïve (taille modeste, support, aplatissement de la perspective, clarté de la composition, touche inexpressive), d'une part ; ou à la peinture régionaliste américaine, d'autre part. Or, cette forme d'art populaire, figuratif et aisément appréciable, pouvait évoquer les perceptions de l'art et de l'artiste développées dans les autres documents du dossier.

Dans le cas de la toile de Kent Monkman, *Miss America*<sup>11</sup> (EHP 13<sup>12</sup>), si l'on ne demande nullement aux candidats d'identifier les œuvres classiques constituant la source du détournement postmoderne, on s'attend à ce que la dimension parodique soit commentée. Le fourmillement de personnages, de symboles, de références religieuses doit donner lieu à des analyses développées et articulées avec la problématisation du dossier. L'ambiguïté quant à l'identité sexuelle de nombreux personnages doit aussi être notée, ainsi que les emprunts à la culture populaire (esthétique de dessins animés, recours au kitsch). La taille immense de l'œuvre en accentue la dimension parodique. La nature transgressive de l'œuvre, dénonçant la violence des mythes américains de la virilité, s'en trouve accrue.

### **La photographie**

Dans le dossier EHP 9<sup>13</sup>, l'image photographique de Cas Oorthuys, *Undergraduates during their finals*, Oxford, 1962<sup>14</sup>, non composée, prise sur le vif, s'inscrit dans l'esthétique de la photographie de

---

<sup>9</sup> Document A : extrait de Sinclair Lewis, *Babbitt* (1922) ; Document B : extrait de Robert Staughton Lynd & Helen Merrel Lynd, *Middletown : A Study in Contemporary American Culture* (1929) ; Document C : Grant Wood, *The Birthplace of Herbert Hoover, West Branch, Iowa*, 1931.

<sup>10</sup> <https://collections.artsmia.org/art/2805/the-birthplace-of-herbert-hoover-west-branch-iowa-grant-wood>

<sup>11</sup> <http://www.kentmonkman.com/painting/2012/miss-america>

<sup>12</sup> Document A : extrait de Thomas King *Borders* (2012) ; Document B : extrait du *Cherokee Phoenix and Indian's Advocate* (1830) ; Document C : *Miss America* de Kent Monkman (2012).

<sup>13</sup> Document A : extrait de Rachel Cusk, *Saving Agnes* (1993) ; Document B : extrait de H.C. Dent, *The Educational System of England and Wales* (1969) ; Document C : Cas Oorthuys, *Undergraduates during their finals*, Oxford (1962)

<sup>14</sup> <https://bluecote.tumblr.com/post/156006466860/cas-oorthuys-undergraduates-during-their-finals>

rue, *Street photography*, dont le but est de capter des moments qui, dans le flot de la vie urbaine, deviennent les symboles de valeurs, de modes de relations aux autres. Le propos de ces photographes est souvent implicitement social et l'image prend une valeur documentaire. La ville, en arrière-plan, fournit un cadre interprétatif pour le spectateur et permet de contextualiser l'observé sociologique. Ici, on peut supposer que le photographe a été surpris par le contraste entre le regard de la jeune étudiante, traduisant à la fois son espoir d'être reçue à ses examens et sa timidité, et celui de l'homme à sa gauche, confiant, intéressé et rétablissant un pouvoir sur la femme émancipée. De la même manière, les deux cigarettes créent un parallèle suggestif et confirment la modeste émancipation de la jeune femme, qui porte d'ailleurs une jupe et des chaussures. Le ton est ainsi ironique vis-à-vis des jeunes hommes qui, en 1962, à Oxford, université de premier plan, prennent encore la femme comme objet de désir. Tenant des objets liés à son statut d'étudiante, la jeune femme semble annoncer la montée inexorable des femmes dans l'enseignement supérieur. L'arrière-plan flou met en valeur les deux personnages principaux tout en incluant un cadre typiquement britannique, perçu par un observateur étranger : autobus, architecture et clocher ancrent la scène apparemment anodine dans un contexte culturel et social porteur de sens.

La photographie de William Eugene Smith, *Three generations of Welsh Miners* (1950)<sup>15</sup> (EHP 8)<sup>16</sup>, documentaire elle aussi, présentait trois particularités intéressantes : l'angle de vue légèrement élevé qui supprime toute ligne d'horizon ; la présence du hors-champ invitant le spectateur à imaginer ce que regardent les trois mineurs ; le titre donnant une interprétation à l'image et orientant le spectateur vers l'idée d'un déterminisme social.

Enfin, en ce qui concerne la photographie de Stephen Willard, *Convict Lake and Hangman's Tree in the High Sierras*, 1940s<sup>17</sup> (EHP 14)<sup>18</sup>, plusieurs éléments d'analyse permettaient d'établir un lien avec les autres documents du dossier. La présence de la signature en bas à droite, la numérotation de l'image, et les précisions topographiques insérées dans la photographie montrent que l'image oscille entre photographie artistique et photographie topographique (répérioriant des paysages dignes d'intérêt). Le cadrage, doublé par l'entrecroisement des lignes perpendiculaires formées par le lac et le tronc d'arbre, trahit la volonté de porter un regard structurant sur une nature immense : il s'agit, grâce au cadrage, de dompter des forces sublimes. Le cadrage n'intègre d'ailleurs pas la totalité de la chaîne montagneuse, coupée dans l'angle supérieur droit. L'inscription toponymique évoque une carte postale, et suggère que ces lieux désolés et sublimes étaient néanmoins recherchés et appréciés. La verticale du tronc d'arbre devenu potence, le noir du premier plan, les reflets de la neige à la surface du lac évoquent la tradition picturale du paysage sublime.

---

<sup>15</sup> <http://www.bbc.com/news/uk-wales-10947074>

<sup>16</sup> Document A : extrait de D.H. Lawrence, *Lady Chatterley's Lover* (1926) ; Document B : extrait de George Orwell, *The Road to Wigan Pier* (1937) ; Document C : William Eugene Smith, *Three generations of Welsh Miners* (1950).

<sup>17</sup> [http://www.californiadesertart.com/?attachment\\_id=1837](http://www.californiadesertart.com/?attachment_id=1837)

<sup>18</sup> Document A : extrait de Richard Ford, *Wildfire* (1990) ; Document B : extrait de Ralph Waldo Emerson, *Nature* (1836) ; Document C : Stephen Willard, *Convict Lake and Hangman's Tree in the High Sierras* (circa 1940).

Quelle que soit la nature des documents, il incombe au candidat de les contextualiser. Dans l'ensemble, le jury s'est félicité d'un emploi judicieux de l'encyclopédie par les candidats notamment pour situer les documents dans leur contexte de production. Cependant, il est dommage de cantonner à la phase d'introduction de l'exposé l'emploi des informations glanées dans l'encyclopédie. À propos du dossier EHP 13<sup>19</sup>, de nombreux candidats ont souligné que le document B, appel publié dans le *Cherokee Phoenix and Indian's Advocate* en 1830, avait été publié dans le sillage de l'*Indian Removal Act*, adopté la même année sous la présidence de Andrew Jackson. Mais le jury a regretté que certains candidats n'aient pas vu, dans l'appel des Cherokees, une réponse à cette législation et, plus généralement, une réaction à la dégradation générale du traitement des amérindiens aux États-Unis, et parmi eux les Cherokees, notamment après la découverte d'or dans les terres de Géorgie qu'ils occupaient. Le contexte historique précis qui contribuait à la mise en tension du document, et qui avait motivé sa production, se trouvait ainsi évacué.

De la même façon, dans le traitement du dossier EHP 11<sup>20</sup>, qui portait sur les thèmes de l'Amérique moyenne et de l'Américain moyen dans les années 1920 et au lendemain de la crise de 1929, les candidats pouvaient difficilement faire l'économie de la prise en compte du contexte économique et politique aux États-Unis. Ce dossier relativement synchronique portait sur une décennie durant laquelle les États-Unis font l'expérience de deux transformations sociétales majeures : l'urbanisation croissante et le consumérisme, sous les effets conjugués de la production de masse, d'une croissance économique galopante et de l'expansion foudroyante du crédit. Sur le plan politique, les États-Unis s'engagent dans un processus de repli national motivé par la peur d'une révolution communiste (*Red Scares*, 1919-1921). Ce climat se traduit par un conformisme généralisé et un certain esprit de clocher justifié, entre autres choses, par le « retour à la normale » (*return to normalcy*) voulu par le président Warren Harding. Dans le domaine législatif, ce repli national se traduit notamment par l'adoption en 1921 et 1924 de lois qui instaurent des quotas nationaux visant à restreindre l'immigration en provenance des pays de l'Est et d'Asie, mais également par un isolationnisme économique symbolisé par le retour de tarifs douaniers élevés. Si ces éléments pouvaient utilement venir éclairer le document B, ils constituaient une clé de lecture fort utile pour comprendre le document A, un extrait du roman *Babbitt* de Sinclair Lewis, ainsi que le document C, une toile de Grant Wood, qui, par sa facture quasi-naïve portait, en 1931, un regard nostalgique sur une Amérique rurale perdue, tandis que le pays sombrait dans une récession économique sans précédent.

### **Exemples de bonnes prestations**

En alliant clarté et finesse d'analyse, les deux prestations, ci-dessous, ont su convaincre le jury. Si nous les livrons à titre d'exemples, elles ne sauraient servir de modèles à reproduire mécaniquement,

---

<sup>19</sup>Document A : extrait de Thomas King *Borders* (2012) ; Document B : extrait du *Cherokee Phoenix and Indian's Advocate* (1830) ; Document C : *Miss America* de Kent Monkman (2012).

<sup>20</sup> Document A : extrait de Sinclair Lewis, *Babbitt* (1922) ; Document B : extrait de Robert Staughton Lynd & Helen Merrel Lynd, *Middletown : A Study in Contemporary American Culture* (1929) ; Document C : Grant Wood, *The Birthplace of Herbert Hoover, West Branch, Iowa*, 1931.

dans la mesure où le caractère polysémique des documents qui composent les dossiers autorise toujours une marge de liberté interprétative.

### **Premier exemple**

**EHP 11** - Document A : extrait de Sinclair Lewis, *Babbitt* (1922) ; Document B : extrait de Robert Staughton Lynd & Helen Merrel Lynd, 'Middletown : A Study in Contemporary American Culture' (1929) ; Document C : Grant Wood, *The Birthplace of Herbert Hoover, West Branch, Iowa* (1931).

Dans l'introduction, le candidat identifie la nature synchronique du dossier et présente de façon synthétique et problématisée les enjeux des trois documents qu'il situe dans leur contexte historique de production, c'est-à-dire, pour les documents A et B, la période d'après-guerre qui voit l'essor économique des Etats-Unis durant les *Roaring Twenties*, et, pour le document C, le contexte de la Grande Dépression qui frappe le pays, deux ans après le krach boursier de 1929.

Dans son exposé, le candidat propose d'analyser la manière dont les documents concourent à façonner les représentations de l'Amérique moyenne tout en contribuant aussi, de propos délibéré ou non, à la déconstruire. Pour mener à bien sa démonstration, dans un premier temps, le candidat examine la manière dont les documents s'attachent à définir et à représenter la région du Midwest des Etats-Unis comme étant un nouveau modèle de civilisation. Dans un deuxième temps, il analyse la façon dont les trois documents glorifient les vertus du Midwest. Enfin, il montre comment les documents, de façon délibérée ou involontaire, mettent en évidence les fragilités de ce modèle de société.

Dans sa première partie, le candidat analyse d'emblée la pluralité des points de vue dans les trois documents et, au moyen de repérages pertinents, montre que, malgré leurs différences, ils s'attachent tous trois à construire un cadre, incarné par le Midwest, comme modèle de société vers lequel il faudrait tendre.

Dans sa deuxième partie, le candidat fait valoir que les trois documents exaltent ce modèle. Dans le document A, le Midwest et ses valeurs sont l'objet d'une glorification satirique derrière laquelle point une critique de l'individualisme des années 1920, là où le document C donne à voir la beauté et l'hospitalité de la région, en même temps que les promesses de la démocratie américaine ; à ce titre, la route qui traverse le tableau peut dès lors se lire tout à la fois comme une invitation à pénétrer dans le tableau et comme symbole de l'ascension sociale de Herbert Hoover, dont la présence-absence hante l'œuvre. Dans le document B, la liste des activités dressée par les observateurs tend à présenter le Midwest comme le lieu d'une modernité nouvelle, marquée par la montée des loisirs.

Dans sa troisième partie, le candidat montre comment le document A, par le biais de l'ironie, entre autres, critique en creux une société conformiste, matérialiste et individualiste, tandis que le document B, malgré son approche scientifique, construit un idéal type qui, par son abstraction, tend à plaquer une grille interprétative contraignante sur une réalité bien plus complexe. Enfin, il montre, qu'en

adoptant une représentation naïve, idéalisée et figée des Etats-Unis, à une époque où son économie est à l'arrêt, l'artiste vise à réhabiliter une image du pays qui n'est plus.

Dans sa conclusion, le candidat souligne, de façon opportune, que les époux Lynd publieront une autre étude en 1937.

Lors de l'entretien, le candidat répond de façon claire, pertinente et concise aux questions du jury. Il confirme sa solide connaissance du contexte historique et développe certaines idées qui, faute de temps, n'avaient pas pu être évoquées lors de l'exposé. Le jury apprécie la souplesse intellectuelle du candidat qui n'hésite pas à remettre en perspective certaines de ses interprétations, tout en soulignant la difficulté de trancher sur les intentions de l'artiste dans le document C.

### Deuxième exemple

**EHP 5** : Document A : Sebastian Barry, *Tales of Ballycumber*, Scene One (2009) ; Document B : Eamon de Valera, 'On Language and the Irish Nation' (1943) ; Document C : Rita Duffy, *The Cailleach 2016* (2016).

Le candidat circonscrit d'emblée le large champ chronologique du dossier ("*from pre-Christian deities to 'plastic kettle[s]'*"). Après avoir présenté les documents de façon synthétique et efficace, il se propose de traiter le dossier en adoptant la problématique suivante : '*How do the documents present conflicting views of Ireland's past, poised between grim realism and idealisation?*'

Pour mener à bien sa démonstration, il articule son analyse en trois moments :

- I - *History and language: from saints and scholars to "Heartbreak Hotel" in a "Wicklow accent"*.
- II - *Direct descendants: cultivation and transmission*
- III - *"Utopia" -- or "is it"?* (emprunt du texte A)

I - Dans le document B, De Valera construit par le discours une vision synthétique de l'histoire irlandaise : un passé de la nation remontant à une ère pré-chrétienne, 1600 ans auparavant, et passant par divers mouvements comme celui des *Young Irelanders*, qui inspirèrent le mouvement révolutionnaire irlandais, pour arriver au "*high point of Celtic civilisation*". L'histoire ici est vue à travers le prisme du nationalisme irlandais. Le document C complète et complexifie ce tableau, offrant une double connexion au passé. Comme Yeats au tournant du siècle, Duffy se concentre sur des croyances pré-chrétiennes (élément mentionné, seulement en passant, en B), mêlées à un héritage chrétien (iconographie christique en bas à droite). Le candidat note l'ouverture d'une clairière féérique dans un champ de blé et propose d'associer les individus s'activant par terre à la figure traditionnelle de *leprechauns* cordonniers. Dans l'ensemble, un lien est créé entre l'univers présent et les divinités du passé. En opposition à la "*smooth history*" proposée en B, le document A rappelle au spectateur un côté sombre de l'histoire irlandaise par la didascalie décrivant Nicholas comme "*dark-haired dark-faced*" et issu de "*Cromwellian stock*", référence à la brutale campagne de pacification menée dans les années 1650. De même, le nom de ses ancêtres, "Farquhar", fait référence à l'envahisseur

britannique sous Elisabeth I<sup>ère</sup>. Autant d'éléments passés sous silence par De Valera. Les adverbes modalisateurs ("*perhaps*") inscrivent une profondeur historique dans les didascalies mêmes. Se superpose à cette histoire nationale une américanisation de l'histoire à travers l'image de JFK qui décore la demeure de Nicholas, et la figure de la jeune fille entonnant un refrain d'E. Presley dès le lever de rideau, version moderne du chœur grec et figure dont les vêtements ordinaires font écho à ceux des personnages de Duffy. Le caractère hybride de la représentation de l'histoire ("*mixed view of history*") est renforcé par les origines britanniques de Nicholas, gommées par un accent et des idiotismes irlandais ("*a scald of tea*"), et que le candidat différencie du "*grand accent*" d'Eamon de Valera, pourtant défenseur d'une identité gaélique dans le même discours, dont la langue anglicisée lisse toute marque d'« irlandicité ».

Transition : L'histoire, mais pour quoi faire ?

II - Le candidat relève l'usage des temps et la langue utilisée en B (l. 25-34) "*to construct history*", pour se projeter vers l'avenir et souligner le besoin de transmission et de continuité, entreprise qu'il relie à la construction d'une image de ruralité. Or le rapport à la tradition est, là encore, plus ambigu en C. Celle-ci s'affirme dans le médium utilisé : une huile sur lin, choix de technique en phase avec les préconisations de Thomas Davis en B et avec l'image de la récolte des foins représentée sur la toile, établissant un lien entre artiste et artisan.

Cependant, la figure de la Cailleach occupe ici une place paradoxale : signe de tension, aucun des personnages ne croise son regard, tandis que le mouvement imprimé par la pomme, "*tantalising image*" rappelant le jeu de *bobbing for apples*, suggère une posture ambiguë de la nation vis-à-vis du fruit défendu et des comforts matériels offerts par De Valera en B, oscillant entre acceptation et refus. Le ruissellement provenant du panier, qui contient peut-être un livre, est lu par le candidat comme "*the loss of a repository of information*". Deux mouvements coexistent : une continuité générationnelle incarnée par des personnages de différentes tailles ; et, d'autre part, une tension matérialisée par les regards, qui s'entrecroisent sans jamais se rencontrer ("*crisscrossing of gazes*") et confirment la nature conflictuelle du rapport au passé, celui d'une nation qui ne fonctionne pas à l'unisson. Plusieurs visions coexistent, comme le suggère la présence d'une jeune fille en tenue plus moderne et tenant une icône christique à droite.

Le document A présente l'image d'un jardin à l'abandon et d'un monde à la fois protégé et replié sur lui-même. L'idée même de culture ("*cultivation*") et de renouveau est contrebalancée par l'existence ironique d'une gazette de la nature que les hommes ne savent pas lire : la transmission du savoir se fait à l'insu de Nicholas, les oiseaux (les choucas des tours, dont il cherche à déloger le nid) ayant leur propre organe de communication et de reproduction.

Transition : la vision de l'Irlande présentée en A est très éloignée de la vision utopique de B, et de la vision ambiguë de C.

III - Le candidat interroge de façon pertinente l'image idéalisée qui semble être donnée de l'Irlande, et souligne combien celle-ci est équivoque et n'est peut-être qu'une illusion, voire une utopie. En A, les jonquilles projetées en arrière-plan évoquent le cycle des saisons, tout en rappelant la mère qui les a plantées. Elles sont cependant négligées, et l'intervention prométhéenne de Nicholas est renforcée par le symbole du foyer. Par un processus d'historisation très personnel, De Valera revisite l'histoire du pays et, en définitive, présente une version idéalisée de l'Irlande. Il instrumentalise la question de l'emploi, notamment dans le domaine agricole, pour détourner l'attention de l'auditoire des inexactitudes de son discours. Dans la toile de Duffy, les ressources agricoles, auxquelles De Valera fait référence dans son discours, sont représentées à travers l'abondance symbolisée par champ de blé à l'arrière-plan. Le candidat identifie la clairière en C comme un espace d'exploration protecteur (à l'instar de la figure protectrice de St Patrick) où une femme en vêtements modernes, en bas à droite, cohabite avec les *leprechauns*, image d'une communauté travaillant de concert et d'un "*proto-welfare state*".

En conclusion, le candidat revient sur l'écriture de l'histoire et montre que cette dernière fait l'objet d'une révision constante, parfois à des fins politiques. Il rappelle également, de façon judicieuse, que les romans de Barry ne sont pas emprisonnés dans un contexte univoque, mais mettent en évidence la porosité des frontières de toutes sortes, à l'instar du document A, qui se caractérise par son hybridité générique.

Lors de l'entretien, le candidat se montre ouvert à l'échange et répond de façon claire, pertinente et réfléchie.

## **Bibliographie**

BRUCKMULLER-GENLOT, Danielle. *Peinture et civilisation britanniques*. Paris, Ophrys-Ploton, 2000.

BURY, Laurent. *Histoire des arts en Grande-Bretagne*. Paris, Ellipses, 2002.

GADOIN, Isabelle. *Le commentaire de document iconographique*. Paris, Editions du Temps, 2017.

GRELLET, Françoise. *The Art Guide*. Paris, Nathan, 2014.

LAURENT, Béatrice. *La peinture anglaise : histoire et méthodologie par l'analyse de tableaux du XVIII<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle*. Le Temps éditeur, 2006.

POIVERT, Michel, GUNTHER, André (dir.). *L'art de la photographie*. Paris, Citadelles Mazonod, 2007.

ROUILLÉ, André. *La photographie*. Paris, Gallimard (Folio), 2005.

## **II. Deuxième partie : l'exercice préprofessionnel**

### **• Nature de l'exercice**

La consigne telle qu'elle figure en première page du dossier remis au candidat est la suivante :

*A l'issue de l'entretien de première partie, et à l'invitation du jury, vous vous appuyerez sur l'un des trois documents du dossier pour proposer un projet d'exploitation pédagogique dans une situation d'enseignement que vous aurez préalablement définie. Cette partie ne donnera lieu à aucun échange avec le jury.*

Cette consigne traduit deux évolutions annoncées dès la parution du rapport de la session 2016 :

- la référence à un seul des trois documents du dossier ;
- l'absence de questions du jury à l'issue de l'exposé du candidat.

Ces changements font suite au constat que le court laps de temps réservé à cette partie de l'épreuve conduisait souvent le candidat à tronquer son exposé pour préserver un temps d'échanges avec le jury. Le candidat dispose désormais de cinq minutes pleines ; en contrepartie, il se doit de proposer des pistes précises et claires car aucun point ne pourra être élucidé par des questions du jury.

Dans le même souci de rendre à l'exercice des proportions conformes à sa durée, la consigne précédente « *vous vous appuyerez sur le ou les document(s)...* » a été transformée de façon à limiter la réflexion du candidat à un seul document, qui reste néanmoins librement choisi.

Eu égard à ces modifications, le jury avait l'espoir que les exposés seraient plus précis et mieux étayés, car le temps alloué permet désormais de mieux détailler et expliciter le projet. A l'issue de cette session, le jury constate que la plupart des candidats ont profité pleinement de ce temps de cinq minutes pour bâtir une esquisse déjà bien aboutie d'exploitation pédagogique. Cependant, faute d'avoir consacré un temps suffisant à la préparation de cet exercice préprofessionnel (pendant les cinq heures de préparation en loge), certains candidats ont terminé leur exposé en moins de deux minutes. Il s'agissait alors, très souvent, d'un projet assez confus ou diffus, amalgamant quelques remarques générales issues des textes officiels (extraits de programmes d'enseignement, en particulier) ou du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Plus rarement, certains candidats se sont laissés surprendre par le chronomètre et ne sont pas parvenus à terminer leur exposé.

Le jury rappelle que cet exercice fait partie intégrante de l'épreuve hors programme. Il n'est en rien déconnecté de l'analyse du dossier préalablement présenté : l'analyse du dossier doit au contraire nourrir la réflexion sur la possible exploitation en classe du document choisi, et sur les objectifs d'apprentissage qu'il permettrait de servir, sans aller, bien sûr jusqu'à une fiction de cours, ni même un plan détaillé de séquence. Or, un nombre non négligeable de candidats prennent prétexte de l'exercice préprofessionnel pour analyser, parfois de façon très pertinente, un document qu'ils ont omis d'aborder, ou traité de façon superficielle, dans la première partie de l'épreuve, montrant ainsi qu'ils ne font pas le lien entre le maniement du sens et l'activité d'enseignement.

#### • **Conseils méthodologiques**

On se propose de revenir ici sur les questions les plus fondamentales que tout candidat doit être amené à se poser pour réussir à cette partie de l'épreuve.

### **Quel niveau d'enseignement choisir ?**

Une large majorité des candidats de la session 2017 a privilégié le cycle terminal (1<sup>ère</sup> ou terminale, le plus souvent l'enseignement de littérature étrangère en langue étrangère (LELE) ou de langue vivante approfondie (LVA), et exprimé des objectifs langagiers de niveau B2, voire C1, du CECRL. Beaucoup plus rares sont ceux qui ont envisagé une exploitation au collège, pourtant parfois possible, notamment au cycle 4 (de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>). Quelques candidats, confrontés à la complexité de certains documents, ont estimé que le projet pédagogique ne pouvait concerner que les classes post-baccalauréat. Dans ce cas, plutôt que de transférer l'exploitation vers l'université et la licence, mieux vaut se limiter aux classes présentes dans les établissements du second degré, à savoir BTS et classes préparatoires.

Le jury profite de ce rapport pour rappeler que « *[l]es professeurs agrégés (...) assurent leur service dans les classes préparatoires aux grandes écoles, dans les classes de lycée, dans des établissements de formation et, exceptionnellement, dans les classes de collège* » (décret n°72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré, version consolidée au 16 juin 2017).

En tout état de cause, même s'il arrive que l'on puisse envisager l'emploi d'un même document en cycle 4 de collège et en Terminale, cela nécessite l'élaboration de deux projets très différents que les cinq minutes imparties à l'épreuve ne peuvent suffire à présenter tous les deux. Le candidat doit donc limiter l'usage du document à un seul niveau.

### **Comment inscrire sa réflexion dans les programmes ?**

Le jury a constaté que la plupart des candidats ont une bonne connaissance des textes officiels. Les évolutions induites par la réforme du collège mise en œuvre à la rentrée 2016 (cycles d'enseignement de trois ans, objectifs plus ambitieux (A2/B1), contenus culturels, enseignements pratiques interdisciplinaires...) sont généralement connues. C'est aussi le cas des thèmes culturels et objectifs linguistiques du lycée. Il y a lieu de s'en réjouir. Encore faut-il que cette connaissance soit non seulement affichée, mais employée, et employée à bon escient.

Comme en EHP, le candidat proposera un projet d'autant plus construit qu'il aura pensé à lui donner un axe directeur, à définir une ligne de force, en s'appuyant par exemple sur les entrées culturelles des programmes (à supposer que cette référence n'ait rien de machinal et soit bien justifiée).

Voici quelques exemples de propositions satisfaisantes entendues lors de cette session :

EHP 1 – Kathleen Raine, *The Pythoness* / John Muir, *My First Summer in the Sierra* / Joseph Wright of Derby, *A Philosopher Giving that Lecture on the Orrery*

- cycle terminal - notion : « L'idée de progrès »
- axe directeur : Les découvertes scientifiques ont-elles toujours été et sont-elles toujours une source de progrès pour l'Homme ?

EHP 2 – Chimamanda Ngozi Adichie, *Purple Hibiscus* / Barack Obama, 'A More Perfect Union' speech, 2008 / Henry Ossawa Tanner, *The Banjo Lesson*

- classe de 2<sup>nde</sup> – notion : « Mémoire : héritages et ruptures »
- axe directeur : Raconter les divisions raciales du passé peut-il contribuer à forger une nouvelle unité ?

EHP 5 – Sebastian Barry, *Tales of Ballycumber* / Eamon De Valera, 'On Language and The Irish Nation', *St Patrick's Day address on Radió Éireann*, 17 March 1943 / Rita Duffy, *The Cailleach*, 2016

- classe de 2<sup>nde</sup> – notion : « Sentiment d'appartenance »
- axe directeur : Faut-il partager la même langue pour avoir le sentiment d'appartenir à une même nation ?

EHP 6 – W. Shakespeare, *Richard II*, Act III, Scene 4, 1597 / Thomas Whately, *Observations on Modern Gardening*, 1777 / John Boydell, *A North-West View of Blenheim House and Park in the County of Oxford, with Woodstock in the Distance*, 1752

- classe de terminale – notion : « Lieux et formes du pouvoir »
- axe directeur : Comment les artistes ont-ils utilisé toutes formes de langages pour donner à voir le pouvoir ?

EHP 18 – Sherman Alexie, 'How to Write the Great American Indian Novel' from *The Summer of Black Widows*, 1996 / *The Journals of Lewis and Clark*, 1804 / Fritz Scholder, *American Portrait with Flag*, 1979.

- cycle 4 – notion : « Rencontres avec d'autres cultures »
- axe directeur : quelle place les Amérindiens occupent-ils aujourd'hui dans la société nord-américaine (USA / Canada) ?

EHP 23 – Nathaniel Hawthorne, *The Blithedale Romance*, 1852 / Sir Robert Mountgomry, 'A Discourse Concerning the Design'd Establishment of a New Colony to the South of Carolina in the Most Delightful Country of the Universe', 1717 / Rick Guidice, *Cylindrical Colonies*, artwork for the NASA Ames Summer Studies (circa 1970)

- cycle 4 – notion : « Voyages dans l'espace et dans le temps »
- axe directeur : pourquoi l'homme cherche-t-il à repousser les frontières et à coloniser l'espace ?

### **Quel document choisir ?**

Le jury rappelle qu'il convient d'explicitier et d'argumenter son choix. Le document retenu doit constituer le cœur du projet pédagogique et permettre la construction et/ou la consolidation d'apprentissages.

S'appuyer sur ses spécificités peut constituer un point d'entrée dans l'analyse, par exemple, d'un poème, d'un article de presse ou d'un collage photographique. Si le document C (iconographique) du

dossier peut souvent inspirer des projets très convaincants, son utilisation comme simple déclencheur de parole peut aussi se révéler contre-productive et être source de difficulté dans la mise en œuvre, les élèves n'ayant pas forcément l'envie ou les moyens de réagir à une image si elle n'est qu'un simple prétexte ; mal choisie, elle peut en outre se révéler source d'embarras ou, au contraire, d'échanges houleux susceptibles de compromettre la gestion de classe (ex : *The English Nude* de William Orpen, 1900). Les candidats ne doivent pas voir ici une invitation à la tendance inverse, observée cette année, qui consisterait à se tourner systématiquement vers les textes, au risque parfois de désarçonner la classe choisie. Ainsi, construire un projet pour une classe de 2<sup>nde</sup> autour d'un extrait de *Paradise Lost*, de Milton constitue un pari risqué en raison des nombreux éléments contextuels indispensables à l'accès au sens et des difficultés liées à la langue (poétique et archaïque). Mieux vaut, en somme, faire un choix raisonné de document, sans céder à une simplicité apparente.

### **Quels objectifs définir ?**

Si le candidat fait le choix de présenter un projet de séquence, il conviendra qu'il définisse une tâche complexe dont la fonction sera de permettre, en cours de séquence (tâche intermédiaire) ou en fin de séquence (tâche finale), de mobiliser les connaissances et compétences nouvelles. Le jury a apprécié d'entendre quelques projets intéressants, tels que :

- mettre en scène un extrait de théâtre ;
- réécrire un texte en modifiant le point de vue ;
- mettre en voix un poème après un travail phonétique ;
- réécrire un article de presse en visant un lectorat différent.

Cependant, il rappelle qu'il ne s'agit pas de détourner le document, ou de proposer aux élèves une lecture erronée de celui-ci sous prétexte de les amener à réaliser une tâche prédéterminée. Ainsi la protection de l'environnement (préparation d'une campagne de communication sur la sauvegarde de la planète, sujet de surcroît totalement coupé d'un possible ancrage dans le monde anglophone) a-t-elle été volontiers citée par les candidats, au risque parfois de s'éloigner fortement des éléments mis en exergue lors de la présentation du dossier (par exemple, les jardins du XVIII<sup>e</sup> siècle de Blenheim Palace).

Comme le signalait déjà le rapport de la session 2016, « un minimum de réalisme et de prudence est exigible » et tout futur professeur doit s'interroger sur la faisabilité du travail envisagé. Pour citer quelques exemples :

- demander une production orale en continu peut être pertinent, mais à condition d'en limiter la longueur attendue ; parler seul plus de 5 minutes en classe de 2<sup>nde</sup> est une gageure ;
- demander à des élèves de 2<sup>nde</sup> d'enregistrer leur production avec un accent irlandais, puis un accent écossais est peu réaliste, sans compter qu'il existe de nombreuses variantes dans chacun de ces pays ;
- faire rédiger un texte de 250 mots en classe de 2<sup>nde</sup> est beaucoup trop exigeant ; c'est une attente qui correspond au niveau fin de terminale ; on peut ici se contenter de 100 à 150 mots ;

- suggérer une randonnée en 4<sup>e</sup> ou en 3<sup>e</sup> après l'étude du poème de Robert William Service, *The Call of the Wild* (1911) invite à s'interroger sur les objectifs culturels et linguistiques visés par le projet du candidat ;
- suggérer un entraînement à l'oral du baccalauréat tire le projet vers l'évaluation bien plus que vers la construction d'un parcours d'apprentissage.

Symétriquement, le candidat doit aussi s'assurer que les objectifs annoncés sont d'une ambition suffisante dans le cadre du niveau retenu. S'il est attendu des élèves de fin de collège qu'ils maîtrisent les discours narratif et descriptif, on attend des élèves de terminale (*a fortiori* de section littéraire) qu'il soient capables d'utiliser les discours explicatif et argumentatif. Proposer l'utilisation d'une grille de relevé pour étudier le vocabulaire de la description manque donc pour le moins d'ambition en LELE.

Les objectifs, enfin, sont des objectifs d'enseignement (pour le futur professeur) et d'apprentissage (pour les élèves). Les candidats éviteront donc le type d'approche purement mécanique, et peu réfléchi, qui se donne à voir dans une remarque comme celle-ci : « On traitera de l'utilisation des modaux, parce que c'est toujours bien de rappeler l'utilisation des modaux ». Si la modalité doit être un objectif travaillé, c'est parce qu'elle est nécessaire au travail de compréhension de la stratégie du document choisi, et à l'élaboration des productions orales ou écrites qui suivront. De la même manière, ce n'est en général pas bon signe, dans un exposé de cinq minutes, d'égrener une longue liste d'objectifs (« L'objectif lexical sera... L'objectif grammatical/culturel/transdisciplinaire sera... ») parce que l'on ne peut pas tout faire en même temps et qu'il importe de ménager, non seulement des choix, mais aussi des progressions.

### **Mise en œuvre**

Le projet pédagogique fait apparaître en miroir le rôle dévolu à l'enseignant. Penser que diviser la classe en groupes qui vont interagir spontanément par la seule grâce d'un procédé didactique, tandis que le professeur restera sur les marges, c'est se faire une représentation erronée des procédés didactiques et du rôle du professeur. Les procédés didactiques ne sont pas à eux seuls producteurs d'apprentissages et doivent être mis au service d'un projet reposant sur la mise en corrélation d'un support, d'objectifs et d'une démarche pédagogique définie ; le professeur conçoit et met en œuvre le projet. De la même façon, suggérer l'externalisation du travail de l'élève au CDI ou à la maison (ex : une *webquest*) revient à éviter la difficulté de l'exercice.

Un certain nombre de candidats n'hésitent pas à proposer, dans leur projet de séquence, un prolongement de la réflexion à partir de documents complémentaires pertinents. C'est une possibilité intéressante. Citons par exemple :

- l'adaptation cinématographique d'un roman et la comparaison avec l'extrait choisi ;
- le visionnage de la scène jouée au théâtre ; ex : Shakespeare, *Richard II, Act III, Scene 4* (EHP 5)/ Sebastian Barry, *Tales of Ballycumber* (EHP 6) ;
- l'écoute du poème lu par un acteur anglophone (ex : Milton, EHP 4)

- la lecture d'un extrait de *A Room of One's Own* de Virginia Woolf (dossier Université d'Oxford, EHP 9).

**Exemple de bonne prestation :**

Dossier EHP 10 : Document C – David Hockney, *Pearblossom Highway, 11-18th April 1986, N°1, 1986* – Collage photographique, 119,2 X 163,8 cm.

L'étude du dossier avait permis de dégager les axes de réflexion suivants : l'exploration d'espaces naturels, d'espaces sauvages, la nature. À des fins pédagogiques, la candidate se propose de travailler dans d'une classe du cycle 4 (cycle 4 = 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>), plus spécifiquement une classe de 3<sup>e</sup>. Le projet de séquence peut s'inscrire dans le PEAC (parcours d'éducation artistique et culturelle) et être traitée en interdisciplinarité avec les arts plastiques. Elle s'appuie sur le thème culturel « Voyages et migrations », mais aussi sur le thème des « langages » (langage artistique). La tâche complexe envisagée en fin de séquence est une production orale en interaction : « Vous êtes chargé de réaliser un audio-guide pour un musée. Vous choisissez de présenter cette œuvre de David Hockney en interaction. Vous vous étonnez de la présence ou de l'absence de certains objets ou personnages et vous commentez les choix de l'artiste pour représenter ce paysage. » Sur le plan lexical, il est envisagé de travailler sur le désert, la signalisation routière, la pollution, le vocabulaire artistique (collage, photographie, photographe...) ; les notions de contraste (nature vs présence de l'homme) et de comparaison sont aussi au cœur du projet. Parmi les prérequis identifiés, la candidate signale le besoin d'une connaissance minimale de la géographie des Etats-Unis. Ces obstacles pourront être levés en amont de la séance sur le tableau de David Hockney à partir de photographies (ex : *Death Valley / Monument Valley*) et sur une carte du pays. Sur le plan lexical : le désert, sa faune et sa flore. Un extrait de film ou un texte (ex : Las Vegas, une ville au milieu du désert) : première approche de la présence de l'homme et de son impact sur l'environnement.

**Lawrence AJE**  
**Université Montpellier 3**

**Béatrice BRIARD**  
**IA-IPR Académie de Lille**

## 8 - Epreuve de compréhension/restitution

### Nature de l'épreuve

L'épreuve a une durée maximale de 30 minutes et ne comporte aucun temps de préparation en loge. Il s'agit, après deux écoutes d'un document authentique en langue anglaise, d'en proposer une restitution en français. Les documents retenus par le jury sont des extraits d'émissions radiophoniques postérieures à la session précédente et dans lesquelles au moins deux locuteurs différents s'expriment.

Les candidats entendent le document une première fois dans son intégralité, puis une seconde fois sous forme fragmentée. À la fin de chaque segment, les candidats proposent une restitution au style indirect de ce qu'ils viennent d'entendre. À la fin de la restitution, un entretien en français a lieu avec le jury, dont la fonction est de permettre, au travers d'un questionnement, une restitution plus complète et plus exacte.

Il n'existe pas de contrainte réglementaire de minutage interne de l'épreuve. Toutefois, le jury conseille aux candidats de ne pas consacrer beaucoup plus d'une vingtaine de minutes à la restitution, écoutes comprises, afin de ménager du temps pour l'entretien.

Les candidats peuvent, le jour de l'épreuve, utiliser une montre (non connectée), un chronomètre ou réveil pour mieux gérer leur temps.

### Déroulement (étapes, consignes, titre)

Quand les candidats arrivent en salle d'interrogation, l'un des membres du jury leur rappelle le déroulement de l'épreuve. En voici les différentes étapes :

- première écoute du document dans son intégralité, pendant laquelle les candidats prennent des notes ; le chronomètre est enclenché au début de cette première écoute ;
- une minute de pause, durant laquelle les candidats peuvent organiser leurs notes ;
- deuxième écoute, fragmentée ; le document est découpé en quatre segments, à la fin de chacun desquels les candidats entendent un son de cloche ; c'est le signal pour eux de commencer la restitution en français du segment ; il leur est conseillé pour cela d'adopter un débit suffisamment lent pour permettre aux membres du jury de noter la restitution dans son intégralité ; à la fin de chaque segment, les candidats signalent la fin de leur restitution en prononçant les mots « fin de segment » ; le segment suivant est alors diffusé ;
- lorsque les quatre segments ont été restitués, l'entretien peut commencer ; le jury pose des questions aux candidats afin que ces derniers complètent ou modifient certains passages de leurs propositions ; seuls les passages dont le jury estime que le contenu ou la formulation peuvent être améliorés sont relus aux candidats ; la durée des questions ne dépasse habituellement pas 10 minutes, puisque la fonction de l'entretien est seulement de revenir sur certaines propositions, et non de passer intégralement en revue les choix du candidat ; faire délibérément le choix d'une restitution à peine esquissée dans l'espoir d'y revenir en détail

avec le jury serait donc un mauvais calcul ;

- dans le cas de restitutions particulièrement brèves, le jury se réserve la possibilité, sans nulle obligation, d'accorder aux candidats une minute pour relire leurs notes et proposer spontanément des changements et des améliorations.

### **La restitution : conseils aux candidats**

Les candidats de la session 2017 ont semblé, dans l'ensemble, plus au fait du format de l'épreuve que lors des sessions précédentes. Leur degré de préparation reste cependant très variable. L'exercice demandé est technique et exigeant, il requiert un entraînement personnel régulier afin de mettre en place les stratégies efficaces tant en compréhension de l'anglais oral qu'en restitution. Les conseils de méthode mentionnés dans le rapport de la session 2016 gardent toute leur pertinence.

#### **• compréhension**

Le critère principal d'évaluation est celui de l'exhaustivité et de la fidélité de la restitution au document sonore d'origine. Il est donc important, lors des deux écoutes (et sans doute davantage lors de la première), de s'attacher en priorité au sens global du document. Il faut faire confiance à ses notes, mais aussi à sa mémoire (qui contredit parfois les notes, surtout si elles sont lacunaires), ainsi qu'au bon sens. Le jury a vu cette année des candidats qui paraissaient avoir compris le sens global du document, mais dont la restitution entraînait en contradiction avec ce qu'ils avaient probablement compris. Souvent, ces candidats reconstruisaient du sens à partir de notes trop lacunaires plutôt qu'à partir de leur mémoire du document.

La minute de pause entre les deux écoutes doit être mise à profit, non pas pour rédiger *in extenso* des mots d'abord écrits en abrégé, mais plutôt pour s'assurer d'être en mesure de rendre compte des arguments principaux, des articulations logiques du discours (cause, opposition, ajout d'informations, conséquence, notamment), de l'identité des intervenants et des tours de parole. Les contresens, faux-sens et omissions qui dénaturent le sens global du document sont davantage pénalisés que les erreurs localisées.

Plusieurs difficultés peuvent entraver une bonne compréhension. Parmi elles, la rapidité du débit, les accents et les locuteurs multiples. On ne saurait trop insister ici sur la nécessité d'un entraînement à l'exercice régulier et fréquent, sur des documents abordant des thèmes divers et comportant des accents variés, plutôt que de rester dans une zone de confort thématique et phonologique. Les accents de l'hémisphère sud ne doivent pas être négligés, car ils donnent souvent lieu à des difficultés de discrimination phonologique. Par exemple, dans un document qui faisait entendre un accent néo-zélandais, « *travel ban* » a été compris comme « *travel men* » et restitué (curieusement) par « personnes de passage » ; « *our point of view* » a été compris comme « *air point of view* » et restitué (non moins étrangement) comme « le point de vue des compagnies aériennes ». Une discrimination phonologique insuffisante n'est pas toujours liée à des accents marqués. Le jury a notamment entendu les équivalences suivantes : *writing instructor*/structure ; *artwork*/travail sérieux (*hard work*) ; *sailors*/vendeurs (*sellers*) ; *pig's head*/pic à glace ou piolet (*pickaxe*) ; *mission*/machine ; *ever unearthed*/paradis sur terre (*heaven on earth*).

Les erreurs ont été fréquentes sur les chiffres et les dates. Un effort particulier doit être fait en amont par les candidats qui ont su identifier cette faiblesse pendant leur entraînement. Si les données chiffrées ne peuvent être restituées exactement, il faut tenter de s'en approcher, en donnant, à tout le moins, un ordre de grandeur pour ce qui est des nombres et une décennie pour ce qui est des années. Le bon sens ou la culture disciplinaire doivent être mobilisés rapidement pour combler d'éventuelles lacunes. Par exemple, la restitution d'un document parlant de l'émergence des caricatures politiques pouvait tirer parti des mentions faites du siècle (XVIII<sup>e</sup>), du monarque (George III) et des décennies (1750-1760) pour restituer le cadre temporel. Une mauvaise discrimination auditive portant sur les dates, qui mène à une restitution plaçant le même événement tantôt au XVIII<sup>e</sup> siècle, tantôt dans les années 1840-50, laisse des doutes quant à la compréhension du sens global du document. Ici, le bagage disciplinaire doit permettre de corriger l'erreur. D'autres erreurs sur les nombres peuvent mener à des contresens sérieux. Ainsi, dans un document sur Tom Stoppard, le dramaturge racontait comment, déjà quinquagénaire (« *in his fifties* »), il avait appris en 1990 ses origines juives et le sort d'une partie de sa famille aux mains des Nazis. Certains candidats ont compris que la découverte datait des années 1950 et ont eu du mal à concilier les deux dates, tandis que d'autres ont compris que Tom Stoppard avait 15 ans en 1990 (signe, peut-être, qu'ils ne connaissaient pas cet auteur). De la même manière, le décès de Christopher Marlowe, contemporain de Shakespeare, ne peut pas dater de 1756 comme cela a été déclaré par un candidat.

Après le rappel des consignes de l'épreuve, le jury remet aux candidats un papillon portant le titre attribué au document afin d'en faciliter la compréhension. C'est là, quelques secondes avant le début de la première écoute, une aide précieuse pour réduire le champ des possibles en anticipant le thème et le vocabulaire attendu. Il importe de s'en servir. Le jury constate trop souvent que les candidats n'exploitent pas les indications fournies dans le titre. Un document intitulé « *Bill English and Donald Trump* » a pu donner lieu à des restitutions ne faisant mention d'aucun des deux noms propres. Un document intitulé : « *Pearl Harbor, 75 years on: Restoring Admiral Kimmel's honour* » a donné lieu à une restitution qui évoquait un certain Cameron. Pour un document intitulé « *Jayalitha Jayaram, former Chief Minister of Tamil Nadu, dies* », le fait de ne pas mettre à profit les indices (qui précisaient la fonction et le lieu d'origine de cette personnalité politique indienne) a mené à des omissions facilement évitables.

#### • prise de notes

La préparation des feuilles de brouillon doit se faire rapidement avant la première écoute, pendant le rappel du déroulement de l'épreuve. Il est conseillé de les numéroter pour les conserver en ordre.

Il est essentiel que chacun mette au point, au fil de la préparation, sa propre technique de prise de notes (orientation des feuilles de brouillon ; organisation par colonnes ; couleurs différentes pour les deux écoutes, etc.), ainsi que son propre système d'abréviations, utile pour gagner du temps. L'écriture doit être suffisamment lisible pour être relue, à la fois pendant la restitution et pendant l'entretien.

Au-delà de la rapidité de la prise de notes, les candidats gagneront à élaborer un système personnel efficace pour être en mesure de procéder à un certain nombre de relevés essentiels. Il est

indispensable de repérer les tours de parole et le sexe des locuteurs. Outre les mots-clés, les liens logiques et les articulations du discours doivent être privilégiés, afin de rendre au mieux le sens global du document. Il est souhaitable d'apprendre à traiter les listes, en notant par exemple les éléments de façon groupée plutôt qu'éclatée. Une attention particulière doit être portée aux négations, afin qu'elles apparaissent clairement dans les notes, sous peine de donner lieu à des contresens. Par exemple, dans un document portant sur la contribution de Christopher Marlowe aux pièces de Shakespeare, le journaliste coupe court à toute extrapolation en rappelant ce que son invité ne dit pas (à savoir, que Marlowe serait en fait l'auteur de l'œuvre de Shakespeare et que Shakespeare serait donc un imposteur). Une prise de notes défailante à ce moment-là, qui n'indique pas que la négation porte sur plusieurs propositions, peut rendre caduque la restitution du sens.

La fin des segments doit être notée précisément, afin d'assurer un enchaînement fluide entre les segments.

- **restitution**

La restitution doit avoir pour qualité première de permettre à une personne n'ayant pas entendu le document de prendre connaissance de son contenu dans toute sa richesse. Mais, dans la mesure où il ne s'agit pas de produire un simple compte rendu ni une synthèse, la restitution doit aussi répondre à d'autres attentes.

Le contenu du document doit être restitué sous forme de discours rapporté, en respectant l'ordre dans lequel les idées s'enchaînent et en indiquant les tours de parole.

Seul le contenu du document doit être restitué. Il n'est donc pas utile d'introduire les segments par des phrases qui en annoncent le contenu (« Le document est une interview radiophonique qui parle de ... ») ou des formules telles que « dans le premier/deuxième/etc. segment ».

Afin de gagner en clarté dans la transmission du contenu, certaines données accessoires peuvent être synthétisées plutôt que restituées exhaustivement : c'est le cas, notamment, des salutations d'usage lors de l'accueil des invités en studio. Il n'est pas nécessaire de s'appesantir sur les bruits ou sur l'ambiance du plateau. En revanche, tout changement de support sonore, (par exemple la diffusion d'un extrait d'archive/film/chanson pendant l'entretien), doit être signalé clairement. De même, si tout ou partie de l'interview se fait hors studio, la restitution doit en rendre compte : c'était le cas, par exemple, des bruits de portes et de clés entendus dans un document à propos d'une exposition dans la prison de Reading, et qui indiquaient que l'interview avait lieu *in situ*.

Les tours de parole doivent être clairement signalés. En ce qui concerne l'identification des locuteurs, la priorité doit être donnée aux fonctions plutôt qu'aux noms propres, même si les deux sont bienvenus. Les noms propres sont rarement exigés, sauf lorsqu'il s'agit de personnalités historiques ou publiques, ou encore lorsque le nom est précisé dans le titre. On évitera les désignations imprécises telles que : l'interlocuteur, l'interlocutrice, l'intervenant, l'homme, la femme, la personne, le monsieur, la dame. Dans un souci de clarté, il est recommandé de garder la même désignation tout au long de la restitution pour la personne qui présente l'émission (présentateur/présentatrice ou journaliste, selon le cas). Dans les documents montés, où les invités ne sont pas en studio et où leur

identité est précisée après qu'on les a entendus parler, il est préférable, dans un souci de clarté, de donner leur identité avant la citation, afin d'éviter les formules « On entend une voix masculine. [Restitution des propos.] Le présentateur précise que l'homme qui vient de parler est X ».

Pendant la restitution, le jury note tout ce qui est prononcé par les candidats. Il est donc essentiel de moduler la vitesse de parole et la fluidité du propos afin que le jury n'ait pas à interrompre les candidats pour les ralentir, au risque de perturber leur travail de reconstruction du sens et de mise en français. Il est possible de revenir sur des formulations, mais il est conseillé d'indiquer clairement qu'une nouvelle formulation remplace la précédente (« je corrige », « je reprends », ou autre). Ce n'est pas au jury de trancher parmi les propositions des candidats, ni de lisser ou d'améliorer l'original, Il est préférable de ralentir le débit pour proposer une formulation plus réfléchie et plus claire. Ce sont là des habitudes qui s'acquièrent pendant la période de préparation. Il n'est pas nécessaire de dicter la ponctuation.

Les débuts de restitution doivent être travaillés, car c'est souvent à ce moment-là que les candidats sont les plus anxieux. Il est utile d'avoir acquis certains automatismes en termes d'accroche, de débit et de longueur de phrases, afin de se poser dans l'épreuve et d'éviter, pour commencer l'exercice, une formulation comme celle-ci, excessivement dense et introduite par une glose mal venue : « Nous avons ici une émission à la radio sans doute sur *Fresh Air*, où le journaliste introduit le sujet en disant que l'une des pires décisions de la Cour Suprême dans l'histoire des Etats-Unis est celle de 1927, qui donnait aux Etats le droit de stériliser de force des personnes qui étaient considérées comme non habilitées à procréer parce qu'elles étaient déficientes au niveau mental. »

Outre l'exhaustivité de la restitution et sa fidélité au document, les candidats sont évalués sur sa qualité formelle. Dans la mesure où l'exercice n'est pas une simple traduction, le jury attend des candidats qu'ils utilisent le style indirect, qui implique l'utilisation de verbes introducteurs. Ceux-ci doivent être précis (« rétorquer » et « répondre » ne sont pas plus synonymes l'un de l'autre que ne le sont « expliquer » et « évoquer »), variés (« expliquer » est souvent le choix par défaut, mais pas toujours adapté) et simples. Il convient d'éviter les chevilles telles que « Le présentateur reprend la parole et demande à son invité d'expliquer ce qu'il venait de dire », où l'accumulation des verbes est cause d'une grande lourdeur. Ces chevilles apparaissent souvent comme une stratégie pour éviter d'être silencieux pendant la formulation de l'idée à suivre. Un silence ou un débit plus mesuré sont préférables. Le style indirect libre, même s'il permet plus de fluidité, est à utiliser avec parcimonie et en aucun cas sur l'ensemble d'un segment, même s'il n'y a pas de changement de locuteur : il revient en effet à contourner la difficulté de l'exercice. Le style direct est à proscrire, comme dans les formulations suivantes : « Le présentateur lui demande qu'est-ce qui est arrivé », « La question qu'il pose est pourquoi les adultes voient-ils les choses aussi différemment ». Rappelons enfin que le style indirect implique certains ajustements : il faut s'assurer de la concordance des temps (on évitera de mélanger passé simple et passé composé), de la cohérence des repères temporels (hier/la veille, demain/le lendemain etc.) et de la précision des reprises pronominales, notamment quand la personne qui présente l'émission est du même sexe que la personne invitée.

La langue de restitution ne doit pas être oralisée outre mesure. Les candidats s'attacheront donc à éviter les éléments parasites (« donc/alors » en début de phrase) et à utiliser les reprises pronominales et la subordination plutôt que la répétition de termes. Les abréviations telles que prof/photo/télé n'ont pas lieu d'être : elles correspondent à ce que les candidats lisent dans leur notes mais c'est bien la forme complète qui est attendue. Il faut apprendre, pendant la préparation, à prendre le temps de formuler des phrases complexes dans un français correct, en gardant la capacité de s'écouter et, le cas échéant, de se corriger. La restitution ne doit pas être une suite de phrases juxtaposées : ceci est souvent le signe d'une mauvaise compréhension globale car les connecteurs logiques n'apparaissent pas. À moins d'une grande maîtrise linguistique, les phrases très longues enchâssant plusieurs propositions subordonnées ne sont pas recommandées, en raison des risques de rupture syntaxique et de la complexification exagérée du propos.

L'élégance de la langue et les efforts de mise en français font partie des critères d'évaluation. Les candidats sont donc invités à faire attention aux calques lexicaux et syntaxiques qui peuvent nuire au sens global de la restitution. Par exemple, un calque sur « *compass* » fait utiliser à un écrivain « un nouveau compas pour se diriger dans la vie ». « *A newspaper editor* » n'est pas un éditeur, « *a paper* [*The Daily Telegraph*] » n'est pas un papier. De même, on ne confondra pas isolation et isolement, et l'on parlera de théories du complot plutôt que de théories de conspiration. Le calque est parfois possible lorsque le mot existe à l'identique en français ; le jury apprécie alors tout effort visant à ne pas céder trop souvent à la facilité, ou à éviter la répétition, ce pour quoi la maîtrise d'une batterie de synonymes peut se révéler utile.

Un autre écueil récurrent est celui des reprises pronominales fautives lorsqu'un groupe nominal grammaticalement féminin ne désigne pas nécessairement un être féminin (une personne, une rock star), ou lorsqu'un groupe nominal grammaticalement singulier désigne une entité collective (Netflix, une université, un gouvernement...). Par exemple : « mettre en prison les personnes qui s'opposaient à lui, qu'ils [=elles] soient journalistes ou écrivains ».

Parmi les erreurs récurrentes en français, notons enfin « le nom du livre/film » pour parler du titre, l'emploi de « terme/mot de X » là où la formule correcte est « le terme/mot X » (par exemple « le terme populisme » et non « le terme de populisme ») et des liaisons fautives qui laissent planer le doute quant à la façon dont les candidats auraient écrit ce qu'ils dictent (« ils ont put avoir », « vingts années »).

Le jury a entendu de nombreuses restitutions tout à fait satisfaisantes, de la part de candidats qui ont su allier propos clair, compréhension fine, attention portée au détail et fluidité de l'expression. Le document sur le 75<sup>e</sup> anniversaire de Pearl Harbor a donné lieu à une restitution sachant relier les nombreux éléments de façon claire et sans glose : « Le participant au débat rappelle que bien qu'il décédât en 1968, le combat pour restaurer la réputation de l'amiral Kimmel s'est poursuivi après la Deuxième Guerre mondiale, puisque le spécialiste présent a pu converser avec ses enfants et petits-enfants. Le spécialiste confirme que l'amiral Kimmel a pensé jusqu'à la fin qu'il obtiendrait satisfaction, et sa famille elle-même a espéré qu'il obtienne réparation en 2000, lorsque les deux chambres du Congrès donnèrent leur accord pour qu'on lui rende ses quatre étoiles. » Parmi les bonnes trouvailles

de formulation, on peut citer quelques exemples : « machine à détruire les emplois » (*job killer*) ; « les gens font feu de tout bois pour réussir à se créer une identité » (*people always take whatever materials they find to cobble together an identity*) ; « panser les plaies » (*staunch the flow of blood*) ; « endosser la responsabilité » (*take the blame*) ; « asseoir son autorité » (*secure her hold*) ; « succès retentissant » (*huge success*).

## **L'entretien**

Les questions posées aux candidats après leur restitution visent à leur permettre d'apporter des compléments d'information (omissions), affiner le sens (faux-sens et contresens) ou revoir la formulation de leur restitution (qualité formelle). Le jury attend des candidats une nouvelle proposition et non un commentaire ou une justification de leurs choix de restitution ou de l'interprétation qu'ils ont faite du document. Le jury relit uniquement les passages qui peuvent être améliorés : il n'y a pas de question piège. Parfois, le jury peut demander ce qui a été entendu ou noté en anglais, afin de mieux comprendre la restitution qui a été faite.

L'entretien est un moment important. Les candidats doivent garder de l'énergie et rester concentrés pendant cette seconde phase de l'épreuve. Il leur faut écouter attentivement les questions qui leur sont posées. Si un membre du jury demande un complément d'information à partir des notes ou des souvenirs du candidat, il est inutile de remplacer un mot par un synonyme. D'une manière générale, il faut chercher à percevoir ce qui pêche dans le passage relu et s'abstenir de modifier ce qui n'est pas problématique. Certes, des notes très lacunaires limitent la possibilité d'améliorer l'exhaustivité de la restitution, mais la mémoire peut aussi rendre service et les problèmes de qualité formelle restent solubles.

Il est conseillé aux candidats de ne pas prendre trop de temps pour répondre aux questions : les longues hésitations, les gloses, les explications et justifications réduisent le nombre de questions. Si les candidats ne voient pas quoi répondre, il est préférable qu'ils le disent clairement afin qu'une autre question puisse être posée.

Un entretien est profitable lorsque les candidats arrivent à prendre du recul par rapport à la correction des énoncés. Certains candidats se lancent avec enthousiasme dans l'exercice et trouvent des formulations fines pour corriger leurs maladresses, ce qui ne peut qu'avoir un effet positif sur la note finale. Ainsi, dans un document sur une exposition commémorant le désastre minier d'Aberfan, une première restitution maladroite « rendre à l'esprit des visiteurs l'étendue de l'âge des victimes » a pu être améliorée : « ... faire prendre conscience aux visiteurs de l'écart important dans l'âge des victimes ».

## **Culture disciplinaire**

Les extraits radiophoniques proposés couvrent l'actualité du monde anglophone, à partir de la session précédente du concours. On a entendu cette année une large palette d'accents : britannique (y compris régionaux : gallois, écossais, de Liverpool), irlandais, américain, canadien, jamaïcain, sud-africain, indien, australien, néo-zélandais. Les sujets étaient très variés. L'actualité politique riche de

l'année écoulée a permis d'entendre plusieurs sujets en lien avec la présidence de Donald Trump (sur l'avenir de l'accord ALENA ; la politique migratoire ; le rôle des médias et le phénomène des « *fake news* ») ou la politique britannique depuis le référendum sur le Brexit (le lien entre l'Écosse et l'Europe, George Osborne comme rédacteur en chef du *London Evening Standard*). Les questions sociétales et éthiques ont été abordées, notamment l'égalité salariale en Nouvelle-Zélande, l'eugénisme, la mémoire de l'esclavage aux Etats-Unis (« *Should Calhoun College be renamed?* ») ou celle de la lutte anti-apartheid en Afrique du Sud. Plusieurs sujets liés à l'éducation ont été proposés, sur le plaisir de la lecture, le rôle des bibliothèques scolaires ou celui des instituts de formation (*for-profit colleges*). Comme chaque année, les commémorations historiques ont fait l'objet de plusieurs documents : commémoration du soulèvement de Pâques 1916 en Irlande, des 75 ans de l'attaque de Pearl Harbor, du désastre minier d'Aberfan en 1966. De nombreux documents étaient liés à l'actualité culturelle, que ce soit le prix Nobel de littérature accordé à Bob Dylan ou diverses expositions, par exemple : « *Oscar Wilde, the inspiration for Artangel's project in Reading Prison* », « *Printmaking and the Gorilla Girls* », et « *Shakespeare and political cartoons* ». Les interviews d'artistes (Tom Stoppard, Ken Loach, Margaret Atwood, Ian Rankin, Paul Auster, Hari Kunzru, Martin Parr) sont aussi des supports qui se prêtent bien à l'exercice.

Il est fortement conseillé aux candidats de suivre l'actualité du monde anglophone tout au long de l'année, car une bonne connaissance des enjeux et des acteurs principaux est essentielle. De solides connaissances historiques et littéraires sont aussi un indéniable atout. On regrette que de nombreux documents ancrés dans l'histoire ou l'actualité récente aient fait apparaître des lacunes majeures. Par exemple, un document sur le maccarthysme à Hollywood a vu le terme « *blacklisting* » restitué comme « époque qui exclut les Noirs », tandis qu'un autre document comparant une femme politique indienne à Margaret Thatcher a vu l'expression « *India's Iron Lady* » restituée comme « la femme de fer indienne », alors que « dame de fer » est l'expression consacrée. Dans le domaine politique, le jury était en droit d'attendre que les candidats connaissent Steve Bannon et Jeff Sessions, deux des proches conseillers de Donald Trump, très médiatisés, et qu'ils sachent en quoi consiste le « *travel ban* » (ce n'est pas une simple interdiction de voyager). De même, le fonctionnement général des institutions doit être connu, afin d'éviter de parler de « Ministre de la Maison-Blanche », là où était attendu « porte-parole de la Maison-Blanche » (référence à Seán Spicer). Si l'on conçoit volontiers, tout en le regrettant, que le nom de Bill English, premier ministre de Nouvelle-Zélande au moment des épreuves, ne soit pas connu de tous les candidats, on peut trouver étrange que la proximité de « English » et de « *Prime Minister* » mène à des restitutions le désignant comme premier ministre britannique. Certaines restitutions, malheureusement, cumulent connaissances disciplinaires limitées et mauvaise discrimination auditive. Une restitution mentionnant « le scénario d'une vengeance épique dans lequel on retrouve une prison pour hommes, comme dans *La Tempête* » suggère à la fois une mauvaise compréhension du document et une méconnaissance de la pièce de Shakespeare.

Le bagage disciplinaire d'un angliciste doit également inclure la maîtrise du vocabulaire de la presse et des médias (*editor, column, columnist, circulation, TV network* etc.) ; et certaines nuances, comme la différence entre ceux que l'on appelle « *scholars* » et les universitaires.

Au-delà, ou en deçà de ce bagage disciplinaire, les candidats sont invités à faire preuve de recul et de sens critique. Ainsi, il est peu probable que des victimes du nazisme aient été assassinées à Ashford (au lieu d'Auschwitz). De même, le passage d'un document comparant des dinosaures à des autobus à impériale (*a diplodocus was the length of two or three double-decker buses*) ne peut être restitué par « il fallait deux ou trois bus à étage pour transporter ces animaux ». Si cela n'a pas de sens, c'est vraisemblablement que l'hypothèse est erronée.

Pour conclure, le jury ne saurait que réitérer son invitation à écouter régulièrement des émissions de radio en prise avec l'actualité du monde anglophone, et brassant des accents et thèmes variés. L'entraînement sur des sujets formatés dans les conditions de l'épreuve est vivement conseillé, afin de calibrer le débit de parole et le minutage. Un travail sur la qualité formelle peut être effectué en veillant à respecter les consignes de l'exercice, et en gardant une trace écrite ou sonore des restitutions pour une révision ultérieure.

**Karine BIGAND**  
**Université d'Aix-Marseille**

## 9 - Expression orale en anglais

La communication orale est un élément essentiel au métier d'enseignant de langues vivantes. En contexte de classe, elle garantit la transmission d'un message à la fois clair et authentique. Cette aptitude, fondée sur une pluralité de paramètres (grammaticaux, phonologiques, mais aussi pragmatiques), est également cruciale dans le cadre des épreuves orales de l'agrégation externe d'anglais au cours desquelles la justesse de la langue anglaise, ainsi que l'efficacité de la communication, sont évaluées.

Cette évaluation a lieu au cours des trois épreuves que sont la leçon, le commentaire de texte et l'épreuve hors programme (EHP). Chaque commission attribue une note de langue au candidat, indépendamment de la note attribuée pour l'épreuve même, et sans avoir connaissance de la note de langue attribuée dans les deux autres épreuves. La moyenne de ces trois notes constitue la note finale de langue orale. Cette note finale est affectée du même coefficient (2) que toutes les autres notes des épreuves d'admission. Cela signifie que les candidats doivent prendre garde à ce que la justesse de leur démonstration et la qualité de leur communication soient guidées par le même souci d'exactitude et de précision d'une épreuve à l'autre. Il convient donc d'être constant, tant au cours de l'exposé que lors de l'entretien qui le suit. Cette dernière remarque a son importance : il n'est pas rare qu'un candidat ait relâché l'attention qu'il porte à la qualité de la langue lors du passage à l'entretien, alors que les attentes du jury demeurent les mêmes d'un bout à l'autre de l'épreuve.

### Critères généraux

Pour que la communication soit efficace, voici quelques éléments généraux que le futur candidat pourra garder à l'esprit.

La langue doit avant toute chose être grammaticalement correcte, authentique, et relativement riche. Il importe qu'une attention particulière soit accordée à la voix (timbre, débit, respiration), au contact visuel ainsi qu'à la gestuelle : critères qui, s'ils sont mal maîtrisés, peuvent devenir de véritables obstacles à la compréhension du message ou de l'intention du candidat. En dépit du stress, il convient de faire preuve de naturel et d'aisance. On entend par là qu'il ne faut pas tomber dans l'excès, par une gestuelle exagérée ou une diction trop emphatique qui rendraient le discours inauthentique. Le registre devra être au cœur des préoccupations. Le candidat veillera à ne pas utiliser d'expressions trop relâchées telles que « stuff », « a bit », « sort of » ou « kind of », ou encore ces expressions phatiques telles que « you know » ou « like » qui oralisent le discours et renvoient l'impression d'une certaine désinvolture. L'exercice de prise de parole ne s'improvise pas le jour de l'oral, il doit avoir été rigoureusement préparé en amont ; et il en est de même pour l'entretien avec le jury, au cours duquel le candidat est invité à rester réceptif et dynamique.

NB : dans les diverses remarques qui suivent, nous utiliserons les caractères gras pour signaler qu'une syllabe est accentuée ; les astérisques signaleront qu'un mot ou énoncé n'est pas recevable.

### Chaîne parlée et intonation

De manière pragmatique, pour que la chaîne parlée soit fluide, il convient dans un premier temps de veiller à ce que l'exposé ne s'appuie pas sur une lecture excessive des notes. Cette remarque n'exclut pas qu'une certaine part de la présentation soit rédigée, en particulier l'introduction et la conclusion, qui sont deux temps forts de la démonstration au cours desquels le candidat peut avoir besoin de se rassurer en suivant un discours soigneusement articulé en amont. Mais pour ce qui est du corps de la démonstration, il est attendu que la prise de parole suive un canevas succinct et structuré propre à conditionner une présentation spontanée. Ce principe est d'autant plus important que l'articulation d'idées à partir de notes est une faculté essentielle pour qui souhaite enseigner.

Une parole fluide et riche ne s'improvise pas. Il est donc conseillé aux candidats de ne pas négliger le temps qu'ils consacrent à s'exercer à la prise de parole à partir de notes, lors de leur préparation. Il faut travailler la fluidité du discours oral, en prenant soin, par exemple, de varier les structures permettant d'articuler les idées, de panacher les formules qui permettent d'effectuer un va-et-vient entre forme et interprétation, mais aussi d'élargir l'éventail de mots de liaison. Ce sont toutes ces conditions qui permettront au candidat de faire preuve de clarté et de pédagogie.

La chaîne parlée joue également un rôle dans l'interprétation du discours : la musicalité de la langue est un gage d'authenticité, mais permet aussi au message de prendre tout son sens. Si une intonation trop monotone ne suffit pas à mettre en relief les points essentiels d'une démonstration, elle peut également devenir un frein à la communication. Le défaut le plus fréquent en termes d'intonation est celui qui consiste à suivre un schéma intonatif ascendant en fin d'énoncé affirmatif, écueil le plus souvent lié à une contamination du modèle intonatif français. En anglais « RP » (« received pronunciation »), le schéma classique intonatif est descendant en fin d'énoncé déclaratif. Si certaines variantes d'anglais ne suivent pas ce modèle, rappelons qu'il appartient au candidat ayant fait le choix d'un autre modèle intonatif d'être cohérent d'un bout à l'autre de sa prise de parole en ayant scrupuleusement recours à l'ensemble des traits caractéristiques du modèle choisi. Le candidat devra s'exercer à la maîtrise des accents contrastifs, qui doivent porter au bon endroit. Prenons à titre d'exemple l'énoncé suivant : « The author seems to be objective, but on further reading, he clearly is not ». L'accent contrastif est ici logiquement censé porter sur le terme "not", et pas, comme le jury a pu l'entendre au cours de la session, sur les termes « is » ou « he ».

La fluidité de la chaîne parlée dépend également de l'attention portée au rythme de la langue qui fonctionne selon une alternance de syllabes accentuées et inaccentuées : il importe donc que le candidat soit attentif à cette règle dont l'impact se vérifie au niveau de la phrase, mais aussi au niveau du mot. Une neutralisation des accents, ou une accentuation abusive des toutes les syllabes gomme la spécificité de l'anglais. Il faut donc prendre garde aux formes faibles ou affaiblies que l'on retrouve dans certains préfixes (<a-> comme dans « **a**round », <com-> comme dans « **co**municate ») ou suffixes (<-less> comme dans « **regard**less », <-ness> comme dans **bit**terness), mais aussi dans certains mots grammaticaux affaiblis en chaîne parlée (auxiliaires, déterminants, prépositions, conjonctions).

Ces exigences n'excluent pas que le candidat puisse avoir besoin de s'auto-corriger par souci de justesse, ou simplement pour rectifier des erreurs ou étourderies potentiellement causées par le

stress, ce que le jury comprend aisément. Toutefois, les marques d'incertitude doivent être suffisamment parcimonieuses pour qu'elles ne prennent pas le dessus sur le discours, ce qui risquerait de rendre difficile l'accès au sens.

Enfin, il convient de s'entraîner à éviter certains écueils, comme le « h » d'hypercorrection qui peut aller jusqu'à créer des faux-sens (« edge » qui deviendrait « hedge », ou « ill » qui s'entendrait comme « hill », par exemple).

### **Accent lexical**

L'accent lexical doit être une préoccupation majeure des candidats car si l'accent est placé sur la mauvaise syllabe, l'erreur peut générer des incompréhensions et des contresens. Pour illustrer le propos, on mentionnera ces mots qui peuvent avoir deux ou trois natures grammaticales distinctes (nom, verbe et/ou adjectif) et qui, en fonction de leur nature, changent d'accentuation. C'est le cas de « present » qui peut s'entendre comme nom (« a **present** »), comme adjectif (« to be **present** ») ou comme verbe (« to **present** »). La distinction sera la même pour « increase » (« an **increase** »/ « to **increase** ») ou encore pour « contrast » (« a **contrast** » / « to **contrast** »). Il appartient donc aux candidats d'être au point sur ces différences.

Si le jury peut se montrer clément vis-à-vis de la prononciation et *a fortiori* de l'accentuation de certains termes complexes comme « Taoiseach » ou encore « amoeboid » (que les candidats ont pu être amenés à rencontrer cette année en EHP), il n'en reste pas moins très exigeant en ce qui concerne le lexique courant. Il en est de même pour ce qui concerne le lexique nécessaire à l'élaboration d'une présentation de type universitaire. Rappelons au passage que les candidats qui auraient un doute disposent d'un dictionnaire en salle de préparation, et qu'ils sont vivement encouragés à effectuer des vérifications phonologiques avant de se présenter devant le jury.

Ci-dessous, voici une liste (non-exhaustive) de termes fréquemment mal accentués que les candidats doivent impérativement s'assurer de prononcer convenablement. Ces termes sont ici regroupés par affinité d'usage:

- Termes de présentation de documents et d'articulation d'idées :

**Document**, **extract**, **excerpt**, **beginning**, **passage**, **narrator** (RP), **character**(ize), **photograph**, **photography**, **caricature**, **detail**, **consequence**, **conclude**, **however**.

- Termes analytiques :

**Analysis**, **discourse**, **criticism**, **category**, **symmetry**, **discrepancy**, **dichotomy**, **ambivalence**, **ambiguity**, **pamphlet**, **tonality**, **satire**, **irony**, **rhetoric**, **symbolism**, **mechanism**, **pentameter**, **perspective**, **interpret**, **consider**, **constitute**, **contribute**, **determine**, **decipher**, **depict**, **refer**, **abstract**, **figurative**, **artificial**, **difficult**, **necessary**, **opponent**, **circumstance**.

- Termes relatifs aux questions sociétales :

**Catholic, Protestant, Christianity, economics, democracy, democratic, Democrats, Republicans, government, Parliament, Congress, event, politics, politician, legislation, legitimacy, presidency, committed.**

- Termes linguistiques :

**Complement, compound, occurrence, coordination, juxtaposition, periphrasis, imperative.**

Nous conseillons également aux candidats d'être au point sur l'accentuation des chiffres, notamment en différenciant clairement ceux terminés par <-teen> de ceux terminés par <-ty> : les mots terminés par <-teen> sont accentués sur la dernière syllabe (**thirteen, fourteen, fifteen...**), alors que <-ty> ne modifie par l'accent de la base lexicale à laquelle il s'affixe (**seven -> seventy**). À de rares occasions, on peut entendre un déplacement d'accent sur les chiffres terminés par <-teen>. Ce déplacement est réservé à deux cas : à un contexte contrastif (ex : « It was not **eighteen**, but **nineteen**. ») ; ou lorsque le terme est épithète d'un nom, et particulièrement si ce nom est accentué sur la première syllabe (ex. : « my **thirteenth birthday** »).

Rappelons aussi que certains suffixes sont contraignants (« stress-imposing »), et que les candidats aux épreuves d'admission de l'agrégation sont censés être au point sur ce sujet qu'ils ont à travailler en amont pour l'épreuve écrite de linguistique, et plus particulièrement pour la partie phonologie. Or, certaines règles ne semblent pas toujours en place lorsqu'il s'agit de les mettre en pratique. Si le rapport n'est pas le lieu pour redonner toutes les règles d'accentuation, voici les cas qui ont cette année posé problème de manière suffisamment récurrente pour qu'ils méritent d'être soulignés :

- les terminaisons grammaticales ne modifient pas le schéma accentuel de la base sur laquelle ils s'affixent (on entend par là, entre autre, <-ed>, <-ing>, <-er>, <-est> ou <-s>).

Exemples : **want -> wanted ; close -> closer**, etc.

- certaines terminaisons imposent une place précise à l'accent de mot, en particulier <-ic(s)> et <-ion> qui contraignent l'accent primaire à tomber sur la pénultième. Passer de <-ic> à <-ical> ou <-ically>, ou de <-ion> à <-ional> et ne modifie pas l'accent de départ.

Exemples : **basic, basically, economic, economically, logical, introduction, contemplation, definition, inspirational, religion, opinion**, etc.

## Phonèmes

La réalisation des phonèmes est également un point qui a posé de nombreux problèmes aux candidats de cette session. L'exigence du jury est d'autant plus grande qu'une confusion entre deux phonèmes voisins peut avoir des répercussions sur le sens. Les candidats doivent se convaincre que la justesse n'est pas superflue dans ce domaine ; des exemples simples mais malheureusement rencontrés au cours des épreuves d'admission de cette édition du concours permettent de s'en rendre compte, comme le verbe « leave » malencontreusement prononcé avec un « i » court, ou encore le nom « hope » prononcé avec un « o » court plutôt que la diphtongue attendue. Si ces cas restent extrêmes, ils confirment qu'un phonème mal choisi peut modifier un message du tout au tout, au point

que celui-ci en devienne soit incompréhensible, soit agrammatical. Pour marquer les esprits et insister sur l'importance de ce point, comparons les deux énoncés suivants où l'on observe un glissement depuis la diphtongue [əʊ] vers le « o » court : « The author expresses hope in the future » / « The author expresses \*hop in the future. » Il faut donc s'en convaincre : une erreur phonémique peut aller jusqu'à affecter l'intelligibilité du propos.

Dans le domaine des consonnes, le jury a essentiellement déploré un manque de justesse sur la réalisation du <th>, trop souvent francisé et réduit alternativement au son [s], [z], voire [v]. Des exemples simples, par exemple le glissement de « think » vers « sink », ou de « faith » vers « face », suffisent à souligner la gravité de ce problème.

Les finales de verbes doivent être stables, et pour cela, des règles sont à appliquer concernant la réalisation de <-ed> ou encore de <-s> (qu'il s'agisse de la marque de la troisième personne du singulier du présent ou de la marque du pluriel d'un nom). Rappelons que <-ed> se prononce [t] après une consonne sourde autre que [t] comme dans « worked » ou « puffed », alors qu'il se prononcera [d] après une consonne voisée autre que [d] ou un son voyelle comme dans « loved » ou « stayed », et qu'il se prononcera [ɪd] après les sons [t] comme dans « wanted », ou [d] comme dans « budded ». Quant au <-s>, il se prononcera [s] après une consonne non voisée autre que [s] et [ʃ] comme dans « breaks » ; [z] après une consonne voisée autre que [z] et [ʒ] ou un son voyelle comme dans « loves » ou « goes » ; et enfin [z] après les sons [s], [z] ], [ʃ] et [ʒ] comme dans « kisses » ou « bushes ».

Pour faire écho à une remarque déjà évoquée plus haut sur le « h » d'hypercorrection, attention à ne pas ajouter ou supprimer le son [h] lorsque cela n'est pas attendu : à de nombreuses reprises, le jury a pu entendre des candidats ajouter ce son devant des mots variés commençant par une voyelle tels que « aim », « era » ou encore « age ». A contrario, rappelons certaines exceptions dont la graphie comporte un <h> initial qui ne se prononce pas : honest/honesty, hour, honour/honourable, heir/heiress.

Dans le domaine des voyelles, les candidats sont invités à bien distinguer voyelles longues et courtes, monophthongues et diphtongues, pour les raisons évoquées précédemment. Voici une liste de termes souvent repérés comme fautifs cette année, termes dont nous conseillons aux candidats de clarifier la prononciation :

- certains mots contenant le graphème <o>, <oo> ou <ou> se prononcent avec le son [ʌ] : blood, brother, come, country, glove, government, London, mother, one, young, wonder.
- les mots suivants se prononcent avec une diphtongue dans la plupart des variétés d'anglais ([əʊ] en RP) : also, focus, photograph, folklore, hole, host, ghost, notice, own, pronoun, soul, spoken, whole.
- en revanche, d'autres contenant le graphème <ow> se prononcent avec la diphtongue [aʊ] : allow, brow, endow, how, now.

Enfin, voici quelques termes souvent fautifs dont nous encourageons les candidats à vérifier la prononciation avant de se présenter aux oraux :

- ne pas diphtonguer because, broad, cause, destined, says, sovereign, foreign.
- certains noms propres fréquemment utilisés tels que Blenheim, Derby, Gloucester, Muir, Warwick, ou encore Adam et Eden.

### **Accents régionaux**

Comme il est précisé chaque année à ce sujet, toutes les variétés d'accents anglais sont évidemment admises au concours. En revanche, une prérogative doit rester à l'esprit des candidats : celle de la constance d'un modèle. Lorsque l'on choisit un accent américain, australien, néo-zélandais, irlandais, écossais, ou gallois, il est nécessaire de le maintenir sur l'ensemble de la prestation orale. Les membres du jury ont eu le plaisir d'entendre un éventail d'accents, qui ont été d'autant plus appréciés qu'ils étaient maîtrisés d'un bout à l'autre de la prise de parole.

### **Grammaire**

Si l'on peut saluer la maîtrise de la syntaxe dont font preuve certains candidats qui parviennent à proposer des exposés sans le moindre accroc, il n'en reste pas moins qu'un certain nombre d'erreurs, déjà signalées par le passé, viennent parfois endommager la qualité d'une démonstration. Il convient donc que les candidats soient très attentifs à ces critères et profitent de leur préparation pour corriger définitivement ces détails qui peuvent s'avérer très pénalisants. Seront signalés ci-après les problèmes les plus urgents à régler.

En ce qui concerne la morphosyntaxe, on déplore un manque d'attention à l'égard des marques grammaticales et autres terminaisons de mots : dans ce cas, il devient difficile de savoir si c'est par erreur grammaticale ou par manque de justesse phonologique. Le jury a donc entendu à de nombreuses reprises des erreurs du type « \*he himself thinkØ », « there are allusionØ to... », « \*it is emphasizeØ », etc.

Une gestion inexacte de la distinction entre « i » court et long ([ɪ]/[i:]) conduit de nombreux candidats à une confusion très répandue entre « this » et « these » : à titre d'exemple, employer « this » devant « documents » est très gênant et doit impérativement interpeller les futurs candidats.

Dans le domaine aspecto-temporel, notons la nécessité de vérifier la compatibilité entre l'aspect choisi et le contexte (il est à cet égard difficile de concevoir qu'un candidat puisse dire à plusieurs reprises « \*Shakespeare has written lots of tragedies », énoncé qui laisserait entendre que l'auteur mort en 1616 est encore à l'œuvre ; ou encore « \*The Revolution has occurred in 1788 »). De même, de très nombreux candidats utilisent à tort BE + V-ING avec un verbe dont le sujet est inanimé : « \*the document is expressing », « \*the repetitions are showing... » etc. Enfin, rappelons que l'anglais n'utilise pas, en règle générale, le présent historique.

Que soit ici également rappelé le besoin de clarifier le système des articles, notamment l'opposition entre « the » et l'article Ø. Cette erreur déjà signalée à plusieurs reprises dans les précédents rapports trouvera sa réponse dans l'ensemble des ouvrages de grammaire préconisés dans le rapport de linguistique.

Les candidats sont également invités à clarifier leur utilisation du génitif, des relatifs (who/which), la traduction de « ce qui/ ce que » et la distinction entre « what » et « which », ainsi que la structure « one of the » qui est toujours suivie d'un pluriel (« one of the most compelling elements... »).

## Lexique

La variété, la précision et la justesse du lexique employé au cours des épreuves sont capitales car elles permettent de nuancer le discours et le raisonnement.

Le premier élément que le jury déplore est la pauvreté lexicale dont font preuve certains candidats, pauvreté qui se manifeste notamment dans l'utilisation d'un éventail trop restreint d'adjectifs : le recours aux termes « interesting » ou « important » est souvent trop systématique, alors que de nombreuses autres possibilités sont à disposition.

Les tournures permettant d'introduire un argument ou d'étayer une pensée sont très répétitives, et souvent maladroitement : outre l'expression « there is », bien trop répandue, les candidats qui manquent de lexique ont très souvent recours à l'expression « we have », au point parfois que l'ensemble d'une présentation se résume à une oscillation entre ces deux formules et donne l'impression que la démonstration a laissé place à un catalogue. Si elles ne sont pas proscrites, c'est dans la répétition qu'elles deviennent peu productives. L'entraînement doit permettre aux candidats de diversifier ces choix (en utilisant, par exemple, des expressions comme « it conveys... », « this idea is illustrated by... », « this impression can be corroborated by... » qui ne sont quelques exemples pris dans une longue liste de possibilités).

Les candidats ont affiché cette année une tendance à rester très vagues sur la nature des termes qu'ils citent : le jury a très souvent entendu des tournures comme « \*it is illustrated by the 'the' », ou encore « \*it is shown by the 'almost' » : outre le fait que ces formulations sont grammaticalement contestables, les candidats doivent apprendre à nommer les mots ou structures qu'ils emploient (en précisant « the determiner 'the' » ou « the adverb 'almost' ») afin de montrer du même coup leur souci de justesse analytique. Il est déconseillé de proposer une structure telle que « \*there is a 'but' » qui a été entendue à plusieurs reprises cette année et qui ne relève guère du niveau de langue attendu au concours de l'agrégation.

Les mots de liaison sont trop souvent simples ou répétitifs, à commencer par l'utilisation abusive et peu naturelle de « also » en tête de phrase. Là encore, la gamme est assez large pour fournir aisément des solutions alternatives.

Dans le registre de la justesse analytique, on s'attend à ce que les candidats évitent l'utilisation trop fréquente d'hyperonymes : plutôt que de parler de « book » ou « work », on choisira en contexte des termes comme « novel », « collection », « work of art ». La nature des documents ne se résume pas à l'appellation « text » ou « document », mais peut correspondre en contexte à « essay », « pamphlet », « manifesto », « political speech », « press article », « short story », par exemple. Dans le même ordre d'idées, les termes renvoyant à la rhétorique ou au style nécessitent d'être clarifiés, car leur usage reste trop souvent flou ; on peut penser à des mots tels que « comic », « tragic », « epic », « elegiac », « romance », « grotesque », « carnavalesque », « sublime », « gothic », « beautiful »,

« picturesque », « irony », « parody », « allegory » ou encore « realism » qui ne peuvent être employés approximativement.

Attention, enfin, à ne pas calquer les structures, notamment lorsqu'il s'agit de structures nécessaires à une explication de type universitaire (on dira « the extract under scrutiny » et pas « \*the extract to study ») ; ou encore de structures qui ont de fortes chances d'être utilisées par un enseignant en situation de classe. Le candidat veillera à être au point sur la façon de dire « d'une part/d'autre part », « en haut/en bas », « à droite/à gauche », « dans un premier temps » (« \*in the first time » étant proscrit), « enfin » (« \*to finish » étant proscrit), pour conclure (« as a conclusion » étant très maladroit).

### **Communication**

Les oraux sont l'occasion pour les candidats de montrer leurs aptitudes de bons pédagogues, aptitudes essentielles au métier d'enseignant. Cela suppose que la prise de parole soit en tout point adaptée et claire pour permettre au jury (et plus tard aux élèves) de prendre des notes. Un exposé doit être l'occasion pour le candidat de faire preuve de conviction, et cela passe évidemment par un travail sur la posture.

Si la plupart des candidats ne se laissent pas gagner par le stress et communiquent plutôt bien, il s'agit aussi, lors de l'entretien, de rester suffisamment à l'écoute des questions, toutes posées dans le but de susciter des développements et des améliorations. Il est fâcheux de voir certains candidats esquisser une réponse très brève et renoncer à l'étayer, alors que l'objectif du jury est précisément de leur donner la chance de nuancer leur réflexion.

Nous conseillons aux candidats de s'entraîner autant que possible, de se préparer en se mettant dans les mêmes conditions que celles du concours, de façon à identifier leurs lacunes, ou *a contrario* de repérer et cultiver les points sur lesquels ils peuvent être confiants. Pour que cela soit efficace, il est conseillé de ne pas attendre trop tard dans l'année (par exemple les résultats d'admissibilité) avant de commencer cet entraînement. Certains candidats l'ont compris, et ont aussi intégré le fait que la note de langue (coefficient 2) est l'occasion d'exceller en mettant en avant leurs talents de linguistes : qu'ils soient ici félicités. Nous encourageons les futurs candidats à prendre très au sérieux cette partie de l'évaluation afin de mettre au jour, par la qualité de leur langue, la richesse de leur lexique, la justesse de leur accent et l'attention qu'ils portent à la précision linguistique, leur goût de l'authenticité et le plaisir qu'ils éprouvent à exploiter toutes les ressources d'expression de la langue anglaise.

**Hubert MALFRAY**  
**CPGE Saint-Etienne**